



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

ESCUELA DE PSICOLOGIA

Tema:

“LA AUTORREGULACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL CYBERBULLYING EN
ADOLESCENTES DE BACHILLERATO”

Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Psicóloga Clínica

Línea de Investigación:

Salud integral, determinación social y desarrollo humano

Autora:

Doris Belén Albán Angulo

Director:

Ps. Mg Mario Santiago Poveda Ríos

Ambato – Ecuador

Diciembre 2019

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR SEDE AMBATO

HOJA DE APROBACIÓN

Tema:

"LA AUTORREGULACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL CYBERBULLYING EN ADOLESCENTES DE BACHILLERATO"

Línea de Investigación:

Salud integral, determinación social y desarrollo humano

Autora:

DORIS BELÉN ALBÁN ANGULO

Mario Santiago Poveda Ríos, Ps. Mg.

f. 

CALIFICADOR

Sandra Elizabeth Santamaría Guisamana, Ps. Mg.

f. 

CALIFICADORA

Wendy Tamara Naranjo Hidalgo, Ps. Mg.

f. 

CALIFICADORA

María Isabel Ramos Noboa, Ps. Mg.

f. 

DIRECTORA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA

Hugo Rogelio Altamarino Villarroel, Dr.

f. 

SECRETARIO GENERAL PUCESA

SECRETARÍA GENERAL
PROCURADURÍA

Ambato – Ecuador

Diciembre 2019



BIBLIOTECA

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo: DORIS BELÉN ALBÁN ANGULO, portadora de la cédula de ciudadanía N° 0202112538, autora del trabajo de graduación intitulado: **“LA AUTORREGULACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL CYBERBULLYING EN ADOLESCENTES DE BACHILLERATO”**, previo la obtención del título de **PSICÓLOGA CLÍNICA**, en la escuela de **PSICOLOGÍA**.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador de conformidad con el articulada 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autoriza a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de su sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, Diciembre 2019


Doris Belén Albán Angulo



0202112538

AGRADECIMIENTO

Quiero elevar mi agradecimiento en primer lugar a Dios por ser el dador de la vida. A mi ángel que está en el cielo Mentor León Hidalgo Angulo Vargas por enseñarme buenos valores para enfrentarme en mi diario vivir.

Gracias a mis progenitores y hermanos que significan un ejemplo de superación, estabilidad familiar y la perfecta entrega de amor, de manera especial a mi padre por su arduo trabajo para poder apoyarme en mis estudios universitarios.

Infinitas gracias a todos mis familiares desde el más pequeño Nicolás hasta la más grande Judith por ser ese granito de arena para cumplir con mi meta anhelada.

Además este presente trabajo va dirigido con una expresión de gratitud para mis Maestros que con amor y sacrificio, vertieron todo su apostolado en mi alma y supieron dar vigor a mi espíritu. A mi querida Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato porque en sus aulas recibí las mejores enseñanzas y los más gratos recuerdos que jamás olvidaré.

Finalmente, mi agradecimiento profundo a mi tutor Mg. Santiago Poveda por impartir sus conocimientos y el apoyo en mi proyecto de investigación también a la Mg. Teresita Arguello por facilitarme con la muestra investigada.

Solos caminamos rápido, pero juntos llegamos lejos.

DEDICATORIA

A mis Hermanos

Cortas son las palabras para expresar mi sentimiento profundo y dedicación a mis hermanos María de los Ángeles, Ángel David y Cibeles Judith quienes han sido mi pilar fundamental para poder culminar mis estudios con la mayor satisfacción.

A Mi Tía

Además dedicó con todo mi amor a mi mamá (tía mami) Korito por ser quien me ha impulsado para seguir con perseverancia en todas las metas que me he propuesto

RESUMEN

El objetivo general de la investigación es conocer la relación de la autorregulación con la práctica del *cyberbullying*. La autorregulación que forma parte de las funciones ejecutivas, se caracteriza por el adecuado desempeño de la propia conducta. Por lo que, se ha considerado que la tendencia a la invasión de la privacidad podría estar relacionado a una dificultad en esta función ejecutiva. El segmento de la población considerado para el estudio de la autorregulación y la práctica de *cyberbullying* son los adolescentes de bachillerato de la Unidad Educativa “Verbo Divino” de la ciudad de Guaranda. Por otra parte, el *cyberbullying* son insultos, amenazas, humillaciones, la distribución de fotos manipuladas, el daño de la identidad y otros comportamientos de manera virtual entre compañeros escolares. La hipótesis planteada propone que el déficit de la autorregulación se relaciona con la conducta del *cyberbullying*. La metodología utilizada es de tipo descriptivo y correlacional de corte transversal entre las variables y la población antes indicada. El presente estudio se fundamenta en los principios teóricos del campo de la Neuropsicología y la Psicología Social. Finalmente se observa que la autorregulación está relacionada con la práctica de *cyberbullying* en las dos dimensiones; la toma de decisiones y el aprendizaje de errores, aparecen en la perpetración. Por último, la victimización tiene mayor práctica en el Bachillerato General Unificado y la perpetración en el Bachillerato internacional.

Palabras clave: autorregulación, metacognición, *Cyberbullying*, perpetración, victimización

ABSTRACT

The general objective of the investigation is to analyze the relationship of self-regulation within the practice of cyberbullying. The self-regulation that is part of the executive functions is characterized by the proper performance of the conduct itself. Therefore, it has been considered that the invasion of privacy could be related to a difficulty in this executive function. The segment of the population considered for the study of self-regulation and the practice of cyberbullying are high school adolescents of “Verbo Divino” Educational Unit in the city of Guaranda. Cyberbullying generally consists of insults, threats, humiliation, the distribution of manipulated photos, damage to identity and other behavior which take place virtually among schoolmates. The hypothesis proposed is that the self-regulation deficit is related to cyberbullying behavior. The methodology used is one of descriptive and correlational type, cross-sectioning the variables and the population indicated above. This study is based on the theoretical principles of the field of Neuropsychology and Social Psychology. Finally, it is observed that self-regulation is related to the practice of cyberbullying in both dimensions; decision-making and error-learning as they appear in the perpetration. Also, victimization has more practice in the Unified General Baccalaureate and perpetration in the International Baccalaureate.

Keywords: self-regulation, metacognition, cyberbullying, perpetration, victimization.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Contenido

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN	iii
AGRADECIMIENTO	iv
DEDICATORIA	v
RESUMEN	vi
INTRODUCCIÓN	1
Situación problemática	2
Hipótesis	4
Objetivos	4
Metodología	4
Justificación de la investigación	5
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA	6
1.1. Autorregulación	6
1.1.1. Definición	6
1.1.2. Principales modelos de Autorregulación.	6
1.1.2.1. Modelo de autorregulación de Zimermann	7
1.1.2.2. Modelo de autorregulación de Pintrich.	7
1.1.3. Tipos de autorregulación	8
1.1.4. Procesos ejecutivos de Autorregulación.	11
1.1.5. Bases Biológicas.	15
1.1.6. La autorregulación en la adolescencia.	16
1.2. Cyberbullying	17
1.2.1. Definición	17
1.2.2. Tipos y Manifestaciones.	17
1.2.3. Métodos	19
1.2.4. Características.	19
1.2.5. Consecuencias.	20

1.2.6. Cyberbullying y Bullying.....	21
1.2.7. Cyberbullying escolar	23
1.2.7.1. Composición del Cyberbullying.....	24
1.2.7.2. Medios	24
CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	26
2. Paradigma de Investigación	26
2.1. Nivel de investigación.....	26
2.2. Modalidad de investigación	27
2.3. Corte Temporal de la investigación	29
2.4. Formulación de la hipótesis y/o pregunta de investigación	29
2.5. Población, Muestra, Muestreo.....	30
2.6. Técnicas e Instrumentos	31
2.7. Caracterización de la Muestra.....	35
CAPÍTULO III. RESULTADOS	39
3.1. Análisis estadístico del Cuestionario de Autorregulación (CAR)	39
3.2. Análisis comparado del sexo y las dimensiones de la Autorregulación	41
3.3. Análisis comparado de la edad y las dimensiones de la Autorregulación	43
3.4. Análisis comparado del tipo de bachillerato y las dimensiones de la Autorregulación.....	45
3.5. Análisis sociodemográfico del tipo cuidador en relación a las dimensiones de la autorregulación	47
3.6. Análisis estadístico del Cuestionario de Cyberbullying (CBQ)	49
3.7. Análisis comparado del sexo y las dimensiones del Cyberbullying.....	51
3.8. Análisis comparado de la edad y las dimensiones del Cyberbullying ..	53
3.9. Análisis comparado del tipo de bachillerato y las dimensiones del Cyberbullying.....	55
3.10. Análisis sociodemográfico de las dimensiones de cyberbullying según el cuidador	57

3.11. Análisis de correlación del Cuestionario de Autorregulación (CAR) y el Cuestionario de Cyberbullying (CBQ).....	58
CONCLUSIONES	60
RECOMENDACIONES	62
Lista de Referencias	63
ANEXOS.....	71
CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	71
FICHA SOCIODEMOGRÁFICA	72
TESTS DE EVALUACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y PSICOLÓGICA	74

INTRODUCCIÓN

Los estudios en referencia a la autorregulación en adolescentes abarcan un debate científico amplio. En el estudio realizado por De la Fuente, López, Zapata, Sander, y Putwain, (2014), se planteó como objetivo establecer las relaciones existentes entre dos variables motivacionales, de presagio (autorregulación personal y confianza académico) y una de producto (engagement vs. Burnout), en el contexto de enseñanza-aprendizaje universitarios (De la Fuente, et al., 2014). Basados en la premisa que la autorregulación guardaba relación con variables como el enfoque de aprendizaje, estrategia de afrontamiento, confianza académica y rendimiento, encontraron que todas estas estaban relacionadas en las instancias de variables motivacionales distales de presagio y las de emocionalidad de producto; mientras que la hipótesis de la relación entre autorregulación personal y confianza académica perdió fuerza en torno a la emocionalidad positiva versus la negativa durante el aprendizaje universitario.

También se han realizado investigaciones de la autorregulación en población ecuatoriana. Como se muestra en el sector indígena como una respuesta a las contingencias del odio desde una explicación neuropsicológica en donde se conceptualiza a las funciones ejecutivas como “los procesos que asocian ideas, movimientos y acciones simples y los orientan a la resolución de conductas complejas” (Fierro, Aguinaga, Fierro y Ramos, 2018), que es la que permite que los adolescentes se organicen, integren y a la vez manipulen lo que adquieren del mundo externo. Los factores involucrados en estos resultados son de diversa naturaleza, sin embargo es necesario resaltar los modos y estilos de vida de las comunidades en conjunto y en forma individual.

Con respecto al cyberbullying, como un problema psicosocial en adolescentes escolarizados, se han elaborado varios aportes. En un estudio realizado con el objetivo de conocer la prevalencia de las formas de cyberbullying y su influencia por las variables personales y escolares, Domínguez-Alonso, Vásquez-Varela, Núñez-Lois (2017), identificaron que existe mayor frecuencia en agresiones por medio del teléfono móvil, además se presenta en adolescentes entre trece y quince años que viven en familias desestructuradas, otro dato importante se manifiestan en los adolescentes con menor probabilidad de cyberbullying a través del teléfono móvil e

internet viven en ciudades con buen rendimiento académico. Se trató de un estudio de carácter cuantitativo, de tipo descriptivo, inferencial y confirmatorio, donde se aplicaron pruebas de afabilidad de factores y distintos estadígrafos de correlación a los datos recolectados mediante la aplicación de la Escala de Victimización entre Adolescentes a Través del Teléfono Móvil y de Internet (CYBVIC).

En otra investigación realizada en una muestra de adolescentes escolarizados en Ecuador, según Moreta-Herrera, Poveda-Rios, y Ramos-Noboa, (2018), se estableció conocer los indicadores de cyberbullying según el género y el tipo de institución académica que en esta publicación se consideró tanto la pública como la privada con el fin de conocer si existen diferencias estadísticas significativas, donde se encontró que los indicadores de cyberbullying no guardaban relación con el género en relación a las instancias de perpetración y victimización. El estudio empleó una metodología cuantitativa de enfoque descriptivo exploratorio y comparativo a través de la aplicación del cuestionario de cyberbullying (CBQ) y su complemento de victimización (CBV).

Situación problemática

El cyberbullying es un conjunto de acciones realizadas en el ámbito escolar que contemplan, burlas, divulgación de videos avergonzantes o humillantes. Este concepto del ciberacoso está resumido en cuatro componentes: “un comportamiento agresivo intencional, con carácter repetitivo, que sucede entre un perpetrador y una víctima que están en desequilibrio de poder y que ocurre a través de las tecnologías electrónicas” (Ruiz-Martín, Bono-Cabré, & Magallón-Neri, 2018) no obstante estas conductas empleadas causan dolor y sufrimiento a quienes se vuelven víctimas de este tipo de acciones. Así como se observa, que en la actualidad los adolescentes por su nivel de maduración neuronal bajo presentan conductas de inseguridad, déficit en la autorregulación, dificultad en la toma de decisiones, falta de ejecución en el área, posibilidades de fracaso, bajo autocontrol y también se presencia agresión de naturaleza tecnológica en las diversas redes sociales con la intención de causar daño entre pares.

La capacidad de autorregulación y la práctica de cyberbullying en las actividades académicas de este grupo poblacional se ve afectado por el fenómeno de acoso entre iguales modernizado, sesgado por el incesante impacto que las nuevas tecnologías de la información y comunicación ejercen en comportamientos y relaciones interpersonales de los/as adolescentes, además por la invisibilidad de los agresores y la indefensión de la víctima. Por esta razón la difusión masiva de las ciberagresiones y sobre todo la amplitud del escenario causa impacto en los centros educativos.

Frente al cyberbullying y a la autorregulación presente en los/as adolescentes, se desarrolla programas de intervención conjuntamente con los directivos de la institución y el gobierno estudiantil, para brindar una atención de calidad, por lo que se considera pertinente el desarrollo de la temática planteada.

La autorregulación que forma parte de las funciones ejecutivas, se caracteriza por la efectividad en el desempeño de la propia conducta. Por lo que, se ha considerado que la actual tendencia creciente de cyberbullying a la irrupción de la privacidad podría estar relacionado a una dificultad en esta función ejecutiva. Por lo tanto se considera que, la autorregulación se relaciona con la conducta del cyberbullying en adolescentes de bachillerato.

Para responder a este problema se requerirá el desarrollo de un estudio de tipo descriptivo y correlacional de corte transversal entre las variables antes indicadas; en una muestra representativa de estudiantes de Bachillerato General Unificado y de Bachillerato Internacional, de la Unidad Educativa “Verbo Divino” de la ciudad de Guaranda. Los resultados obtenidos en este estudio permitirán mejorar el estado del arte, desarrollar y proporcionar información pertinente y relevante hacia los organismos de control gubernamentales o privados vinculados al sistema educativo.

Planteamiento del problema

¿Será que el cyberbullying disminuye mediante la autorregulación de la conducta en los adolescentes?

Hipótesis

La autorregulación se relaciona con la conducta del cyberbullying en adolescentes de bachillerato de la Ciudad de Guaranda.

Objetivos

Objetivo General.

Determinar la relación de la autorregulación en relación a la práctica del cyberbullying en adolescentes de bachillerato

Objetivos Específicos.

1. Fundamentar los aspectos teóricos de la autorregulación y el cyberbullying en población de estudiantes de bachillerato.
2. Evaluar el estado actual de la autorregulación y de la práctica del cyberbullying en adolescentes de bachillerato.
3. Realizar un análisis estadístico correlacional descriptivo entre la autorregulación y la práctica cyberbullying en adolescentes de bachillerato.
4. Elaborar un informe de investigación con las conclusiones alcanzadas de la autorregulación en relación a la práctica del cyberbullying en adolescentes de bachillerato.

Metodología

El estudio de la presente investigación es de carácter descriptivo y correlacional de corte transversal entre las variables autorregulación y cyberbullying en una muestra representativa de estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa “Verbo Divino”. El método general de la investigación corresponde al método científico aplicado a las ciencias sociales, mientras que el método específico es comparativo de grupos independientes.

Justificación de la investigación

El presente trabajo se justifica en la importancia de la temática para su desarrollo. Debido que actualmente en el Ecuador los estudios son limitados, mientras que en otras realidades es decir en los países más desarrollados como Europa existen avances sobre intervención.

El tema contribuye al manejo de los procesos de intervención en la población adolescente que mantiene tanto conductas de víctima como victimario, y que se encuentran en situación de riesgo, al no ser controladas permite el desarrollo y el descontrol del sujeto en la sociedad. Hemos visto además que el tema ha sido poco abordado en el espacio local. Por lo tanto, esta investigación aporta información nueva acerca de las conductas en la práctica de cyberbullying de la Unidad Educativa y esclarece algunas dimensiones en torno al tema de la función ejecutiva. De esta forma los procesos estadísticos y teóricos benefician a la población en los diferentes ámbitos educativos.

La presente investigación permite visibilizar algunos aspectos relacionados con el problema de estudio, como la falta de control adecuado de las acciones de los menores por parte de las autoridades educativas, así como de sus padres o cuidadores. En este sentido, es importante determinar la relación que existe entre las variables de estudio, para conocer cuál es la verdadera incidencia existente entre ambas; y de esta manera contribuir a la profundización de esta problemática social en el contexto ecuatoriano.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

1.1. Autorregulación

1.1.1. Definición.

A tenor del investigador Zimmerman (2000) y citado por Meza et al. (2018), la autorregulación es definida como el “proceso a partir de pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (p.127). Por lo que, resulta una capacidad psicológica común a todas las etapas del desarrollo, que se entrena en la adolescencia para incorporar nuevas estrategias de comportamiento.

Dentro de la capacidad de autorregulación se encuentra la autorregulación personal, que es definida según De la Fuente, López, Zapata, Sander, y Putwain (2016, p. 18), como la “capacidad de una persona para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en situaciones de cambio”. Debido a que, las características propias de la adolescencia, la búsqueda de la identidad, la autonomía, el desarrollo de competencia emocional y social, el ejercicio de destrezas y la satisfacción de una serie de necesidades interpersonales, el pensamiento operatorio formal mediante un proceso gradual que lo dota de habilidades de razonamiento más avanzadas, y el razonamiento hipotético-deductivo, que le permiten una mejor resolución de problemas (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009) aún no han madurado lo suficiente, inciden significativamente en el fracaso constante del individuo, al tratar de emplear esta capacidad en sus acciones, lo que genera crisis, conflictos y contradicciones.

1.1.2. Principales modelos de Autorregulación.

Existen en la actualidad diferentes modelos de autorregulación, para el desarrollo de esta investigación se considera a Zimmermann y Pintrinch estos autores presentan un mayor acercamiento en la población joven, es por eso que mediante las fases que componen estos modelos permite abordar las funciones ejecutivas en el desarrollo de los adolescentes con mayor

implicación en el ámbito educativo. A continuación se detalla los modelos con sus respectivas áreas y aportes.

1.1.2.1. Modelo de autorregulación de Zimermann.

En el modelo de Zimermann se establecen tres fases, entrelazadas con los procesos cognitivos “como la percepción, atención, memoria, inteligencia, pensamiento, lenguaje, son componentes preponderantes en la consecución de verdaderos aprendizajes significativos” (Jaramillo y Puga, 2016, p. 32) que se obtienen mediante la autorregulación. En palabras de Meza et al. (2018), las fases consideran:

- *Fase de Planificación.* Se analiza la tarea o actividad a ejecutar para conocer sus características y lo que se necesita para llevarla a cabo. Comienza con un proceso de auto-motivación que consiste en darle un significado para sí mismo, mientras más valor se otorgue a una tarea mayor será la motivación.
- *Fase de ejecución.* Aquí, los procesos cognitivos activos tienen que ver con la auto-observación que necesitará de un modelo de ejecución para comparar el trabajo realizado y el auto-control a la hora de ejecutar la tarea o actividad para mantener la atención y el interés durante esta fase.
- *Fase de auto-reflexión.* Corresponde a la autoevaluación y a la propia reacción a esa evaluación. Resulta ser importante para las cogniciones y construcción de una autoeficacia alta en el aprendiz, y debido a esto dependerá la motivación para futuras ejecuciones en tareas con las mismas o similares características. (p. 128)

1.1.2.2. Modelo de autorregulación de Pintrich.

Pintrich (2000), aporta con un modelo de autorregulación donde indica cuatro fases desarrolladas en base a respectivas áreas como la cognición, motivación, el comportamiento y el contexto en el cumplimiento del proceso de autorregulación. En este modelo, los procesos autorreguladores se organizan en cuatro fases: a) Preparación / Planificación / Activación, b) Auto observación, c) Control / Regulación y d) Evaluación. Al mismo tiempo, estas fases se

enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional-afectiva, la comportamental y la contextual (Cruz, Cortés y Álvarez, 2017). A continuación se muestran las fases y áreas mencionadas:

Tabla 1.1. *Modelo de autorregulación de Pintrich.*

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN / AFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
PREPARACIÓN / PLANIFICACIÓN / ACTIVACIÓN	Establecimiento de metas Activación del conocimiento previo Activación del conocimiento metacognitivo	Adopción de metas Juicios de autoeficacia Activación de las creencias sobre el valor de la tarea Activación del interés personal Afectos (emociones)	Planificación del tiempo y del esfuerzo	Percepción de la tarea Percepción del contexto
AUTO OBSERVACIÓN (Self-monitoring)	Conciencia y auto observación de la cognición	Conciencia y auto observación de la motivación y del afecto	Conciencia y auto observación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	Conciencia y auto observación de las condiciones de la tarea y del contexto
CONTROL-REGULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento / disminución del esfuerzo Persistencia, Búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto
EVALUACIÓN	Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

Fuente: (Cruz, Cortés, Álvarez, 2017, p.7)

1.1.3. Tipos de autorregulación.

1.1.3.1. *Autorregulación emocional.*

Cumple un papel importante frente a las demandas emocionales tras la experimentación de sentimientos personales. En este sentido, Peñafiel y Serrano (2010, p. 57), la definen como “un sistema de control que supervisaría que nuestra experiencia emocional se ajustase a nuestras metas” (p. 57), es decir, es aquella capacidad que permite adaptarse al medio con la regulación de emociones positivas como negativas tras emitir una respuesta, junto al aprendizaje de sus propias acciones para la proyección de la conducta.

Existen multitudinarias propuestas para explicar las fases o elementos de la autorregulación emocional. Estas se cimientan en transformar los historiales que produce la respuesta entusiasta y por otra parte, en modificar las circunstancias que nos provoca la respuesta emocional. Los autores describen las fases y elementos de este tipo:

Tabla 1.2. *Fases o elementos de la autorregulación emocional*

Fases	Descripción
Selección de la situación	Se refiere a la aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influir en las propias emociones. Esto se produce ante cualquier selección que hacemos en la que esté presente un impacto emocional.
Modificación de la situación	Una vez seleccionada, la persona se puede adaptar para modificar su impacto emocional, lo cual podría verse también como una estrategia de afrontamiento centrada en el problema.
Despliegue atencional	La atención puede ayudar a la persona a elegir en que aspecto de la situación se centrara (distraernos si la conversación nos aburre o trata de pensar en otra cosa cuando nos preocupa algo)
Cambio cognitivo	Se refiere a cuál de los posibles significados elegimos de una situación. El significado es esencial, determina las tendencias de respuesta.
Modulación de la repuesta	consiste en influir en estas tendencias de acción una vez que se ha suscitado; por ejemplo, inhibir la expresión emocional

Fuente: (Peñañiel y Serrano, Habilidades sociales, 2010, p. 34)

1.1.3.2. Autorregulación del aprendizaje.

Se considera, al individuo con sus conocimientos previos y estrategias en base a sus procesos mentales adquiridos. Se refiere a “una herramienta que permitiría a los sujetos continuar aprendiendo, gracias al desarrollo de una capacidad para planificar procesos, monitorear el desempeño mientras éstos se están llevando a cabo, y autoevaluar los resultados, para llevar a cabo mejoras en futuras situaciones” (Bruna, Pérez, Bustos, y Núñez, 2017, p. 78), este proceso de habilidades cognitivas tiene como finalidad alcanzar las eficacias académicas; por considerar, que es un constructor de gran importancia en lo que concierne al sistema educativo. Además que implica el abordaje personal y el compromiso con su correcta enseñanza.

Este tipo de autorregulación influye dentro del abordaje cognitivo del aprendizaje, por tal razón, hace hincapié en dos términos relevantes que son la metacognición y la motivación que son procesos que interviene en la autorregulación, Pintrich, Zimmerman & Schunk, citados por

Bruna et al. (2017). Los autores proponen que “la autorregulación del aprendizaje media la relación entre el contexto, las características del aprendiz y el desempeño, y explica de mejor manera, las capacidades cognitivas, el logro académico de un estudiante. Por esto, es vista como un mecanismo para explicar las diferencias en el logro entre los estudiantes y como medio para mejorar estos alcances académicos” (p. 78), es decir el estudio de este tipo de autorregulación permite conocer el ambiente educativo en el que el adolescente se desenvuelve como un medio para el alcance de las metas en el logro de las actividades académicas.

1.1.3.3. *Autocontrol.*

Según López, López y Freixinos (2003), este tipo de autorregulación se define como un “conjunto de habilidades cognitivo-emocionales, con fuerte influencia del ambiente a través de los procesos de aprendizaje implicados en la crianza, que determinan la inhibición de respuestas rápidas, preferentes en el repertorio conductual, y que producen más satisfacción o gratificación en el momento, de la puesta en marcha de conductas elegidas intencionadamente que exigen esfuerzo mantenido, con el fin de obtener una meta más valiosa a largo plazo” (p. 8). En este sentido, debido a que en la adolescencia las situaciones suelen presentarse como adversas o conflictivas por la propia edad, resultaría difícil que el sujeto pueda utilizar efectivamente el autocontrol para regular sus acciones o reacciones.

Al respecto, Serrano y Birkbeck (2013), aseveran que, “el autocontrol es un factor importante en la determinación de pertenecer a grupos de adolescentes y en la determinación de la calidad de las relaciones entre los miembros de tales grupos” (p. 393). Por lo que, el logro del autocontrol es el resultado del dominio de la conducta, y las emociones que se consigue tras un proceso de control consigo mismo. Por tal razón, los adolescentes con mayor apreciación del autocontrol desarrollarían confort en mayor estado frente a la sociedad comparados con los adolescentes con menor percepción de autocontrol.

1.1.4. Procesos ejecutivos de Autorregulación.

1.1.4.1. Metacognición.

La capacidad de reflexionar ha sido denominada como metacognición la cual es definida por Morales, Lau, y Fleming (2018) manifiestan que, “la metacognición es la capacidad de evaluar el éxito de la persona en los procesos cognitivos en diversos dominios; por ejemplo, la percepción o memoria” (p. 353). Este proceso de los juicios mentales durante la etapa de la adolescencia se muestra con dificultad puesto que existe poco interés sobre el conocimiento, además se verifica el interés en las cosas cotidianas con sus pares e interacciones sociales con el fin de agradar a los demás.

Según Brown, citado por de Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016), refiere que, “la metacognición involucra operaciones o estrategias de autorregulación, como la planeación de la tarea, la supervisión de los procesos cognitivos que se activan durante la realización de dicha tarea y la evaluación de los resultados” (p. 235). Este proceso se encuentra apoyado en dos componentes principales enlazados con la autorregulación:

- *Conocimientos metacognitivos*: hace hincapié a los conocimientos o creencias concernientes a las variables que componen y que perturba la actividad cognitiva; estos son, el ambiente, las características de la tarea, las habilidades del sujeto, la motivación.
- *Estrategias de regulación de la cognición*: se refieren a un conjunto de estrategias o habilidades que le permiten al individuo controlar su aprendizaje o modificar el curso de su acción. Tal como señala Georghiades citado por de Campo, Escorcía, Moreno y Palacio (2016) “los procesos de autorregulación se caracterizan por ser inestables, modificables y pueden darse a diferentes edades” (p. 236).

Precisamente, los procesos de autorregulación están estrechamente vinculados al problema de la presente investigación ante el comportamiento variable e inestable de los estudiantes en las edades comprendidas.

1.1.4.2. Toma de decisiones.

Para conceptualizar la toma de decisiones se comprende a qué se refiere una decisión para lo cual Rodríguez y Márquez (2015), manifiesta que “es el término de un proceso de deliberación e implica directamente la voluntad. Ello es, que involucra la atención del adolescente, así como también diversas conductas racionales e irracionales”. Razón por la cual la toma de decisiones se entiende como una acción más efectiva y su eficacia se encuentra más estable cuando se organiza como un transcurso, en vista de lo cual, se tiene el propósito de conseguir un objetivo significativo, en lo que se ha planeado como una meta a cumplir.

Las fases del proceso creativo que interviene en la toma de decisiones son clasificadas en seis a) preparación de la situación, b) generación de ideas y búsqueda de alternativas, c) incubación de forma consciente en el objetivo, d) iluminación de ideas, e) evaluación como fase decisiva y finalmente f) elaboración de la práctica de la idea (Blander, 2013). Esto es, para lograr la toma de decisiones, será básico seguir este proceso para lograr la meta que se plantee previamente. Entonces, tales presupuestos se relacionan directamente con el problema de la investigación

1.1.4.3. Flexibilidad Cognitiva.

Los procesos autorregulatorios se refieren a un conjunto de mecanismos de control, en el que consiste en la regulación de la cognición, el comportamiento y las emociones por lo que al ser un proceso ejecutivo es responsable de generar modificaciones en las conductas y pensamientos en contextos dinámicos (Introzzi, Canet, Montes, López, y Mascarello, 2015). Es por eso que se considera a la flexibilidad cognitiva, -y en lo adelante- (FC), según Ramos (2017), como “flexibilidad cognitiva la permite explorar y decidir entre diferentes respuestas comportamentales para actuar frente a una determinada situación” (p. 35).

La flexibilidad cognitiva engloba el control inhibitorio. Según criterio de Rodríguez, Santos, Greco, y Teoldo (2019, p. 64), “el control inhibitorio implica la capacidad de controlar la atención, comportamiento, pensamientos y/o emociones para anular una fuerte predisposición a realizar una acción inapropiada o comportamiento, por lo que en su lugar, se realiza una más adecuada acción o comportamiento necesario dentro de un contexto” (p. 64). Por lo cual, investigaciones recientes vinculan al control inhibitorio con las diferencias individuales y los cambios de desarrollo que se presenta en la etapa de la adolescencia. Además, es un sistema de funcionamiento que regula la toma de decisiones y el control de los impulsos. Pues, el problema de la presente investigación, el cyberbullying en adolescentes afecta significativamente el control de los impulsos.

1.1.4.4. Metas.

La autorregulación es definida como un proceso activo donde los adolescentes construyen las metas que dirigen su aprendizaje, con el monitoreo y control de las cogniciones, motivaciones y comportamientos con el objetivo de alcanzar esas metas, afirman autores al estilo de Da Fonseca, Fuentes, Beuchat, & Ramaciotti (2015).

Las metas evidencia en el ser humano una guía para cumplir objetivos; por lo cual “la orientación hacia la meta consiste en tener metas y aspiraciones de la vida y hacer lo necesario para lograrlas”, según Piña, (2015, p. 756). El punto de partida es adquirir la habilidad de demostrar un trayecto de acciones, con el fin de cumplir el objetivo trazado.

Las metas de logro, van más allá de un alcance, debido a que se les ha clasificado de dos formas. Según Ferrádas, Freire, Rodríguez & Piñeiro (2018, p.546), “los estudiantes pueden adoptar metas de aprendizaje, si su objetivo es satisfacer estándares intrapersonales (desarrollar el interés, incrementar la competencia personal), y metas de rendimiento, si su prioridad es la comparación con los demás, bien para sobresalir y demostrar superioridad (metas de aproximación al rendimiento), o para evitar obtener peores calificaciones y juicios sociales negativos (metas de evitación del rendimiento)” (p. 546). Por lo que, en esta investigación se

busca identificar el interés por las metas al logro en los adolescentes mediante la función ejecutiva.

1.1.4.5. Emoción.

La emoción depende de estados biológicos y culturales. Según la Real Academia Española (2001), es una “variación del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. No obstante, en los estudios de Pulido y Herrera (2016), mencionan la definición de Goleman (1996) o Sroufe (2000) en el que refiere que las emociones se encuentran centradas en tres componentes cruciales: componente experiencial-cognitivo, componente fisiológico y reacción conductual, de carácter adaptativo (p. 186), por lo tanto, la misma prepara al organismo para que lleve a cabo eficazmente una conducta determinada que responde a las exigencias ambientales. Finalmente permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas y favorece procesos de relación interpersonal.

Las competencias de la emoción que influyen dentro de esta función ejecutiva según López, Pérez, y Alegre (2018, p. 59) son:

- Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las acciones de los demás, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- Regulación emocional: es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, en ella se incluye el dominio de estrategias de afrontamiento.
- Autonomía emocional: se define como un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión emocional.
- Competencia social: se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones sociales con otras personas en la que se contemplan las habilidades sociales básicas y comunicación efectiva.
- Competencias para la vida y el bienestar: consiste en la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para los desafíos diarios de la vida. (p. 59)

1.1.5. Bases Biológicas.

1.1.5.1. *Lóbulo Frontal (LF).*

Su posición anatómica corresponde a la zona anterior de los hemisferios cerebrales (Ramos, 2017):

Desde una perspectiva neurofisiológica, las funciones ejecutivas se encuentran localizadas en el lóbulo frontal y son ejecutadas principalmente por la corteza prefrontal; misma que es reconocida como la parte más evolucionada del cerebro humano y que nos otorga la característica de individuos racionales, a diferencia del resto de seres del reino animal. Se sabe que la porción dorso-lateral se encuentra asociada a procesos metacognitivos como la planificación, memoria de trabajo, fluidez (diseño y verbal), solución de problemas complejos, flexibilidad cognitiva, generación de hipótesis, estrategias de trabajo, seriación y secuenciación; mientras que, la porción frontal orbital, está relacionada con funciones de regulación del comportamiento, control inhibitorio y adaptación de la conducta a las normas sociales; y la porción medial del cíngulo anterior, se relaciona con la regulación de la motivación. (p. 34)

Sin embargo, tras varias investigaciones, según Damasio (1991); Ardilla y Roselli (2007), como se cita en Fierro, Aguinaga, Fierro, y Ramos (2018), mencionan que los Lóbulos Frontales incluyen:

- a) Las regiones posteriores de la corteza frontal (corteza frontal agranular) relacionadas con la actividad motora. Por una parte, corresponden al área motora primaria (área 4 de Broadmann o circunvolución precentral), y por otra al área premotora (o área motora de asociación: áreas 6, 8 –campo ocular frontal-, y 44-área de Broca-). Y
- b) La corteza prefrontal (o corteza frontal granular), se divide en las regiones dorsolateral, mesial y orbital. Esta corteza corresponde a las áreas 9, 10, 11,

12, 13, 14, 15, 45, 46 y 47 de Broadmann. Además, los componentes límbicos del lóbulo frontal incluyen el cíngulo anterior y el sector posterior de la superficie frontal. (p. 4)

1.1.6. La autorregulación en la adolescencia.

El análisis del papel de la autorregulación en relación a la adolescencia, trae consigo varias implicaciones de orden biológico, fisiológico psicológico y social. Así, la adolescencia se define como “la etapa de la vida del ser humano donde ocurren complejos cambios biológicos y sociales que provocan que sea cada vez más necesario dedicarles atención” (Montalvo, García, Catalá, y Fernández, 2018, p. 2); estos cambios que se presentan en la adolescencia marcan un déficit en la autorregulación, por lo que su falta de madurez neurológica no permite que se tome conciencia de la forma de actuar frente a la sociedad contundente. Algunas de las características más comunes en la adolescencia son:

Tabla 1.3. *Características de la adolescencia*

Variable	Temprana	Media	Tardía
Edad (años)	10,11,12 y 13	12, 15 y16	17, 18 y 19
Estadios de Tanner	1-2	3-5	5
Cambios somáticos	Comienzo de caracteres sexuales secundarios. Estirón puberal	Pico de crecimiento. Cambios en la morfología corporal. Acné, olor corporal. Menarquía y espermarquía	Se enlentece el crecimiento
Sexualidad	El interés sexual supera la actividad sexual	Tendencias sexuales. Preguntas y primeras experiencias sexuales	Se consolida la identidad sexual
Conocimiento y moralidad	Operaciones concretas. Moralidad convencional	Pensamientos abstractos. Se centran en sí mismos	Idealismo, absolutismo
Imagen	Preocupación por los cambios somáticos	Preocupación por el atractivo físico. Aumenta la introspección	Relativa estabilidad de su autoimagen
Familia	Interés por independizarse. Ambivalencia	Reivindica con gran fuerza su autonomía	Independencia emocional, aunque viven con sus padres
Amigos	Interés por los grupos de amigos del mismo sexo	El grupo de amigos pierde importancia	Intimidad. Adquiere compromisos
Sociabilidad	Ajuste escolarización secundaria	Exhiben sus destrezas	Decisiones en relación a la profesión

Fuente: (Figuro, Muñoz, & Fuentes, 2008, p. 5)

2. Cyberbullying

1.2.1. Definición.

El ciberacoso influye dentro de las conductas manifestadas en el cyberbullying, razón por la cual, es considerado un problema psicosocial grave. En este aspecto, Hinduja y Patchin, citado por Reyes, Quintana, Mérida & Extremera (2018), menciona que, “el ciberacoso, también conocido como acoso digital, es definido como el conjunto de mensajes hostiles y agresivos repetitivos que son enviados a través de medios electrónicos contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (p. 10). Pese a que se conoce que el cyberbullying se da en un ambiente escolar se excluye las causas y consecuencias que se generan entre los adolescentes ya sean estas víctimas o perpetradores, debido a que la información es poco accesible para miembros externos o lejanos de los mismos

En el período de la adolescencia se recalca el bajo funcionamiento del manejo de la autorregulación que el adolescente utiliza para captar información del contexto en el que se desarrolla. Según Garaigordobil, Mollo, & Larrain (2019, p. 3), cyberbullying consiste en “utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, principalmente internet (correo electrónico, mensajería instantánea o “chat”, páginas web o blogs, videojuegos online...), y el teléfono móvil, para ejercer el acoso psicológico entre iguales”. Dentro de un contexto juvenil el Cyberbullying tiene un carácter patológico debido que los adolescentes hacen mal uso de los medios de comunicación electrónica.

1.2.2. Tipos y Manifestaciones.

El Cyberbullying o acoso cibernético, toma forma y crece cuando el ciberagresor emplea estas conductas como una forma de crear relaciones sociales. Según los autores De Barros, Rodríguez, y Sola (2018), presenta una tipología acompañada de sus respectivas manifestaciones.

- *Distribución de multimedia*: subir a la red imágenes o vídeos (reales o fotomontajes) sin el consentimiento de la víctima con el fin de dañar la integridad de la persona en el lugar que se desempeña.
- *Suplantación de identidad*: registrarse en páginas webs, chats, redes sociales, entre otros con el objetivo de infringir contra la integridad de la víctima, ya sea donde se carguen fotos para votar a la persona más fea o se crean perfiles en su nombre y se actúa como tal.
- *Robo de identidad*: mediante el jaqueo de las claves de los elementos personales de la víctima como: móvil, redes sociales, correo electrónico actúa en su nombre daña la integridad propia y la de los demás.
- *Difamación*: crear rumores y comentarios peyorativos sobre una persona, especialmente cuando estos proceden de la invención de los agresores, con el objetivo de dañar a la persona.
- *Insultos*: faltas de respeto hacia la persona de forma pública y en particular de manera directa donde se le dicen una serie de palabras que tienen por objeto herir sus sentimientos.
- *Amenazas*: gestos que tienen por objetivo dañar o extorsionar a la víctima si ésta no accede a realizar las peticiones del agresor.
- *Exclusión de juegos online*: no permite la participación a la víctima en juegos online, como una forma de discriminarla/o.
- *Sexting*: consiste en la difusión de imágenes o vídeos con alto contenido erótico y/o sexual con el objetivo de provocar la humillación en el protagonista de los audiovisuales.
- *Grooming*: un adulto se hace pasar por menor de edad para contactar con jóvenes y ganarse su amistad, con el fin de realizar actividades que dañen la integridad de las personas que se ven como víctimas (2018, p. 84)

Por lo tanto, el cyberbullying es interpretado por diversas investigaciones como un tipo de acoso escolar entre pares, por lo que en la actualidad sus manifestaciones se demuestran a través de las redes sociales como whatsapp, instagram, facebook, twitter, snapchat, etc., que se encuentran en incremento debido a la utilización a nivel mundial con exceso en la población adolescente,

finalmente para que exista esta tipología las expresiones se dan mediante la provocación, el hostigamiento, denigración, suplantación de la personalidad, violación de la intimidad, exclusión, que están expuestos los/as escolares.

1.2.3. Métodos.

Los métodos utilizados para el cyberbullying, se visualiza de dos maneras. La primera relacionada de forma directa. Según Vergara y Mena, “los mensajes son transmitidos directamente de agresor a víctima, por ejemplo, el agresor le envía un mensaje privado ofensivo al agredido o publica algo en el perfil de la víctima” (2019, p. 3). En cambio, el indirecto se entiende cuando el victimario utiliza a otros participantes para actuar agresivamente contra la víctima y/o publica cosas sobre la víctima para que el gran público de las redes las vea.

Por ejemplo, el agresor difunde por grupos de chat una foto que humilla a la víctima, o el agresor publica en su propio perfil algo ofensivo contra el agredido. Un elemento importante que se recalca de estos dos métodos de cyberbullying es la existencia de un tercero que se hace partícipe de las conductas en el ejercicio de esta forma de comunicación entre iguales.

1.2.4. Características.

Algunas características del cyberbullying son: a) se produce de manera constante y repetida durante un periodo prolongado del internet. b) se presenta por parte de compañeros del colegio, mediante ofensas en torno a las preferencias sexuales, entre otros. c) es visible por medio de la interacción con los demás (WhatsApp, redes sociales, e-mail, plataformas virtuales, juegos online, blogs, foros, páginas web) a los que accede desde diferentes dispositivos portables o fijos. d) los medios son utilizados para insultar, difamar, chantajear, coaccionar y/o amenazar a otra persona, especialmente por la facilidad que éstos conceden a los agresores para atacar a los acosados (De Barros et al., 2018, pp. 83-85)

Además en otras investigaciones se detallan las siguientes características Según Di Napoli, citado por Moreta-Herrera, Poveda-Ríos, y Ramos-Noboa (2018) “un acto punitivo y es juzgado

como delito contra la integridad de una o varias personas, pues incluye un comportamiento intencional reiterativo de daño en posición de desventaja”. Por tanto tiene que estar involucrado en este acto menores en ambos extremos del ataque para que se considere cyberbullying, y de esta forma es juzgado o deliberado por los miembros de la institución educativa como un medio de protección para el adolescente.

En investigaciones recientes en la práctica de cyberbullying engloba un observatorio de violencia en donde se ha demostrado que existe transferencia de material de contenido sexual, las formas que adoptan son muy variadas, sin embargo lo que pone en peligro a los sujetos es el manejo mediante el anonimato, la no percepción directa e inmediata del daño causado y la adopción de roles imaginarios en la red por ello convierten al cyberbullying en un grave problema.

Finalmente, otras características que se detalla son los adolescentes que accede a una mayor audiencia y, muchas veces, se realiza desde el anonimato del agresor o la suplantación de identidad para causar daño moral; se evidencia cierta jerarquía de poder (incluida una mayor competencia tecnológica) o prestigio social del acosador o acosadores respecto de su víctima, si bien esta particularidad no se da en todos los casos. Es habitual el contacto previo entre víctima y agresor en los espacios físicos.

1.2.5. Consecuencias.

Este acoso cibernético se presenta como una serie de consecuencias entre ellas se encuentra las siguientes: “alteraciones comportamentales, pérdida de control, sentimientos de culpa, aislamiento, conflictos familiares o descenso en el rendimiento académico, entre otras que podrían llevar a la víctima a deseos o pensamientos suicidas” (Larrota, Esteban, Ariza, Redondo, & Luzardo, 2018, p. 23). Esto quiere decir, los sujetos que experimentan estas conductas de cyberbullying alteran su salud mental, por lo que, los progenitores son los sujetos exclusivos en detectar las conductas problemas en la convivencia con el mundo exterior o en la relación con los pares.

Por consiguiente, en el adolescente la falta de autocontrol conlleva al mal uso de la tecnología, pues conlleva un déficit en la comunicación social lo que tergiversa la información con el fin de dañar la integridad personal de sus pares. Para la cual Rodas, Vásquez, Zhiminaycela y Mosquera (2015, p. 44) “consiste en generar situaciones de violencia, provocadas intencionalmente dentro del ámbito escolar, para registrarlas mediante fotos en la cámara del móvil o en video y poder exhibirlas después como trofeo”. Dentro de la cual, las actitudes y comportamientos, permite examinar las propias capacidades y conocimientos en el manejo de este acoso; que en los adolescentes es practicada de forma inadecuada, se daña la identidad de los demás.

El desasosiego social por el bullying y el cyberbullying se ha acrecentado; tiene consecuencias negativas para todos los implicados. “las consecuencias más graves se evidencian en las víctimas (ansiedad, depresión, estrés postraumático, ideación suicida, suicidio, trastornos en el sueño, en la alimentación, disminución del rendimiento académico...), (Garaigordobil et al., 2019). Con base a lo planteado anteriormente, los adolescentes no presentan una madurez psicológica lo que dificulta el control, lo que ocasiona severo daño en el desarrollo de la salud mental.

Por consiguiente, una de las consecuencias más graves se presenta en el agresor. Según Garaigordobil et al. (2019) El agresor está asociado con bajo rendimiento académico, con consumo de alcohol y drogas, con el desarrollo de una personalidad sin empatía, crueldad e insensibilidad frente al dolor ajeno, con muchas conductas antisociales, con dificultades para cumplir las normas, para controlar la ira y la impulsividad, todo ello generador. No obstante, tanto el victimario como el agresor presentan consecuencias en la modificación de la personalidad, por estar inmersos en esta práctica de acoso cibernética.

1.2.6. Cyberbullying y Bullying.

El mal uso de las redes sociales en los adolescentes dentro de un sistema educativo se le ha denominado cyberbullying. Según Smith et al. (2008) citado por Costanza, Sorrentino, y

Farrington (2019, p. 302), “es un acto o actitud agresiva directa o indirecta que se lleva a cabo utilizando medios electrónicos por parte de un grupo o un individuo repetidamente y en horas extraordinarias contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (p.302). Es decir al ser un medio que facilita la comunicación e interacción con el entorno, es manejado de forma adecuada, con el fin de evitar el acoso cibernético.

El Cyberbullying emerge del bullying, ambos son considerados acosos dentro del ambiente educativo, no obstante el cyberbullying emplea el uso de las tecnologías de comunicación en cambio el bullying según Cáceres, García, Garrote (2008):

La palabra bullying proviene del inglés bully que significa matón o bravucón, y hace referencia a conductas encaminadas a la intimidación, la tiranización, el aislamiento o el acoso escolar. La conducta es cometida por estudiantes, docentes o directivas, al actuar en el rol de victimario, caracterizado por ser un sujeto dominante, de mal genio, impulsivo e irritable que intenta obtener respeto a través de la intimidación y dominio sobre la víctima, presenta la agresión, es decir el matoneo, de varias maneras: acoso y maltrato físico, verbal, relacional, psicológico y cyberbullying” (p. 59)

El bullying considerado como una forma de acoso escolar produce maltrato verbal, físico y psicológico. La cual es definido por Ramírez (2018, p. 343), como

Un conjunto de acciones hostiles ya sea de forma verbal o física que se presenta de una manera prolonga en un determinado tiempo y espacio, ya sea este de modo presencial o a través de las redes sociales; causan al sujeto daño en su desarrollo biopsicosocial, se pone en una situación de vulnerabilidad.

Dicha definición muestra la desigualdad en el ejercicio del poder entre iguales, como una forma de violencia en el ambiente escolar.

1.2.7. Cyberbullying escolar

En la actualidad existe un debate frente a esta temática, debido a que en las aulas existe una gran incidencia de problemas en relación a sus pares, por lo que se ven afectados los adolescentes. En palabras de Domínguez, Vázquez, Núñez (2017, p. 2)

El cyberbullying en los centros educativos, hay que mostrar aspectos específicos de este prototipo de violencia relacional que le lleva a ser más peligroso, como son: “la sensación de estar siempre atrapado, la invisibilidad de los agresores, indefensión de la víctima, difusión masiva de las cyberagresiones, y sobre todo, por la amplitud del escenario” (p.2).

Es decir, al estar inmerso en este tipo de conductas las víctimas son aquellas que absorben estas actitudes ocasionan una alteración en su comportamiento, también un déficit en la salud mental.

El acoso escolar y el acoso cibernético suelen desplegarse en disímiles contextos como la escuela, el hogar y la comunidad, lo que induce un detrimento de la actividad académica, social y/o laboral.

Según Cerezo (1999) citado por López (2017, p. 13)

El acoso escolar y el acoso cibernético vienen determinados por diferentes condicionantes como son: los ambientales, que se refieren a las características físicas y arquitectónicas del centro educativo y del aula; y los personales que incluyen las características del docente, las características propias del estudiante y la aceptación social por parte de los iguales. (p.13)

1.2.7.1. Composición del Cyberbullying.

Los actores de la violencia escolar se encuentran claramente detectados por los miembros del medio en donde se presenta este acoso cibernético. Investigaciones recientes aportan a la clasificación que se ha otorgado a los actores de éste fenómeno

- Víctima: “Las víctimas pueden definirse como pasivas o activas, con actitudes ansiosas e inseguras, baja autoestima y percepción de fracaso en el primer caso, y comportándose de forma irritante en el segundo” (Moreta-Herrera et al., 2018)
- Agresor: “se muestran impulsivos, son desafiantes con sus compañeros o incluso con figuras de autoridad, presentan necesidad de dominar a otros y disfrutan, se termina por generar intimidación, humillación, aislamiento y exclusión de sus víctimas” (Moreta-Herrera et al., 2018)
- Victimario/ciberagresor: muestran agresiones proactivas y reactivas, tienden igualmente a realizar comportamientos ilegales de forma presencial, a tener problemas en los centros educativos, agredir a otros físicamente y consumir sustancias ilegales. (González & Prendes, 2018, p. 139).
- Espectador: “por su rol en el acoso, son considerados como agresores pasivos” (Moreta-Herrera et al., 2018)

1.2.7.2. Medios

Los medios por el que se maneja este tipo de acoso cibernético escolar, son diversos. Según Moreta et al. (2018), se presentan en varios ámbitos con el uso de las tecnologías de comunicación, por lo cual en esta investigación se muestran algunos autores que han aportado a los medios del cyberbullying: (p. 4).

- En referencia a Rodríguez y Arroyo (2014) afirman que “Los medios por los que se transmite el acoso son aquellos que los adolescentes utilizan con más frecuencia para comunicarse con sus pares (redes sociales, mensajes de texto, llamadas, etc.) y que sirven

para el intercambio de información a través de plataformas digitales de descarga popular para el relacionamiento interactivo en la red” (p. 108).

- Autores como Simone, Smith, Blumberg, Pierskalla y Hollenbach citado por Moreta et al. (2018) refieren que, en las instituciones educativas los medios que más se utilizan para el acoso virtual son los teléfonos celulares, debido a que ingresan con mayor facilidad a los centros de educación y por lo general las redes sociales son instaladas en este medio para efectuar la práctica de acoso escolar, así mismo mantienen un uso irresponsable y en la actualidad se trata de marcar como un asunto punitivo con perjuicio legal.
- De acuerdo a las investigaciones previas que se relacionan con este tema han aportado a este fenómeno digital en donde se evidencia que la agresión es emitida por medios digitales con videollamadas intimidatorias o vergonzantes; mensajes de texto ofensivos, de calumnia o de ridiculización; él envió de correos electrónicos con información amenazante o comprometedor; insultos, bloqueos, burlas o engaños en salas de chat; difusión de videos o fotografías con contenido intimo personal o de otras personas; creación o replicación de memes; propagación de rumores, mentiras y bromas malintencionadas; creación de perfiles falsos en plataformas digitales para engañar, aprovecharse o dañar a otras personas; y muchas variaciones.

CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2. Paradigma de Investigación

El paradigma de investigación del estudio sobre la Autorregulación y su relación con el cyberbullying se enmarca en el paradigma positivista. Para autores como Ricoy (2006) citado por Ramos (2015), el paradigma positivista es considerado en la investigación un método científico de carácter cuantitativo, empírico/analítico es decir que se basa en la experimentación por medio de los análisis estadísticos y la observación de fenómenos que en su momento buscan comprobar una hipótesis o por el contrario aprobar una variable mediante los datos numéricos. Conviene subrayar que en este estudio se emplea el paradigma positivista, debido que genera propuestas que permite cumplir con los primordiales objetivos propuestos y generar mayor comprensión de la temática.

1. Nivel de investigación

El nivel de la presente investigación es descriptivo, explica el contexto de la naturaleza. Según Tamayo (2004), “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre como una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (p. 46). El trabajo se enmarca en la realidad de los hechos, con la finalidad de llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las agilidades, cosas, métodos y personas.

La investigación descriptiva expone los supuestos en que se afirma las hipótesis y los procesos adoptados. Por lo que, Fideas Arias (2012) afirma que, “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos” (p.26). Así pues, se detallan datos relevantes en torno a la

autorregulación, el cyberbullying y las características de la edad y el sexo, a través de la descripción cuantitativa de la misma, para obtener la variable de estudio.

2. Modalidad de investigación

En la modalidad de investigación es de carácter cuantitativa, existe una relación comparativa, mediante la utilización de técnicas, el manejo de test, entre otros, según Niño (2011), “la investigación cuantitativa tiene que ver con la “cantidad” y, por tanto, su medio principal es la medición y el cálculo. En general, busca medir variables con referencia a magnitudes. Tradicionalmente se ha aplicado con éxito en investigaciones de tipo experimental, descriptivo, explicativo y exploratorio, aunque no exclusivamente” (p. 29). Por lo tanto, mediante la aplicación de test se obtiene puntuaciones cuantitativas, lo que facilita a las deducciones y las ejecuciones de la investigación.

La investigación cuantitativa procede a seleccionar la muestra representativa de la población a la cual generaliza los resultados de estudio. Uno de los objetivos del proceso de investigación cuantitativa según Rodríguez y Valldeoriola (2012), es “conocer y explicar la realidad para controlar y hacer predicciones” (p. 43). Con el fin de proponer de manera detallada la investigación de corte cuantitativa

“utiliza palabras como propósito, objetivo o intención, entre otras, para destacar el objetivo principal del estudio, identifican el marco teórico o conceptual que se "probará" en el estudio, identificación de las variables implicadas en el estudio (dependientes, independientes, etc.), incluye palabras que relacionan las variables dependientes e independientes (ej.: "la relación entre", "comparación de"), ordena la presentación de variables se sigue el siguiente orden: VI -> V interviniente -> VD -> Vcontrol, establecen el tipo de estrategia de investigación utilizada en el estudio, hacen referencia a los implicados, unidades de análisis y contexto en el que se desarrolla el estudio, incluyen una definición general de las variables clave en el estudio”.

Por lo que, se establecen parámetros de medición que permiten conocer la prevalencia, de los casos de las diferentes áreas de estudio.

Tipo de investigación

El tipo de investigación es descriptiva correlacional determinada por medio de hipótesis. Según Fidias (2012), menciona “los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables y aun cuando no se formulen hipótesis, tales variables aparecen enunciadas en los objetivos de investigación” (p. 25). Por otro lado, dado que la investigación es descriptiva correlacional de la autorregulación y la relación con el cyberbullying en adolescentes de bachillerato, se podrá estipular, explicar e interpretar hallazgos por medio de los resultados de los cuestionarios aplicados.

Es relevante mencionar, la utilidad y el propósito de estas investigaciones de tipo correlacional. En cuanto a la utilidad de este tipo de investigación es la forma de poseer dos conceptos o variables de estudio relacionadas, para luego emplear el propósito que es, conocer el funcionamiento de las dos variables relacionadas ya sean estas positivas o negativas con el fin de emplear la técnica matemática de análisis factorial que comúnmente se usa en la psicología diferencial (Díaz, 2009). De este modo, intenta pronosticar el valor inmediato que tendrá una variable en un conjunto de sujetos, a partir del valor derivado en la variable o variables relacionadas.

La suposición determina el tipo de investigación descriptiva-correlacional. Según Díaz es correlacional porque:

“tiene, en alguna medida, un valor explicativo, aunque parcial. Saber que dos conceptos o variables están relacionadas aporta cierta información explicativa”
La correlacional puede ser positiva o negativa. Si es positiva significa que sujetos con altos valores en una variable tenderán a mostrar altos valores en la otra variable. Si es negativa, significa que sujetos con altos valores en unas variables mostraran bajos valores en la otra variable” (2009, p.10).

Por lo tanto, determinará la relación entre la autorregulación y el cyberbullying como tema de estudio.

3. Corte Temporal de la investigación

La presente investigación es de corte transversal, porque se ha realizado una valoración en un momento determinado una sola vez. Según Lisboa (2016), en el diseño transversal, las variables se miden en una sola ocasión en el tiempo, es usado en investigaciones no experimentales cuantitativas. Por ello, la aplicación de los cuestionarios tanto de la autorregulación, como del cyberbullying se aplicó una vez obtenida la autorización del establecimiento de estudio.

La investigación cuenta con un corte transversal, mismos que, “son aquellos en los que se recolectan datos en un sólo momento, en un tiempo único. Su propósito se centra en describir variables y analizar su comportamiento en un momento dado” (Müggenburg & Pérez, 2007, p.37). Así, se demostrará la relación que existe entre la variable de autorregulación y cyberbullying, para analizar la problemática en los adolescentes.

4. Formulación de la hipótesis y/o pregunta de investigación

Una hipótesis es una premisa planteada a manera de afirmación pues se considera que existe una relación directa entre las variables de estudio, misma que se pretende probar. Las hipótesis se aprueban o rechazan, y el rechazarlas es tan valioso como el aprobarlas. Así, si la evidencia es positiva, la información existente sobre el fenómeno en estudio se incrementará, por el contrario, si la evidencia es negativa, se podrá descartar algo sobre el fenómeno en estudio (Manterola & Otzen, 2013). Por ello, se dice que prueban y sugieren teorías.

Según los mismos autores, existen dos clases de hipótesis dentro la investigación. La hipótesis nula, sirve para negar la hipótesis de investigación, y es la que se probará posteriormente con las herramientas estadísticas, por otro lado la denominada hipótesis alternativa, que no es otra cosa que una posibilidad alterna entre la hipótesis de investigación y la hipótesis nula (Manterola

& Otzen, 2013). Como resultado de esto se intenta describir, aceptar, o rechazar la hipótesis del trabajo de investigación.

5. Población, Muestra, Muestreo

- *Población*

La población es considerada el total de casos de interés. Según Pineda et al., (1994, p.108) citado por López, (2004), “es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (p.69). Al mismo tiempo, se ha tomado en cuenta el total de individuos a estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa “Verbo Divino” del Cantón Guaranda, Provincia Bolívar que cursan desde el primero hasta el tercer año de bachillerato general unificado y del bachillerato internacional. Sin diferenciar el estado civil, ni el estrato socioeconómico o étnico el número total de casos de interés bordean los 360 estudiantes (UEVD, 2018).

- *Muestra*

Se ha considerado a esta muestra como el tamaño representativo de la población. Según López (2004), es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación. Existen operaciones para obtener la cantidad de los elementos de la muestra por medio de fórmulas. El margen de error es una estadística que en esta investigación se emplean el 5% de error tolerable para el tamaño de la muestra, que equivale a un nivel de confianza del 95% lo cual sucede en un nivel del 50% de que ocurra o no. Dado este cálculo se obtuvo un tamaño de la muestra de 189 casos a investigar.

- *Muestreo:*

El tipo de muestreo a utilizar es de tipo no probabilístico con criterio de inclusión, autores como Shaughnessy, Zechmeister, y Shaughnessy (2007), expresan que en este tipo de muestreo “no hay forma de estimar la probabilidad de que cada elemento sea incluido en la muestra” (p.544). Sin embargo, una forma de acercarse a los objetivos establecidos, es definir criterios de inclusión

de esta investigación, como son la firma del consentimiento de los tutores legales de los participantes, la aceptación de los menores a participar del estudio y la funcionalidad física o mental para la realización de las evaluaciones. En cambio los criterios de exclusión que se enfatiza en esta investigación son tener menos de trece años y mayor a 19 años, encontrarse en condiciones de embarazo, el deseo de no participar en las evaluaciones, y el poseer algún tipo de discapacidad.

6. Técnicas e Instrumentos

Las técnicas empleadas en las investigaciones son la observación participativa estructurada, la encuesta y la entrevista psicológica, entre otras. “Las técnicas de recogida de información engloba todos los medios técnicos que se utilizan para registrar las observaciones o facilitar el tratamiento” (Gil Pascual, 2016). Por lo tanto, la presente investigación conceptualiza las tres variables.

- *Observación participativa estructurada:* “la meta para el diseño de la investigación usando la observación participante como un método es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, se tiene en cuenta las limitaciones del método” (Kawulich, 2005, p. 5). Es decir, es de gran importancia la ficha Ad Hoc por lo que mediante esta se conoce los datos de los miembros de estudio.
- *Encuesta:* es otra de las técnicas de evaluación, generalmente destinada a conseguir datos de personas que tienen alguna relación con el problema que es materia de indagación. Admite siempre el manejo de un registro precedente de preguntas (denominado cuestionario), facilitadas de manera oral o escrita, para que los sujetos respondan. Es anónimo o no es anónimo, se depende de los objetivos que se persiguen (Piacente, 2009, p. 9). Resulta evidente concluir, que la aplicación de

cuestionarios o pruebas psicológicas otorgan confiabilidad con el fin de llegar a la comprobación de la validez de estudio.

- *Entrevista psicológica*: “es una relación de índole particular que se establece entre dos o más personas. Lo específico o particular de esta relación reside en que uno de los integrantes de la misma es un técnico de la psicología que actúa en ese rol y el otro -o los otros- necesitan de su intervención técnica” (Bleger, 1964/1985, p. 2) mediante esta se conoce aspectos importantes del evaluado relacionadas a su historia de vida, además se adquiere información específica para la investigación.

Dentro de esta investigación se empleó dos instrumentos para medir la autorregulación y el cyberbullying. “Los instrumentos objetos con entidad independiente y externa” (Gil, 2016). A continuación se describen los cuestionarios empleados

- *Ficha Ad Hoc de recolección sociodemográfica*

El primer instrumento explora características generales sobre los participantes, incluye la recopilación de datos personales como edad, sexo, estado civil, nombre de representante legal; grado de escolaridad, tipo de bachillerato, rendimiento académico, situación económica, percepción de la salud mental, tratamiento psiquiátrico, terapia psicofarmacológica, tratamiento psicológico, antecedentes psicológicos personales y familiares; datos familiares, niveles de satisfacción personal, familiar y social.

- Cuestionario de Autorregulación (CAR) *Abreviado en español (SSSRQ)*

El cuestionario de autorregulación SRQ, es un cuestionario utilizado para evaluar la autorregulación de la conducta. Sigue el modelo de Kanfer, mejorado por Brown, Miller y Lawendowski (1999); consta de 63 elementos (26 inversos) que constituían 7 escalas: (1) *información de entrada*, que se refiere a la capacidad de una persona para obtener información de su entorno en su estado actual; (2) *autoevaluación*, para la cual la información

se usa en comparación con objetivos personales, reglas y expectativas; (3) *instigación para cambiar*, en donde la persona percibe si hay discrepancias entre su estado actual y su estado deseado; (4) *búsqueda de alternativas*, con el objetivo de reducir las discrepancias; (5) *planificación para el cambio*, se refiere a las estrategias o acciones para llevar a cabo el proceso de cambio; (6) *implementación de estrategias para el cambio*; y (7) *plan de evaluación de consecución de objetivos*. (Pichardo, y otros, 2018). El instrumento, en su versión en inglés, ha sido utilizado principalmente con estudiantes universitarios.

Esta escala creada por los autores a partir de su modelo, ha sido traducida al castellano y probada en población española, se obtiene buenos resultados por Pichardo, Justicia, García, De la Fuente y Martínez; De la Fuente y Cardelle, (2011), con una estructura de 17 elementos agrupados en cuatro factores (establecimiento de objetivos, perseverancia, toma de decisiones y aprendizaje de los errores). (Garzón, y otros, 2017). La consistencia interna fue aceptable para el total de los ítems del cuestionario ($\alpha = 0.86$) y para los factores: Establecimiento de metas ($\alpha = 0.79$), Toma de decisiones ($\alpha = 0.72$) y aprendizaje de errores ($\alpha = 0.72$). Sin embargo, el factor de perseverancia ($\alpha = 0,63$) mostró una consistencia baja. Finalmente, las correlaciones entre la versión original y la versión evaluada con la muestra en español fueron $r = 0,85$, $p < 0,001$ para la versión abreviada. *alfa de Cronbach* = 0.87 con una escala Likert de 5 puntos, que varió de 1 (nada) a 5 (mucho).

La calificación de la prueba utilizada de un total 17 ítems (9 inversos); (-) ítems de calificación inversa (+) ítems de calificación positiva. Se detalla las subescalas con su respectiva calificación; M (Metas) 6 ítems (2 inversos) (1,-2,-3,4,5,6). P (Perseverancia) 3 ítems (1 inverso) (-7,8,9). TD (Toma de decisiones) 5 ítems (5 inversos) (-10,-11,-12, -13, -14). AR (Aprendizaje de los errores) 3 ítems (1 inverso) (-15, 16, 17).

En cuanto a la fiabilidad con respecto a la variable de autorregulación se aplicó el Cuestionario de Autorregulación (CAR) que presenta 4 escalas que son metas (M), perseverancia (P), Toma de decisiones (TD) y el aprendizaje de errores (AR).

Tabla 2.1. *Cuestionario de Autorregulación (CAR)*

Escala	Ítem	Alfa de Cronbach
Metas (M)	6	0,699
Perseverancia (P)	3	0,384
Toma de Decisiones (TD)	5	0,701
Aprendizaje de los Errores (AR)	3	0,767
Global	17	0,835

Nota: 189 observaciones

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la escala de metas se encuentra un total de 6 ítems dos inversos con un alfa de Cronbach de 0,699, la escala de perseverancia presenta 3 ítems con 1 ítem inverso con una alfa de Cronbach de 0,384, este valor corresponde a un cálculo realizado de las puntuaciones negativas (puntuación original) de esa dimensión y por eso se demuestra esta puntuación inferior. Luego se encuentra la toma de decisiones con un total de 5 ítems todos inversos presenta un alfa de Cronbach de 0,701; finalmente el aprendizaje de errores con tres ítems un inverso lo que denota un alfa de Cronbach de 0,767. Se comprueba que es confiable y corrobora la uniformidad y direccionalidad de los ítems que conforman el cuestionario, puesto que la consistencia general es aceptable para el empleo del reactivo.

- Cuestionario de Cyberbullying (CBQ)

El cuestionario de Cyberbullying (CBQ) fue diseñado inicialmente por Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010) en lengua inglesa y cuenta con dos subescalas correlacionadas. El primero es para medir el nivel de perpetración y una subescala complementaria (CBQ-V) que mide la victimización ocasionada por el *cyberbullying*. La versión utilizada corresponde a la versión reducida y adaptada al castellano por los mexicanos Gamex, Villa y Calvete (2014). La escala de perpetración cuenta con catorce ítems y la de victimización tiene nueve ítems. Las respuestas a las preguntas fueron formuladas en una escala Likert de cuatro niveles: 0 (nunca), 1 (una o dos veces), 2 (tres o cuatro veces) y 3 (cinco o más veces). Entre la justificación psicométrica de la prueba se identifica un buen ajuste al modelo de dos factores correlacionados con $N = 1491$ es $X^2(220) = 293$; $p < 0,001$; $nnfi = 0,98$; $cfi = 0,99$; $rmsea = 0,03$ *ci*: 95% [0,027,

0,034]. La consistencia interna muestra que es de $\alpha = 0,81$ para perpetración y de $\alpha = 0,59$ para victimización, con una correlación entre los factores de $r = 0,71$. Sobre los resultados preliminares encontrados en la muestra en ecuatorianos, se detalla que la fiabilidad es alta para el comportamiento perpetrador de *ciberbullying*, con un puntaje de $\alpha = 0,849$; mientras que en el caso de los indicadores de victimización por la perpetración la consistencia es de $\alpha = 0,783$, equivalente a moderadamente alta. (Moreta-Herrera, Poveda-Ríos, y Ramos-Noboa, 2018). Estudios similares han sido encontrados en población española.

Para la variable de cyberbullying se empleó el Cuestionario de Cyberbullying (CBQ) con dos escalas los 14 ítems pertenecen a la escala de perpetración y los 9 siguientes a la escala de victimización. Las respuestas a las preguntas fueron formuladas en una escala Likert de cuatro.

Tabla 2.2. *Cuestionario de Cyberbullying (CBQ)*

Escala	Ítem	Alfa de Cronbach
Perpetración	14	0,777
Victimización	9	0,714
Global	23	0,802

Nota: 189 observaciones

Fuente: elaboración propia

Con respecto al cuestionario de cyberbullying la escala de perpetración de catorce ítems presenta un alfa de Cronbach de 0,777, y la escala de victimización presenta 9 ítems con 0,714 de alfa de Cronbach. Se comprueba que es confiable y corrobora la uniformidad y direccionalidad de los ítems que conforman el cuestionario, puesto que la consistencia general es aceptable para el empleo del reactivo.

7. Caracterización de la Muestra

En este capítulo se muestra resultados en torno al análisis de variables sociodemográficas para describir las características que presentan los participantes. Para ello, se presenta los datos mediante tablas. Desde las variables individuales, las académicas, las de salud y las variables del grupo primario.

En esta primera sección se analizan los resultados obtenidos de la variable cuantitativa como la edad y las variables cualitativas como el sexo, el tipo de bachillerato, rendimiento académico, situación económica, percepción de la salud mental, tratamiento psicológico y finalmente la que corresponde al tipo de cuidador con el que pasa el adolescente. Además, este análisis se lo realiza de manera descriptiva y correlacional con un corte transversal. En el caso de las variables cualitativas se presentan con la frecuencia (f) y la representación porcentual (%); mientras que las variables cuantitativas por la media (M) y la desviación estándar (Ds).

Tabla 2.3. *Análisis de Datos sociodemográficos*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Hombres	79	41,8%
Mujeres	110	58,2%
Situación Económica		
Muy buena	25	13,2%
Buena	131	69,3%
Regular	32	16,9%
Mala	1	0,5%
	<i>M</i>	<i>Ds.</i>
Edad	15,67	0,957

Nota: 189 observaciones, N= número, M = Media, Ds = Desviación estándar

Fuente: Elaboración Propia

Con respecto a las variables individuales se encontró en el caso de los hombres una frecuencia de 79 con una representación porcentual de 41,8%; en el caso de las mujeres se encontró una frecuencia de 110 con una representación porcentual de 58, 2%. En torno a la variable de la situación económica de la muestra de estudio, se observa que fueron contemplados indicadores que van desde la categoría de mala a muy buena, se identifica la mayor concentración en la categoría de buena situación económica con el 69.3%. La variable cuantitativa de edad en los estudiantes de la Unidad Educativa Verbo Divino, se obtuvo la media (M) de 15,67 y la desviación estándar (Ds) de 0,957. Las edades corresponden desde los 14 hasta los 19 años de edad para los estudiantes del Bachillerato General Unificado y Bachillerato Internacional.

Tabla 2.4. *Análisis de Datos del estado académico*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Tipo de bachillerato		
BGU	166	87,8%
BI	23	12,2%
Rendimiento académico		
Regular	23	12,2%
Bueno	92	48,7%
Muy bueno	59	31,2%
Sobresaliente	15	7,9%

Nota: 189 observaciones

BGU: Bachillerato General Unificado; BI: Bachillerato Internacional

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las variables académicas se encontró un mayor porcentaje en el Bachillerato General Unificado con el 87.8%, en relación al Bachillerato Internacional. Por otro lado, en la variable de rendimiento académico de la muestra de estudio se observa que fueron contemplados indicadores que van desde la categoría de regular a la sobresaliente, se identifica la mayor concentración en la categoría de bueno con el 48.7%.

Tabla 2.5. *Análisis de Datos de las variables de salud*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Percepción de la Salud Mental		
Buena	163	86,2%
Regular	25	13,2%
Malo	1	0,5%
Tratamiento Psicológico		
Si	18	9,5%
No	171	90,5%

Nota: 189 observaciones

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las variables de salud mental de la muestra de estudio se observa que fueron contemplados indicadores que van desde la categoría de bueno a malo, se identifica la mayor concentración en la categoría de buena con el 86.2%. Por otra parte, los estudiantes que reciben tratamiento psicológico presentan una frecuencia de 18 con una representación porcentual de

9,5%, por otro lado, los que no reciben tratamiento psicológico presentan una frecuencia de 171 con una representación porcentual de 90,5%.

A continuación se muestra la tabla que hace referencia con quien permanece más tiempo el/la adolescente.

Tabla 2.6. *Análisis de Datos sobre el cuidador*

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Cuidador		
Madre	83	43,9%
Padre	8	4,2%
Hermanos	32	16,9%
Abuelos	8	4,2%
Madre-Padre-Hermanos	16	8,5%
Madre-Hermanos	13	6,9%
Madre-Padre	9	4,8%
Padre-Abuelos	1	0,5%
Madre- Padre-Hermanos- Abuelos	2	1,1%
Padre-Hermanos-Abuelos	1	0,5%
Padre-Hermanos	2	1,1%
Hermanos-Abuelos	2	1,1%
Madre-Padre-Abuelos	1	0,5%
Tía	1	0,5%
Sola	1	0,5%
Otros	7	3,7%
Madre Abuelos	2	1,1%

Nota: 189 Observaciones

Fuente: Elaboración propia

En torno a la variable del cuidador de la muestra de estudio se observa que fueron contemplados indicadores que van desde la categoría de la madre hasta otros en relación a los miembros de la familia o representantes legales, se identifica la mayor concentración en la categoría de la madre como cuidador con el 43,9%

CAPÍTULO III. RESULTADOS

A continuación, se realiza el análisis de los resultados obtenidos mediante el empleo de instrumentos psicológicos para la medición de la Autorregulación y la práctica de Cyberbullying en una muestra de estudiantes de bachillerato del cantón Guaranda. La información correspondiente ha sido sistematizada mediante la herramienta estadística SPSS, con el propósito de obtener información gráfica y dispuesta en tablas que describan las distintas variables constitutivas del estudio.

Los resultados corresponden a aquellos encontrados en una población de estudiantes de bachillerato de dos modalidades, concerniente la primera al Bachillerato General Unificado (BGU) $N=166$ y la otra al Bachillerato Internacional (BI) $N=23$, estudiados a partir de la representatividad proporcional existente en cada caso. Los datos en relación a las variables sociodemográficas que amplían esta información, se encuentra en el capítulo anterior correspondiente a la metodología.

3.1. Análisis estadístico del Cuestionario de Autorregulación (CAR)

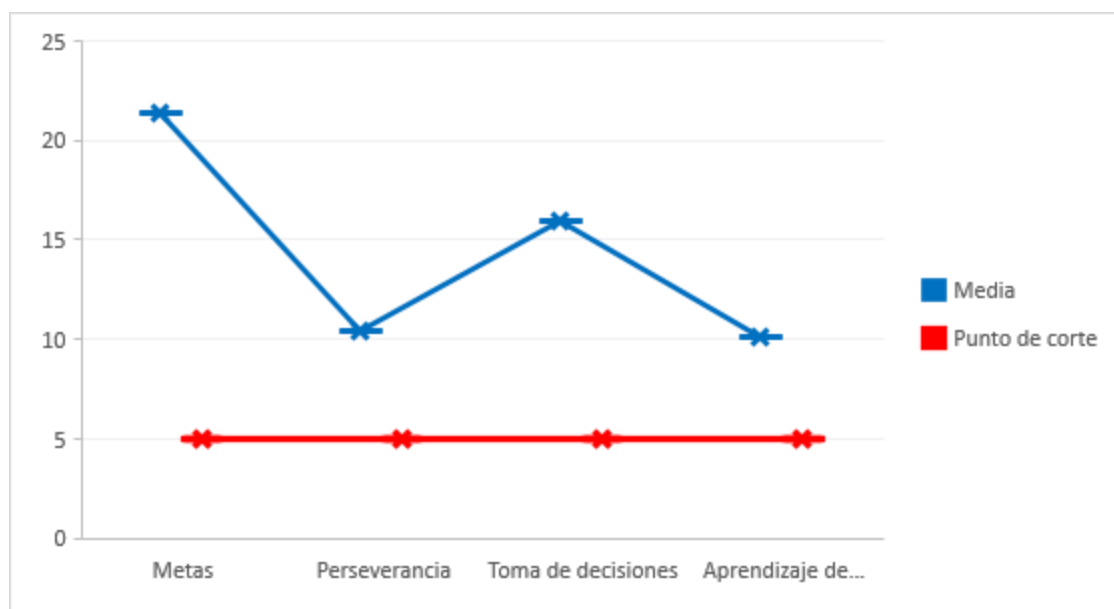
En cuanto al instrumento se obtuvieron las puntuaciones máximas y mínimas, y las medidas de dispersión como la media (M) y la desviación típica (Dt), así como también sus valores de referencia por dimensiones, se atiende al nivel para conocer según la escala de Likert, cuál es el estado actual de cada uno en relación a las dimensiones de la autorregulación del total de la muestra de estudio (Ver tabla 3.1.).

Tabla 3.1. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Autorregulación (CAR).

<i>Dimensiones</i>	<i>M</i>	<i>Dt</i>	<i>Nivel</i>	<i>Interpretación</i>
Metas	21,43	3,534	3,22	Regular
Perseverancia	10,42	2,121	3,34	Regular
Toma de decisiones	15,96	3,924	2,81	Regular
Aprendizaje de errores	10,13	3,054	3,2	Regular

Nota: 189 observaciones

Tal como se evidencia en el análisis estadístico de las dimensiones que componen el Cuestionario de Autorregulación, las puntuaciones conglomeradas determinan para cada ítem una puntuación de corte de cinco (5) sobre la escala de Likert establecida, de tal manera que como consta en la tabla no existe alguna puntuación significativa por debajo del punto de corte que determine hallazgos fuera del comportamiento esperado para las dimensiones o la puntuación global del instrumento aplicado (Ver gráfico 3.1.). Sin embargo, a pesar de encontrarse por encima del punto de corte, se aprecia que las dimensiones Perseverancia y Aprendizaje de Errores se encuentran por debajo del promedio de las dimensiones restantes (Ver tabla 3.1.).

**Gráfico 3.1.** Representación gráfica del análisis descriptivo del Cuestionario de Autorregulación.

Como se menciona, las puntuaciones de todas las dimensiones se encuentran por encima del punto de corte establecido para el instrumento, pero llama la atención la disparidad que existe entre la dimensión de metas muy por encima del punto de corte, por una parte, y las dimensiones Perseverancia y Aprendizaje ubicadas por debajo de ésta última. Por lo que, la explicación tal vez se encuentre en un estudio llevado a cabo por Rodríguez (2009), en 524 estudiantes de secundaria en la localidad de Galicia, España, que relacionó variables cognitivas con rendimiento escolar, donde se menciona que los estudiantes de último año se encuentran en un momento crucial de sus vidas en que es importante considerar la culminación de sus estudios como una meta propuestas a mediano y corto plazo, lo que de alguna manera podría regular sus conductas de autorregulación. De igual manera, el estudio llevado a cabo con 237 estudiantes mexicanos de bachillerato por Martín Palacio, Bueno Álvarez y Ramírez Dorantes (2010), donde se estudió la relación entre los estilos de aprendizaje y la autorregulación, y se menciona que el establecimiento y orientación de metas constituye una forma de operacionalizar la autorregulación dirigida hacia los logros académicos. El mismo estudio infiere también que las variables de Perseverancia y Aprendizaje de Errores, se muestran como carentes de constancia en la autorregulación de los estudiantes y que son más evidentes en cuanto a su frecuencia en períodos críticos de la vida escolar como en los exámenes y presentación de proyectos cuya evaluación es determinante para alcanzar los logros establecidos pero inconstantes la mayor parte del tiempo si no existen estas condicionantes.

3.2. Análisis comparado del sexo y las dimensiones de la Autorregulación

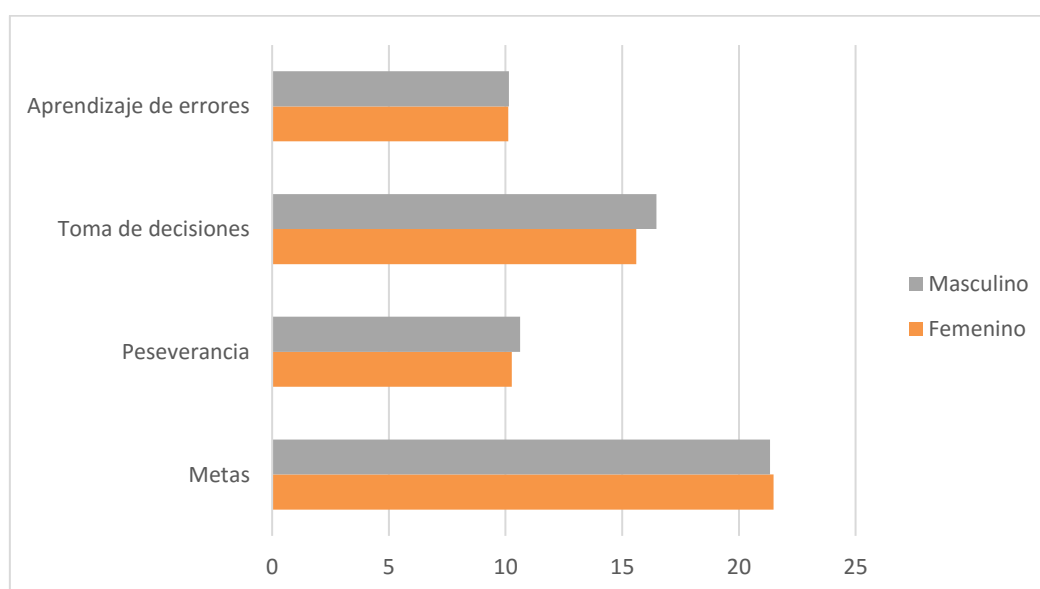
Se procede a realizar un análisis comparado entre las variables del sexo del grupo de estudio y las dimensiones del Cuestionario de Autorregulación (CAR), con el fin de contrastar la media (M), desviación típica (Dt) y se aplicó el estadígrafo de *U de Mann-Whitney* para valores no parámetros, para saber si existen o no valores de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones en relación a la variable de estudio sexo (Ver tabla 3.2)

Tabla 3.2. Análisis comparado del sexo y las dimensiones de la autorregulación.

<i>Dimensiones</i>	Femenino n=110		Masculino n=79		<i>U</i>
	<i>M</i>	<i>Dt</i>	<i>M</i>	<i>Dt</i>	
Metas	21,49	3,405	21,34	3,728	,613
Perseverancia	10,27	2,230	10,63	1,956	,343
Toma de decisiones	15,6	4,042	16,47	3,720	,093
Aprendizaje de errores	10,12	3,007	10,14	3,137	,870

Nota: 189 observaciones

Tal como se evidencia en el análisis estadístico de las dimensiones de Autorregulación, las puntuaciones conglomeradas determinan para cada grupo en relación al sexo que existen variaciones entre las medias aritméticas por cada dimensión, se ubica entre las puntuaciones polares la dimensión Metas, que sobresale de entre las restantes y que es equiparables en mujeres y hombres, y en el extremo inferior a la dimensión Perseverancia sin variaciones importantes entre los sexos (Ver gráfico 3.2.). A pesar de reportarse estas variaciones entre las puntuaciones de las dimensiones, no se han encontrado valores estadísticamente significativos que confirmen una relación entre las variables de estudio abordadas, por lo que se concluye que las dimensiones de la autorregulación no están relacionadas con el género (Ver tabla 3.2.).

**Gráfico 3.2.** Representación gráfica de las puntuaciones de las dimensiones de la Autorregulación por sexo.

Según se observa no existen diferencias entre las puntuaciones obtenidas entre mujeres y hombres, pues las mismas son similares entre las distintas dimensiones que conforman la autorregulación, sin embargo, las dimensiones de Aprendizaje de errores y Perseverancia están por debajo de las dos restantes y este comportamiento es similar entre ambos sexos, por lo que, al contrastar los mismos con otras investigaciones realizadas en torno a la autorregulación se explica la razón de estos hallazgos. Así, en el estudio comparado de Sáiz-Manzanares y Pérez Pérez (2016), realizado en un grupo experimental de 41 estudiantes secundarios y otro control de 22 sujetos de ambos sexos, para conocer como la autorregulación contribuía en el autoconocimiento y la resolución de problemas se obtuvieron datos significativos relacionados con ambos criterios, donde la resolución de problemas medido a través de la metacognición, aprendizaje de errores y la persistencia de los mismos no presentó diferencias significativas entre hombres y mujeres del grupo experimental pero si en el grupo control, esto se debía a que al grupo experimental se le dio estrategias como diagramas, metáforas o relaciones intracontenido, como parte de la metodología de autorregulación que motiva una reflexión más a detalle que mejora la capacidad de codificación de la información, lo que equiparó los resultados entre hombres y mujeres del grupo experimental. Sin embargo, existen varios estudios que demuestran que existen diferencias entre los sexos para los dominios cognitivos de las funciones ejecutivas que corresponden al marco general de contención de la autorregulación, pero determina diferencias distintas para los subcomponentes de las FE para cada género (López Rodríguez y Orozco Calderón, 2016).

3.3. Análisis comparado de la edad y las dimensiones de la Autorregulación

Se procedió a realizar un análisis comparado entre las variables de edad del grupo de estudio y las dimensiones del Cuestionario de Autorregulación (CAR), con el fin de contrastar la media (M), desviación típica (Dt) y se aplicó el estadígrafo ANOVA de un factor, para saber si existen o no valores de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones en relación a la variable de estudio edad (Ver tabla 3.3).

Tabla 3.3. Análisis comparado de la edad y las dimensiones de la autorregulación.

Dimensiones	14		15		16		17		18		F
	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	M	Dt	
Metas	21,5	3,72	21,78	3,845	20,91	3,269	21,74	2,944	20,00	5,715	,706
Perseverancia	10,81	2,689	10,59	2,006	10,08	2,235	10,55	1,964	10,25	1,258	,571
Toma de decisiones	15,5	3,464	16,21	4,048	15,77	4,089	15,87	3,827	16,00	1,414	,459
Aprendizaje de errores	9,94	3,296	10,03	3,004	10,09	3,059	10,71	3,154	9,00	3,367	,385

Nota: 189 observaciones

Se evidencia que en el análisis estadístico de las dimensiones de Autorregulación, las puntuaciones conglomeradas determinan para cada grupo en relación a la edad que existen variaciones entre las medias aritméticas por cada dimensión, se ubica entre las puntuaciones polares la dimensión Metas, que sobresale de entre las restantes y que es equiparables a todas las edades consideradas en el estudio, y en el extremo inferior a las dimensiones Perseverancia y Aprendizaje de errores sin variaciones importantes entre las edades (Ver gráfico 3.3.). A pesar de reportarse estas variaciones entre las puntuaciones de las dimensiones, no se han encontrado valores estadísticamente significativos que confirmen una relación entre las variables de estudio abordadas, por lo que se concluye que desde el punto de vista cualitativo las dimensiones de la autorregulación no están relacionadas con la edad (Ver tabla 3.3.).

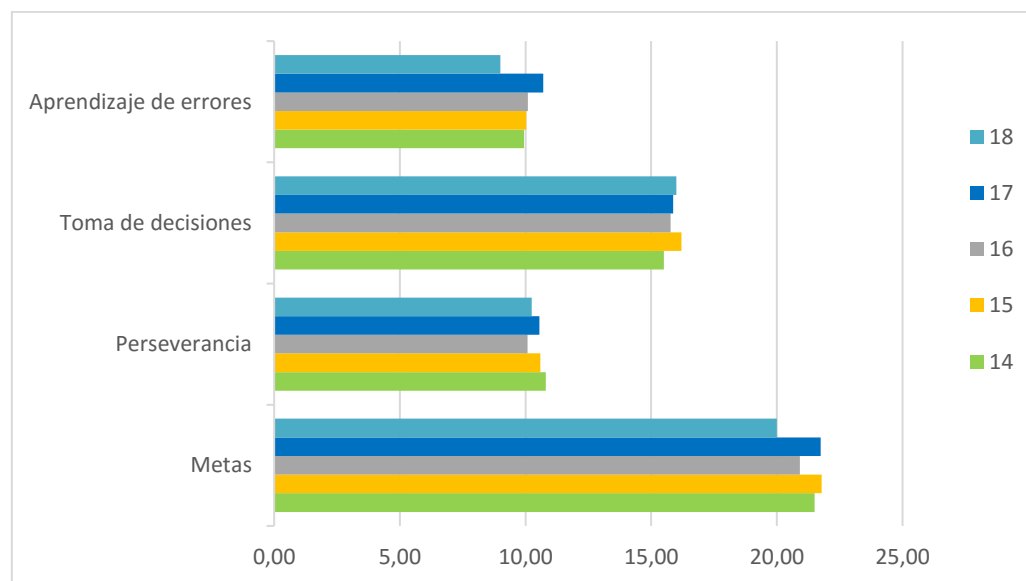


Gráfico 3.3. Representación gráfica de las puntuaciones de las dimensiones de la Autorregulación por edad.

Respecto a las dimensiones del Cuestionario de autorregulación se muestra que los adolescentes de catorce a dieciocho años de edad presentan mayor logro en cuanto a la dimensión de Metas en relación a las dimensiones restantes. Las dimensiones con menores logros son la de Aprendizaje de errores y Perseverancia, por lo que las constantes equivocaciones, desaciertos, inexactitudes a esta edad serían comunes tal como reporta la teoría.

En concreto al análisis de la autorregulación es relevante indicar que los mecanismos de control a estas edades presentan dificultad en el procesamiento y en la acción de las actividades es por eso que, influye la regulación de la cognición, el comportamiento y las emociones porque esos mismos ayudan en las modificaciones de las conductas y en los pensamientos como una forma de explorar y decidir. De forma particular, no se ha encontrado en la literatura científica datos en estudios similares a nivel nacional o internacional, que ayuden a explicar puntualmente el comportamiento de estas variables, pero sí existen estudios en relación a la maduración de la corteza prefrontal en torno a la edad.

Por lo que, estos resultados se relacionan, por ejemplo, con la investigación de Michelini, Acuña y Godoy (2016), en donde se manifiesta que el sistema de control cognitivo que forma parte transversal de la autorregulación, y que está asociado a la región prefrontal, inicia en edades temprana pero completa su maduración hacia el final de la adolescencia en dependencia de los recursos personales y contextuales disponibles. En consecuencia, entre la adolescencia y la juventud, los individuos presentan una predisposición a la toma de riesgos, no cuentan con los controles suficientes ante pautas conductuales sesgadas por experiencia emocional.

3.4. Análisis comparado del tipo de bachillerato y las dimensiones de la Autorregulación

Se procede a realizar un análisis comparado entre las variables del tipo de bachillerato del grupo de estudio y las dimensiones del Cuestionario de Autorregulación (CAR), con el fin de contrastar la media (M), desviación típica (Dt) y se aplicó el estadígrafo de *U de Mann-Whitney* para valores no parámetros, para saber si existen o no valores de diferencias estadísticamente

significativas entre las dimensiones en relación a la variable de estudio tipo de bachillerato (Ver tabla 3.4).

Tabla 3.4. *Análisis comparado del tipo de bachillerato y las dimensiones de la autorregulación.*

<i>Dimensiones</i>	BGU n=166		BI n=23		<i>U</i>
	<i>M</i>	<i>Dt</i>	<i>M</i>	<i>Dt</i>	
Metas	21,4	3,549	21,61	3,500	,907
Perseverancia	10,51	2,047	9,78	2,558	,274
Toma de decisiones	16,17	3,797	14,48	4,561	,074
Aprendizaje de errores	10,22	2,961	9,48	3,666	,256

Nota: 189 observaciones. BGU: Bachillerato General Unificado; BI: Bachillerato Internacional.

Tal como se evidencia en el análisis estadístico de las dimensiones de Autorregulación, las puntuaciones conglomeradas determinan para cada grupo en relación al tipo de bachillerato que existen variaciones entre las medias aritméticas por cada dimensión, se ubica entre las puntuaciones polares la dimensión Metas, que sobresale de entre las restantes y que es equiparables en los estudiantes del BGU y los del BI, y en el extremo inferior a la dimensión Perseverancia sin variaciones importantes entre los tipos de bachillerato (Ver gráfico 3.5.). A pesar de reportarse estas variaciones entre las puntuaciones de las dimensiones, no se han encontrado valores estadísticamente significativos que confirmen una relación entre las variables de estudio abordadas, por lo que se concluye que las dimensiones de la autorregulación desde el punto de vista cualitativo no están relacionadas con el tipo de bachillerato (Ver tabla 3.2.).

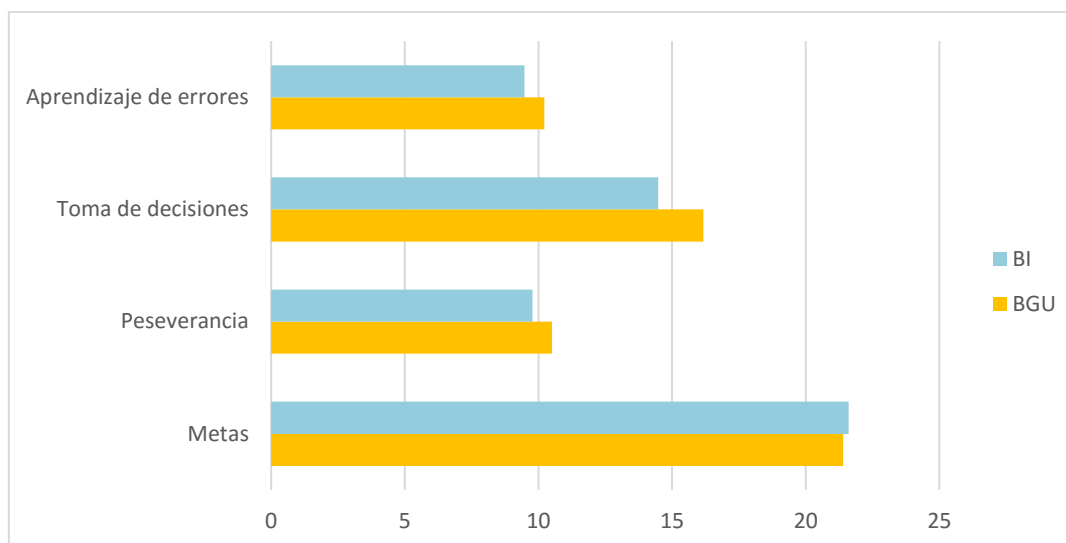


Gráfico 3.5. Representación gráfica de las puntuaciones de las dimensiones de la Autorregulación por tipo de bachillerato.

En relación a estos hallazgos no se ha encontrado ninguna investigación disponible que reporte resultados similares, por lo que sería importante considerar otras variables relacionadas que permitan profundizar en el análisis de este problema a nivel nacional.

3.5. Análisis sociodemográfico del tipo cuidador en relación a las dimensiones de la autorregulación

A continuación, se presenta los datos de las categorías del cuidador en relación a las dimensiones de la autorregulación, con las medidas estadísticas en base a la frecuencia (f) y al porcentaje (%). (Ver tabla 3.5.)

Tabla 3.5. Las dimensiones de la autorregulación en relación al cuidador

	Perseverancia		Metas		Toma de decisiones		Aprendizaje de errores	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Familia Nuclear	11	5,82	12	6,35	7	3,7	3	1,59
Madre monoparental	22	11,64	29	15,34	20	10,58	17	8,99
Padre monoparental	1	0,53	1	0,53	1	0,53	1	0,53
Hermanos	11	5,82	11	5,82	5	2,65	6	3,17
Familia extensa	9	4,76	5	2,65	9	4,76	4	2,12
Otros	3	1,59	1	0,53	0	0,00	0	0,00

Nota: 189 observaciones

Mediante la gráfica se muestra que la categoría monoparental madre tiene una mayor frecuencia en la dimensión metas de 29 correspondiente al 15, 34%, es decir que influye la exigencia que brinda el cuidador, en la misma categoría se encuentra una frecuencia de 22 en perseverancia equivalente al 11, 64% luego se encuentra la dimensión toma de decisiones con el 10, 58% y finalmente el aprendizaje de errores con el 8,99%. Entre la familia nuclear y los hermanos existe una diferencia mínima en cuanto a las dimensiones.

En esta sección influye los modelos de autorregulación en donde las fases que la componen se encuentran incluido el mundo externo del sujeto, así pues, los procesos que toman poder en la ejecución de las tareas planteadas, por otro lado, al presentar en un nivel alto en metas. El manejo de la conciencia y la autoobservación en las cogniciones busca un mejor uso de estrategias para los juicios cognitivos, se establece una elección de comportamiento y activación a conocimiento metacognitivo.

En otras investigaciones existen algunos aportes con énfasis en el cuidador madre. Autores como Richaud (2014), menciona que la relación entre la aceptación de parte de la madre y la preocupación empática del padre con el altruismo del adolescente indica que la percepción de afecto positivo y preocupación por los demás de parte de los padres fortalecería la motivación intrínseca para un mejor comportamiento. Además, en este estudio la aceptación por parte de la madre fue la única dimensión del estilo parental predictiva.

En otras investigaciones con respecto al reactivo refiere que “el sistema ejecutivo es el encargado de los distintos subsistemas que permiten al pensamiento actuar de forma coordinada. Dentro de éste se encuentran las funciones ejecutivas que son parte de un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y motivacionales que emergen de circuitos y estructuras particulares de los lóbulos frontales. Es sabido que la zona orbitofrontal es la que tiene una mayor participación en la autorregulación del comportamiento, interpretación de escenarios de acción y toma de decisiones. Por lo tanto, la autorregulación se relaciona con la capacidad de planificar, guiar y monitorear el comportamiento de manera flexible frente a circunstancias cambiantes, se dirige a las metas propuestas y retrasan la gratificación a corto plazo para lograr

los objetivos propuestos a largo plazo”. (Correa & Behlau, 2018, p. 616) Es decir la autorregulación cumple un papel importante frente a las demandas de los adolescentes.

3.6. Análisis estadístico del Cuestionario de Cyberbullying (CBQ)

En cuanto al instrumento se obtuvieron las puntuaciones máximas y mínimas, así como las medidas de dispersión en cuanto a la media (*M*) y la desviación típica (*Dt*), y sus valores de referencia por dimensiones, se atiende al nivel para conocer según la escala de Likert, cuál es el estado actual de cada uno en relación a las dimensiones del Cyberbullying del total de la muestra de estudio (Ver tabla 3.6.).

Tabla 3.6. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Cyberbullying (CBQ).

<i>Dimensiones</i>	<i>M</i>	<i>Dt</i>	<i>Nivel</i>	<i>Interpretación</i>
Perpetración	2,99	3,389	0,21	Nunca
Victimización	4,25	2,845	0,30	Nunca

Nota: 189 observaciones

Tal como se evidencia en el análisis estadístico de las dimensiones que componen el Cuestionario de Cyberbullying, las puntuaciones conglomeradas determinan para cada ítem una puntuación de corte de tres (3) sobre la escala de Likert establecida, de tal manera que como consta en la tabla no existe alguna puntuación significativa por debajo del punto de corte que determine hallazgos fuera del comportamiento esperado para las dimensiones o la puntuación global del instrumento aplicado (Ver gráfico 3.5.). Sin embargo, a pesar de encontrarse por encima del punto de corte, se aprecia que la dimensión Perpetración se encuentra por debajo del promedio de la dimensión restante (Ver tabla 3.5.).

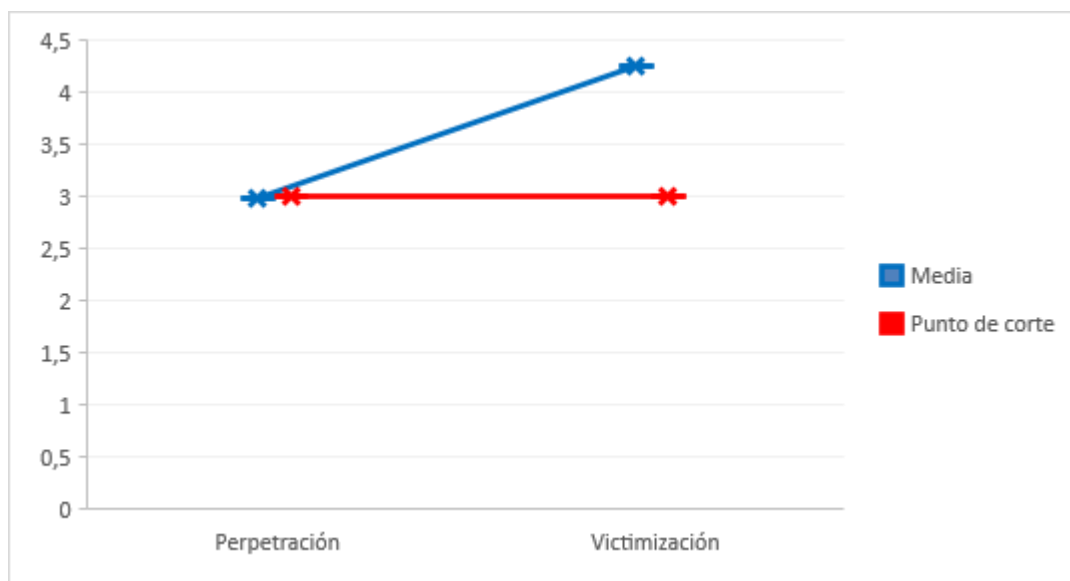


Gráfico 3.6. Representación gráfica del análisis descriptivo del Cuestionario de Cyberbullying.

En concreto al análisis de las dimensiones de cyberbullying correspondientes a la perpetración y victimización, existen aportes de investigaciones; respecto a los factores asociados con el ciberacoso y su prevalencia, hay múltiples estudios que analizan este asunto con el fin de detectar correlaciones entre el ciberacoso, tanto su perpetración como su victimización, y diversas variables de interés como características de niños, niñas y adolescentes, de las familias y entornos, entre otras. Así, el trabajo de Hong et al. (2018) citado por Guevara, Sthioul, Rivera, & Barrientos, (2018) explora las correlaciones indirectas y directas de victimización por ciberacoso en contextos individuales, en una muestra nacional representativa de jóvenes de Sur Corea. A nivel individual se encontró que las variables sexo masculino y depresión se relacionan positivamente con la victimización directa por ciberacoso. Asimismo, el abandono de uno de los padres se relacionó con la victimización indirecta por ciberacoso y esta, unida a la disfunción familiar, se asoció con la victimización directa. En cambio la desconexión moral, la depresión, las normas sociales y el acoso tradicional fueron los principales predictores de la perpetración del ciberacoso

3.7. Análisis comparado del sexo y las dimensiones del Cyberbullying

Se procedió a realizar un análisis comparado entre las variables del sexo del grupo de estudio y las dimensiones del Cuestionario del Cyberbullying (CBQ), con el fin de contrastar la media (M), desviación típica (Dt) y se aplicó el estadígrafo de *U de Mann-Whitney*, para saber si existen o no valores de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones en relación a la variable de estudio sexo (Ver tabla 3.7)

Tabla 3.7. Análisis comparado del sexo y las dimensiones del Cyberbullying.

<i>Dimensiones</i>	Femenino n=110		Masculino n=79		<i>U</i>
	<i>M</i>	<i>Dt</i>	<i>M</i>	<i>Dt</i>	
Perpetración	2,74	2,765	3,35	4,095	,599
Victimización	4,31	2,834	4,16	2,875	,653

Nota: 189 observaciones

Tal como se evidencia en el análisis estadístico de las dimensiones del Cyberbullying, las puntuaciones conglomeradas determinan para cada grupo en relación al sexo que existen variaciones entre las medias aritméticas por cada dimensión, se encuentra diferencias en la dimensión de Perpetración entre hombres y mujeres, donde los hombres puntúan más alto en relación a las mujeres, lo que no sucede en la dimensión de Victimización que se presente similar entre mujeres y hombres (Ver gráfico 3.7.). A pesar de reportarse estas variaciones entre las puntuaciones de las dimensiones, no se han encontrado valores estadísticamente significativos que confirmen una relación entre las variables de estudio abordadas, por lo que se concluye que las dimensiones del Cyberbullying no están relacionadas con el género (Ver tabla 3.7.).

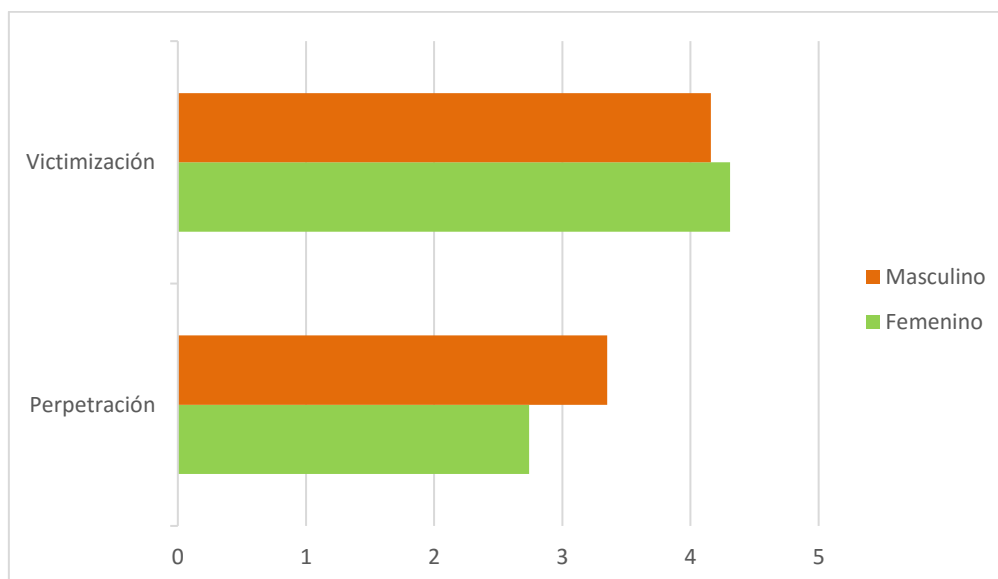


Gráfico 3.7. Representación gráfica de las puntuaciones de las dimensiones del Cuestionario de Cyberbullying por sexo.

Sin embargo, y a luz de estos hallazgos es importante recalcar que a pesar de no presentarse diferencias significativas entre ambos sexos, ambos grupos evidencian puntuaciones muy cercanas al punto de corte en la dimensión de perpetración, donde los hombres sobresalen por sobre las mujeres. En relación a este aspecto, y en sentido general, en varias investigaciones se ha determinado que los adolescentes en la actualidad tienen poco control en el uso de las TICs, y al no tener un manejo adecuado y supervisado por sus padres o cuidador primario decaen en esta práctica, que por lo regular es silenciada. Por ejemplo, la investigación de Garaigordobil (2019), evidencia que los ciberagresores (severos y ocasionales) comparados con los no-ciberagresores, significativamente, en el último año habían sido víctimas y agresores de bullying, cibervíctimas indistintamente de si eran mujeres u hombres, y en consecuencia mostraban menor capacidad de empatía, amabilidad, responsabilidad o autoestima, y mayor neuroticismo, conducta antisocial (autoevaluada y evaluada por los padres), y problemas escolares.

Finalmente, se indica que los datos de la presente investigación se contraponen con lo enunciado por Morales-Reinoso & Serrano-Barquín (2014), que exponen que el estudio que realizaron a una muestra de 300 estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma de México, donde

encontraron que el 67% de las prácticas de perpetración correspondían a las mujeres y el 33% a los hombres, pero se confirman los hallazgos con respecto a la victimización donde el 58% de la mujeres lo experimentan en relación al 42% de los varones.

3.8. Análisis comparado de la edad y las dimensiones del Cyberbullying

Se procedió a realizar un análisis comparado entre las variables de edad del grupo de estudio y las dimensiones del Cuestionario de Cyberbullying (CBQ), con el fin de contrastar la media (*M*), desviación típica (*Dt*) y se aplicó el estadígrafo ANOVA de un factor, para saber si existen o no valores de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones en relación a la variable de estudio edad (Ver tabla 3.8).

Tabla 3.8. Análisis comparado de la edad y las dimensiones del Cyberbullying.

<i>Dimensiones</i>	14		15		16		17		18		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>Dt</i>	<i>M</i>	<i>Dt</i>	<i>M</i>	<i>Dt</i>	<i>M</i>	<i>Dt</i>	<i>M</i>	<i>Dt</i>	
Perpetración	1,50	2,160	2,84	3,162	2,98	3,714	4,32	3,581	2,00	2,449	0,131
Victimización	3,63	2,579	3,88	2,603	4,78	3,283	4,35	2,665	4,00	1,414	0,497

Nota: 189 observaciones

Como se observa en el análisis estadístico de las dimensiones de Cyberbullying, las puntuaciones conglomeradas determinan para cada grupo en relación a la edad que existen variaciones entre las medias aritméticas por cada dimensión, se ubica menor puntuación la Perpetración a los 14 años y 18 años de edad, y superior entre los 16 y 17 años, mientras que disminuye a los 18 años, en cambio la de Victimización se presenta inferior entre los 14 a 14 años de edad pero aumenta entre los 16 a 18 años de edad (Ver gráfico 3.8.). A pesar de reportarse estas variaciones entre las puntuaciones de las dimensiones, no se han encontrado valores estadísticamente significativos que confirmen una relación entre las variables de estudio abordadas, por lo que se concluye que desde el punto de vista cualitativo las dimensiones de la autorregulación no están relacionadas con la edad (Ver tabla 3.8.).

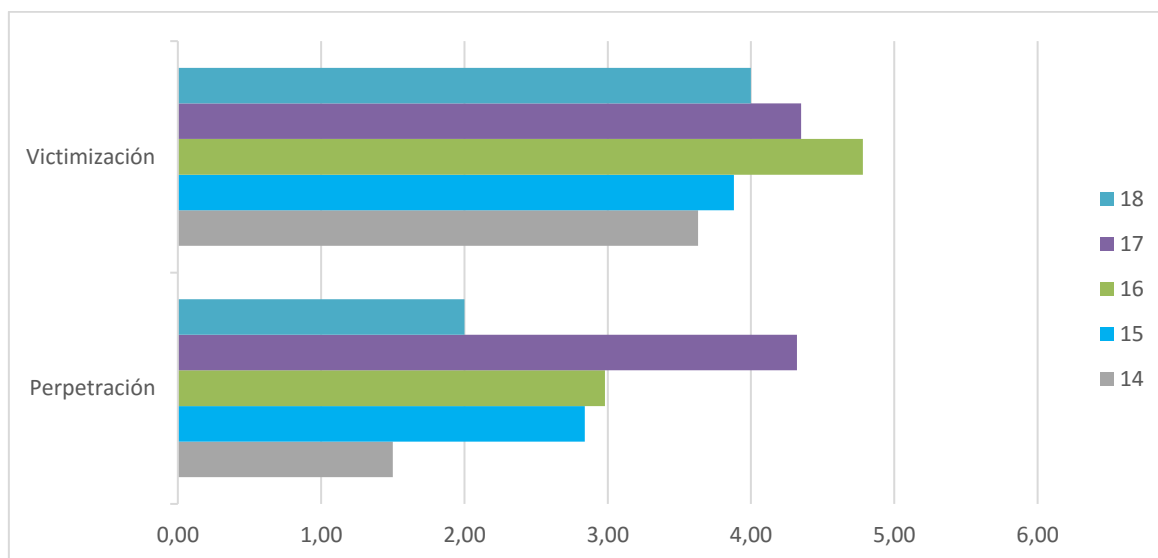


Gráfico 3.8. Representación gráfica de las puntuaciones de las dimensiones del Cyberbullying por edad.

En cuanto a las dimensiones de cyberbullying, que corresponden a la perpetración y a la victimización, se muestra una diferencia mínima en los rangos de edad entre los catorce a quince y los de dieciséis a diecisiete, no obstante cabe recalcar que los adolescentes presenta comportamientos de victimización con más frecuencia, sin embargo los que se sienten más victimizados son los adolescentes de catorce a quince años con una frecuencia de sesenta y tres; es posible que, este comportamiento ocurra porque tal vez no tiene los suficientes mecanismos de defensas, así como también los de adaptación además porque al estar en una etapa de cambios se vuelven vulnerables lo que les dificulta asumir su determinación. Cabe mencionar que entre los dieciocho a diecinueve no se determina a profundidad el comportamiento porque la muestra es muy pequeña.

En este análisis estadístico se entrelaza la forma de cyberbullying con respecto a su composición y en consecuencia se detallada que las personas que son víctimas presentan características de pasividad, baja autoestima, ansiedad e inseguridad; en cambio los agresores o perpetradores tienden a presentar autoridad, poder, y una excesiva necesidad de humillar, intimidar, dominar y aislar. Es posible que estas acciones se exponen entre los pares.

Por otro lado en investigaciones realizadas con el mismo instrumento Castellanos, Villa, & Gámez, (2016) concuerda con los datos obtenidos en esta investigación, menciona que “la edad juega un papel importante en la prevalencia obtenida, la literatura reporta que a menor edad, el grado de vulnerabilidad de sufrir CB es mayor. En este estudio el rango de edad con mayor prevalencia se situó de los 12 a los 14 años, dato que podría ser una variable predictor en prevención de CB en México. Estudios realizados en España han encontrado que los índices más altos en víctimas y agresores corresponden al segundo grado de la educación secundaria obligatoria” (p.9). En particular, el individuo se encuentra en un período de transición de la pubertad a la adolescencia (12-14 años), caracterizado por el desarrollo biológico, social, emocional y cognitivo, situación que lo coloca en un punto de vulnerabilidad en el manejo de emociones, así como en el reconocimiento social.

3.9. Análisis comparado del tipo de bachillerato y las dimensiones del Cyberbullying

Se procedió a realizar un análisis comparado entre las variables del tipo de bachillerato del grupo de estudio y las dimensiones del Cuestionario del Cyberbullying (CBQ), con el fin de contrastar la media (*M*), desviación típica (*Dt*) y se aplicó el estadígrafo de *U de Mann-Whitney*, para saber si existen o no valores de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones en relación a la variable de estudio tipo de bachillerato (Ver tabla 3.9).

Tabla 3.8. Análisis comparado del tipo de bachillerato y las dimensiones del Cyberbullying.

<i>Dimensiones</i>	BGU n=166		BI n=23		<i>U</i>
	<i>M</i>	<i>Dt</i>	<i>M</i>	<i>Dt</i>	
Perpetración	2,65	3,17	5,48	3,930	0,000
Victimización	4,30	2,782	3,87	3,307	0,314

Nota: 189 observaciones. BGU: Bachillerato General Unificado; BI: Bachillerato Internacional.

Tal como se evidencia en el análisis estadístico de las dimensiones de Cyberbullying, las puntuaciones conglomeradas determinan para cada grupo en relación al tipo de bachillerato que existen variaciones entre las medias aritméticas por cada dimensión, se ubica mayormente la Perpetración en estudiantes del BI en relación a los del BGU, mientras que la Victimización se

presenta con puntuaciones similares entre ambos tipos de bachillerato (Ver gráfico 3.9.). A pesar de reportarse estas variaciones entre las puntuaciones de las dimensiones, no se han encontrado valores estadísticamente significativos que confirmen una relación entre las variables de estudio abordadas, por lo que se concluye que las dimensiones del Cyberbullying desde el punto de vista cualitativo no están relacionadas con el tipo de bachillerato (Ver tabla 3.9.).

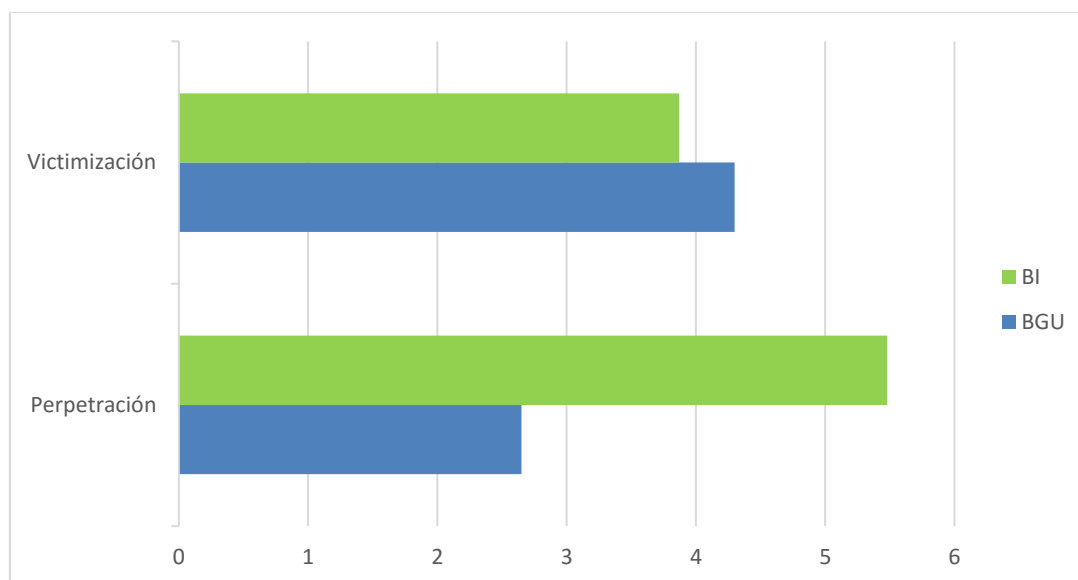


Gráfico 3.9. Representación gráfica de las puntuaciones de las dimensiones del Cyberbullying por tipo de bachillerato.

Debido a la modalidad distinta de oferta sobre el bachillerato que presenta el Ministerio de Educación del Ecuador, no es posible realizar una comparación con las dos modalidades vigente en nuestro territorio nacional sobre el BGU y el BI, con otras realidades a nivel internacional, pues los programas curriculares solo consideran al bachillerato como tal, por lo que el análisis de estas variables en otros contextos se hará desde diversos estudios similares en cuanto a la consideración de estudiantes de bachillerato únicamente, que evidencian diferencias entre las dimensiones de Victimización y Perpetración. En este sentido, en el presente estudio se evidencia mayor presencia de Victimización en relación al BGU y mayor Perpetración en el BI, por lo que, se concluye que estos datos se corroboran parcialmente con los estudios realizados por Moreta-Herrera, Poveda-Ríos & Ramos-Noboa (2018), donde se encontró que el 56,9% de los estudiantes de bachillerato reportaban conductas de perpetración y el 42,8% de

victimización, así mismo en el estudio realizado por Larzabal-Fernández, Ramos-Noboa & Hong (2019), en el que se encontró que la victimización se encontró en el 45% de una población de 1002 estudiantes de bachillerato y 69% de acciones de perpetración en la misma población.

3.10. Análisis sociodemográfico de las dimensiones de cyberbullying según el cuidador

En lo que respecta a las dimensiones de cyberbullying que son perpetración y victimización se utiliza las medidas estadísticas de frecuencia (*f*) y el porcentaje (%) en relación a las categorías de la variable sociodemográfica denominada cuidador. (Ver tabla 3.10.).

Tabla 3.10. Las dimensiones de Cyberbullying en relación al cuidador

	Perpetración		Victimización	
	f	%	F	%
Familia Nuclear	12	6,35	11	5,82
Madre monoparental	6	3,17	66	34,92
Padre monoparental	42	22,22	5	2,65
Hermanos	16	8,47	6	3,17
Familia extensa	15	7,94	9	4,76
Otros	0	0,00	1	0,53

Nota: 189 observaciones

En lo que refiere a las dimensiones de cyberbullying se denota que en la perpetración existe un porcentaje de 22, 22 % en la categoría monoparental madre esto se debe a que el papel de cuidador madre incide en el desarrollo del adolescente, también en la dimensión victimización se encuentra un alto porcentaje en la misma categoría correspondiente al 34,92 %, además los hermanos ocupan igualmente un lugar importante en este desenvolvimiento del sujeto estudiado.

Cabe mencionar que el interés de los padres influye en los comportamientos de cyberbullying debido a que a menor protección más víctimas de cyberbullying existe. Mientras mayor familia sana y más limitaciones ejerzan existe menos práctica de cyberbullying.

En otras investigaciones realizadas en población venezolana menciona que “la adolescencia conforma un período de transición entre la niñez y la edad adulta donde se producen cambios a

nivel físico y psicológico; entre estos últimos están el incremento de la tensión impulsiva, un desequilibrio en el funcionamiento psíquico (debilidad de la estructura yoica y superyoica), predominio del comportamiento defensivo, relaciones de objeto móviles, características del proceso de separación de las figuras parentales, sobrevaloración de las relaciones con los iguales, caracterizadas principalmente por el narcisismo; distorsión del tiempo, adquisición de la identidad total, conflictos con la autoridad e hipersensibilidad”. (Brando, Valera, & Zárate, 2008, Pp. 39-40) Probablemente las separaciones de los cuidadores, pérdidas, abuso o negligencia, están relacionadas a esta práctica de cyberbullying.

3.11. Análisis de correlación del Cuestionario de Autorregulación (CAR) y el Cuestionario de Cyberbullying (CBQ)

En esta sección se busca conocer si las variables puestas a análisis entre los instrumentos aplicados presentan algún grado de relación entre ellas.

Se utilizó el Coeficiente de correlación de Pearson (r) con el propósito de conocer el grado de relacionamiento existente, de igual manera el Coeficiente de Determinación (R^2) (Ver tabla 3.11.).

Tabla 3.11. Análisis de correlación de las dimensiones del CAR y las del CBQ.

<i>Dimensiones</i>	CBQ			
	Perpetración		Victimización	
CAR	<i>r</i>	R^2	<i>r</i>	R^2
Metas	0,107	0,012	0,111	0,012
Perseverancia	0,113	0,013	0,067	0,004
Toma de decisiones	-0,230**	0,053	0,136	0,019
Aprendizaje de errores	-0,290**	0,084	0,083	0,007

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

Tal como se observa los resultados en la muestra de estudio sobre las dimensiones de Metas y Perseverancia del Cuestionario de Autorregulación (CAR) no se correlacionan en modo alguno con ninguna de las dos dimensiones del Cuestionario del Cyberbullying (CBQ) concernientes a Perpetración y Victimización, por lo que se rechaza la hipótesis de trabajo respecto a que la ausencia o deficiencia de estas dimensiones estén vinculadas al apareamiento de cualquiera de las dimensiones del Cyberbullying. Lo mismo sucede en el caso de las dimensiones

autorregulatorias de Toma de decisiones y Aprendizaje de errores, pero sólo con relación a la dimensión de Victimización entorno al Cyberbullying. En el caso de éstas dos dimensiones de la autorregulación si se observa una correlación altamente significativa con la dimensión de la Perpetración en el Cyberbullying, la misma que se presenta como una correlación negativa en ambos casos para la dimensión en cuestión.

Por lo que, se evidencia que al no existir una adecuada Toma de decisión o Aprendizaje de errores aparecerá la Perpetración en el Cyberbullying. En este sentido, al existir una correlación negativa, se evidencia que mientras menos se presente la Toma de Decisiones y todos los aspectos ejecutivos implicados en el proceso, mayor será el apareamiento de la instancia de Perpetración en conductas de Cyberbullying, lo que se predice en un 53%. Así mismo, mientras menos Aprendizaje de errores se presente y junto con el mismo todos los aspectos ejecutivos que expliquen esta dimensión, mayor será la probabilidad de que aparezca la Perpetración en relación al Cyberbullying, lo que se podría predecir hasta en un 84%.

Tras este análisis mediante otras investigaciones se demuestra que hay puntuaciones bajas en la toma de decisiones responsables están relacionadas con ser agresor victimizado y ciberagresor victimizado (perpetrador). Estos resultados sugieren que las competencias sociales y emocionales protege a los adolescentes del *bullying* y del *cyberbullying*. (Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz, & Llorent, 2018). En cuanto al aprendizaje de errores en relación a la perpetración no se encuentran investigaciones realizadas con esta temática, por lo que es oportuno realizar estudios a nivel nacional.

CONCLUSIONES

- Desde la revisión del estado del arte, se fundamentaron los aspectos teóricos de la autorregulación y el cyberbullying en población de estudiantes de bachillerato, se concluye que la autorregulación y el cyberbullying en población de estudiantes de bachillerato, se constituye en un fenómeno que reporta diferentes factores dinámicos de apareamiento e interacción, donde el fenómeno del cyberbullying se reconoce como problema no solo en advenimiento del desarrollo de la tecnología sino además como socioeducativo y cultural, que es tratado en consideración a la edad evolutiva del adolescente y las variantes del desarrollo tecnológico.
- La evaluación del estado actual de la autorregulación y de la práctica del cyberbullying en adolescentes de bachillerato, determinó la autorregulación en relación a la práctica del cyberbullying en adolescentes de bachillerato, se entiende que, al ser una función ejecutiva, es de gran interés por que cuenta como una herramienta fundamental que permite al alumno activar su aprendizaje y alcanzar con éxito sus propósitos con énfasis en el desenvolvimiento social.
- La realización del análisis estadístico correlacional descriptivo entre la autorregulación y la práctica cyberbullying en adolescentes de bachillerato, desde el estudio participaron 189 estudiantes de bachillerato, 79 hombres y 110 mujeres pertenecientes a la Unidad Educativa Fiscomisional de la ciudad de Guaranda, del Bachillerato General Unificado y el Bachillerato Internacional, en edades oscilan entre los 14 hasta los 18 años. Por otra parte, en el caso de Toma de decisiones y Aprendizaje de errores, si se encontraron diferencias altamente significativas con la dimensión de Perpetración, por lo que, se evidencia que al no existir una adecuada Toma de decisión o Aprendizaje de errores aparecerá la Perpetración en el Cyberbullying con un nivel de predicción del 53%. Así mismo, se encontró que a menor Aprendizaje de errores mayor será la probabilidad de que aparezca la Perpetración en relación al Cyberbullying, con una predicción del 84%.
- La elaboración del informe de investigación con las conclusiones alcanzadas de la autorregulación en relación a la práctica del cyberbullying en adolescentes de bachillerato, contiene al cyberbullying y sus dimensiones de perpetración y victimización, se concluye que no existe relaciones estadísticamente significativas con el género y edad, pero si con

respecto al tipo de bachillerato. Específicamente, se encontraron diferencias estadísticamente muy significativas en cuanto a la perpetración para ambos tipos de bachilleratos. Así mismo, se encontraron diferencias entre el rol del cuidador y las dimensiones del Cyberbullying, donde la presencia de la conducta de perpetración está relacionada con la figura paterna monoparental y la victimización con la figura materna monoparental. Lo que evidencia la importancia de los efectos de los roles parentales en el comportamiento de acoso cibernético.

- Finalmente, en cuanto a la relación entre las dimensiones de la autorregulación y las del Cyberbullying, se concluye que existe una correlación parcial entre las mismas. Debido a que las dimensiones de Metas y Perseverancia del Cuestionario de Autorregulación (CAR) no se correlacionan en modo alguno con ninguna de las dos dimensiones del Cuestionario del Cyberbullying (CBQ/ CBQ-V y el CAR), por lo que se rechaza la hipótesis de trabajo respecto a que la ausencia o deficiencia de estas dimensiones estén vinculadas al apareamiento de cualquiera de las dimensiones del Cyberbullying

RECOMENDACIONES

- Sería oportuno a partir de esta investigación científica, la realización de proyectos de investigación que detallen a la autorregulación como una función ejecutiva y de esta forma se tenga como muestra a los adolescentes, para de esta manera aportar desde el campo de la neuropsicología a las instituciones educativas.
- Sería relevante que para futuras investigaciones se trabaje con una población más numerosa donde se tome en cuenta los diferentes colegios que existen en la ciudad, con el fin de establecer planes de prevención, concientización y diagnóstico para la práctica de cyberbullying principalmente en las personas que son victimarios como una forma de bienestar de la salud mental.
- Se recomienda que se realice campañas de prevención con los adolescentes y tutores de curso en donde se enfoque el tratamiento en el ámbito educativo, visto que existe un alto porcentaje de cyberbullying, con el propósito de mejorar el vínculo entre los pares, y así se salvaguarde el desarrollo biopsicosocial.
- Se sugiere monitorear el comportamiento y los cambios de actitud, como factor relevante y esclarecedor del acoso que reciben sus hijos en los planteles educativos, así como mantener charlas en un ambiente de seguridad y dialogo intrafamiliar con los padres de familia, cuidadores y representantes legales que permanecen en constante contacto con los profesores de sus hijos.
- Sería pertinente, que se realice reuniones luego de la entrega de resultados para que se lleve a cabo un mejor manejo de las redes sociales, así también para que los estudiantes tengan un control en el uso del celular.
- Se sugiere que, dentro de la ciudadanía, la sociedad cree normativas de control tanto a nivel educativo como familiar y personal, se da espacios físicos y oportunos de soluciones de conflictos de esta índole, a través de mediadores de paz, con personas especializadas.

Lista de Referencias

- Bandler, R. (2013). Toma de decisiones y solución de problemas, España, *UNILEON*, 1-28.
- Bleger, J. (1964/1985), En: temas de psicología (entrevista y grupos), Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Brando, M., Valera, J., & Zárate, y. (2008). Estilos de Apego y Agresividad en Adolescentes. *Psicología - Segunda Época*, 16-42.
- Bruna, D., Pérez, M.V., Bustos, C., y Núñez, J. C. (2017). Propiedades psicométricas del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación - e avaliação psicológica*, 44(2), 77-91. Recuperado de: <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.07>
- Cáceres Reche, M.P., García S.A., & Garrote Rojas, D., (2008). Aportaciones para el estudio de la violencia escolar desde una perspectiva interdisciplinaria desde el ámbito universitario, escolar, familiar y social. (16), 221-236
- Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L. y Padilla, P.(2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M., y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252. Recuperado de <https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.03>
- Castellanos, V., Villa, F., & Gámez, M. (2016). Cyberbullying: A mental health problem among mexican adolescent. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 5-12.
- Correa, S., & Behlau, M. (2018). Equivalencia cultural de la versión chilena del Short Self-Regulation Questionnaire-SSRQ. *Distúrbios da Comunicação*, 607-619.
- Costanza Baldry, A., Sorrentino, A., & Farrington, D. (2019). Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervisión, monitoring and control of adolescents online activities. *Children and Youth Services Review*. 96 pp. 302-307. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.058>

- Cruz Morales, A., Cortés y Miguel, P., & Álvarez Menacho, N. Y., (2017). El Modelo de Autorregulación y el aprendizaje matemático. Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1-12. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2072.pdf>
- Da Fonseca Rosário, P.S.L., Fuentes, S., Beuchat, M., & Ramaciotti, A. (2015). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la Universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- De Barros Ventura, P., Rodríguez García, A.M., & Sola Reche, J.M. (2018). *Incidencia del cyberbullying en adolescentes de 11 a 17 años en Portugal*. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (64), 82-98 (389). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.64.1029>
- De la Fuente Arias, J., López, M., Zapata, L., Sander, P., & Putwain, D. (2014). Relación entre la autorregulación personal y la confianza académica (presagio) con el engagement-burnout de los estudiantes universitarios (producto). *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 5(1), 17-22. Recuperado de <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.642>
- Díaz Narvaéz, V.P. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística: para profesionales y estudiantes de Ciencias de la Salud*. Santiago de Chile: Universidad Finis Terrae.
- Domínguez-Alonso, J., Vázquez-Varela, E., & Nuñez-Lois, S. (2017). Cyberbullying escolar: incidencia del teléfono móvil e internet en adolescentes. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.8485>
- Ferradás, M., Freire, C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (Octubre de 2018). Perfiles de self-handicapping y autoestima y su relación con las metas de logro. *Anales de Psicología*, 34(3), 545-554. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.319781>
- Fidias Arias, G. (2012). *El Proyecto de Investigación Introducción a la Metodología Científica.(Sexta Edición)*. Caracas - Venezuela. Editorial EPISTEME, C.A.

- Fierro, M., Aguinaga, L., Fierro, S., & Ramos, C. (2018). Evaluación Neuropsicológica de funciones cognitivas en adolescentes indígenas escolarizadas. *Revista de Investigación Talentos* , 43-50. DOI: 10.33789/talentos.5.83
- Gamex-Gaudi, M., Villa-George, F. y Calvete, E. (2014). Psychometric properties of the Cyberbullying Questionnaire (cbq) among Mexican adolescents. *Violence and Victims*, 29(2), 233-247. doi: <http://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00163R1>
- Garaigordobil, M., Mollo Torrico, J. P., & Larrain, E. (2019). *Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión*. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2011-1786.rip.11301>
- Garzón Umerenkova, A., De la Fuente Arias, J., Martínez Vicente, J.M., Zapata Sevillano, L., Pichardo, M.C., & García Berbén, A.B. (2017). Validation of the Spanish Short Self-Regulation Questionnaire (SSSRQ) through Rasch Analysis. *Frontiers in Psychology* , 1-11. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00276. eCollection 2017.
- Gil Pascual, J.A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información* . Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González Calatayud, V., & Prendes Espinosav, M. P. (2018). Ciberacosadores: un estudio cuantitativo con estudiantes de secundaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(53), 137-149. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.09>
- Guevara, J., Sthiou, A., Rivera, M., & Barrientos, F. (2018). Ciberacoso: una revisión internacional y nacional de estudios y programas. *Centro de Estudios MINEDUC Evidencias*, (43) 2-35.
- Introzzi, I., Canet, L., Montes, S., López, S., & Mascarello, G. (2015). Procesos Inhibitorios y flexibilidad cognitiva: evidencia a favor de la Teoría de la Inercia Atencional. *Centro de Investigación en Metodología, Educación y Procesos Básicos CIMEPB*, 8(2), 61-75.
- Jaramillo Naranjo, L. M; & Puga Peña, L. A. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador núm. 21, julio-diciembre, pp. 31-55

- Kawulich, B.B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2), 1-32. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Larrota Medrano, K. L., Esteban Márquez, R. E., Ariza Díaz, Y. A., Redondo Pacheco, J. R., & Luzardo Briceño, M. L. (2018). Ideación suicida en una muestra de jóvenes víctimas de cyberbullying. *Psicoespacios*, 12(20), 19-34. <https://doi.org/10.25057/21452776.991>
- Larzabal-Fernández, A., Ramos-Noboa, M.I., & Hong Hong, A.E. (2019). El cyberbullying y su relación con el estrés percibido en estudiantes de bachillerato de la provincia de Tungurahua. *Revista Ciencias Psicológicas*, 13(1), 150-157. DOI: <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v13i1.1816>
- Lisboa. J. C. (2016). Apuntes sobre métodos de investigación. *Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda*, 14(1), 81-83.
- López Cassáa, E., Pérez Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. Recuperado de <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López Pérez, M. G., (2017). Acoso escolar y cibernético en estudiantes universitarios. *Revista de investigación en educación*, 15(1), 11-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5966880>
- López Soler, C., López López, J. R., y Feixinos Ros, M. A. (2003). Retardo de la gratificación y autocontrol en jóvenes antisociales: características asociadas al género. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 3(3), pp. 5-21. Recuperado de <https://masterforense.com/pdf/2003/2003art13.pdf>
- López, P.L. (2004). Población, Muestra y Muestreo. *Punto cero*, 9(8), 69-74. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>
- López Rodríguez, K. G., & Orozco Calderón, G. (2016). Diferencias sexuales cerebrales y funciones ejecutivas: la bisexualidad. *Revista Ciencia & Futuro*, 6(3), 112-135. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327209134_Diferencias_sexuales_cerebrales_y_funciones_ejecutivas_la_bisexualidad

- Manterola, C., & Otzen, T.H. (2013). Por qué Investigar y Cómo Conducir una Investigación. *Int. J. Morphol*, 31(4). 1498-1504.
- Martín Palacio, M.E., Bueno Álvarez, J.A., & Ramírez Dorantes, M.C. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de Bachillerato mexicanos. *Revista Aula Abierta*, 38(1), 59-70. Recuperado de: <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Dialnet-evaluacionDelAprendizajeAutorreguladoEnEstudiantes-3214240.pdf>
- Meza Cano, J.M., de la Rosa Gómez, A., Rivera Baños, J. & González Santiago, E. (2018). Evaluación de autorregulación académica en estudiantes de psicología en modalidad en línea. *Voces de la educación*, 3(6), 126-141. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/125>
- Michellini, Y., Acuña, I., y Godoy, J.C., (2016). Emociones, toma de decisiones y consumo de alcohol en jóvenes universitarios. *Suma Psicológica*. 23. pp. 42-50
- Montalvo Herrera, A.B., García Rial, I.M., Fernández León, Y., & Catalá Sardiñas, E. (2018). Percepción de un grupo de adolescentes sobre sexualidad y embarazo. *XVI Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería*, 1-6.
- Morales-Reinoso, T., & Serrano-Barquín. C. (2014). Manifestaciones del ciberbullying por género entre los estudiantes de bachillerato. *Revista Ra Ximhai*, 10(2), 235-261. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132726010.pdf>
- Morales, J., Lau, H., & Fleming, S. M. (2018). Domain-General and Domain-Specific Patterns of Activity Supporting Metacognition in Human Prefrontal Cortex. *Journal of Neuroscience*, 38(14), 3534-3546. Recuperado de <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2360-17.2018>
- Moreta Herrera, R., Poveda Ríos, S., y Ramos Noboa, I. (2018). Indicadores de violencia relacionados con el ciberbullying en adolescentes del Ecuador. *Pensando Psicología*, 14(24). Recuperado de <https://doi.org/10.16925/pe.v14i24.1895>
- Müggenburg Rodríguez V., Pérez Cabrera M.C., & Iñiga (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1). 35-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741821004>
- Niño Rojas, V. M. (2011). Metodología de la investigación: diseño y ejecución. *Ediciones de la U. Conocimiento a su alcance*, 15-99.

- Papalia, Diane E., Wendkos Olds, S., y Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia. 11e*. México, D.F., México :McGraw-Hill.
- Peñafiel Pedrosa, E., y Serrano García, C. (2010). *Habilidades Sociales*. España. Madrid, Editex
- Piacente, T. (2009). Instrumentos de evaluación psicológica no tipificados. Observación, entrevista y encuesta. Consideraciones Generales. *Universidad Nacional de la Plata*, 1-11.
- Pichardo, M., Cano, F., Garzón, A., De la Fuente, J., Peralta, J., & Amate, J. (2018). SelfRegulation Questionnaire (SRQ) in Spanish Adolescents: Factor Structure and Rasch Analysis. *Frontiers in Psychology*, 1-14.
- Piña López, J.A. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de Psicología*, Universidad de Murcia, 31(3), 751-758. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16741429001>
- Pulido Acosta, F.; & Herrera Clavero, F. (2016). *Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta*. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 185-203. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.207221>
- Ramírez, M. E. (2018). Violencia escolar y autoridad: el bullying desde la perspectiva psicoanalítica. *Affectio societatis*, 15(28), 343-347.
- Ramos Galarza, C., (2017). Funciones ejecutivas y conducta de estudiantes secundarios ecuatorianos. *Revista Mexicana de Neurociencia*. 18(6). pp. 32-40. Recuperado de <http://revmexneuroci.com/articulo/funciones-ejecutivas-conducta-de-estudiantes-secundarios-ecuatorianos/>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua Española [dictionary of the Spanish Language]* (22nd ed.). Madrid, Spain: Author
- Reyes, L., Quintana Orts, C., Mérida López, S., & Extremera, N. (2018). *Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador*. XXVI (56), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>

- Richaud, M. (2014). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 171-176.
- Rodas Mosquera, J. E., Vásquez Moscoso, G. A., Zhiminaycela Samaniego, M. O., & Mosquera Vallejo, L. E., (2015). Características del ciberbullying en los estudiantes de la unidad educativa César Dávila Andrade. Cuenca. Ecuador. 2013. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*, 33(3), 41-49. Recuperado de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/medicina/article/view/954>
- Rodríguez Correa, M., & Arroyo González, M.J., (2014). Las Tic al servicio de la inclusión educative. 25. 108-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4778259>
- Rodríguez Estrada, M., & Márquez A. M., (2015), *Manejo de problemas y toma de decisiones*, México – Mexico, El Manual Moderno
- Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriola, J. (2012). Metodología de la Investigación. *Universidad Oberta de Catalunya*, 5-77.
- Rodríguez Albuquerque, M., dos Santos Gonzaga, A., Greco, J. P., & Teoldo da Costa, I. (2019). Association between inhibitory control and tactical performance of under-15 soccer players. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), pp. 63-70.
- Ruiz-Martín, A., Bono-Cabré, R. & Magallón-Neri, E. (2018). Ciberbullying y ansiedad social en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. Recuperado de: <http://www.revistapcna.com/sites/default/files/1766.pdf>
- Sáiz-Manzanares, M.C., & Pérez Pérez, M.I. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 3(1), 14-30. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>
- Serrano Maíllo, A., & Birkbeck, C.H, (2013), La generalidad de la teoría de autocontrol: una primera extensión en la teoría general del delito a los países de habla hispana, España-Madrid, Editorial Dykinson, S.L
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., y Shaughnessy, J. (2007). *Métodos de investigación en Psicología* (7a. ed.). DF, México: McGraw-Hill.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la Investigación Científica*. Editorial Limusa.

- Vergara, C., y Mena, I. (2019). *Cyberbullying: más allá del aula*. 1-7. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Fichas/32.-Cyberbullying-mas-alla-del-aula.pdf>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 86-93. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>



Pontificia Universidad Católica del Ecuador | Sede Ambato

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Instrucciones: Lea detenidamente cada una de las indicaciones y marque con un X dentro del paréntesis en la respuesta correcta o complete la información solicitada.

Fecha de evaluación: _____

DATOS DE IDENTIFICACION	
Nombres y apellidos:	
Edad:	Lugar y fecha de nacimiento:
Institución:	Domicilio:
Teléfono:	Nombre de representante:

ESCOLARIDAD	
Nivel académico	1ro BGU () 2do BGU () 3ro BGU () 1ro BI () 2do BI () 3ro BI ()
Rendimiento académico	Sobresaliente () Muy bueno () Bueno () Regular () Deficiente ()
Procedencia del Bachillerato:	Público 1 () Privado 2 () Fiscomisional 3 () Municipal 4 () Fuera del país 5 ()
Situación Económica	
Situación económica familiar	Muy buena 1 () Buena 2 () Regular 3 () Mala 4 ()
La situación económica actual le permite continuar con sus estudios	Si 1 () No 2 ()
Percepción de la salud mental	
Estado de salud mental actualmente:	Bueno 1 () Regular 2 () Malo 3 ()
¿Recibe tratamiento psiquiátrico?	Si 1 () Diagnóstico: _____ No 2 ()
¿Toma terapia psicofarmacológica?	Si 1 () [Antidepresivos () Ansiolíticos () Antipsicóticos () Otros () Cuál _____] No 2 ()
¿Recibe tratamiento psicológico?	? Si 1 () Diagnóstico: _____ No 2 ()
¿Tiene antecedentes psicológicos personales?	Si 1 () Diagnóstico: _____ No 2 ()
¿Tiene antecedentes psicológicos familiares?	? Si 1 () Diagnóstico: _____ No 2 ()

DATOS FAMILIARES

Incluyéndose usted, ¿Cuántas personas viven en el hogar?	
¿Con quién pasa más tiempo?: Madre: () Padre () Hermanos () Abuelos () Otros() ----- -----	
Además de usted, ¿Quiénes viven en su hogar?	
- Padre	Si () No ()
- Madre	Si () No ()
- Pareja del padre o de la madre (padraastro/madrastra)	Si () No ()
- Hermanos	Si () No ()
- Otros familiares	Si () No ()
- Otros no familiares	Si () No ()



**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: LA AUTORREGULACION SU RELACION CON EL
CYBERBULLYING EN ADOLESCENTES DE BACHILLERATO**

TESTS DE EVALUACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y PSICOLÓGICA

INSTRUCCIONES

- Estos cuestionarios investigan algunos datos sociodemográficos, educativos y personales así como los niveles de la salud mental - integral, aspectos psicológicos, determinación social y desarrollo humano en adolescentes.
- Por favor lea cuidadosamente cada pregunta o enunciado y conteste con la verdad.
- No hay respuestas buenas o malas, por tanto, no se preocupe por calificaciones.
- **NO DEJE NINGUNA PREGUNTA SIN RESPONDER**, si tiene alguna duda, con toda confianza pregunte y con mucho gusto le orientaremos.
- La información que proporcione será confidencial.

Agradecemos su participación.

No de vuelta a la hoja hasta que se le indique

A continuación usted tiene un cuestionario, por favor responde las siguientes preguntas marcando la respuesta que mejor describe cómo eres tú. Marca el número con una X que mejor represente tu nivel de acuerdo con las afirmaciones, teniendo en cuenta que:

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho

No hay respuesta correcta ni incorrecta. Sigue un buen ritmo al contestar las preguntas, y no pienses demasiado sobre ninguna de tus respuestas.

Número del Ítem	Contenido del Ítem	1 Nada	2 Poco	3 Regular	4 Bastante	5 Mucho
1	Normalmente, suelo controlar mi progreso en cuanto al logro de mis objetivos en el estudio					
2	Me cuesta ponerme objetivos					
3	Me cuesta hacer planes para poder alcanzar mis objetivos					
4	Me pongo objetivos y controlo mi progreso					
5	Una vez tengo un objetivo, normalmente, puedo planificar cómo alcanzarlo					
6	Si tomo la determinación de hacer algo, pongo mucha atención a cómo me va					
7	Me distraigo de mis planes fácilmente					
8	Tengo mucha fuerza de voluntad					
9	Soy capaz de resistir las tentaciones					
10	Me cuesta decidirme sobre las cosas					
11	Retraso tomar cualquier decisión					
12	Tengo tanto proyectos que me es difícil concentrarme en ninguno					
13	Cuando se trata de decidirme sobre algún cambio, me siento abrumado por las decisiones					

14	Pequeños problemas o distracciones me desorientan					
15	Parece que no aprendo de mis errores					
16	Normalmente, con solo una vez que cometa un error, ya aprendo de él					
17	Aprendo de mis errores					

A continuación usted tiene un cuestionario, acerca de la Prevalencia en la práctica de conductas perpetradoras de ciberbullying, marque la frecuencia con una X

N°	Cuestionario	Nunca	1 o 2 veces	3 o 4 veces	5 o más veces
1	He enviado mensajes amenazantes o insultantes por medio de correo electrónico				
2	He enviado mensajes amenazantes o insultantes				
3	He excluido a alguien de un grupo en línea				
4	He subido imágenes humillantes de un compañero de clase en internet				
5	He enviado enlaces electrónicos de imágenes humillantes a otras personas				
6	He obtenido la contraseña y enviado correos electrónicos hacia otros en nombre de esa persona, lo cual puede hacer que esa persona quede mal o cause problemas				
7	He grabado un video o tomado fotos por celular mientras un grupo se ríe y obliga a la otra persona a hacer algo humillante o ridículo				
8	He enviado dichos videos a otra persona				
9	He grabado un video o tomado fotos por celular mientras alguien golpea o lastima a otra persona				
10	He enviado dichas imágenes grabadas a otras personas				
11	He enviado mensajes que incluyan amenazas o que son muy intimidantes repetitivamente				
12	He grabado un video o tomado fotos por celular de algún compañero de clase mientras él o ella está llevando a cabo un comportamiento de connotación sexual				
13	He enviado dichas imágenes a otras personas				

14	He transmitido en línea los secretos de otras personas, información comprometida o imágenes				
----	---	--	--	--	--

A continuación usted tiene un cuestionario por favor, responda las siguientes preguntas, marque la frecuencia con una X.

N°	Cuestionario	Nunca	Entre 1 o 2 veces	Entre 3 o 4 veces	5 o más Veces
1	Han difundido en internet información confidencial mía				
2	Me han grabado realizando conductas sexuales				
3	Me han grabado un video o me han fotografiado mientras me obligaban a hacer algo humillante				
4	Me han grabado un video o me han fotografiado mientras me agredían físicamente				
5	He recibido mensajes amenazantes o insultantes				
6	Han colgado imágenes mías humillantes en internet				
7	Han colgado comentarios sobre mí en internet				
8	Han usado mi identidad				
9	He recibido masivamente mensajes muy amenazantes				