



Programa de Doctorado en Deporte y Salud

TESIS DOCTORAL

**Acoso escolar, ciberacoso y ajuste socioemocional en
la adolescencia: Un análisis desde la Inteligencia
emocional**

Elizabeth Cañas Pardo

Directora de la tesis:

Prof. Dra. Estefanía Estévez

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

– 2021 –

Esta Tesis Doctoral se presenta por compendio de publicaciones, de acuerdo con la normativa vigente (Artículo 18 del Acuerdo de Normativa de Estudios de Doctorado de la Universidad Miguel Hernández de Elche con fecha de 23 de junio de 2020, que está al amparo del Real Decreto 99/2011). Los artículos científicos incluidos en el cuerpo de la presente tesis por orden de aparición son los siguientes:

- Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., and Povedano, A. (2020). Continuity and overlap of roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying in adolescence: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7452-7467.
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., and Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23, 917-942.
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C., and Piqueras, J. A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 35(3), 434-443.
- Cañas, E., Estévez, E., León-Moreno, C., and Musitu, G. (2020). Loneliness, family communication, and school adjustment in a sample of cybervictimized adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 335-348.
- Estévez, J. F., Cañas, E., and Estévez, E. (2020). The impact of cybervictimization on psychological adjustment in adolescence: analyzing the role of emotional intelligence. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3693-3705.
- Cañas, E., Estévez, J. F., Estévez, E., and Aparisi, D. (2020). The Role of Emotional Intelligence on Psychological Adjustment and Peer Victimization in a Sample of Spanish Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 3688-3697.

Esta tesis doctoral ha sido posible gracias a las ayudas para la contratación de personal investigador predoctoral (ACIF), incluidas en el Programa Operativo del Fondo Social Europeo 2014-2020 de la Comunitat Valenciana. Asimismo, esta investigación ha sido elaborada en el marco del proyecto Bullying, cyberbullying, violencia entre padres e hijos en la adolescencia, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, y the European Union through the European Regional Development Fund (en español, FEDER) (ref. PSI2015-65683-P).



En el presente documento se ha cuidado con especial interés la redacción, utilizando un lenguaje no sexista. Sin embargo, para facilitar la comprensión lectora, se ha optado por el masculino genérico sólo en aquellos casos en los que no ha sido posible sustituirlo por una alternativa inclusiva de los géneros.



Dña. **Estefanía Estévez López**, Profesora Titular en el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche, como Directora de la tesis doctoral titulada “Acoso escolar, ciberacoso y ajuste socioemocional en la adolescencia: Un análisis desde la Inteligencia emocional”

INFORMA:

Que Dña. **Elizabeth Cañas Pardo** ha realizado bajo mi supervisión el trabajo titulado “Acoso escolar, ciberacoso y ajuste socioemocional en la adolescencia: Un análisis desde la Inteligencia emocional” conforme a los términos y condiciones definidos en su Plan de Investigación y de acuerdo al Código de Buenas Prácticas de la Universidad Miguel Hernández de Elche, cumpliendo los objetivos previstos de forma satisfactoria para su defensa pública como Tesis Doctoral por compendio de publicaciones.

Lo que firmo para los efectos oportunos, en Elche a de septiembre de 2021

Directora de la tesis

Dra. Dña. Estefanía Estévez López



D. **Francisco Javier Moreno Hernández**, Coordinador del Programa de Doctorado en Deporte y Salud

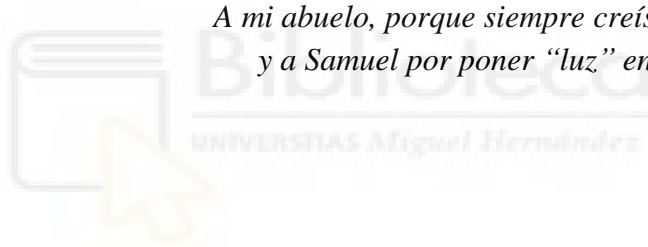
INFORMA:

Que Dña. **Elizabeth Cañas Pardo** ha realizado bajo la supervisión de nuestro Programa de Doctorado el trabajo titulado “Acoso escolar, ciberacoso y ajuste socioemocional en la adolescencia: Un análisis desde la Inteligencia emocional” conforme a los términos y condiciones definidos en su Plan de Investigación y de acuerdo al Código de Buenas Prácticas de la Universidad Miguel Hernández de Elche, cumpliendo los objetivos previstos de forma satisfactoria para su defensa pública como tesis doctoral.

Lo que firmo para los efectos oportunos, en Elche a de septiembre de 2021

Dr. D. Francisco Javier Moreno Hernández
Coordinador del Programa de Doctorado en Deporte y Salud

*A mi abuelo, porque siempre creíste en mí,
y a Samuel por poner “luz” en mi vida.*



Agradecimientos

Quiero aprovechar este apartado para dejar constancia de mi más profundo y sincero agradecimiento a todas las personas que de una u otra manera han colaborado y me han acompañado a lo largo de este camino.

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis, la Dra. Estefanía Estévez, su incalculable ayuda y orientación, su generosidad al hacerme participe de su experiencia, de sus conocimientos, de su buen hacer, por todo el tiempo que me ha dedicado, por su apoyo, por su paciencia, y por animarme a solicitar todas aquellas becas que me ayudasen en mi formación investigadora.

Gracias al Grupo de investigación Lisis por acogerme durante este largo periodo y brindarme la oportunidad de colaborar en sus proyectos, y especialmente al Dr. Gonzalo Musitu y la Dra. Celeste León-Moreno por acompañarme durante mi estancia en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Igualmente, quiero agradecer a los equipos de investigación de la Universidad de Utrech y de la Dublin City University por recibirme como un miembro más durante mi estancia de tres meses con ellos.

Agradezco a Jesús F. Estévez su ayuda permanente. Por estar siempre que he necesitado un guía en metodología. Gracias por ser un compañero con el que siempre puedo contar.

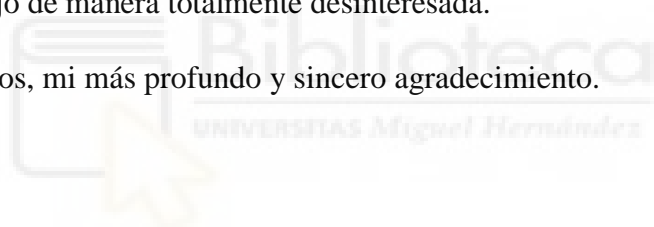
También debo agradecer a quienes me han acompañado fuera del ámbito académico, ya que sin ellos este camino hubiese sido más difícil. Gracias a mis padres, Ramona y Sebastián, por enseñarme la importancia de la constancia, el esfuerzo y la superación, y porque sin su esfuerzo y sacrificio no habría sido posible llegar hasta donde estoy hoy. Gracias por apoyarme en esta aventura de la tesis doctoral, a pesar de no entender muy bien qué es lo que hacía durante tantas horas delante de la pantalla del ordenador. De cada uno he adoptado lo mejor y me ha hecho ser la persona que soy ahora.

Agradezco a mi pareja Samuel su paciencia, comprensión y respaldo incondicional en este trabajo. Por animarme a lograr este sueño que se está haciendo realidad y motivarme a seguir en los momentos en que no tenía ánimo para hacerlo. Gracias por confiar tanto en mis posibilidades y por enseñarme a ver lo lejos que puedo llegar si creo en mí misma.

Gracias también a mi hermana Estefanía por estar a mi lado en los buenos y malos momentos de mi vida, y a mi familia política, la cual considero mi propia familia, por entender mis ausencias en las reuniones familiares y por sus llamadas y mensajes que me hacían sentirme cerca en todo momento.

Por último, pero no por ello, menos importante, quiero agradecer a todo el alumnado y profesorado que han hecho posible esta tesis doctoral, ya que dedicaron una parte de su tiempo para ayudarme en mi trabajo de manera totalmente desinteresada.

A todos, mi más profundo y sincero agradecimiento.



Índice

Resumen	9
Abstract	11
Presentación	13

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. Adolescencia: Etapa de importantes cambios	19
1.1. Desarrollo físico	19
1.1.1. La pubertad	20
1.1.2. El cerebro adolescente	21
1.2. Desarrollo cognitivo	21
1.2.1. Teoría de Piaget: uso de las operaciones formales	22
1.2.2. Egocentrismo en la adolescencia: “ensimismamiento”	23
1.2.3. Procesamiento de la información: pensamiento crítico y toma de decisiones	24
1.3. Desarrollo socioemocional	25
1.3.1. Identidad	26
1.3.2. Autoconcepto	27
1.3.3. Autoestima	29
1.4. Relaciones familiares en la adolescencia	32
1.4.1. Adaptación familiar a los cambios de la adolescencia	32
1.4.2. La búsqueda de autonomía	33
1.4.3. Conflicto entre progenitores y adolescentes	35
1.4.4. Comunicación y apoyo familiar	40
1.5. Las amistades y el grupo de iguales	42
1.5.1. Influencia de las amistades y del grupo de iguales	45
1.5.2. El grupo de iguales en la escuela	47
1.6. Recapitulaciones	53
CAPÍTULO 2. Medios tecnológicos y conducta agresiva en adolescentes	55
2.1. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las aulas	55
2.1.1. El uso de las TICs fuera del aula	56

2.2. Expresión de la conducta agresiva en las aulas y en el ciberespacio	59
2.2.1. La conducta de acoso en las aulas	60
2.2.2. La conducta de acoso en el ciberespacio	65
2.3. Acoso escolar y cibernético: similitudes y diferencia	74
2.3.1. Similitudes y diferencias	75
2.3.2. Los roles en la conducta agresiva	78
2.4. Recapitulaciones	87
CAPÍTULO 3. Variables asociadas al acoso escolar y cibernético	91
3.1. Variables relativas al ámbito individual	92
3.1.1. Variables asociadas al rol de agresor en la escuela	92
3.1.2. Variables asociadas al rol de agresor en el ciberespacio	94
3.1.3. Variables asociadas al rol de víctimas en la escuela	95
3.1.4. Variables asociadas al rol de víctimas en el ciberespacio	96
3.2. Variables relativas al ámbito familiar	97
3.2.1. Variables asociadas al rol de agresor escolar	97
3.2.2. Variables asociadas al rol de agresor cibernético	98
3.2.3. Variables asociadas al rol de víctima escolar	99
3.2.4. Variables asociadas al rol de víctima cibernética	100
3.3. Variables relativas al ámbito escolar y social	100
3.3.1. Variables asociadas al rol de agresor escolar	101
3.3.2. Variables asociadas al rol de agresor cibernético	101
3.3.3. Variables asociadas al rol de víctima escolar	102
3.3.4. Variables asociadas al rol de víctima cibernética	103
3.4. Consecuencias asociadas al acoso escolar y cibernético	103
3.4.1. Consecuencias observadas en los agresores escolares.....	104
3.4.2. Consecuencias observadas en los ciberagresores	105
3.4.3. Consecuencias observadas en las víctimas escolares.....	106
3.4.4. Consecuencias observadas en las cibervíctimas	107
3.5. Variables y consecuencias asociadas a la diada agresor-víctima.....	109
3.6. Recapitulaciones	110
CAPÍTULO 4. Acoso escolar y ciberacoso desde la perspectiva de la inteligencia emocional	115
4.1. Concepto de inteligencia emocional	115

4.2. Modelos de inteligencia emocional	120
4.2.1. Modelos de habilidad	120
4.2.2. Modelos mixtos	127
4.3. El desarrollo de la Inteligencia Emocional	131
4.3.1. Agentes formadores de la Inteligencia Emocional	133
4.4. Inteligencia emocional y ajuste emocional	142
4.5. El papel de la inteligencia emocional en el acoso escolar y cibernético	143
4.6. Recapitulaciones	146

PARTE EMPÍRICA

Trascendencia del Estudio	151
Principales Variables del Estudio	153
Objetivos de la Investigación	153
Método	159
Muestra	159
Instrumentos	159
Procedimiento	173
Análisis de datos	174
Resultados	179
Discusión y conclusiones	361
Limitaciones e implicaciones del estudio	373
Referencias	375
ANEXOS	425

OTROS ÍNDICES DE CONTENIDO

TABLAS Y FIGURAS

CAPÍTULO 1

Tabla 1.1. <i>Temas por los que los adolescentes demandan autonomía</i>	34
Tabla 1.2. <i>Conflicto, resolución y consecuencias entre progenitores y adolescentes</i>	37
Tabla 1.3. <i>Principales temas de discusión entre progenitores y adolescentes</i>	39
Tabla 1.4. <i>Cuadro resumen de las funciones de la amistad</i>	44
Figura 1.1. <i>Categorías del mundo social del adolescente</i>	52

CAPÍTULO 2

Tabla 2.1. <i>Cuadro resumen de las tipologías de acoso escolar</i>	64
Tabla 2.2. <i>Tipología de agresiones según el medio electrónico</i>	71
Tabla 2.3. <i>Cuadro resumen de las similitudes y diferencias entre acoso y ciberacoso</i>	77
Tabla 2.4. <i>Tipos de agresor escolar y cibernético</i>	81

CAPÍTULO 3

Tabla 3.1. <i>Análisis comparativo de las variables asociadas al rol de agresor</i>	111
Tabla 3.2. <i>Análisis comparativo de las variables asociadas al rol de víctimas</i>	112
Tabla 3.3. <i>Análisis comparativo de las consecuencias entre agresores</i>	113
Tabla 3.4. <i>Análisis comparativo de las consecuencias entre víctimas</i>	114

CAPÍTULO 4

Tabla 4.1. <i>Similitudes entre las Competencias de Gardner (1983) y las Capacidades fundamentales de Mayer y Salovey (1997)</i>	118
Tabla 4.2. <i>Ramas y habilidades del Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997)</i>	123
Tabla 4.3. <i>Organización de los componentes de la inteligencia emocional según Goleman (1998)</i>	128

Tabla 4.4. <i>Componentes de la inteligencia emocional según Bar-On</i>	130
Tabla 4.5. <i>Características de los estilos de socialización parental</i>	136
Tabla 4.6. <i>Consecuencias de los estilos parentales en el ajuste de los hijos</i>	139
Figura 4.1. <i>Estilos parentales</i>	135





RESUMEN

Actualmente, existe un reconocimiento generalizado acerca del grave problema de salud pública que supone el acoso escolar y el ciberacoso en la infancia y la adolescencia. Pese a que la asociación entre ambas conductas de acoso y los problemas de ajuste emocional ha sido ampliamente abordada en la literatura, no existe consenso sobre qué variables emocionales se encuentran directamente relacionadas con los roles implicados de ambas problemáticas. Además, dado que la conducta de acoso también está relacionada con diversos factores sociales y familiares, es necesario ahondar en este tema desde el modelo ecológico del ser humano. Por ello, el objetivo general de esta tesis es analizar diversas variables emocionales, familiares y sociales en víctimas y/o agresores adolescentes de acoso escolar y ciberacoso. Los objetivos específicos planteados han sido abordados en los seis estudios que componen esta tesis. En el **Estudio 1**, se revisaron las principales investigaciones enfocadas en analizar la superposición y continuidad de los roles en víctimas y agresores del acoso escolar y ciberacoso, así como el intercambio de roles en ambas dinámicas de acoso en adolescentes. Los resultados de los 19 estudios incluidos al cumplir los criterios de inclusión mostraron, en mayor o menor medida, que ambas dinámicas de acoso parecen coexistir, interpretándose como un mismo acoso en diferente contexto. En el **Estudio 2**, se analizó el ajuste emocional (autoconcepto, estrés percibido, soledad, sintomatología depresiva, ansiedad social, satisfacción con la vida e inteligencia emocional) de las víctimas y agresores de acoso cibernético y escolar. Los hallazgos indicaron que los estudiantes involucrados en situaciones de acoso, especialmente los desempeñan el mismo rol (acosador o víctima) en ambos contextos (escuela/ciberespacio), presentan un perfil emocional más desajustado que los estudiantes no implicados en ninguna de estas dinámicas. En el **Estudio 3**, se examinó el perfil emocional (autoconcepto, estrés percibido, soledad, sintomatología depresiva, ansiedad social, satisfacción con la vida e inteligencia emocional) de los adolescentes involucrados en situaciones de

cibervictimización y ciberagresión. Los resultados obtenidos mediante el análisis de varianza mostraron que aquellos adolescentes que sufren y perpetran ciberacoso con mayor intensidad presentan mayor desajuste en la mayoría de las dimensiones estudiadas que el resto de cibervíctimas y ciberagresores. En el **Estudio 4**, se compararon variables individuales (soledad), familiares (comunicación familiar) y sociales (ajuste escolar) entre diferentes grupos de adolescentes que sufrían cibervictimización con diferente grado de intensidad (baja, moderada y alta) y en función del sexo. Los resultados mostraron que los adolescentes que sufren de cibervictimización más intensa reportan más soledad, y mayores problemas de comunicación con ambos progenitores de ajuste escolar que el resto de los grupos. En cuanto al sexo, los efectos de interacción fueron significativos en la variable comunicación evitativa con la madre, siendo mayor en el grupo de chicas cibervíctimas severas, y en la variable competencia académica, siendo menor en los chicos cibervíctimas de los tres grupos y en las chicas cibervíctimas leves. En el **Estudio 5**, se analizó el papel de la inteligencia emocional en la relación entre la cibervictimización y el ajuste emocional (autoconcepto, la depresión y la satisfacción con la vida) en adolescentes. Los resultados revelaron que las asociaciones entre cibervictimización y autoconcepto y cibervictimización y depresión se ven influidas al introducir la inteligencia emocional y sus dimensiones (atención emocional, claridad, regulación). Por último, en el **Estudio 6**, se analizó, por un lado, el efecto mediador del autoconcepto sobre la satisfacción con la vida y, por otro, el efecto mediador moderado de la inteligencia emocional sobre el autoconcepto y la satisfacción con la vida en las víctimas de acoso escolar. Los resultados indicaron que el autoconcepto puede mediar la relación entre victimización y satisfacción con la vida, y la inteligencia emocional puede moderar la influencia negativa de la victimización sobre el autoconcepto.

Palabras clave: acoso escolar, ciberacoso, ajuste emocional, ajuste familiar, ajuste escolar, adolescencia

ABSTRACT

Currently, there is widespread recognition that bullying and cyberbullying in childhood and adolescence entail a serious public health problem. Although the association of bullying at school and in cyberspace with emotional adjustment problems has been widely addressed in the literature, there is no consensus on which emotional variables are directly related to the roles involved in both problems. In addition, given that bullying behavior is also related to various social and family factors, it is necessary to delve into this issue from the ecological model of the human being. Therefore, the general objective of this thesis is to analyze diverse emotional, family and social variables in adolescent victims and / or bullies of bullying and cyberbullying. The specific objectives proposed have been addressed in the six studies that make up this thesis. In **Study 1**, the main reseraches focused on analyzing the overlap and continuity of roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying were reviewed, as well as the roles exchange of both dynamics of bullying in adolescents. The results of the 19 showed, to a greater or lesser extent, that both bullying dynamics seem to coexist, being interpreted as the same bullying behavior in a different context. In **Study 2**, the emotional adjustment (self-concept, perceived stress, loneliness, depressive symptoms, social anxiety, life satisfaction and emotional intelligence) of victims and bullies of bullying at school and in cyberspace was analyzed. The findings indicated that students involved in bullying situations, especially those who play the same role (bully or victim) in both contexts (school / cyberspace), present less adjusted emotional profile than students not involved in any of these dynamics. In **Study 3**, the emotional profile (self-concept, perceived stress, loneliness, depressive symptoms, social anxiety, life satisfaction and emotional intelligence) of adolescents involved in cybervictimization and cyber-aggression situations was examined. The results obtained through the analysis of variance showed that those adolescents who suffer and perpetrate cyberbullying with greater intensity present a lesser adjustment in most of the dimensions studied than the rest of cyberbullying victims and

cyberbullies. In **Study 4**, individual (loneliness), family (family communication) and social (school adjustment) variables were compared between different groups of adolescents who suffered cybervictimization with different degrees of intensity (low, moderate and high) and according to sex. The results showed that adolescents who suffer more intense cybervictimization report more loneliness, and greater communication problems with both parents of school adjustment than the rest of the groups. Regarding sex, the interaction effects were significant in the avoidant communication with the mother variable, being higher in the group of severe cyber victim girls, and in the academic competence variable, being lower in the cyber victim boys of the three groups and in the mild cyber victim girls. In **Study 5**, the role of emotional intelligence in the relationship between cybervictimization and emotional adjustment (self-concept, depression and life satisfaction) in adolescents was analyzed. The results revealed that the associations between cybervictimization and self-concept and cybervictimization and depression are influenced by introducing emotional intelligence and its dimensions (emotional attention, clarity, regulation). Finally, in **Study 6**, it was analyzed, on the one hand, the mediating effect of self-concept on life satisfaction, and, on the other, the moderate mediating effect of emotional intelligence on self-concept and satisfaction with life in victims of bullying. The results indicated that self-concept can mediate the relationship between victimization and life satisfaction, and emotional intelligence can moderate the negative influence of victimization on self-concept.

Keywords: bullying, cyberbullying, emotional adjustment, family adjustment, school adjustment, adolescence

Presentación

Pese a que en los últimos años ha aumentado la conciencia social acerca del acoso escolar y ciberacoso, en la actualidad la prevalencia de ambas problemáticas a nivel nacional e internacional continúan siendo alarmantes. Esto indica que un gran porcentaje de niños y adolescentes están implicados de algún modo en alguna de estas problemáticas o en ambas. En España, la nueva Ley de educación LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) contempla medidas y protocolos de actuación contra el acoso escolar y el ciberacoso desde los centros docentes. Sin embargo, son diversos los enfoques y perspectivas que deben tenerse en cuenta en el abordaje de estos problemas de conducta, ya que no solo son factores del contexto escolar los que se relacionan con el acoso, sino también individuales, familiares y sociales. Por ello, la presente tesis pretende mejorar la comprensión que se tiene acerca del acoso en el entorno escolar y en el cibernético y reducir su incidencia e impacto, mediante la creación de programas de prevención dirigidos a adolescentes.

Esta tesis está formada por 6 artículos:

Artículo 1. Título: Continuidad y superposición de roles en víctimas y agresores de acoso escolar y ciberacoso en la adolescencia: una revisión sistemática. Objetivo: Revisar las investigaciones enfocadas en analizar la superposición y continuidad de los roles en víctimas y agresores del acoso escolar y ciberacoso, así como el intercambio de roles en ambas dinámicas de acoso en adolescentes, desde el 2000 hasta el 2020.

Artículo 2. Título: Ajuste emocional en víctimas y agresores de ciberacoso y acoso tradicional. Objetivo: Analizar el perfil diferencial de adolescentes víctimas (escolares, cibernéticas y escolar/cibernéticas), agresores (escolares, cibernéticos y escolar/cibernéticos) o no implicados en diferentes variables de ajuste emocional (autoconcepto, estrés percibido, sentimientos de

soledad, sintomatología depresiva, ansiedad social, satisfacción con la vida e inteligencia emocional).

Artículo 3. Título: Ajuste psicológico en cibervíctimas y ciberagresores en educación secundaria. Objetivo: Examinar el perfil socioemocional de adolescentes cibervíctimas y ciberacosadores en función del sexo y de la intensidad de acoso (moderado, severo y no implicado) en variables de ajuste emocional (autoconcepto, percepción estrés, soledad, sintomatología depresiva, ansiedad social, satisfacción con la vida e inteligencia emocional).

Artículo 4. Título: Soledad, comunicación familiar y adaptación escolar en una muestra de adolescentes cibervictimizados. Objetivo: Comparar variables individuales (percepción de soledad), familiares (comunicación familiar) y sociales (ajuste escolar), como la percepción de soledad, la comunicación familiar y el ajuste en una muestra de 2.399 adolescentes andaluces de 12 a 18 años.

Artículo 5. Título: El impacto de la cibervictimización en el ajuste psicológico en la adolescencia: Analizando el papel de la inteligencia emocional. Objetivo: Estudiar el papel de la inteligencia emocional en la cibervictimización y el ajuste emocional de los adolescentes, especialmente en el autoconcepto, la depresión y la satisfacción con la vida.

Artículo 6. Título: El papel de la inteligencia emocional en el ajuste psicológico y la victimización entre pares en una muestra de adolescentes españoles. Objetivo: Analizar el efecto mediador del autoconcepto sobre la satisfacción con la vida, y el efecto de mediación moderada de la inteligencia emocional sobre el autoconcepto y la satisfacción con la vida en el contexto de victimización entre pares.

Por consiguiente, en las siguientes páginas se exponen los materiales, métodos empleados y los resultados obtenidos en cada una de las publicaciones. El contenido de las 6 partes que componen esta tesis se detalla a continuación:

1. Introducción: En este apartado se presenta un marco teórico dividido en cuatro capítulos que contextualiza el tema que pretende abordar esta Tesis Doctoral. De este modo se aborda de manera detallada la etapa de la adolescencia de manera biopsicosocial, la problemática de acoso escolar y cibernético, así como la inteligencia emocional. En este apartado además se consideran algunas de las limitaciones presentes en la actualidad sobre el tema, las cuales justifican el desarrollo de esta tesis.

2. Objetivos: En este apartado se presenta tanto el objetivo general como los específicos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de los estudios que conforman esta Tesis Doctoral.

3. Método: en este apartado se hace una descripción de la muestra y se presentan los instrumentos utilizados.

4. Resultados: en este punto pueden consultarse el texto completo de cada uno de los trabajos que componen esta tesis.

5. Discusión y conclusiones: En este apartado se sintetizan los principales resultados extraídos de cada estudio en relación a los objetivos descritos, y se exponen las aportaciones de los hallazgos sobre el tema.

6. Limitaciones e implicaciones del estudio: En este último apartado se subrayan las dificultades a las que se han enfrentado cada uno de los estudios, así como las diferentes recomendaciones para futuras líneas de investigación.

Para más información, los instrumentos administrados puede consultarse en el apartado de Anexos.





Introducción

ca
SISTAS J
Sistemas



CAPÍTULO 1.

Adolescencia: Etapa de importantes cambios

La adolescencia es un periodo de desarrollo que engloba la segunda década de la vida y que marca el paso de la niñez a la adultez. En este primer capítulo se analizan los progresos a nivel físico, cognitivo, emocional y social a los que se enfrentan los adolescentes y las personas que les rodean. En los primeros apartados se recogen los principales cambios que experimentan los jóvenes, percibidos como complejos y contradictorios, y que son fundamentales para el pasaje a la edad adulta. Los siguientes apartados se centran en las relaciones familiares y sociales significativas para el ajuste de los adolescentes. En ellos se explican los principales retos y conflictos a los que se enfrenta la familia, así como, la importancia de la interacción y comunicación familiar en esta etapa del ciclo vital. Igualmente, se exponen, de manera diferenciada, las implicaciones que los amigos y el grupo de iguales tienen para los adolescentes.

1.1. Desarrollo físico

La adolescencia es una etapa marcada por el desarrollo físico, en la que se identifican constantes cambios corporales, hormonales y sexuales. Frente a la evidente transformación física relacionada con la apariencia y forma del cuerpo, como es el aumento de peso o estatura y desarrollo de los músculos (Pineda-García, Gómez-Peresmitré, Acevedo y Ariza, 2017), en este periodo acontecen otros cambios que se ven marcados por los cambios hormonales y cerebrales (localizados en la corteza prefrontal), como la transformación de la voz, aparición de vello, desarrollo de los órganos sexuales y mayor labilidad emocional, entre otros (Borrás-Santisteban, 2014). Este conjunto de cambios ejerce, a su vez, una importante influencia sobre la autoimagen (Rosabal, Romero,

Gaquín, Mérida y Hernández, 2015) y diversas funciones cognitivas, como la atención, planificación o control de pensamientos y conductas, de los adolescentes (Fuster, 2014).

1.1.1 La pubertad

Como se ha comentado, la transición que se vive durante la adolescencia está marcada por numerosos cambios, entre ellos los cambios biológicos, responsables de la maduración y desarrollo físico de los adolescentes (Rosabal et al., 2015). Un cambio físico importante es el inicio de la pubertad, proceso mediante el cual la persona alcanza la madurez sexual y la capacidad para reproducirse (McCarter, 2018). El inicio de la pubertad es resultado del aumento en la producción de varias hormonas sexuales, andrógenos (hormonas masculinas) o estrógenos (hormonas femeninas), en niveles adultos. Ambas hormonas se encuentran tanto en hombres como en mujeres, sin embargo, los andrógenos presentan concentraciones más altas en hombres y los estrógenos en mujeres (Diz, 2013). Estas hormonas son liberadas en el torrente sanguíneo por la hipófisis para estimular las glándulas correspondientes, es decir, los testículos en el caso de los chicos y los ovarios en caso de las chicas. La hipófisis también se encarga de incrementar la producción de las hormonas del crecimiento que, al interactuar con las hormonas sexuales, favorece el ciclo de crecimiento y pubertad (Vicario, Fierro y Hidalgo, 2014).

Los cambios hormonales producidos durante esta etapa dan lugar a nuevas inquietudes relacionadas con la sexualidad en los adolescentes. Así pues, la adolescencia es una etapa de exploración y experimentación sexual, así como, de incorporación de la sexualidad a la propia identidad (Güemes-Hidalgo, Ceñal y Hidalgo, 2017). El desarrollo de la identidad es un proceso complejo que implica que el adolescente comience a verse como un ser sexuado, reconozca su propia orientación sexual y establezca vínculos románticos y sexuales (Vásquez, de Clavero y Solaeche, 2018). Por tanto, el desarrollo de la identidad sexual va más allá del mero comportamiento sexual, ya que implica la revelación de una

orientación sexual (heterosexual, homosexual o bisexual), además de actividades, intereses y estilos de conducta acorde con dicha orientación (Crowell, 2020).

1.1.2. El cerebro adolescente

No sólo los cambios físicos relacionados con la pubertad y sexualidad tienen protagonismo en este periodo de desarrollo, ya que los cambios a nivel cerebral también comienzan a hacerse visibles. Durante la adolescencia se producen cambios evolutivos en las áreas del cerebro responsables de las emociones y de las funciones cognitivas superiores, como el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol (Gutiérrez y Solís, 2011). Estos cambios son resultado de la interacción de dos regiones cerebrales: 1) La amígdala, responsable de controlar el procesamiento de la información sobre las emociones y 2) el córtex prefrontal, que controla la planificación, el establecimiento de prioridades, la regulación de los impulsos y la valoración de las posibles consecuencias que pueden conllevar las acciones (Dhers, 2016). La amígdala incrementa su actividad en la pubertad, mientras que el córtex prefrontal lo hace de manera más gradual hacia la adultez temprana. El desarrollo más temprano de la amígdala frente a la del córtex prefrontal puede explicar la tendencia de los adolescentes a mostrar arrebatos emocionales y conductas de riesgo (Feinstein, 2016).

1.2. Desarrollo cognitivo

Otro de los cambios destacables en la adolescencia es la habilidad de pensar más allá de la situación concreta actual y de resolver los problemas. Es decir, los adolescentes son capaces de pensar de manera abstracta y crítica, lo que les proporciona una forma más flexible de manejar la información (Álvarez y Chávez, 2019). Sin embargo, este pensamiento más maduro también da lugar a un cambio en su conducta cotidiana. Mientras que en la infancia los niños suelen aceptar sin protestar las reglas y explicaciones que se les plantean, el razonamiento más abstracto y crítico alcanzado en la

adolescencia, induce a los jóvenes a cuestionar a sus progenitores y a otras figuras de autoridad, así como, a ser más sensibles hacia los defectos de éstos, de una forma mucho más enérgica (Papalia, Feldman y Martorell, 2012). Son varios los enfoques que han estudiado el desarrollo cognitivo de los adolescentes. A continuación, se presentan las principales teorías relacionadas con las capacidades cognitivas de esta etapa evolutiva.

1.2.1. Teoría de Piaget: uso de las operaciones formales

Alrededor de los 11 años, los adolescentes alcanzan una nueva forma de manipular la información de manera más flexible. Esta etapa se corresponde con el cuarto estadio identificado por Piaget en su teoría, denominado *operaciones formales*, y, por tanto, es representativo del desarrollo cognitivo del adolescente (Inhelder y Piaget, 1955). En este estadio los adolescentes tienden a hacer uso de un razonamiento más abstracto, es decir, comienzan a pensar en términos de lo que *podría ser* y no sólo de lo que *es*, creando así situaciones verosímiles (Estrada, 2017). De este modo, los adolescentes también comienzan a reflexionar también sobre sus propios pensamientos y sentimientos, analizar lo que hay detrás de cada uno de ellos (Jiménez y De la Mata, 2000), especular sobre características o cualidades ideales, que desean ver en ellos mismos y en los demás, y compararse con otros tomando esos estándares ideales como criterios (Rodríguez y Mateo, 2017). En este sentido, mientras que los niños están limitados a la acción y a una realidad parcial, los adolescentes comienzan a distinguir lo posible de lo real y contemplar mentalmente un sinnúmero de posibilidades, reales o ideales, que incorporan en sus pensamientos (Iglesias, 2013), constituyendo así la base intelectual del *idealismo* típico del pensamiento adolescente (Rodríguez y Mateo, 2017).

Pese al pensamiento más *abstracto* e *idealista* de los adolescentes, el rasgo funcional más importante del pensamiento formal es su naturaleza *hipotético-deductiva*. Este rasgo hace referencia a la capacidad para buscar explicaciones a ciertos hechos que van más allá de la realidad y someterlas a comprobaciones sistemáticas. De

este modo, los adolescentes consiguen desarrollar hipótesis o suposiciones sobre la manera de resolver los problemas, explorando una amplia gama de alternativas de manera sistemática y lógica, deduciendo también sus posibles consecuencias (Estrada, 2017). Esta manera de resolver los problemas y comprobar de forma sistemática las soluciones, denominada *razonamiento hipotético-deductivo*, es el núcleo del estadio de las operaciones formales (Vasquez y Luján, 2019).

1.2.2. Egocentrismo en la adolescencia: “ensimismamiento”

Otra característica propia del pensamiento adolescente es el egocentrismo, es decir la conciencia exacerbada de sí mismo o el estado de ensimismamiento en el que se considera que “el mundo está centrado en uno mismo” (Elkind, 1985; Estrada, 2017). Este egocentrismo es el causante de la tendencia de los adolescentes a focalizar la atención a sus conductas, cambios corporales y apariencia física, y a imaginar que los demás piensan constantemente en ellos y que tienen perspectivas y valores idénticos a los suyos (Gaete, 2015). Además, en la mayoría de los casos, los adolescentes tienen la convicción de que sus pensamientos, sentimientos, creencias y experiencias son muy especiales, incluso únicos, y que los demás son incapaces de llegar a entenderlos (Hornberger, 2006). Esto puede explicar la tendencia de los adolescentes a magnificar la propia situación emocional, y la intolerancia hacia aquellos que “nunca se han sentido como se sienten ellos” (Gaete, 2015).

En base a este ensimismamiento, Elkind (1976) destacó dos fenómenos propios de este egocentrismo adolescente y que reciben el nombre de *audiencia imaginaria* y la *fábula personal*. El concepto de *audiencia imaginaria* hace referencia a la autoconciencia, que lleva al adolescente a considerar que otras personas están tan interesadas en sus preocupaciones y comportamientos como él mismo. Este concepto ayuda a explicar la razón por la que los adolescentes se perciben como el foco de atención del resto y que actúen y reaccionen en consecuencia a esta audiencia irreal. En síntesis, los adolescentes se consideran los actores principales,

mientras que todos los demás forman el público. Otra segunda “distorsión del pensamiento” referente al egocentrismo es la *fábula personal*. Esta fábula se construye sobre la audiencia imaginaria y consiste en la certeza de los adolescentes de creer que todo aquello que les sucede es único, excepcional y nadie más lo comparte. Las fábulas personales también son responsables de que los adolescentes se perciban inmunes a experiencias dolorosas o riesgos que amenazan al resto (Estrada, 2017). Probablemente, esta sensación de inmunidad sea el origen de las conductas de riesgo de algunos adolescentes.

1.2.3. Procesamiento de la información: pensamiento crítico y toma de decisiones

Otros cambios producidos en la adolescencia referentes al procesamiento de la información se relacionan, por un lado, con el pensamiento crítico, y por otro con la toma de decisiones. Respecto al pensamiento crítico, el desarrollo cognitivo alcanzado en la adolescencia proporciona a los jóvenes capacidad para analizar la información y hacer juicios sobre ella, relacionarla con otra información y considerarla como válida o inválida (Álvarez y Chávez, 2019). Por tanto, pensar de manera crítica en la adolescencia requiere de estrategias cognitivas que se van desarrollando en esta etapa, como por ejemplo (Santrock, 2006a):

- Aumento de la velocidad, automatización y capacidad de procesamiento de la información, permitiendo utilizar recursos cognitivos con otros propósitos.
- Mayor amplitud de conocimientos en diversas áreas. De esta forma disponen de más conocimientos para realizar comparaciones para analizar y hacer juicios acerca de la nueva información.
- Aumento de la capacidad de considerar al mismo tiempo diferentes tipos de conocimiento, posibilitando la creación de nuevas combinaciones de discernimiento.
- Mayor variedad de estrategias metacognitivas para aplicar o adquirir conocimientos, que son empleadas de forma más

espontánea. Dichas estrategias incluyen la planificación, consideración de alternativas y control cognitivo.

Los adolescentes también se ven envueltos en la compleja situación de tomar decisiones sobre el futuro, amigos, universidad, relaciones románticas, etc. (Gonçalves, Ferreira, Dalbosco y Castellá, 2013), sin embargo, existen diversas posturas a la hora de determinar si los adolescentes poseen las capacidades cognitivas para tomar buenas decisiones. Una teoría explicativa al respecto es la del “procesamiento doble” de Klaczynski (2005). Esta teoría propone que en esta etapa evolutiva se toman decisiones en base a dos sistemas cognitivos diferentes, uno es el razonamiento analítico que utiliza operaciones formales, y otro es el razonamiento heurístico que se basa en factores intuitivos como experiencias previas, emociones y motivaciones. A pesar de que las investigaciones acerca de esta teoría indican que durante la adolescencia el razonamiento analítico avanza, los factores heurísticos siguen teniendo una gran influencia, afectando en la toma de decisiones. Por ello, en esta etapa son más frecuentes los juicios precipitados, pues el peso de los sentimientos prima en muchas ocasiones sobre la razón (Santrock, 2006b).

1.3. Desarrollo socioemocional

Durante la adolescencia también entran en escena los cambios socioemocionales, aunque estos pueden resultar más complejos y difíciles de observar, a primera vista, en comparación con los cambios derivados del desarrollo físico. Por ejemplo, los adolescentes comienzan a ser más hábiles a la hora de examinar y comprender los cambios y emociones que experimentan ante diferentes situaciones, debido a la mayor capacidad para la introspección alcanzada en esta etapa del ciclo vital (Bauzá y Fernández, 2009). Además, esta mayor conciencia emocional favorece, también, el reconocimiento de las emociones ajenas y del clima emocional predominante en un contexto determinado (Crone, 2019). Los cambios más significativos durante la adolescencia en el ámbito emocional responden a las preguntas ¿Quién soy?, ¿Cómo soy? y ¿Me gusta?, que, en síntesis, hacen referencia al desarrollo de

la identidad, el autoconcepto y la autoestima, respectivamente (Bjorklund y Hernández, 2011).

Asimismo, el crecimiento emocional experimentado en la adolescencia está unido a una dimensión social. Es decir, las emociones no tienen un carácter exclusivamente individual, sino que en la mayoría de los casos tienen su origen en las experiencias sociales vividas (con la familia, amistades y compañeros de la escuela) durante el desarrollo (Segrin y Flora, 2019). De este modo, el desarrollo de emociones positivas ligado al contexto social promueve la generación de las habilidades sociales necesarias para el crecimiento personal y la creación de vínculos familiares y sociales característicos de esta etapa (Richaud y Mesurado, 2016; Ruvalcaba-Romero, Solís, Gallegos-Guajardo y Nava-Fuerte, 2018).

1.3.1. Identidad

La teoría más distinguida sobre el desarrollo de la identidad fue propuesta por Erik Erikson (1950, 1968, 1985). Según su teoría, el estadio más importante y crucial en la etapa adolescente es el denominado “identidad frente a la confusión de identidad”. La teoría de Erikson sugiere que la principal tarea de los adolescentes es entender lo que es único y distintivo en sí mismos. Define la adolescencia como una etapa de esfuerzos por descubrir las fortalezas y debilidades particulares, así como los roles que desempeñarían mejor en la vida futura. Este proceso de descubrimiento es complejo y a menudo implica experimentar diferentes roles para ver si encajan con las capacidades propias y con la visión que se tiene de uno mismo. El éxito en forjar una identidad propia consiste en conocer y creer en estas capacidades únicas y desarrollar un sentido de quienes somos, que a su vez permita construir los cimientos del desarrollo psicosocial futuro. No obstante, algunos adolescentes pueden sentirse confusos a la hora de configurar una identidad central y unificada, lo que puede representar un factor de riesgo para la adopción de roles que son socialmente inaceptables (Bettmann, 2019; Erikson, 2004).

El desarrollo de la identidad es un proceso largo y extraordinariamente complejo que comienza en la niñez y concluye en la vejez (Cramer, 2017). Durante los primeros años de la adolescencia, los jóvenes tienen dificultades para hallar una identidad concreta, promoviendo que experimenten diversos “yo” posibles, es decir, múltiples percepciones de sí mismos, sobre sus actuaciones en diferentes grupos y contextos e imágenes acerca de quienes podrían llegar a ser (Coll y Falsafi, 2010). La multiplicidad de “yo” puede hacer que los adolescentes adopten un conjunto de comportamientos, que pueden ser contrarios a como realmente son, con el fin de combatir el rechazo y complacer a los demás (Moshman, 2005). Pese a que este fenómeno, conocido como “yo” falso, puede resultar negativo en esta etapa del desarrollo, la sucesión de identidades opuestas otorga a los adolescentes una comprensión favorable de su “yo”, que, a su vez, puede ser crucial para la construcción de la propia identidad personal (Markus y Nurius, 1986). En este sentido, el desarrollo físico, cognitivo y social alcanzado en esta etapa supone una posibilidad para que los jóvenes puedan elegir entre una serie de identidades adoptadas en la infancia y sintetizarlas para construir una opción viable, pero a la vez flexible y abierta a los posibles imprevistos, para el avance hacia la adultez (Sinai, Kaplan y Flum, 2012).

1.3.2. Autoconcepto

Entre los factores que parecen influir en la formación del autoconcepto destaca el desarrollo evolutivo, las interacciones con el contexto social, así como, la vivencia de experiencias novedosas. El desarrollo cognitivo alcanzado en la niñez limita la visión que uno tiene de sí mismo, enmarcándola dentro de un “yo colectivo”, general y poco específico (Loperena, 2008). Sin embargo, el progreso cognitivo y el resto de los cambios alcanzados en la adolescencia favorecen la configuración de un autoconcepto más realista e individualizado. Así pues, los adolescentes son capaces de describirse tomando en consideración su propia visión, la de otros y percibir su capacidad en diversas áreas de funcionamiento, lo que

representa un avance en el desarrollo psicoemocional (Van Dijk, et al. 2014).

La comprensión de sí mismo integrada por varios puntos de vista y áreas diferenciadas, que comienza a observarse en la adolescencia, es un indicio de las múltiples dimensiones que el autoconcepto adquiere en esta etapa (García y Musitu, 1999). Es decir, aunque el autoconcepto se concibe como una dimensión general, también se acepta su estructura multidimensional, compuesta por diversos aspectos, distinguibles, referentes a diversas áreas del comportamiento humano (Musitu, García, y Gutiérrez, 1994). Así, García y Musitu (1999) destacan cinco dimensiones como aspectos característicos del autoconcepto. Estas dimensiones son:

- Académica: Hace referencia a la percepción que el adolescente tiene de sí mismo como estudiante. En su valoración tiene en cuenta la calidad del desempeño desde dos ejes: la evaluación percibida por sus profesores y las cualidades que se auto atribuye en el contexto académico.
- Social: Describe la percepción que el adolescente de sí mismo en cuanto miembro que vive en sociedad. En esta dimensión se tiene en cuenta la autopercepción sobre la aceptación social (la reacción de los demás sobre el adolescente), competencia social (la capacidad para desenvolverse en situaciones sociales) y responsabilidad social (el compromiso hacia el funcionamiento social).
- Emocional: Hace referencia a la autopercepción general, por un lado, del estado emocional, y por otro, de la respuesta emocional ante situaciones específicas, en las que las personas implicadas tienen un rango superior al del adolescente (profesor, director de la escuela, etc.).
- Familiar: Alude al conjunto de pensamientos y sentimientos que tienen las personas respecto a su manera de relacionarse, su participación, e integración con su medio y grupo familiar. Este componente tiene en cuenta dominios como la confianza y el afecto de los progenitores y de otros miembros de la familia.

- Física: Se refiere a la percepción que tiene la persona respecto a su aspecto físico y condición física, jugando un papel fundamental la práctica deportiva en la vertiente social, física y de habilidad (me buscan..., gusto..., soy bueno...).

Por tanto, este autoconcepto más amplio y multidimensional, que comienza a formarse en la adolescencia, promueve que los jóvenes consideren al mismo tiempo, y de forma ordenada y coherente, diversos aspectos del “yo” (Pfeifer y Berkman, 2018), convirtiéndose en un indicio para la creciente comprensión sobre quienes son (Calero y Molina, 2016).

1.3.3. Autoestima

La autoestima global hace referencia a la evaluación general del “yo” y al sentido de valía y bienestar de una persona (Iannizzotto, 2009). Generalmente, la autoestima constituye uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de la personalidad en la infancia y en el ajuste psicológico durante la adolescencia y adultez. Sin embargo, la autoestima no es un rasgo que permanece estático ni estable en el tiempo, sino que va cambiando en función de las experiencias vividas por cada persona (Parra, Oliva, y Sánchez-Queija, 2004). Los estudios sobre la autoestima señalan que existen dos facetas de la autoestima global que son las responsables de que ésta varíe a lo largo de toda la vida: la autoestima estable y autoestima fluctuante (Rosenberg, 1986). La autoestima estable es la opinión constante y perdurable que tiene la persona de su valor y bienestar, sin verse afectada por los acontecimientos ajenos a la persona. En cambio, la autoestima fluctuante es aquella faceta que cambia en función de los acontecimientos que ocurren a lo largo de la vida de las personas.

De acuerdo con la literatura, los niveles de autoestima descienden considerablemente durante la adolescencia, en comparación con los niveles, particularmente elevados, observados en la niñez (Rodríguez-Naranjo y Caño-González, 2012). Este declive en la autoestima se ha explicado como consecuencia de los cambios puberales y cognitivos, así como, los acontecimientos novedosos, y

a veces estresantes, experimentados en esta etapa, y que suponen un desafío para la visión que los adolescentes tienen de sí mismos (Díaz, Fuentes y Senra, 2018). En consecuencia, durante la adolescencia las variaciones de la autoestima fluctuante pueden resultar muy intensas, ya que las circunstancias y situaciones que experimentan los adolescentes pueden promover sentimientos de valía, reforzando su autoestima, o, por el contrario, sentimientos de menosprecio, dañando su evaluación global (Escobar, 2010).

Si bien el periodo de la adolescencia y los acontecimientos que emergen durante el mismo se consideran relevantes para el desarrollo de la autoestima, la variable sexo también resulta significativa en el incremento o descenso de la misma. Así, mientras que, en la infancia, los niveles de autoestima tienden a ser similares entre chicas y chicos, en la adolescencia comienzan a diferenciarse en función del sexo, tendiendo a aumentar en el caso de los chicos y a disminuir en el caso de las chicas (Cou et al. 2020; Marchant, Milicic y Pino, 2017). Algunos estudios señalan que, en lo que respecta a las chicas, los cambios físicos experimentados, de manera rápida y brusca, durante la pubertad son los responsables del descenso de la autoestima. Estos cambios repentinos predisponen a las adolescentes a adquirir una nueva imagen corporal, fundamentada principalmente en los estándares sociales de belleza, y, por tanto, a autoevaluarse en función de la valoración y aprobación de otros significativos (Chang, Li, Loh, y Chua, 2019). En consecuencia, la presión por alcanzar y/o no desviarse de la imagen aceptada socialmente puede afectar negativamente a la autoestima de las chicas en la adolescencia. (You y Shin, 2019). De manera contraria, la mayor autoestima que muestran los chicos durante adolescencia ha sido explicada aludiendo a la satisfacción que sienten hacia los cambios físicos experimentados en esta etapa del desarrollo (Sundgot-Borgen, et al., 2019), así como, a la evaluación que realizan de sí mismos basada en sus logros personales y no tanto en cómo son percibidos por los demás, como ocurre en el caso de las chicas (Siguenza, Quezada, y Reyes, 2019).

En relación con los factores que influyen en la autoestima, los estudios al respecto coinciden en destacar que los factores que intervienen en la autoestima durante la adolescencia son diferentes a los que inciden en otras etapas de la vida. En este sentido, la literatura al respecto señala que de los factores con más peso para la autoestima de los adolescentes es el sentimiento de aceptación y aprobación por los otros, en concreto por los progenitores y por el grupo de iguales (Hu y Ai, 2016; Piko, Varga y Mellor, 2016). Aunque el tiempo que los adolescentes dedican a las relaciones familiares tiende a disminuir, estas relaciones siguen siendo cruciales para la autoestima en la adolescencia, tanto de manera positiva como negativa (Ramos, Noriega, Martínez, y Polaino-Lorente, 2019). Diversos estudios han mostrado que aquellas familias en las que predomina el cariño, el apego seguro, el apoyo y la cohesión ayudan al adolescente a desarrollar un modelo de trabajo interno basado en opiniones positivas de sí mismo, favoreciendo también su autoestima (Keizer, Helmerhorst y van Rijn-van Gelderen, 2019). Así pues, el contexto familiar juega un papel fundamental en la autoestima, ya que son los progenitores los que pueden proporcionar el sentido de seguridad, pertenencia y competencia personal tan necesarios para el desarrollo de la autoestima en esta etapa de la vida (Mruk, 2014).

Por otro lado, conviene señalar que el grupo de iguales también influye significativamente en la autoestima de los adolescentes, ya que las relaciones con los iguales comienzan a ser más intensas y profundas en esta etapa del desarrollo que en la niñez (Duru, Balkis y Turkdoğan, 2019). En este sentido, aquellos adolescentes con dificultades para construir y mantener nuevas redes sociales podrían no percibir el sentido de pertenencia que ofrecen los iguales en esta etapa (Masselink, Van Roekel y Oldehinke, 2018), y, en consecuencia, informar de niveles más bajos de autoestima en comparación con aquellos adolescentes que disponen de una red social y de apoyo amplia (Marshall et al. 2014).

1.4. Relaciones familiares en la adolescencia

Durante la adolescencia, la familia adquiere un papel relevante, ya que actúa a modo de agente de socialización esencial para el ajuste y desarrollo del adolescente. De manera general, las relaciones entre progenitores e hijos adolescentes suelen ser agradables (Gutman y Eccles, 2007), sin embargo, en esta etapa aparecen nuevos desafíos para los miembros de la unidad familiar como la búsqueda de autonomía, los cambios en la comunicación y en el apego del adolescente con sus progenitores, que hacen necesario ajustar continuamente las relaciones familiares de los adolescentes para adaptarse a los cambios y necesidades propias de esta etapa (Musitu y Callejas, 2017). Esos ajustes no siempre son sencillos y, en ocasiones, pueden derivar en conflictos cuando adolescentes y progenitores discrepan en el ritmo y alcance de los cambios y necesidades propias de esta etapa del desarrollo, como, por ejemplo, la marcada necesidad de autonomía (Estévez y Musitu, 2016).

1.4.1. Adaptación familiar a los cambios de la adolescencia

De manera general, el sistema familiar experimenta un conjunto de cambios en paralelo a los que advierten sus integrantes a lo largo del ciclo vital, que pueden ocasionar dificultades para el entorno familiar. En consecuencia, la familia, en sí, se reorganiza en cada etapa evolutiva con el fin de acceder exitosamente a cada una de ellas. Entre las etapas del ciclo vital, el sistema familiar entra en un momento crítico cuando uno de sus miembros alcanza la adolescencia (Musitu y Callejas, 2017). Los cambios cognitivos alcanzados en esta etapa requieren que los progenitores perciban a sus hijos e hijas adolescentes como personas cada vez más maduras que se alejan de la etapa infantil y que, consecuentemente, exigen más autonomía, relaciones más igualitarias, cuestionamiento constante de las normas y flexibilidad ante ciertas decisiones (Krauskopf, 2011). Las nuevas demandas de los adolescentes pueden llevar a acentuar los conflictos y discusiones familiares, y, en ocasiones, suscitar un inmenso estrés en cada uno de los miembros del núcleo familiar (Estévez y Musitu, 2016).

A este respecto, la familia debe armonizar las posibles discrepancias entre sus miembros: por una parte, deben esforzarse por mantener la unidad del grupo familiar, los lazos afectivos y el sentimiento de pertenencia, y, por otra, deben favorecer la diferenciación y la autonomía de cada uno de los miembros (Díaz, Escribano, Jankowski, Vollmer y Randler, 2014). El reto que supone la resolución adecuada de estas discrepancias ofrece una oportunidad de crecimiento familiar que refuerza la vinculación entre los integrantes y el sentimiento de pertenencia, al mismo tiempo que puede apoyar la creciente autonomía de los hijos (Martinez-Ferrer et al., 2012).

1.4.2. La búsqueda de autonomía

Con la llegada de la adolescencia, los jóvenes buscan cada vez más autonomía, independencia y control sobre numerosos aspectos de su vida (véase Tabla 1.1). Sin embargo, esta autonomía no es sinónimo de una ruptura de los lazos emocionales ni de las relaciones con los progenitores. Al contrario, éstos continúan ejerciendo sus funciones, pero de una forma diferente. Es decir, padres y madres pactan junto con sus hijos el grado de control que van a ejercer sobre ellos, otorgando al adolescente acceso a una cierta autonomía, y estimulando la apertura a un nuevo estilo de trato y comunicación del uno hacia el otro (Soenens, Vansteenkiste y Van Petegem, 2017). De esta manera, los adolescentes adquieren mayor protagonismo en la propia toma de decisiones, tanto externas (por ejemplo, cuando toma la iniciativa en las salidas fuera de casa) como internas (por ejemplo, cuando toma decisiones sobre su vida según criterios y valores propios, sin mostrar sentimientos de deslealtad hacia los progenitores). Así pues, en esta etapa, la familia ejerce la función de mantener la cohesión afectiva entre sus integrantes, así como la independencia y autonomía de sus miembros adolescentes (Branje, 2018).

Tabla 1.1. *Temas por los que los adolescentes demandan autonomía*

Labores domésticas
Tareas escolares
Ropa
Dinero
La hora de llegada a casa
Las citas y amigos
Uso de internet y dispositivos móviles
Uso de televisión

Fuente: Steinberg (2005)

No obstante, la búsqueda de autonomía característica de la adolescencia puede ser motivo de malestar para el núcleo familiar. Así pues, a pesar de que los progenitores asumen la mayor demanda de autonomía e independencia como un indicio del crecimiento de sus hijos, en ocasiones, puede resultar molesto y percibirse como un problema para el funcionamiento familiar adecuado (Hadiwijaya, Klimstra, Vermunt, Branje y Meeus, 2017). No obstante, son los adolescentes los que parecen experimentar el mayor malestar al sentir simultáneamente la necesidad de depender de sus progenitores y de desprenderse de ellos (Smetana, Robinson y Rote, 2015), llevándolos a percibir que su libertad está siendo amenazada por el control de sus éstos (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

Por su parte, la familia puede evitar discusiones y conflictos desagradables guiando al adolescente hacia la adquisición de autonomía. Es decir, los adultos deben proporcionar a los jóvenes las pautas adecuadas en aquellas áreas de la vida donde poseen limitaciones para tomar decisiones maduras y adecuadas para que puedan alcanzar dicha autonomía (Hartley y Somerville, 2015). Es decir, ofrecer a los adolescentes el control sobre aquellas áreas en las que tiene capacidad de razonar de forma sensata, pero sin dejar de guiarles en aquellas áreas donde su conocimiento es más limitado. De esta forma, los jóvenes adquieren gradualmente la capacidad de

tomar decisiones maduras de forma autónoma (Angles, 2017), evitando discusiones y conflictos familiares que pueden resultar desagradables.

1.4.3. Conflicto entre progenitores y adolescentes

Como se ha comentado, las familias pueden entrar en discordia si los adolescentes pretenden lograr autonomía e independencia antes de que los progenitores lo crean correcto. Esto, junto a otros cambios cognitivos y biológicos característicos de la adolescencia puede ser percibido por parte de los progenitores como problemático y originario de conflictos familiares, transgrediendo el buen funcionamiento de la familia (Santrock, 2006b). El *conflicto* se define como una divergencia percibida de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de cada una de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente (Rubin, Pruitt y Hee Kim, 1994). De este modo, muchos de los conflictos a los que se enfrentan las familias con hijos e hijas adolescentes surgen por diferencias en las percepciones e interpretaciones sobre un mismo hecho, o por desacuerdos con lo que los unos esperan de los otros (Ohannessian y De Los Reyes 2014). Estévez et al. (2007) identificaron las siguientes divergencias entre progenitores y adolescentes como desencadenantes de posibles conflictos:

- Los progenitores esperan mayor responsabilidad y autonomía de sus hijos en ciertas cuestiones como mantener la habitación ordenada y hacer las tareas escolares.
- Los progenitores consideran que no es adecuado que el adolescente tome decisiones de las que no puede prever las consecuencias a largo plazo; por ejemplo, las salidas nocturnas o la elección de ciertos amigos.
- Los progenitores difieren en los gustos y preferencias personales de sus hijos e hijas, derivando en la mayoría de los casos en críticas hacia la forma de vestir, la música que escuchan o los programas de televisión que ven.

Aunque este tipo de desacuerdos es común en familias con hijos e hijas adolescentes, no deben considerarse en sí mismos como algo

negativo (Ohannessian y De Los Reyes 2016). Los conflictos son algo inherente a las relaciones interpersonales, y, lo verdaderamente importante para determinar la funcionalidad o disfuncionalidad de estos depende de cómo se perciban y se resuelvan. Si el conflicto es percibido como un problema, se tiende a evitar o a solucionar de forma rápida. Al contrario, si el conflicto es percibido como positivo, se entiende como una oportunidad para clarificar y mejorar las relaciones. Los resultados de distintos estudios han analizado la relación entre las formas de percibir el conflicto en familias con adolescentes, el estilo o estrategia que se adopta para resolverlo y las consecuencias que esto tiene para la relación familiar (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). En la Tabla 1.2. se recogen las principales conclusiones de este análisis.



Tabla 1.2. *Conflicto, resolución y consecuencias entre progenitores y adolescentes*

Percepción del conflicto	Estrategia de resolución	Consecuencias
Negativa	<i>Evitativa:</i> ignorar el problema.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enquistamiento del conflicto y polarización de las partes implicadas.
	<p><i>Autoritaria y hostil:</i> Unilateralidad (de los progenitores frente a los hijos/as) con creciente intensidad del conflicto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bloqueo en el proceso de adquisición de autonomía en los hijos/as. ▪ La familia no progresa en su ciclo de desarrollo vital. ▪ Los hijos/as pueden sentirse abandonados y evitar la interacción con sus progenitores. ▪ Problemas de comportamiento y de ajuste escolar.
Positiva	<p><i>Democrática:</i> Resolución constructiva, uso del diálogo, flexibilidad de posiciones, negociación y acuerdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje del uso de la escucha activa, el diálogo y la empatía en la resolución de conflictos. ▪ Avance en el proceso de adquisición de autonomía mediante el cumplimiento de compromisos acordados. ▪ Progreso en el desarrollo del ciclo vital familiar. ▪ Mejora del conocimiento mutuo y de la relación familiar.

Fuente: Musitu et al. (2010)

Así pues, los conflictos pueden tener un desenlace constructivo siempre y cuando acontezca en un contexto de afecto y cohesión (Holmbeck, 2018). Por ende, estas disputas insignificantes y sus negociaciones pueden facilitar que los jóvenes pasen de depender de sus progenitores a convertirse en individuos autónomos (Santrock, 2006b). Para los progenitores, puede suponer una buena oportunidad para evaluar y revisar sus propias creencias, flexibilizar la relación con sus hijos e hijas y modificar, si hiciera falta, las normas de interacción entre los miembros de la familia, así como para que todos muestren comprensión, respeto y aceptación por las opiniones de los demás (Maganto y Bartau, 2004). El conflicto es, por tanto, un instrumento necesario para que la familia supere con éxito el paso a una nueva etapa con hijos e hijas adolescentes.

Principales temas de discusión

Los conflictos entre los miembros de familias con hijos e hijas adolescentes se desencadenan fundamentalmente por temas de la vida diaria (véase Tabla 1.3). De manera general, estos desacuerdos familiares no provocan demasiada tensión, quizás por la costumbre de discutir con cierta frecuencia sobre un aspecto determinado, o por el proceso adaptativo que ponen en marcha muchas familias para evitar situaciones extremadamente disruptivas (Oliva, Parra y Sánchez, 2002). No obstante, en ocasiones adquieren protagonismo asuntos más serios como el consumo de drogas o el sexo de riesgo. Aunque estos temas pueden generar conflictos más intensos, no suelen aparecer con demasiada frecuencia en las discusiones familiares debido a que, sencillamente, se evita hablar sobre ellos (Oliva, 2006).

Tabla 1.3. *Principales temas de discusión entre progenitores y adolescentes*

-
- *Opciones y costumbres sociales*: elección de amistades y de pareja, tipo de actividades de ocio, hora de volver a casa, elección de ropa y peinado, etc.
 - *Responsabilidad*: realización de tareas domésticas, cuidado de cosas personales, utilización del dinero, utilización del teléfono, etc.
 - *Estudios*: calificaciones académicas, hábitos de estudio, asistencia a clase, actitud respecto al profesorado, conducta en el instituto, etc.
 - *Relaciones familiares*: relación con los progenitores, hermanos/as, abuelos/as, etc.
 - *Valores morales*: tipo de lenguaje utilizado, consumo de alcohol, tabaco u otras drogas, conducta sexual, conducta antisocial, etc.
-

Fuente: Bosma et al. (1996); Laursen, Coy y Collins (1998)

Otro aspecto importante en los temas de discusión con hijos e hijas adolescentes es que parecen estar modulados por el sexo. Los chicos suelen tener más discusiones con los progenitores con temas relacionados con el rendimiento escolar y el comportamiento en el colegio, la elección de amistades y las peleas entre hermanos. Los temas de discusión más frecuentes en las chicas con sus progenitores están relacionados con los horarios de vuelta a casa por la noche y las relaciones íntimas (Estévez et al., 2007). Además, estas disputas también pueden diferir en función de si la discusión es con la madre o con el padre. Así, los asuntos que más se tratan con la madre se relaciona principalmente con los buenos modales o buena educación y la elección de los amigos y la ropa. En cambio, con el padre, los adolescentes tratan con mayor frecuencia problemas relacionados con la paga, al uso del tiempo libre y al desempeño escolar (Motrico et al., 2001).

Independientemente del conflicto y del tema de discusión que lo desencadena, es imprescindible resolverlo adecuadamente, pues de lo contrario, posibilita que los jóvenes eviten la interacción con sus

progenitores y presenten mayor vulnerabilidad a la presión del grupo de iguales.

1.4.4. Comunicación y apoyo familiar

Frente a las estrategias disfuncionales para resolver conflictos y discusiones intrafamiliares, existen ciertos recursos familiares, como la comunicación y el apoyo, que permiten superar con éxito las transiciones vitales y afrontar adecuadamente los sucesos estresantes (Pačlikova, Veselska, Bobakova, Palfiova y Geckova, 2019). La llegada de la adolescencia parece complicar la comunicación entre progenitores e hijos/as en general, bien porque el lenguaje que utilizan unos y otros parece incompatible, o porque los adolescentes perciben más apoyo de sus iguales. Pese a esto, es muy importante que padres y madres mantengan una comunicación positiva, fundamentada en el flujo libre de información, en los mensajes claros, precisos y útiles, y en la comprensión empática (Van Dijk et al., 2014). La comunicación positiva y abierta entre progenitores e hijos/as permite resolver conflictos y conseguir acuerdos con los que todas las partes implicadas se beneficien y queden satisfechas con el resultado. De esta manera, se crea una atmósfera más relajada y cordial donde es más probable que todos se sientan comprendidos y respetados (Jiménez, 2016).

Las consecuencias de esta comunicación positiva promueven el desarrollo y ajuste adecuado de cada uno de los miembros del sistema familiar. Por tanto, puede afirmarse que, la comunicación abierta, afectiva, empática y fluida entre los miembros de la familia tiene un efecto protector sobre la autoestima, el rendimiento académico, los problemas emocionales (depresión o ansiedad), y de comportamiento, el consumo de sustancias, la tolerancia a las situaciones frustrantes, las amistades de calidad y las relaciones positivas con los progenitores y otros adultos como los profesores (Lereya, Samara y Wolke, 2013; Rivera, Rivera, Pérez, Leyva y de Castro, 2015). En contraste, los adolescentes implicados en la participación de conductas de tipo delictivo y violento suelen informar de un ambiente familiar negativo, caracterizado por una

falta de comunicación o por la presencia de una comunicación negativa cargada de problemas (Wang y Kenny, 2014; Wiggins, Mitchell, Hyde y Monk, 2015).

La comunicación familiar positiva también contribuye, en gran medida, a que los adolescentes se sientan apoyados por sus progenitores. Un aspecto central para el adecuado desarrollo de los adolescentes es que perciban a sus padres y madres como personas disponibles y reciban su apoyo en situaciones de necesidad. Las relaciones familiares representan una importante fuente de apoyo en la adolescencia, actuando como un recurso amortiguador de los problemas conductuales y emocionales (Bámaca-Colbert et al., 2018). En este momento de la vida, en que la persona está cambiando, definiéndose de forma autónoma y tomando decisiones que orientarán su vida adulta, es necesario que se sienta respaldado y apoyado por las personas a las que quiere y con las que convive. En caso contrario, la ausencia de apoyo, escucha, atención y protección por parte de la familia puede generar sentimientos de rechazo e incompreensión en el adolescente (Weitkamp y Seiffge-Krenke, 2019).

El apoyo que los progenitores ofrecen a los hijos/as puede darse por diferentes vías: *emocional*, el apoyo se traduce en comprensión y en acompañamiento en momentos difíciles; *informativa*, el apoyo significa ofrecer información, consejo y orientación, de manera que, por ejemplo, el adolescente percibe que sus progenitores responden sus preguntas con claridad y resuelven sus dudas; y *material*, el apoyo se proporciona a través de recursos económicos o materiales como alimentación, libros, ropa, etc. (Fernández, 2005). En ocasiones, madres y padres tienden a pensar que proporcionar apoyo material a sus hijos/as es lo más adecuado para el ajuste del adolescente, sin embargo, un apoyo material excesivo o no acompañado de expresión de emociones e información puede ser contraproducente (Colvin, Cullen y Vander, 2002). El apoyo emocional e informativo son aquéllos que más claramente se han relacionado con el buen ajuste psicológico y social en los

adolescentes. A través de ambos tipos de apoyo, los progenitores pueden proporcionar escucha, acompañamiento, información y consejo ante situaciones que pueden desbordar los recursos de afrontamiento de los hijos/as. En este sentido, el apoyo emocional e informacional resultan esenciales para que los adolescentes se sientan queridos y estimados, y probablemente más satisfechos con la visión que tienen de sí mismos, previniendo los problemas de comportamiento (Musitu y Callejas, 2017).

En resumen, las relaciones familiares efectivas, basadas en la comunicación familiar positiva y el apoyo de los progenitores, funcionan como un medio que atenúa los contratiempos y las dificultades que los adolescentes puedan tener en esta etapa. Los progenitores atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos/as, proporcionan los recursos necesarios para el desarrollo cognitivo, emocional y social, así como, para la consecución del bienestar general (Nguyen, Chatters, Taylor y Mouzon, 2016).

1.5. Las amistades y el grupo de iguales

Durante la adolescencia los amigos/as adquieren mayor trascendencia, convirtiéndose en una fuente importante de apoyo y bienestar psicológico. Sullivan (1953), considerado como el teórico más influyente en el estudio de las amistades en la adolescencia, afirma que el ser humano tiene una serie de necesidades sociales básicas, de las cuales depende profundamente el bienestar emocional de las personas. Atendiendo a la etapa de desarrollo que se está tratando, este autor agrega que durante la adolescencia se depende cada vez más de las amistades para satisfacer estas necesidades. Los adolescentes invierten cada vez más tiempo con sus amigos/as, llevándolos a compartir con ellos, más actividades, sentimientos, dudas e inquietudes que en la niñez (García-Madruga y Delval, 2010).

Dada la importancia que atribuyen los adolescentes a la amistad, no es de extrañar que la estructura y dinámica de las relaciones con los amigos/as sufra transformaciones en esta etapa. En este sentido,

las amistades en la adolescencia se vuelven más estables, más activas, y están menos supervisadas y controladas por los adultos. Además, la mayor intimidad, lealtad e intercambio que los adolescentes comparten con los amigos/as es la señal que indica el tránsito hacia un tipo de amistad más parecida a la que se establece en la adultez (Mallet, 2016). No obstante, cabe tener en cuenta que las relaciones de amistad en esta etapa pueden entenderse como un proceso bidireccional. Es decir, mientras que los cambios en las relaciones de amistad parecen ser el reflejo del desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes, estas relaciones pueden a su vez influir, negativa o positivamente, en este progreso madurativo (Papalia et al., 2012). Dentro de las áreas de influencia más importantes del grupo de iguales en la adolescencia, Martínez-Ferrer (2013) destacó las siguientes:

- Aprendizaje de actitudes, valores e información respecto del mundo que les rodea.
- Adquisición y desarrollo de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro.
- Formación de la identidad y del autoconcepto, a partir del feedback y la comparación social.
- Adquisición de habilidades sociales de complejidad creciente (por ejemplo, resolución de conflictos).
- Control y regulación de los impulsos agresivos, en grupos que no aprueban estos actos.
- Continuación del proceso de socialización del rol sexual.
- Consumo de drogas y conducta sexual de riesgo, en grupos que aprueban estos comportamientos.
- Nivel de aspiración educativa y el logro académico.
- Fuentes de apoyo en situaciones de estrés.

Continuando con la importancia de la amistad en la adolescencia, Álvarez, Schneider y Villalobos (2016) señalan que los adolescentes que tienen amigos/as son más competentes socialmente, más cooperativos y presentan menos dificultades en las interacciones con sus iguales. En este sentido, las relaciones de calidad durante la adolescencia pueden favorecer el desarrollo de sentimientos

positivos hacia uno mismo, incidiendo positivamente en la autoestima de los jóvenes. Así pues, sentirse valorado durante la adolescencia por los amigos/as, considerados de confianza, promueve el bienestar general de los adolescentes, a la vez que los aleja de otros problemas emocionales como la depresión o el sentimiento de soledad (Mallet, 2016). En síntesis, la amistad en esta etapa del ciclo vital tiene características y funciones particulares que la distinguen de la amistad propia de la infancia o de la edad adulta. En la siguiente tabla (véase Tabla 1.4) se presentan las principales cualidades y funciones de la amistad en la adolescencia.

Tabla 1.4. *Cuadro resumen de las funciones de la amistad*

-
- Contribuye al desarrollo de sí mismo y de habilidades sociales (por ejemplo, el amigo es un espejo donde mirarse).
 - Proporciona la base para realizar determinadas actividades (juego, deportes, actividades escolares en grupo etc.).
 - Refuerza y consolida las normas del grupo, así como determinadas actitudes (por ejemplo, actitudes sexuales) y valores (por ejemplo, compañerismo, lealtad, cooperación etc.).
 - Los niños y adolescentes son agentes socializadores recíprocos.
 - Ayuda al desarrollo moral en la medida en que se aprenden normas y valores.
 - Ayuda al desarrollo de competencias sociales (por ejemplo, saber expresar opiniones).
 - Proporciona placer y diversión.
 - Ayuda a aprender roles (por ejemplo, el organizador de actividades, el mediador en conflictos).
 - Proporciona estimulación (por ejemplo, animar a que el amigo se esfuerce por conseguir una meta).
 - Favorece la exploración y el aprendizaje.
 - Satisface necesidades emocionales y de cercanía.
-

Fuente: Martínez-Ferrer (2013)

1.5.1. Influencia de las amistades y del grupo de iguales

Aunque con frecuencia se tiende a considerar las amistades y los grupos de iguales como sinónimos, conceptualmente se encuentran claramente diferenciados. Los amigos/as hacen referencia a un pequeño grupo, en el que todos sus componentes se conocen bien y comparten actividades regularmente. Por el contrario, los grupos de iguales son de mayor tamaño y se fundamentan en la reputación de los adolescentes, así como en normas delimitadas y precisas (Arnett, 2008). Por consiguiente, amigos/as y grupo de iguales cumplen funciones diferentes pero complementarias en el desarrollo adolescente.

Influencia de las amistades

La influencia de las amistades hace referencia al efecto que tienen los amigos/as en las actitudes y comportamientos de los adolescentes. A pesar de que los amigos/as desempeñan un papel primordial en la formación de la identidad, con frecuencia, se tiende a valorar la influencia de las amistades como algo negativo. Es común asociar la presión o influencia de los amigos/as con una mayor participación e implicación en comportamientos de riesgo (Daspe, Arbel, Ramos, Shapiro y Margolin, 2018). De este modo, la literatura destaca dos vías fundamentales y complementarias que actúan como mecanismos de influencia. Esto es, una vía, de tipo directo, que tiene lugar cuando un miembro del grupo de amigos/as incita a que los compañeros realicen un acto determinado como, por ejemplo, consumir alcohol. Y otra vía, de carácter indirecto, que surge a través de la imitación, cuando el adolescente toma como modelo un miembro del grupo, reproduciendo tanto su comportamiento como otros aspectos visibles como, por ejemplo, su forma de vestir (Comas, 1990).

No obstante, la influencia de los amigos/as no siempre es negativa, ya que éstos pueden desalentar a participar en acciones transgresoras y de riesgo, e impulsar el desarrollo del altruismo, así como proporcionar apoyo emocional y ayuda ante los múltiples acontecimientos estresantes propios de esta etapa del ciclo vital

(Oliva et al., 2002). Respecto a esto último, los amigos/as pueden proporcionar cuatro tipos de apoyo: informativo, instrumental, compañerismo y estima. El *apoyo informativo* hace referencia al consejo y orientación en la solución de problemas. El hecho de que los adolescentes viven con frecuencia experiencias similares puede hablar acerca de este tipo de experiencias y aconsejar posibles soluciones. El *apoyo instrumental* alude a la ayuda en tareas escolares, domésticas, económicas e incluso bienes materiales. El *apoyo de compañerismo* implica la capacidad de confiar en el otro y en compartir las actividades sociales. Por último, el *apoyo a la estima* se hace evidente, por ejemplo, cuando los amigos/as se felicitan ante el éxito de un amigo o se animan y consuelan cuando la ejecución de un comportamiento no ha sido exitosa (Martínez-Ferrer, 2013).

Influencia del grupo de iguales

Los miembros de un grupo social o de iguales cumplen funciones distintas a las del grupo de amigos. Estas diferencias se deben principalmente a las características propias de los integrantes de los grupos de iguales, como son: tener cualidades comunes con los demás miembros (por ejemplo, intereses, proximidad, edad etc.); desempeñar un rol dentro del grupo; tener un estatus en el grupo y unos objetivos comunes; compartir un código que regule sus acciones fundamentado en pautas, normas o modelos de comportamiento aceptados y reprobados en el grupo; tener sentimiento de pertenencia al grupo y ser reconocidos como miembros del grupo (Rubin, Bukowski y Bowker, 2015).

Entre las funciones más relevantes de los grupos de iguales destaca el interés por la integración social, el reconocimiento y el apoyo social que el adolescente necesita en esta etapa (Orcasita y Uribe, 2010). En este sentido, tanto la habilidad para desarrollar relaciones próximas como el funcionamiento adecuado dentro del grupo de iguales son indicadores de competencia social y de ajuste en la adolescencia (Estévez, Musitu y Herrero, 2005). Dentro del grupo de iguales, la reputación, la “fama”, la imagen y la posición social que se consigan, cobran una gran importancia, por ello los

adolescentes buscan activamente conseguir el éxito social y evitar a toda costa el aislamiento y el rechazo social (Mayeux, Houser y Dyches, 2011; Ruschoff, Dijkstra, Veenstra y Lindenberg, 2015).

En ocasiones las normas de los grupos de iguales pueden conducir hacia comportamientos de riesgo (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008), al fundamentar la aceptación social en conductas violentas y en relaciones sociales asimétricas, caracterizadas por el dominio y la sumisión, (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Esto lleva a considerar a estos grupos como una influencia negativa para los adolescentes, a quienes pueden ocasionar serios problemas. Sin embargo, la influencia del grupo de iguales también puede transmitir modelos y guías de comportamiento social, así como, normas y reglas sociales, que actúan como valores positivos para sus miembros durante la adolescencia (Véronneau, Trempe y Paiva, 2014).

1.5.2. El grupo de iguales en la escuela

Un ejemplo de grupo de iguales característico de la adolescencia está formado por los compañeros de clase. En el contexto escolar, las relaciones sociales surgen, por un lado, de las agrupaciones formales impuestas por la institución, como por ejemplo en función de la edad, y, por otro, de las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo (González, 1989). Es decir, aunque los adolescentes tengan amistades en la escuela, no pueden evitar la situación de grupo. Estas relaciones y agrupamientos se configuran, por un lado, en función de metas y normas propias de la cultura a la que pertenecen los adolescentes (por ejemplo, los estereotipos de rol sexual), y por otro, en función de normas específicas del grupo, facilitando la diferenciación con respecto a otros grupos, que es lo que se conoce como *microcultura* de los grupos (Ortega, 1998). La aceptación e integración social en los grupos de adolescentes no depende exclusivamente de las habilidades sociales individuales de los integrantes, sino que también toma parte la *microcultura* de los grupos, las diferentes relaciones de poder o estatus social y la posición respecto del grupo (Carroll, Green, Houghton y Wood,

2003). Según Jiménez et al. (2008), son cinco los estatus sociales que se pueden encontrar en un grupo de iguales:

Populares

Los adolescentes *populares* gustan a la mayoría del grupo. Existen múltiples factores que intentan explicar la popularidad, aunque ninguno de estos factores por sí mismo es condición suficiente para tener esta posición en el grupo. Así, por ejemplo, la popularidad puede atribuirse a distintos criterios como el atractivo físico, el nivel socioeconómico familiar, el prestigio (por razones académicas, destreza en los deportes, etc.) además de los aspectos emocionales, relativos a su relación en el grupo (como el compañerismo, simpatía, buen carácter, etc.) y ajuste con el ideal del grupo. Los adolescentes *populares* muestran mayor competencia social, participan con mayor frecuencia en actividades con los compañeros y evitan participar en comportamientos agresivos y disruptivos, manifiestan interés por los demás y están seguros de sí mismos sin ser engreídos, por lo que suelen ser considerados como los mejores amigos, siendo extraño que caigan mal a sus compañeros.

En contraste, algunas investigaciones señalan que los adolescentes que son percibidos como populares y aceptados por el grupo de iguales son aquellos que emplean conductas de acoso hacia sus compañeros (Romero-Abrio, Villarreal-González, Callejas-Jerónimo, Sánchez-Sosa y Musitu, 2019). Esta popularidad les ayuda a mantener su posición dentro del grupo, retroalimentando los deseos de seguir agrediendo (Larrañaga, Navarro y Yubero, 2018). No obstante, cabe destacar que la popularidad de los perpetradores del acoso entre iguales no es sinónimo de estima y aprecio por parte de sus compañeros, pues la popularidad y aceptación que obtienen de éstos tiende a ser más por miedo de convertirse en víctimas que por una relación de simpatía hacia ellos (Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016).

Rechazados

Al contrario de lo descrito sobre el estatus popular, los adolescentes *rechazados* no resultan agradables para la mayoría de su grupo de

iguales. Las posibles razones de este rechazo pueden deberse a que estos adolescentes mantienen relaciones conflictivas con compañeros y profesorado, presentan importantes déficits en el ámbito académico y se implican en comportamientos violentos, disruptivos o que conlleven una violación de las reglas institucionales. Sin embargo, no todos los adolescentes rechazados protagonizan este tipo de actos, ni todos los adolescentes que participan en estos comportamientos son rechazados, ya que en ocasiones son las víctimas de estos ataques los que se convierten en adolescentes rechazados (Cantin, Brendgen, Dussault, y Vitaro, 2019). En este aspecto, aunque resulta evidente la existencia de una relación entre el estatus de rechazo y la conducta agresiva, resulta complicado identificar una asociación específica entre ambos. El análisis en profundidad de los adolescentes rechazados revela que en la mayoría de los casos este estatus se asocia con un excesivo retraimiento social, sintomatología depresiva y ansiedad (Rytioja, Lappalainen, y Savolainen, 2019), hecho que también puede contribuir a que el adolescente sea rechazado.

Ignorados

Los adolescentes *ignorados* resultan indiferentes para su grupo de iguales, es decir, no generan ningún interés en los demás, reciben poca atención de éstos y son fácilmente olvidados (Moreno y Cubero, 1990). Estos adolescentes se caracterizan por ser pacíficos, tímidos, reservados y poco sociales, pero no tienen por qué estar aislados socialmente como es el caso de muchos de los adolescentes rechazados. El estatus de estos adolescentes se ve condicionado al grupo, pues, aunque pueden demostrar menos sociabilidad que su grupo de iguales, no quiere decir que sean socialmente incompetentes, por lo que, en otros grupos, ya sea dentro o fuera del centro escolar, pueden contar con amigos (Coie y Dodge, 1988). Asimismo, se caracterizan por presentar niveles bajos de agresión, ya que respetan las reglas y están comprometidos en actividades socialmente aceptadas, aunque en menor grado que los niños más aceptados (García-Bacete, 2007).

Promedio

Los adolescentes *promedio* son aquellos que no son ni aceptados ni rechazados por sus compañeros. Es decir, poseen un impacto y preferencia intermedia dentro del grupo. Estos adolescentes, con frecuencia, resultan desapercibidos en el aula, aunque son más visibles que los *ignorados*, de modo que no puntúan muy alto en los rasgos positivos que caracterizan al *popular*, pero tampoco en los rasgos negativos que caracterizan al *rechazado*.

Controvertidos

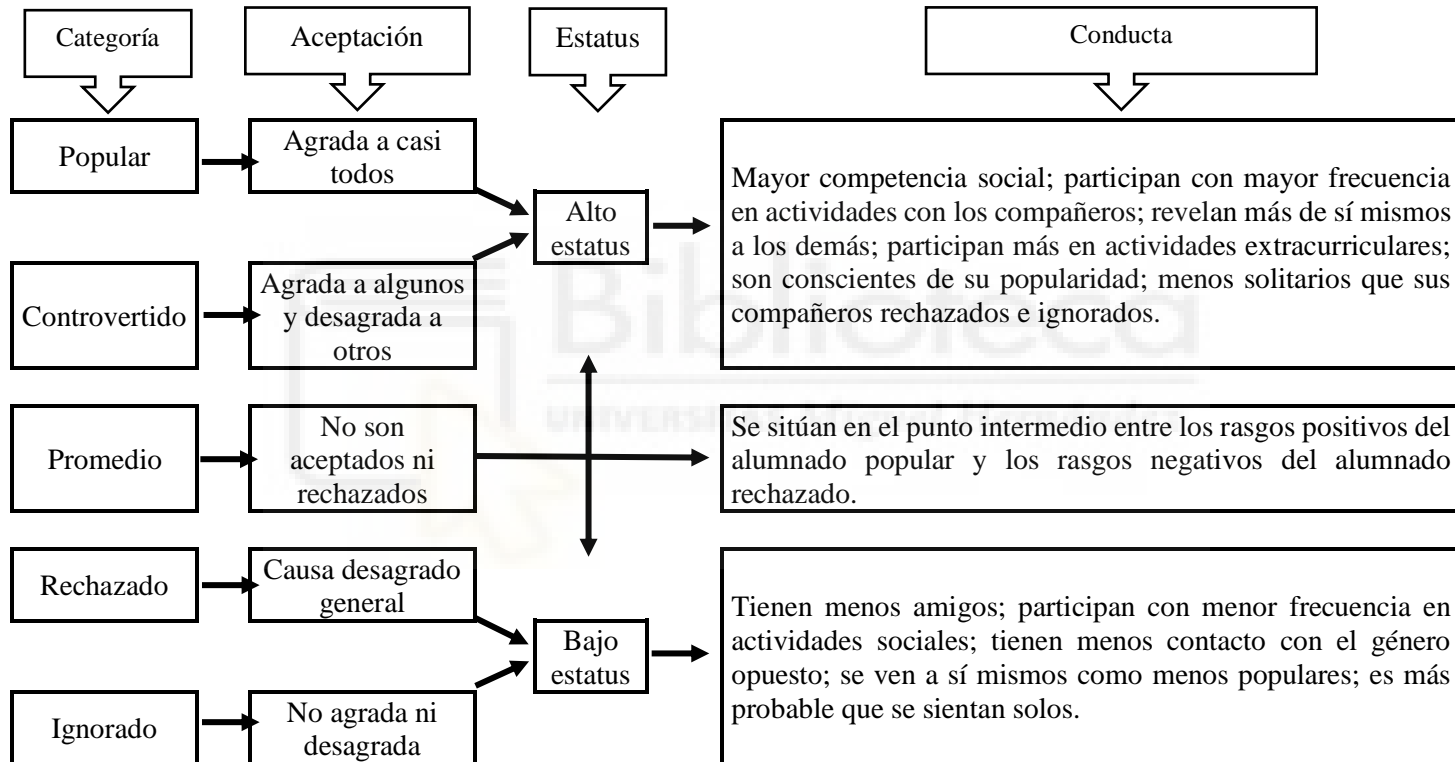
Por último, los adolescentes *controvertidos* se caracterizan por tener elevados índices de aceptación y de rechazo, es decir, se encuentran en un posicionamiento intermedio en relación a la preferencia social y pueden alcanzar un impacto social alto. Aunque todavía se conoce poco de este grupo de adolescentes, en general, presenta comportamientos comunes a ambos grupos (*populares* y *rechazados*), es decir, se implican con alta frecuencia tanto en comportamientos prosociales y socializadores como violentos y antisociales. Esto contribuye a que sean aceptados por algunos compañeros, pero a su vez que sean rechazados por otros (García-Bacete, 2007).

En síntesis, la diferenciación en el mundo social de los adolescentes es más compleja de lo que se tiende a pensar, ya que se divide en categorías cuya asignación depende de las opiniones de sus compañeros acerca de la aceptación, estatus y conducta (véase Figura 1.1). Los adolescentes populares y controvertidos tienden a mostrar un estatus alto, cuentan con más amigos cercanos y participan con más frecuencia en actividades con sus compañeros, aunque en el caso de los controvertidos sólo resultan populares dentro de un grupo particular. Además, son conscientes de su popularidad por lo que son menos solitarios y revelan más información sobre sí mismos que el alumnado menos popular. En contraste, los adolescentes rechazados e ignorados comparten un estatus generalmente más bajo y un menor número de amistades, lo que explica el mayor sentimiento de soledad que manifiestan. Además, se perciben como adolescentes poco

populares, llevándolos a participar con menor frecuencia en actividades sociales (Papalia et al., 2012).

El estatus social que se adquiere en la adolescencia tiende a mantenerse estable en el tiempo, como es el caso de la popularidad o aceptación y el rechazo por los iguales (Cillessen, Bukowski y Haselager, 2000). No obstante, la estabilidad del estatus social no quiere decir que, por ejemplo, ser *popular* o *rechazado* sea una categoría inmutable, ya que la aceptación por los iguales puede cambiar en función del ciclo evolutivo y de los diferentes grupos. Si bien es cierto que los cambios suelen seguir unas pautas determinadas, por lo que resulta improbable que adolescentes *populares* sean *rechazados* posteriormente, o viceversa, es decir, que los *rechazados* se conviertan en *populares* (López, Ferrer y Gutiérrez, 2009). No obstante, en el caso de los *controvertidos*, la posición de esa categoría resulta bastante inestable, pudiendo evolucionar hacia la categoría de *rechazado* (pérdida de aceptaciones) o hacia la de *promedio* (disminución de los rechazos) (Coie y Dodge, 1988). Así pues, la importancia que el grupo de iguales y el estatus social tienen en los adolescentes pueden afectar negativamente al ajuste psicosocial de éstos. Además, la presión del grupo puede aumentar la susceptibilidad de los adolescentes para implicarse en conductas de riesgo (Alarcón, Arévalo, Torres, Soto y Cardona, 2015), y así favorecer la aceptación y mejorar el estatus social de éstos dentro de un grupo de pares en el que se promueve este tipo de conductas (Orcasita, 2018).

Figura 1.1. *Categorías del mundo social del adolescente*



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Papalia et al. (2012)

1.6. Recapitulaciones

La adolescencia es un periodo evolutivo en el que el individuo se enfrenta a numerosos cambios físicos, cognitivos y socioemocionales. La mayoría de los adolescentes se adaptan de manera funcional a las demandas propias de esta etapa. Sin embargo, este proceso de adaptación no está exento de dificultades, ya que también genera un impacto en su entorno más cercano, como la familia e iguales, al tiempo que estos contextos también influyen en el desarrollo del adolescente. En este punto, se resumen las ideas principales extraídas de la literatura revisada en cuanto a los cambios propios de la adolescencia y las relaciones con el contexto familiar y social:

- El desarrollo físico de la adolescencia está marcado por un conjunto de alteraciones hormonales y cerebrales. Estas alteraciones son responsables de, por un lado, el inicio de la pubertad, y la consecuente maduración sexual y desarrollo físico de los adolescentes, y por otro, de los cambios evolutivos producidos en la amígdala y el córtex prefrontal.
- Las capacidades cognitivas que se adquieren en la adolescencia permiten que los jóvenes comiencen a pensar más allá de una situación concreta y a resolver los problemas. Por ejemplo, el pensamiento adolescente se vuelve más abstracto, comienza a incluir el idealismo y las posibilidades, y a explorar las alternativas de manera sistemática y lógica (Teoría de las operaciones formales de Piaget). Otro aspecto del desarrollo cognitivo es el “ensimismamiento” que lleva a los jóvenes a pensar que “el mundo está centrado en uno mismo”. No obstante, pese a este aparente egocentrismo, el desarrollo cognitivo que se produce en la adolescencia proporciona capacidad para el pensamiento crítico y la consecuente toma de decisiones.
- Los cambios socioemocionales que se producen en esta etapa responden principalmente a las preguntas ¿Quién soy?, ¿Cómo soy? y ¿Me gusta?, que, en síntesis, hacen referencia al desarrollo de la identidad, el autoconcepto y la autoestima, respectivamente. Esta mayor conciencia emocional les facilita reconocer las emociones de los demás y captar el clima emocional de un contexto determinado, por lo que resulta central para el desarrollo social de los adolescentes.
- Pese a que el entorno familiar adquiere un papel relevante en esta etapa del desarrollo, también se enfrenta a diversos desafíos, como puede ser la búsqueda de autonomía que demandan los adolescentes. A este respecto, las relaciones familiares deben reajustarse continuamente

para adaptarse a los cambios y necesidades propias de esta etapa. En ocasiones, los cambios que experimentan los adolescentes son percibidos como problemáticos, pudiendo derivar en conflictos entre progenitores e hijos si no se realiza un ajuste adecuado. Por ello, las relaciones familiares positivas, como la comunicación familiar y el apoyo de los progenitores, actúan a modo de recurso con el que atenuar los contratiempos y las dificultades que se puedan dar en esta etapa.

- El contexto social, como es el caso de los amigos e iguales, cumplen funciones para el desarrollo adolescente que, aunque diferentes, resultan complementarias. En este sentido, la mayor trascendencia que las amistades y los grupos de iguales cobran en la adolescencia, los convierte en una fuente importante de apoyo para los adolescentes. No obstante, la reputación y posición social que el adolescente logra dentro de estos grupos sociales también resultan importantes para la vida de éste. En consecuencia, esta búsqueda activa por conseguir el éxito social puede suponer un riesgo para el ajuste psicosocial de los adolescentes.



CAPÍTULO 2.

Medios tecnológicos y conducta de acoso en la adolescencia

Las llamadas nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) se han expandido rápida y sutilmente a todos los ámbitos de la sociedad actual. A día de hoy, es imposible no sentirse inmerso en ellas, especialmente los más jóvenes, quienes están expuestos prácticamente desde el nacimiento a la influencia de dispositivos tecnológicos. En este capítulo se analiza el auge que las TICs están teniendo entre los jóvenes. En primer lugar, se exponen los cambios que estas tecnologías han introducido en las aulas escolares, seguido del impacto que supone para los jóvenes el uso de éstas, más allá del centro escolar. Por último, se analizan los comportamientos disruptivos de los jóvenes, que tradicionalmente han tenido lugar en las aulas, y cómo se han adaptado a las TICs.

2.1. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las aulas

La introducción masiva de las TICs en la vida cotidiana ha generado nuevas formas de comunicarse y relacionarse interpersonalmente, sobre todo en el caso de los adolescentes (Malo, Navarro y Casas, 2012), quienes ansían ser los protagonistas de lo que sucede y se crea en la Red (Pérez, 2011). Además, se tiene evidencia de que estas nuevas tecnologías promueven la mejora en el aprendizaje del estudiante y los métodos de enseñanza (Moreira, 2019). Este escenario ha impulsado el desarrollo de políticas educativas, tanto nacionales como autonómicas, que transforman notablemente la educación a través de procesos de integración de las TICs en las aulas, promoviendo la modernización de estas y del sistema educativo en su conjunto (Area et al., 2014).

Durante el curso 2009-2010 los centros educativos sostenidos con fondos públicos de toda España tuvieron la oportunidad de iniciar el camino hacia la digitalización de la mano del proyecto *Escuela 2.0*, motivado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En esencia, este proyecto pionero en la educación primaria de España pretendía transformar las aulas tradicionales de tiza y pizarra en aulas digitales del siglo XXI. El objetivo principal era dotar a las aulas de infraestructura tecnológica y de conectividad, a través de acciones como la dotación de ordenadores portátiles para el alumnado y profesorado, la incorporación de pizarras digitales interactivas en las aulas, la conectividad de los centros a Internet, la creación y desarrollo de materiales educativos online y la formación didáctica del profesorado en TICs (Buelga, 2016). En última instancia, esta iniciativa pretendía hacer de los recursos tecnológicos un medio más de apoyo para desarrollar el aprendizaje de los jóvenes, no sólo en el centro escolar sino también en el domicilio familiar (Pérez, 2011).

Como es sabido, las herramientas digitales, frente a los medios tradicionales (lápiz y papel), despiertan un gran interés en el alumnado de la sociedad actual hacia las tareas escolares. Del mismo modo, el potencial de las TICs en la práctica pedagógica reside en propiciar una mayor autonomía en el alumno y una mayor responsabilidad en el trabajo colaborativo ante sus compañeros y frente a su propio aprendizaje. Es decir, las TICs posibilitan la mejora de algunas funciones superiores de razonamiento y de destreza, y aumentan las oportunidades de integración del alumnado con dificultades (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014).

2.1.1. El uso de las TICs fuera del aula

Esta transformación digital en la que se ve envuelta la sociedad evidencia que las TICs no sólo son herramientas muy valiosas como metodología de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo, sino que también se han convertido en potentes herramientas de comunicación y de ocio en la población en general. La importancia de las TICs en la vida diaria parece ser mayor entre los jóvenes

nacidos en plena sociedad tecnológica (*Generación Z* o generación posmilénica), ya que desde su nacimiento han convivido de manera natural con la tecnología y la digitalización, que han visto incluso incorporadas al proceso de aprendizaje y de socialización (Urosa, 2015, Maquilón-Sánchez, Mirete-Ruiz y Avilés-Olmos, 2017).

Para los jóvenes, disponer de dispositivos con altas prestaciones tecnológicas configuradas por múltiples funciones y numerosas aplicaciones, es primordial para su actividad diaria con las TICs (Cabrera, 2017). Según estudios actuales, los adolescentes dedican seis horas diarias al uso de las nuevas tecnologías (móvil, Internet, videoconsola, televisión...), lo que puede verse como excesivo y perjudicial cuando esta actividad interfiere en otras áreas de la vida cotidiana del adolescente (Pérez, Godoy y Piñero, 2019). Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) del año 2017, prácticamente toda la población escolar entre 10 y 15 años tiene acceso a internet (por encima del 95%) y tienen su propio teléfono móvil (en torno al 69%). En relación al teléfono móvil, a los 10 años sólo un 25 % de los jóvenes de esa edad lo usa, aunque a los 11 años pasan a tenerlo un 45,2 %; a los 12, un 75 %; a los 13, un 83,2 %; a los 14, un 92,8 %, y a los 15, un 94 %, de forma que, a partir de los 14 años, 9 de cada 10 adolescentes disponen de móvil. Además, el análisis por grupos de edad apunta que el uso de Internet entre jóvenes cuyas edades están comprendidas entre los 16 y los 24 años alcanza el 98% y va descendiendo paulatinamente conforme aumenta la edad, alcanzando el mínimo en el grupo de edad de 65 a 74 años (43,7%).

La experiencia digital proporciona a los menores recursos para el entretenimiento, la comunicación, el aprendizaje, la creatividad y la participación, lo que puede explicar el interés permanente y fascinación de los jóvenes por las TICs (Martínez, Garmendia, y Garitaonandia, 2020). De las posibilidades que ofrecen Internet, el acceso a las redes sociales es la preferida de los adolescentes, ya que como se indicó anteriormente, en la adolescencia la integración en un grupo se convierte en algo fundamental. A través de estas

herramientas de comunicación, los adolescentes perciben y sienten que tienen en todo momento la posibilidad de estar con el otro, de comunicarse con sus iguales y de hacerles partícipes de lo que ocurre en su “mundo” (De la Hoz, 2018). En este sentido, la identidad digital del adolescente puede llegar a considerarse incluso más importante que la real, de ahí, la relevancia, tiempo, dedicación y atención que los jóvenes prestan a lo que se dice de ellos/as en la Red, así como a las fotos o videos en los que aparecen en Internet (Del Prete y Redon, 2020).

El primer acceso que los jóvenes tienen con Internet suele darse desde el hogar, no obstante, el acceso a las redes sociales tiende a realizarse a través dispositivos móviles, aumentado notablemente la expansión y utilización de las tabletas y *smartphones* en esta etapa de desarrollo (Buelga, 2016). Las altas y múltiples prestaciones tecnológicas que estos terminales tienen en comparación con otros dispositivos como los ordenadores personales, hace que este tipo de dispositivo sea cada vez más demandado por los jóvenes (Ruiz, Nieto y Vozmediano, 2019). Chóliz (2011) enumera una serie de razones por la que los dispositivos móviles resultan atractivos para los adolescentes:

- Autonomía: los dispositivos móviles son herramientas digitales que proporcionan a los menores independencia con respecto a los progenitores, permitiéndoles definir su propio espacio personal.
- Prestigio e identidad: la marca del móvil o el tipo de teléfono puede convertirse un signo de estatus, pero también puede reflejar imagen y personalidad al ser un objeto personalizable.
- Variedad de funciones y aplicaciones móviles (Apps): la innovación asociada a la tecnología y electrónica despierta una fascinación especial en los jóvenes, lo que les lleva a invertir tiempo y esfuerzo en descargar aquellas Apps que proporcionen las funciones deseadas, sin poner inconvenientes para aprender a utilizarlas.

- Actividades de ocio: la tecnología en el teléfono móvil ofrece posibilidades relacionadas con el entretenimiento, pasando a ser una fuente de ocio para los adolescentes.
- Aumento y creación de relaciones interpersonales: el teléfono móvil, a través de distintas aplicaciones, favorece el establecimiento de relaciones interpersonales en la adolescencia al facilitar la comunicación entre los usuarios de estas herramientas tecnológicas.

En definitiva, las TICs se han convertido en herramientas tan imprescindibles en la actividad cotidiana de los adolescentes, que muchos de ellos son incapaces de concebir un mundo sin Internet o sin el teléfono móvil. Sin embargo, pese a las múltiples ventajas que muestran las tecnologías y sus dispositivos para el usuario, la centralidad que tienen en la vida de los preadolescentes y adolescentes (con tasas de uso superiores al 90%) puede llevarlos a hacer un uso inadecuado de las mismas. En este sentido, el uso incorrecto de las TICs puede desencadenar nuevos problemas, propios de esta sociedad digital, que suscitan una enorme preocupación en la comunidad científica y en la sociedad en general.

2.2. Expresión de la conducta de acoso en las aulas y en el ciberespacio

En la actualidad, el uso indebido de las TICs induce a que muchos problemas que ocurren entre adolescentes en el contexto escolar se trasladen y continúen en el ciberespacio. Así, la aparición y enorme expansión de los dispositivos electrónicos como *Smartphones*, cuya disponibilidad, facilidad y uso diario está en aumento entre la población joven, trasladan enfrentamientos que tienen lugar en el patio y en los pasillos de los centros escolares a las redes sociales, tales como *Instagram* y *Twitter*, y también por correo electrónico y mensajería instantánea como *WhatsApp* y *Snapchat*. En consecuencia, se observa con inquietud el desarrollo de un nuevo problema muy extendido que afecta cada vez más a chicos y chicas adolescentes, de esta generación interactiva: el *ciberacoso*. Se trata

de una “conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente” (Smith et al., 2008). Actualmente, es una de las modalidades de acoso digital más conocidas y utilizadas por los adolescentes para hacerse daño entre sí (Iranzo, 2017), y en los últimos años ha aumentado a un ritmo vertiginoso entre los adolescentes de todos los países desarrollados del mundo (Redmond, Lock y Smart, 2020). No obstante, debido a la similitud de esta nueva conducta con otras desarrolladas en el contexto escolar, es conveniente profundizar en las características y formas en que estas problemáticas se manifiestan (Oksanen, Oksa, Savela, Kaakinen y Ellonen, 2020).

2.2.1. La conducta de acoso en las aulas

En los centros educativos se dan escenarios de conflictos de distinta naturaleza e intensidad. Estos conflictos, en sí mismos, no son preocupantes, salvo si para su resolución se utilizan estrategias desadaptativas como el uso de la violencia, convirtiéndose así en la manifestación más extrema y negativa de un conflicto mal gestionado (Albaladejo, Ferrer, Reig y Fernández, 2013). Para entender adecuadamente el término violencia en ese ámbito, es necesario clarificar tres conceptos básicos que, aunque relacionados, no son equivalentes y podrían ayudar a su definición y comprensión. Hablamos de violencia escolar, violencia escolar entre iguales y acoso escolar.

La *violencia escolar* es el concepto más amplio y hace referencia a todos aquellos comportamientos violentos que tienen lugar en la escuela, y que tienen como protagonistas a alumnado o profesorado. Dentro de esta violencia se incluyen todas las conductas intimidatorias, así como también los actos de vandalismo y destrucción de material que se producen en el centro educativo en las que están implicados ambos colectivos, ya sea como agresores o como víctimas, (Cava, 2013).

La *violencia escolar entre iguales* hace referencia, específicamente, a las agresiones físicas, verbales o relacionales que se producen entre el alumnado; y sería por tanto un tipo de violencia escolar. Estas agresiones pueden ser puntuales, o bien persistentes, reiteradas y dirigidas siempre hacia una misma víctima. Cuando estas agresiones se realizan con una clara finalidad de causar daño a una víctima concreta, son persistentes en el tiempo y existe un claro desequilibrio de poder entre los agresores y la víctima, entonces se trata de una situación de *acoso escolar* (Cava, 2013).

El *acoso escolar*, por lo tanto, también conocido con el término inglés *bullying*, implica una conducta de persecución física o psicológica realizada por el alumnado (de manera individual o colectiva) hacia otro estudiante, al que se elige como víctima de ataques reiterados (Olweus, 2006). La víctima, además, no es capaz de salir de esta situación negativa por sus propios medios, tiene dificultad para defenderse y se encuentra indefenso ante los alumnos y alumnas que lo acosan. Estas características diferencian el acoso de una simple discusión o agresión puntual entre dos estudiantes que presentan similitudes en la edad y fuerza. Por lo tanto, el acoso escolar constituye un tipo específico de violencia escolar realizada entre el alumnado y caracterizada por la intencionalidad del daño, la persistencia de la situación de acoso y el desequilibrio de poder entre agresores y víctimas.

Según un estudio reciente de la Organización Mundial de la Salud (OMS) realizado en 227.441 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y 15 años procedentes de 45 países, el 10% y el 6% de los estudiantes informaron haber sufrido o perpetrado acoso escolar, entre dos veces y tres veces respectivamente, en los dos meses anteriores a la recogida de datos (Inchley et al., 2020). En esta línea, el informe elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) examinó la prevalencia del acoso en la infancia y la adolescencia de 144 países y territorios de todas las regiones del mundo. Los datos revelaron que casi uno de cada tres (32%) jóvenes en todo el mundo ha sido víctima

de acoso al menos un día en el mes anterior a la encuesta, y que uno de cada trece (7,3%) ha sido víctima de acoso durante seis o más días durante el mismo período.

En España, la prevalencia de acoso escolar en España representa aproximadamente el 9,3% de víctimas (entre ellas el 10,6% son chicas y el 8% chicos) y el 5,4% de agresores (entre ellos el 6,3% son chicos y el 4,5% chicas) (Calmaestra et al., 2016). Otros estudios señalan tasas de prevalencia más elevadas, como es el caso del estudio de Garmendia, Jiménez, Casado y Mascheroni (2016). En este estudio, la prevalencia de la victimización en el ciberespacio fue del 12% y la de la intimidación cibernética del 8% entre los jóvenes de entre 9 y 16 años. El trabajo de Feijóo et al. (2021), en el que participaron 3.431 jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, sitúan las tasas generales de acoso en un 16,4% para las víctimas, 5,9% para los agresores, y 12,1% para las víctimas agresivas.

El acoso escolar además presenta distintas tipologías (Calmaestra et al., 2016). Generalmente, se suele diferenciar entre el acoso físico, el verbal y el relacional. En el *acoso físico* se pueden diferenciar dos subtipos más, *directo* e *indirecto*. El *acoso físico directo* incluye aquellas situaciones en las que la víctima recibe reiteradas agresiones físicas, tales como “collejas”, patadas, empujones, pellizcos, golpes o palizas, por parte de sus compañeros. Por otro lado, el *acoso físico indirecto* incluye actos en el que los agresores esconden, rompen e incluso roban cosas (Best, 2017). En el *acoso verbal* las agresiones reiteradas que la víctima recibe de sus compañeros suponen insultos, humillaciones o la utilización de motes despectivos para referirse a él o ella. El *acoso relacional o social* se caracteriza por situaciones reiteradas de rechazo social, marginación o difusión de rumores maliciosos realizados con la finalidad de aislar socialmente a la víctima. La víctima es excluida de cualquier actividad en grupo y se busca su aislamiento respecto al resto del alumnado. Çalışkan et al. (2019) analizaron la prevalencia del acoso escolar en función de su tipología en una muestra de 3.059 adolescentes. Estos autores

encontraron que el 12% de la muestra informó acosar a sus compañeros y el 15,9% se declararon víctimas de acoso. Del porcentaje de víctimas, el 13,4% estaban expuestos al acoso físico, el 52,1% al acoso verbal y el 9,9% al acoso relacional.

Aunque estos tres tipos de acoso suponen la clasificación más habitual, algunos investigadores diferencian únicamente entre dos tipos de acoso escolar: *acoso directo* y *acoso indirecto* (Olweus, 1998; Wolke y Lereya, 2015). En las situaciones de acoso escolar *directo* el agresor establece una confrontación directa con la víctima, ambos interactúan cara a cara, y pueden producirse agresiones tanto de tipo físico como verbal. En el acoso escolar *indirecto*, sin embargo, no suele haber una confrontación directa entre el agresor y la víctima. En este caso, el agresor busca también dañar a la víctima, pero indirectamente, redirigiendo sus acciones a provocar daño en su círculo de amistades o su percepción de pertenencia a un grupo. El acoso indirecto sería, por tanto, similar al acoso relacional o social descrito previamente, pues la finalidad de éste es, básicamente, deteriorar las relaciones sociales de la víctima y aislarla del grupo. A continuación, se resumen los diferentes tipos de acoso escolar (véase Tabla 2.1).

Tabla 2.1. Cuadro resumen de las tipologías de acoso escolar

Acoso directo		Acoso indirecto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción cara a cara entre agresor y víctima. ▪ Posibilidad de producirse agresiones tanto de tipo físico como verbal. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las acciones del agresor intentan dañar el círculo de amistades o la percepción de pertenencia a un grupo de la víctima.
Acoso físico	Acoso verbal	Acoso relacional o social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La víctima recibe por parte de sus compañeros agresiones físicas como: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “collejas”, ✓ patadas, ✓ empujones, ✓ pellizcos, ✓ golpes o ✓ palizas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La víctima recibe agresiones reiteradas de sus compañeros como: <ul style="list-style-type: none"> ✓ insultos, ✓ humillaciones o ✓ la utilización de motes despectivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se intenta el aislamiento o la exclusión de cualquier actividad en grupo mediante situaciones de: <ul style="list-style-type: none"> ✓ rechazo social, ✓ marginación o ✓ difusión de rumores maliciosos.

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Bjorkqvist et al. (1992); Chaux, (2012); Del Rey, Ortega y Feria (2009) y Olweus (1998)

2.2.2. La conducta de acoso en el ciberespacio

Las nuevas tecnologías han cambiado las formas tradicionales de acoso escolar (Cardozo, 2020), impulsando la conducta violenta, intencional y repetitiva sobre una víctima a través del uso de dispositivos electrónicos (Smith, 2013). En el mundo, el porcentaje de jóvenes implicados en esta conducta asciende al 13% para la victimización y al 10% para la perpetración. Así lo recoge la OMS en su estudio en 45 países (Inchley et al., 2020). Una revisión de 159 estudios en varios países observó tasas de prevalencia del 1% al 61% en cibervictimización, del 3% al 39% en ciberagresión, y del 2% al 72% tanto para el rol de cibervíctima como para el de ciberagresor (Brochado et al., 2017). Según un reciente informe de la UNESCO (2019), en el que se recogieron datos de siete países europeos (Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Italia, Portugal, Rumania, Reino Unido), la proporción de jóvenes entre los 11 y 16 años informaron haber experimentado ciberacoso, aumentó del 7% en 2010 al 12% en 2014.

En España la prevalencia de acoso cibernéticos es del 6,9% para cibervíctimas y del 3,3% para ciberagresores. Atendiendo al sexo de los estudiantes los datos señalan que de las cibervíctimas el 8,5% son chicas y el 5,3% chicos, y de los agresores, el 3,5% son chicos y el 3% chicas (Calmaestra et al. 2016). Estudios más recientes concluyeron que un 18.6% de los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años ejecutan acoso a través del teléfono móvil, frente a un 12% que lo hace a vía internet. Asimismo, del 84,7% de jóvenes que reportaron no estar implicado en la conducta de ciberacoso, un 11.6% afirmó hacerlo a veces, y el 3,7% habitualmente (Domínguez-Alonso, Vázquez-Varela, y Núñez-Lois, 2017). Datos similares observó Garaigordobil (2013) en su estudio con 3.026 estudiantes de entre 12 a 18 años, en el que el 15,5% manifestaron haber realizado una o más conductas de agresión (50,3% chicos y 47,7% chicas). Sin embargo, este porcentaje casi se duplica en el caso de los estudiantes que se identificaron como cibervíctimas (30,2%; 58,4% chicas y 1,6% chicos). No obstante, Feijóo et al. (2021) observaron datos muy diferentes en su estudio

con 3.431 adolescentes matriculados en escuelas de secundaria de los cuales el 5,2% reportaron ser víctimas cibernéticas, el 4,5% agresores cibernéticos y el 4,3% víctimas agresivas de ciberacoso.

Asimismo, la prevalencia de esta conducta puede variar de forma significativa en función de distintos factores como por ejemplo el medio utilizado para cometer la conducta de ciberacoso. En este sentido, Avilés (2009) halló que, del total de jóvenes encuestados, el 4,5% eran victimizados a través del teléfono móvil y el 4,7% a través de Internet. De manera opuesta, el 3% hacía uso del teléfono móvil y el 4,4% de Internet para agredir. En esta línea, el estudio de Buelga, Cava y Musitu (2010), sobre victimización a través de teléfono móvil e Internet, mostró que el 24,6% de los adolescentes dijo haber sido acosado por el móvil y el 29% por Internet. A pesar de que los datos de ambos estudios parecen concluir que el ciberacoso se produce en mayor medida por Internet, en este último se observó que a medida que aumentaba la duración del acoso tecnológico (más de tres meses), el uso del teléfono móvil pasaba a ser el medio preferido para agredir a las víctimas.

La popularidad alcanzada por el ciberacoso se debe principalmente a diversas particularidades que le dotan de entidad propia frente a las conductas de acoso en el entorno escolar, y que se resumen en los siguientes puntos en base a las aportaciones de diversos autores (Benzmiller, 2013; Kowalski, Limber y Agatston, 2010; Heirman y Walrave, 2009; Schade, Larwin y Larwin, 2017; Slonge y Smith, 2008; Tanrikulu y Erdur-Baker, 2019):

- Las nuevas tecnologías tienen una capacidad exponencial de difusión, permitiendo propagar o reenviar de manera rápida y cómoda cualquier mensaje a una lista de contactos, grupos, etc. En este sentido, las TICs pueden favorecer que el agresor actúe en solitario (Abuín-vences, Maestro-espínola, y Cerdón-benito, 2019).
- Este tipo de acoso pasa más desapercibido a ojos de los adultos debido al silencio de sus implicados y la falta de supervisión en el uso cotidiano de las tecnologías. También es más complicado detectar quién es el agresor, ya que, a diferencia del acoso

escolar, donde el agresor suele identificarse por tener malas relaciones con los profesores y mala imagen social debido a su personalidad conflictiva, en el ciberacoso los agresores pueden tener una imagen social ideal.

- El alcance de la agresión producida en el entorno cibernético va más allá del centro escolar y del recinto que alberga éste (como el hogar y otros contextos), lo que puede generar mayor inseguridad a la víctima. En este aspecto, el ciberacoso supone un “canal siempre abierto” (Calmaestra, 2011, p. 107), en el que no parece existir escapatoria para las víctimas, ya que el daño puede infringirse las 24 horas del día, los 7 días de la semana, incluso de forma simultánea en los distintos contextos y situaciones en los que se encuentre la víctima.
- La perpetuidad de la Red facilita que los ataques cibernéticos se almacenen como contenido digital en distintos servidores y dispositivos electrónicos de manera permanente. Así, las imágenes y videos permanecen intactos a lo largo del tiempo, y sólo podrán ser eliminados, dependiendo de dónde se encuentren, de manera parcial o cuasi-definitiva por petición de la víctima o autoridad pertinente.
- La audiencia en el ciberacoso es potencialmente mayor que la que está presente en cualquier tipo de agresión de acoso escolar. La difusión que permiten determinadas herramientas digitales, como la mensajería instantánea, salas de chat y redes sociales, destacan el carácter público del ciberacoso (Yar, 2018). Asimismo, se elimina la necesidad de estar presente físicamente en el lugar donde se está produciendo la conducta de acoso, lo que a su vez facilita que estos ataques sean observados por una audiencia ilimitada, que, a su vez, puede participar en ellos. Este hecho, además, agrava el sentimiento de indefensión, vulnerabilidad y humillación de las víctimas, y daña su reputación social (Garaigordobil, 2011; Martínez-Otero, 2017).

El análisis en profundidad de las características del acoso cibernético pone de manifiesto otras cualidades asociadas a esta problemática que resultan relevantes para su comprensión como es,

por ejemplo, el *anonimato* del agresor (Macaulay, Steer y Betts, 2020; Menesini, Nocentini, y Palladino, 2012). En el ciberacoso el agresor utiliza pseudónimos o nombres falsos para acosar e intimidar a la víctima. De esta manera se incrementa, en la víctima, el temor, la angustia y la sensación de frustración (Gao, Filipino, Zhao y McJunkin, 2020), y en el agresor el sentimiento de seguridad e impunidad, acrecentando las posibilidades de ejercer el acoso y otros comportamientos antisociales en la Red (Giménez, 2015).

En línea con el anonimato y unido al efecto de desinhibición que generan las TICs, es relevante destacar las escasas posibilidades de *feedback* asociadas a estos medios de comunicación. El acoso a través de las TICs impide a los agresores percibir de forma directa e inmediata el dolor que está causando en la víctima, lo cual favorece la violencia y crueldad de sus actos en el entorno cibernético. En el caso del acoso escolar, el *feedback* puede darse a través de los espectadores, sin embargo, dada la probabilidad de que el acoso cibernético se realice en solitario, éste se apoya principalmente de la intuición del agresor sobre las consecuencias que su comportamiento tiene en las víctimas. En este sentido, y dada la dificultad de percibir los efectos que ciertos actos tienen sobre otras personas, el agresor puede ignorar los efectos negativos de sus conductas de acoso sobre las víctimas, promoviendo la desconexión moral y la insensibilidad hacia éstas (Giménez, 2015).

La fuerza física del agresor no es necesaria para acosar cibernéticamente a las víctimas, lo que induce a la conducta de acoso en este contexto. En este caso, el *desequilibrio de poder* en el ciberacoso puede observarse en la mayor competencia digital para el manejo de las TICs por parte del agresor (creación de blog contra la víctima, manipulación de fotos y vídeos, difusión del acoso...), o, por ejemplo, cuando un grupo de personas comienzan a acosar a otra persona o grupo que entra por primera vez a una sala de chat (Grigg, 2010).

En lo que respecta a la *repetición* de las ciberagresiones, ésta va unida a la permanencia prolongada y atemporalidad que rodea al ciberespacio. En este sentido, el ciberacoso ofrece la posibilidad de que las agresiones sean vistas en cualquier momento y revividas continuamente (Ybarra, Espelage y Mitchell, 2014). Por ejemplo, la cantidad de veces que se visualizan vídeos donde se recrea una agresión contra una víctima (*happy slapping*) (Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014) o que se intercambian fotos con contenido sexual (*sexting*) (Picherot y Vabres, 2018) son ilimitadas. Asimismo, y como sugiere Grigg (2010), los espectadores adquieren un gran protagonismo en la perpetuación de las ciberagresiones, en tanto que contribuyen en muchos casos a la difusión de la información.

Tipos de ciberacoso

En la literatura científica encontramos diferentes tipologías del acoso cibernético en función de distintos criterios (Watts, Wagner, Velasquez y behrens, 2017), como, por ejemplo, el modo en el que se realiza la acción (*directo* o *indirecto*), o el medio o la herramienta tecnológica por la que se lleva a cabo. Respecto al primer criterio destacan las siguientes modalidades:

- Acoso cibernético *directo*: Se refiere al uso que hace el agresor de mensajes instantáneos, mensajes de texto o multimedia, o correos electrónicos destinados a tener un efecto directo, y en la mayoría de los casos, inmediato sobre la víctima, pero de manera limitada, ya que se restringe al espacio digital que agresor y víctima comparten (Langos, 2012). En estos casos la víctima puede ser acosada de forma física (por ejemplo, daño a la propiedad de la víctima, en este caso, el ordenador a través del envío de virus...), verbal (por ejemplo, mensajes por correos electrónicos, páginas webs, llamadas telefónicas de burla con intención de molestar y causar daño), social (por ejemplo, excluyendo a la víctima de grupos de chat, conversaciones y juegos) o mediante elementos visuales (por ejemplo, a través de imágenes y vídeos) (Vandebosch y Van Cleemput, 2009).

- Acoso cibernético por delegación o *indirecto*: Son comportamientos y ataques que utilizan la manipulación de contenido (por ejemplo, crear o manipular videos o fotos de alguien), robo de identidad (por ejemplo, fingir ser otra persona para decir o hacer cosas malas en Internet o en las redes sociales) y de contraseñas (por ejemplo, cambiar la contraseña de las redes sociales y/o cuentas de alguien para que no pueda acceder) (Buelga, Postigo, Martínez-Ferrer, Cava y Ortega-Barón, 2020). Incluso, pueden convencer a otras personas para que ejerzan de agresores o para que colaboren en estos actos (difundiendo rumores, marginando a la víctima, etc.) con o sin su consentimiento (Sarna y Bhatia, 2017). Además, tiene la ventaja de que puede ejecutarse en múltiples plataformas digitales o redes sociales y de manera asincrónica, lo que supone que puede involucrar a una audiencia mucho más amplia, que únicamente el agresor y la víctima (Kowalski, Limber y McCoed, 2019), y que las víctimas sean conscientes del acoso a posteriori (Langos, 2012; Vandebosch y Van Cleemput, 2009).

En la siguiente tabla (véase Tabla 2.2) se clasifican los distintos tipos de ciberacoso en función de distintas herramientas que pueden emplearse.

Tabla 2.2. *Tipología de agresiones según el medio electrónico*

Herramientas	Característica de ciberacoso
Mensajería instantánea: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Windows Live Messenger ▪ Hangouts ▪ Yahoo Messenger ▪ Salas de chat 	Son de los medios más utilizados para ejercer el acoso en tanto que por su sincronía permiten un contacto directo en tiempo real con la víctima.
Correo electrónico	El acoso comienza a darse de forma constante y en escalada, lo cual quiere decir que las agresiones persisten y van aumentando con el paso del tiempo. Además, ofrece la posibilidad de que el correo dañino y amenazante pueda ser distribuido a una lista infinita de destinatarios, haciéndolos partícipes del acoso.
Mensajes de texto (SMS) y multimedia (MMS)	El acoso a través de teléfonos móviles puede ir acompañado de audio y/o vídeo, de forma que el mensaje resultar más hiriente y denigrante para la víctima.
Fotografías	Se centra en el intercambio de material fotográfico entre agresor y la víctima, conocido también como <i>sexting</i> , cuyo daño puede llegar a alcanzar al ámbito privado e íntimo.
Grabaciones y vídeos (por ejemplo, Youtube)	El acoso se produce a través de la difusión y visionado de vídeos con el fin de humillar a la víctima al llegar a una audiencia más amplia y diversa que con otras herramientas.

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Calmaestra (2011); García-Fernández (2013); Kowalski et al. (2010); Ortega et al. (2008)

Independientemente del tipo de acoso o herramienta que se utilice, el Centro para un Uso Seguro y Responsable de Internet de Estados Unidos (Willard, 2007) estableció una diferenciación de siete conductas que pueden darse en el ciberacoso:

- **Insultos electrónicos:** se refieren a un intercambio breve y acalorado entre dos o más personas, que tiene lugar a través de alguna de las nuevas tecnologías de comunicación. Estos insultos suelen tener lugar en contextos públicos, tales como salas de chat o foros de debate, en contraste con el intercambio por e-mails privados.
- **Hostigamiento:** palabras, conductas o actos reiterados o persistentes que, dirigidos a una persona específica, molestan, alarman, o generan una alteración emocional sustancial en dicha persona. La mayoría de las veces el hostigamiento tiene lugar a través de las vías de comunicación personales como el correo electrónico, salas de chat y foros de debate.
- **Denigración:** se refiere al manejo de información despectiva y falsa respecto de otra persona. La información puede ser colgada en una página web o puede ser difundida a otras personas vía e-mails o mensajes instantáneos. Incluido dentro de este tipo de acoso cibernético está el colgar o enviar fotos de alguien alteradas digitalmente, de forma que refleje actitudes sexuales o que perjudiquen a la persona en cuestión.
- **Suplantación:** en este caso, el acosador se hace pasar por la víctima. La mayoría de las veces el autor de la suplantación hace uso de la clave de acceso de la víctima para acceder a sus cuentas online, y a continuación envía contenidos negativos, crueles o fuera de lugar a otras personas, como si fuera la propia víctima quien estuviera manifestando dichos pensamientos.
- **Desvelamiento y sonsacamiento:** el desvelamiento se refiere a revelar información, a menudo comprometida, a personas que de ningún modo se habría pensado difundir dicha información. El sonsacamiento se refiere a engatusar a alguien para que revelen alguna información personal acerca de ellos mismos, para después difundir dicha información a otras personas.

- Exclusión y ostracismo: la exclusión online puede tener lugar en cualquier entorno protegido por una clave de acceso, o bien por la eliminación de la víctima de las listas de contactos. El ostracismo podría compararse con un tipo de aislamiento en el mundo virtual, pero que tiende a ser más subjetivo que objetivo, por ejemplo, cuando alguien no responde un e-mail tan rápidamente como espera el emisor, o cuando no se responden las preguntas que un usuario lanza dentro de un foro de debate o salas de chat. Estos fenómenos influyen en la percepción que los menores tienen sobre si están dentro del grupo o fuera de este.
- Ciberpersecución: se refiere al uso de comunicaciones electrónicas para perseguir a otra persona con sigilo a través de intercambios reiterados con el propósito de molestar y amenazar.

A nivel nacional, Flores (2014) destacó las ciberagresiones más frecuentes entre adolescentes:

- Subir a Internet informaciones e imágenes comprometidas sobre la víctima (material real o manipulado).
- Crear una página web contra la víctima (dónde se le vote, por ejemplo, como la chica o el chico más odiosa/o del colegio).
- Abrir un perfil falso de la víctima en una red social.
- Dar de alta la dirección de correo electrónico o el móvil de la víctima en sitios comprometidos para que ésta reciba mensajes de desconocidos.
- Cambiar la clave de correo electrónico de la víctima para entrar en su cuenta.
- Provocar a la víctima para que esta reaccione violentamente y, en consecuencia, sea intimidada y expulsada de las redes sociales.
- Expandir rumores falsos sobre la víctima para provocar la crítica y el rechazo de los demás.
- Enviar mensajes amenazantes a la víctima por e-mail o por mensajería instantánea para provocarle angustia e inquietud.

Dentro de las diversas conductas que utilizan los jóvenes para acosar en el contexto cibernético cabe destacar una nueva modalidad

de ciberacoso conocida como paliza feliz (*happy slapping*) (Kowalski et al. 2014). Este tipo de agresión consiste en grabar, mediante el teléfono móvil, actos como dar tortazos o empujones o un golpe en los genitales a una persona para posteriormente subirlo o compartirlo en las redes sociales. Esta problemática puede incluso agravarse, dando lugar a agresiones físicas, como puñetazos o palizas, llegando en ocasiones a terminar con la muerte de la víctima (Martínez, 2017).

2.3. Acoso escolar y cibernético: similitudes y diferencias

Es evidente que el uso de las TICs, por parte de los adolescentes, permite rebasar las barreras y horarios escolares para trasladar los problemas de convivencia escolar al propio hogar y a otros espacios privados de la víctima (Moshfegh y Ebrahimi, 2018), manteniendo el carácter hostil, intencional y repetitivo característico de ambas problemáticas (Álvarez-García, Núñez, Dobarro, y Rodríguez, 2015). Dadas las similitudes entre el acoso escolar y el mediado por las TICs, diversos autores hablan de una posible continuidad (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2017; Juvonen y Gross, 2008; Ortega-Barón, Buelga, Cava, y Torralba, 2017; Lazuras Barkoukis y Tsorbatzoudis, 2017; Tokunaga, 2010; Ybarra, Mitchell y Espelage, 2012) o solapamiento entre ambas problemáticas (Beran y Li, 2008; Campbell, Spears, Slee, Butler y Kift, 2012; Camerini, Marciano, Carrara y Schulz, 2020; Cosma et al., 2020; Cross, Lester y Barnes, 2015; Del Rey, Elipe y Ortega, 2012; Erdur-Baker, 2010; Erentaité, Bergman y Žukauskienė, 2012; García, 2013; Khong et al., 2020; Olweus y Limber, 2018).

Hablar de la continuidad o solapamiento de ambos tipos de acoso tiene sentido si, como se mencionó anteriormente, se tiene en cuenta que el acoso escolar y el ciberacoso presentan similitudes entre ellos. Sin embargo, dada la naturaleza propia de cada una de estas conductas (física o digital) no es difícil pensar en el acoso escolar y

ciberacoso como problemáticas independientes. A continuación, se presentan las similitudes y diferencias entre ambos tipos de acoso.

2.3.1. Similitudes y diferencias

Respecto a las similitudes que comparten ambas problemáticas, caben destacar tres características fundamentales (Kowalski et al., 2010):

- a) la agresividad e intencionalidad de los actos;
- b) la permanencia del acoso en el tiempo; y
- c) el desequilibrio de poder y esquema de dominio-sumisión entre agresor y víctima, y que sitúa a esta última en una posición de vulnerabilidad e indefensión.

Otra característica que puede observarse en ambas conductas es el *código de silencio* que sobresale en este tipo de dinámicas. De manera general, ningún implicado en este tipo de conducta informa de los acontecimientos que se están produciendo, en la mayoría de los casos, por miedo al rechazo social. Tanto víctimas, agresores como espectadores mantienen en secreto el acoso para la familia, profesorado y autoridades policiales impidiendo emprender acciones contra los agresores (Benzmiller, 2013; Ordóñez y Prado-Cabrera, 2019). En el caso del ciberacoso, sus efectos negativos pueden acumularse, aumentando la sensación de inseguridad, indefensión y temor a medida que el acoso persiste en el tiempo, ya que, a pesar de tratar de mantenerlo oculto, llega a ser conocido por una audiencia amplia que participa directa e indirectamente en el mismo (Albero, Morales y De Marco, 2014; Cerezo, 2012).

En relación a las diferencias entre el acoso escolar y el ciberacoso, Nocentini et al. (2010) destacan las siguientes particularidades del acoso a través de las TICs:

- *La intencionalidad del acoso: La naturaleza indirecta del ciberacoso dificulta en muchos casos conocer la intención que subyace a este comportamiento, si existe realmente intención*

previa de ejercer daño o si es un hecho incidental que puede ocasionar la misma molestia en la víctima.

- *La repetición o permanencia en el tiempo:* A diferencia del acoso escolar, una sola acción como subir un vídeo y compartirlo en la Red permite que éste sea accesible en numerosas ocasiones. De esta manera, no es necesario seguir acosando a la víctima para que los efectos y daños causados sean iguales o peores que los del acoso escolar, aunque éste se mantuviese de forma continuada en el tiempo.
- *El desequilibrio de poder:* Aunque también se considera una similitud entre ambos tipos de acoso, las diferencias se observan en la forma de ejercer el desequilibrio de poder. Es decir, la fuerza física y el apoyo social característico del acoso a cara a cara son sustituidos por una mayor competencia digital del agresor e incapacidad de la víctima para borrar el material y contenidos publicados, así como, por la extensiva aceptación y apoyo del perpetrador a través de múltiples herramientas como salas de chat, mensajería instantánea o las redes sociales.

Otras diferencias existentes entre el acoso escolar y el ciberacoso derivan del contexto, es decir, el acoso escolar es una conducta ligada al entorno escolar, restringida a su horario y recinto. Sin embargo, el ciberacoso puede desarrollarse fuera de las aulas, lo que amplía el horario y el rango de difusión del maltrato (Baldry, Farrington, Sorrentino y Blaya, 2018). En línea con lo anterior, la audiencia, observadora del daño realizado en el ciberacoso, se incrementa considerable y proporcionalmente con la velocidad de propagación (Buelga et al., 2010; Fernández, González y Velasco, 2020). Es por ello también por lo que la difusión de un rumor o foto en el entorno cibernético puede ser especialmente más dañina para la víctima que en el acoso escolar. La identidad del agresor se ve protegida y bajo anonimato en el ciberacoso. A diferencia del acoso cara a cara donde se identificaba fácilmente al autor de la agresión, en el entorno cibernético la víctima, en la mayoría de los casos, no conoce a su

agresor. Por último, el ciberacoso elimina las limitaciones físicas que implicaba el acoso escolar haciendo más fácil, rápido y cómodo el acto de acosar (Baldry et al., 2018).

A modo de resumen y como es de suponer, las similitudes y diferencias entre acosos, así como las consecuencias (como se verá en el siguiente capítulo) se magnifican en el contexto cibernético. El principal motivo es la difusión de las agresiones a través de las TICs, ya que ofrece una pluralidad de posibilidades de prolongarse en el tiempo y de alcanzar a una audiencia más amplia (Martínez-Ferrer, Musitu y Buelga, 2016; Mirza, Azmat y Malik, 2020), lo que a su vez genera mayor sensación de tensión, miedo e inseguridad en la víctima (Ortega et al., 2008).

Tabla 2.3. *Cuadro resumen de las similitudes y diferencias entre acoso y ciberacoso*

Similitudes	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conducta violenta ▪ Desequilibrio de poder entre víctima y agresor ▪ Conducta que se repite de forma reiterada ▪ <i>Código del silencio</i> 	
Principales diferencias	
Acoso escolar	Acoso cibernético
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligado al entorno escolar ▪ Cara a cara ▪ Limitado a los agresores y espectadores directos ▪ Agresiones directas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En cualquier horario y lugar ▪ Anonimato ▪ Amplitud de audiencia y gran velocidad de propagación ▪ Sin límite de alcance

Fuente: Elaboración propia, basado en Kowalski et al. (2010)

A pesar de la dificultad de alcanzar un consenso entre si el acoso escolar y el ciberacoso son la misma problemática expresada en contextos diferentes o, por el contrario, son problemáticas distintas, sí existe acuerdo cuando se trata de identificar los roles implicados en cada tipo de acoso (Baldry et. al, 2016; Kowalski et al., 2010; Olweus, 2012; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Zych et al.,

2016). A continuación, se exponen las características asociadas a los distintos roles implicados en el acoso escolar y ciberacoso.

2.3.2. Los roles en la conducta de acoso

Tanto en el acoso escolar como cibernético no hay únicamente dos implicados (el agresor y la víctima), sino que es necesario incluir como protagonistas también a los espectadores del acoso (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018). Actualmente, tanto el acoso cara a cara como el cibernético se entienden como un *fenómeno grupal e interpersonal* en cuyo análisis debe incluirse los conocedores y/o espectadores de las agresiones que la víctima sufre. El análisis de este rol también es importante por las diferentes posturas que pueden asumir en el acto de la agresión (Méndez, Ruiz-Esteban, Ramón y Cerezo, 2019). Asimismo, las investigaciones realizadas a lo largo de los años sobre el acoso escolar y cibernético han permitido delimitar las características socioemocionales atribuidas a agresores, víctimas, agresores victimizados y espectadores (Otero y Jiménez, 2018). No obstante, pese a que ambas formas de intimidación parecen ser conductas independientes, las características de personalidad, escolares, familiares y de ajuste socioemocional de los distintos roles tienden a coincidir, lo que corrobora la conexión entre el acoso escolar y el ciberacoso (Baldry et al., 2017).

La continuidad de los roles entre ambas problemáticas se ha explicado por el hecho de que, en muchas ocasiones, los participantes en el acoso escolar terminan implicándose en el acoso cibernético, ya sea con el mismo rol o con otro (Lazuras et al., 2017; Ortega-Barón, Postigo, Iranzo, Buelga y Carrascosa, 2019; Waasdorp y Bradshaw, 2015). Las combinaciones de roles más comunes son: a) perpetuación y continuidad del mismo rol en acoso escolar que en ciberacoso; b) cambio de rol dentro de cada una de las dos dinámicas; y c) cambio de rol del acoso escolar a otro diferente en ciberacoso (Giménez, 2015). No obstante, independientemente del rol que se practique, el análisis de cada uno de ellos supone una pieza clave para entender

cómo se puede perpetuar o contener el acoso. A continuación, se describen los roles que han sido reconocidos (Rodríguez, 2004).

Agresores

Este grupo se caracteriza por exhibir una conducta violenta en la que destaca la premeditación, la intencionalidad y la persecución de un objetivo instrumental, generalmente la intimidación y dominación de otro igual al que se elige de acuerdo con una serie de características concretas (Vlachou, Andreou, Botsoglou y Didaskalou, 2011). Las diferencias más notables de los agresores frente a las víctimas se dan en los siguientes aspectos: fortaleza física, baja empatía, falta de habilidades sociales para interactuar con los demás sin establecer diferencias de poder, necesidad de liderazgo grupal, reactividad emocional negativa e impulsividad, entre otras (Rizo, 2017). Estos agresores presentan rasgos relacionados con la triada oscura de la personalidad que les impide ponerse en el lugar de la víctima y reconocer que están causando mal ajeno (Garaigordobil, Mollo-Torrico, Machimbarrena y Páez, 2020). Esta desconexión moral les aleja de sentimientos de culpa o vergüenza tras ejercer la agresión contra la víctima (Gini, Pozzoli y Bussey, 2015; Heirman y Walrave, 2009; Hymel y Perren, 2015).

En ocasiones, la conducta de los jóvenes agresores se ha asociado a determinadas circunstancias familiares, como la violencia doméstica, maltrato infantil, estilos educativos autoritarios y negligentes, falta de apoyo y compromiso parental, problemas de comunicación o insatisfacción de ambos padres, que podrían influir en su comportamiento violento con los iguales (Raya, Pino y Herruzo, 2009). Diversos autores añaden que los comportamientos violentos y dominantes de los agresores podrían derivar de sentimientos de infelicidad, insatisfacción vital, depresión y altos niveles de enfado e ira (Vlachou et al., 2011). Otras características psicológicas son la baja tolerancia a la frustración (Garaigordobil y Oñederra, 2010) y la distorsión cognitiva que supone el procesamiento erróneo de la información del exterior que los lleva a percibir cualquier acción como una afrenta de la que defenderse,

sobre todo cuando esta información proviene de la víctima (Runions et al., 2019).

Dentro del grupo de iguales, los agresores reciben como “recompensa social” cierta popularidad por parte de sus compañeros (Guy, Lee y Wolke, 2019). Esta popularidad, junto con los rasgos personales anteriormente comentados, puede ayudar a que los agresores mantengan un estatus dominante dentro del grupo de pares (Salmivalli, 2010). En este sentido, los agresores se apoyan de la intimidación como estrategia social para obtener o mantener su posición social de popular entre el grupo de pares (Guy, et al., 2019). A pesar de manifestar una conducta antisocial, ésta no interfiere a la hora de mantener un alto estatus en el grupo y de disponer de una amplia red de amistades, al contrario de que lo sucede con las víctimas (Vlachou et al., 2011). También saben cómo ganarse el apoyo de los adultos, bien mediante persuasiones, o haciendo uso de falsas promesas y mentiras para salir de situaciones comprometidas (Giménez, 2015). Académicamente tienden a mostrar actitudes negativas y de insatisfacción hacia el estudio, el profesorado y la institución escolar en general (Díaz-Aguado, Martínez y Babarro, 2013). Lo que puede ser razón suficiente para que entre sus víctimas se encuentren aquellas cuyos resultados académicos son más brillantes (Giménez, 2015). En la Tabla 2.4. se presenta las diferentes clasificaciones que encontramos en la literatura acerca de los tipos de agresión.

Tabla 2.4. *Tipos de agresor escolar y cibernético*

Autores		Tipo de agresor	Definición
Sullivan, Farrell y Kliewer (2006)	Acoso escolar	<i>Agresor inteligente</i>	Enmascara su comportamiento intimidatorio ante los adultos eludiendo posibles acusaciones. Suele ser populares, tiene buen estatus social dentro del grupo-clase e incluso buen rendimiento. Es egoísta, muestra habilidades de liderazgo, control y se muestra seguro de sí mismo. La característica más notable es la frialdad cognitiva y la baja empatía, por lo que le es difícil reconocer emociones ajenas y ponerse en el lugar de la víctima.
		<i>Agresor poco inteligente</i>	Atrae a otros por sus comportamientos antisociales y de intimidación hacia otros. Su situación familiar y social suele estar desestructurada, razón por la que actúa de manera disfuncional. Considera a su grupo de amigos como su principal apoyo para ejercer el acoso, desplegando dominancia y temor sobre los que apoyan su comportamiento. Suelen ser mezquino, tienen una visión negativa del mundo, baja autoestima, poca confianza en sí mismos, problemas a nivel escolar, y carecen de habilidades para la resolución de problemas.
Kowalski, et al. (2010)		El “ángel vengador”	Victimiza a aquellos que por sus propias características son un blanco fácil, justificando con ello sus actos. El problema con la víctima puede sucederse por cualquier motivo fuera o dentro de la escuela, pero ellos toman la venganza en la Red. No se ven a sí mismo como agresor sino como defensor del resto incluso aunque perciba cierto rechazo en los demás por sus acciones. Generalmente suele

	Acoso cibernético		mantener el anonimato excepto con sus amistades más cercanas a quienes hace cómplice de la situación.
		El “hambriento de poder”	Quiere ser el líder, el fuerte, pelear con otros y sembrar terror. Se siente orgulloso de lo que hace y si no ve sus actos reconocidos puede incluso agravar el acoso. Fuera de la Red suele ser el “débil” y el marginado del grupo de populares. Por el contrario, en la Red se arma de poder y se muestra muy hábil, convirtiéndose en un ciberagresor cuya motivación es claramente intrínseca y se focaliza en una o varias víctimas a la que van a acosar de forma muy repetitiva.
		Las “niñas malas”	Actúan generalmente en grupo y buscan hacer algo sin importarles el daño que pueden ocasionar a otros mientras realizan el acoso, generalmente alentadas por el deseo de diversión. Además, buscan reconocimiento por sus actos y con ello ganar poder en la Red. No suelen ocultar su identidad ya que consideran que sus actos están justificados por formar parte de un grupo. Si obtienen reconocimiento, sus actividades de acoso pueden aumentar y ser más complejas y dañinas, con el objetivo de ganar popularidad.
		El “inadvertido”	No entiende que sus actos puedan ser entendidos como <i>acoso</i> pues generalmente lo hace bajo el contexto del juego o diversión. Sus acciones por tanto no son tan premeditadas como en los casos de agresores anteriores, ni tampoco para saciar ninguna venganza. Tampoco aprecia que sus acciones sean vistas como <i>ciberacoso</i> y se siente culpable cuando es consciente del daño provocado a la víctima.

Fuente: Elaboración propia

Víctimas

Las víctimas son aquellos implicados en el acoso que reciben agresiones o humillaciones. Generalmente, la víctima se caracteriza por mostrarse débil, insegura, ansiosa, sensible y tímida (Tresgallo, 2008). A veces, desconocen el motivo por el que son objeto de acoso, mostrando intranquilidad, ansiedad e inseguridad, lo que les dificulta salir de esa situación (Olweus, 1993). En ocasiones, la víctima llega a aceptar su condición, convenciéndose de ser inferior al resto, e incluso mal estudiante y compañero (Garaigordobil y Oñederra, 2010). A diferencia de lo que se ha descrito de los agresores, en lo que respecta al ámbito familiar, las víctimas y cibervíctimas tienden a estar sobreprotegidos por parte de sus progenitores (Georgiou, 2008). En esta línea, algunas investigaciones señalan que una educación familiar bajo el estilo permisivo e incluso autoritario evita que los jóvenes desarrollen sus propias capacidades y habilidades de toma de decisiones y resolución de problemas de forma autónoma, haciéndolos más vulnerables ante situaciones conflictivas como son las situaciones de acoso escolar o ciberacoso (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017). Asimismo, las víctimas, tienden a sufrir mayor exclusión social que los no implicados o, incluso, que los agresores (Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areense, 2015). Es decir, cuentan con una Red de amistades pequeña (Díaz-Aguado, et al., 2013), lo que las puede llevar a buscar aprobación y aceptación social a través de las redes sociales, situándolas, además, en riesgo de sufrir acoso cibernético (Vandebosch y Van Cleemput, 2009).

La trayectoria investigadora sobre el rol de víctima ha establecido dos grandes grupos de víctimas en función de su forma de actuación: “víctimas pasivas” y “víctimas activas” (se profundizará en esta última en el rol de agresores victimizados). Las primeras actúan de manera introvertida y tienen escasas amistades (Ortega, 2006). Además, muestran altos niveles de timidez y ansiedad, falta de habilidades sociales y de interacción, escasa popularidad (desde el punto de vista sociométrico) y pocas habilidades de comunicación (Tresgallo, 2008). Como característica física, destacan por presentar

mayor debilidad física frente a la fortaleza del agresor, en el caso del acoso escolar, y de menores competencias digitales, en el caso del ciberacoso (Giménez, 2015). Por el contrario, las “víctimas activas” suelen ser impulsivas, agresivas y ansiosas. No obstante, al igual que las víctimas pasivas, también carecen de habilidades sociales y de popularidad entre su grupo de iguales (Martínez-Ferre et al., 2016).

En resumen, pese a que cualquiera puede llegar a ser una víctima del acoso escolar o cibernético, Garaigordobil y Oñederra (2010) establecieron una selección de determinadas características que predisponen a ciertas personalidades a ser objeto de acoso:

- Baja popularidad y rechazo intergrupal.
- Sentimientos de culpabilidad, soledad, marginación, tristeza.
- Miedos varios.
- Temperamento débil y tímido, falta de asertividad y seguridad.
- Baja autoestima.
- Niveles altos de ansiedad, estrés y angustia que puede provocarles ataques de pánico.
- Tendencia a la somatización.
- Aceptación pasiva de la frustración y sufrimiento, lo que los lleva a no tratar de competir y enfrentarse al agresor y a la situación de acoso en general.
- Sobreprotección de la familia y alta dependencia emocional.
- Creencias irracionales (milagros, horóscopo o magia para la solución de problemas).

Agresores victimizados

Este rol hace referencia a aquellos implicados en conductas de acoso que participan en unas situaciones como agresores y como víctimas en otras. Principalmente, actúan de manera violenta contra víctimas consideradas inferiores en algún aspecto, manteniendo con ello el desequilibrio de poder en el que también ellos se ven envueltos. En cambio, cuando son víctimas reciben el acoso tanto de compañeros de igual como de mayor edad. Algunos estudios denominan a los implicados en esta conducta “víctimas activas”, ya que tienden a ser jóvenes que provocan y son provocados con

facilidad y que actúan de manera reactivo-agresiva (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018). Anderson et al., (2001) sugieren que la agresión reactiva expresada podría ser una respuesta a la victimización, llevándolos a sobreponer el acoso como una estrategia de venganza, originándose así un círculo vicioso que reproduce el maltrato y la humillación (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018). Cabe destacar que, pese a que en la mayoría de los casos se ha afirmado que las “víctimas activas” mezclan su condición de víctima con la de agresor, algunos estudios consideran esas conductas violentas como meramente reactivas y no como acoso escolar (Díaz-Aguado, 2004).

Respecto a las características de este rol, diversos estudios señalan que los agresores victimizados reportan menor compasión en sus actos violentos, manifestando mayor carga de venganza y premeditación en sus actos (Ortiz, Félix, y Ruiz, 2017), mayor fracaso escolar y rechazo por parte de los pares que los agresores (Schwartz, Proctor y Chien, 2001). Además, varios estudios sugieren que el joven que se encuentra dentro de este grupo está en mayor riesgo que el agresor y la víctima de manifestar comportamientos problemáticos, baja competencia social y en la edad adulta conductas antisociales (Vlachou et al., 2011).

Observadores

Los observadores tienen un papel decisivo dentro de la agresión, ya que dependiendo de cómo reaccionen ante los actos de acoso pueden aumentar o disminuir la conducta de acoso (Sentse, Veenstra, Noona y Salmivalli, 2015). Es decir, algunos espectadores pueden formar parte del grupo del agresor y pueden llegar a reforzar la conducta dañina “riéndole la gracia” o, incluso, mostrándole cierta admiración (Díaz-Aguado, 2004). Otros, en cambio, pueden mantener una postura pasiva ante la situación debido a una falta de consciencia sobre la gravedad de la agresión, o por el miedo a convertirse en el objetivo de futuros ataques (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018). Finalmente, otros espectadores pueden

mostrar su apoyo a la víctima y su rechazo a la conducta de los agresores. Independientemente de la reacción de los observadores, la presencia repetida de este tipo de situaciones pone en riesgo a los espectadores, ya que puede reprimirles los sentimientos de empatía hacia los demás y desensibilizarlos ante este tipo de conductas dañinas (Sullivan et al., 2006). En particular, el estudio de este rol ha identificado al menos tres tipos de observadores:

- El observador agresivo o provocador: es aquel que incita el acoso y se posiciona activamente a favor del agresor, animándolo a que continúe con la conducta intimidatoria. Generalmente, este observador colabora y refuerza activamente en la conducta de acoso desde el grupo de iguales, aunque no la ejerza directamente. Sin embargo, en algunas ocasiones se convierten también en agresores (Díaz-Aguado, 2004).
- El observador neutro o pasivo: es aquel que se limita a mirar el acto de intimidación o agresión sin intervenir. Ciertos autores consideran que los observadores pasivos son en la práctica cómplices del acoso, puesto que los acosadores buscan aprobación del grupo de iguales mediante la celebración manifiesta de sus actos o bien, mediante el consentimiento tácito que resulta de no mostrar rechazo a una situación de intimidación que debería ser inaceptable (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018). Sin embargo, algunos observadores experimentan ansiedad y malestar por estar en desacuerdo con lo que está sucediendo, y miedo de que al intervenir se conviertan en víctimas potenciales de quienes acosan (Cuevas y Marmolejo, 2016). Dichas emociones pueden actuar como inhibidoras de posibles conductas defensivas hacia las víctimas, favoreciendo el papel de observador pasivo (Cuevas y Marmolejo, 2014).
- El observador proactivo o asertivo: es aquel que intenta encontrar el modo de evitar el acoso hacia sus iguales, pudiendo tener o no éxito en su propósito. Se trata de aquellos menores que apoyan a la víctima, e incluso, en ocasiones, se enfrentan al agresor y denuncian los hechos de acoso. Un comportamiento habitual en este tipo de observador es buscar apoyo en otras

personas como podrían ser algunos compañeros o adultos con autoridad, para resolver el conflicto entre la víctima y el agresor (Díaz-Aguado, 2004.). En algunos estudios se afirma que el observador proactivo suele ser un compañero que tiene alta popularidad en el grupo y por lo tanto no siente temor de ser victimizado (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

2.4. Recapitulaciones

La transformación digital en la que está envuelta la sociedad actual ha comenzado a introducir las TICs como herramientas valiosas para la metodología de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo. Estas tecnologías también están siendo muy populares como herramientas de comunicación y de ocio, sobre todo entre los adolescentes que han nacido y crecido con las TICs, pese a los riesgos que se les atribuyen. A continuación, se presentan las ideas principales extraídas de la literatura revisada en cuanto a los cambios que las nuevas tecnologías han supuesto en la forma de interactuar entre los más jóvenes, así como sus repercusiones:

- Debido al peso que tienen las TICs en el tiempo libre y ocio de los adolescentes actuales, el entorno tecnológico se convierte en un espacio que genera oportunidades para aprender habilidades sociales y emocionales, desarrollar su socialización y conocerse entre sí. No obstante, el uso de las nuevas tecnologías (móvil, Internet, videoconsola, televisión...) puede llegar a ser perjudicial si comienza a interferir en otras áreas de la vida cotidiana de los jóvenes.
- Paralelamente, la superioridad y multiplicidad de prestaciones que presentan las tablets y smartphones frente a otros dispositivos como los ordenadores personales, hace que este tipo de dispositivos sea cada vez más demandado por los adolescentes. En particular, la demanda por estos terminales se debe principalmente a la mensajería instantánea, como *WhatsApp*, ya que se está convirtiendo en una red social con la que adolescentes conversan con los amigos, intercambian

información, fotografías, vídeos, hacen pantallazos de deberes, etc.

- En la actualidad, el uso no saludable de las TICs induce a que muchos problemas que ocurren entre adolescentes en el contexto escolar se trasladen y continúen en el ciberespacio. Así, la aparición y enorme expansión de los dispositivos electrónicos pueden trasladar enfrentamientos que tienen lugar en el patio y en los pasillos de clase a las redes sociales, correo electrónico y mensajería instantánea. Por tanto, las TICs han cambiado la forma en la que se comunican los más jóvenes, dando lugar al desarrollo de un nuevo problema muy extendido y que afecta, cada vez más, a adolescentes de esta generación interactiva: el ciberacoso.
- A groso modo, las similitudes entre ambas problemáticas se centran en tres características fundamentales que comparten, como son:
 - La agresividad e intencionalidad de los actos;
 - La permanencia en el tiempo del acoso;
 - El desequilibrio de poder y esquema de dominio-sumisión entre agresor y víctima que la sitúa a ésta en una posición de vulnerabilidad e indefensión.
- En relación a las diferencias entre el acoso escolar y ciberacoso, se basan en las particularidades que el acoso a través de nuevas tecnologías tiene frente al acoso escolar:
 - La intencionalidad del acoso (en el ciberacoso resulta difícil conocer realmente el propósito de la agresión);
 - La repetición o permanencia en el tiempo (el mundo digital favorece la persistencia de la conducta de acoso);
 - El desequilibrio de poder (fuerza física frente a la competencia digital).
- Tanto en el acoso escolar como cibernético se pueden identificar tres implicados claves: agresores, víctimas y espectadores. Además, en ocasiones, puede observarse una elevada continuidad y solapamiento entre los roles del acoso escolar y

ciberacoso, existiendo diversas combinaciones. Entre las combinaciones más comunes se encuentran:

- Perpetuación y continuidad del mismo rol en acoso que en ciberacoso;
- Cambio de rol dentro de cada una de las dos dinámicas;
- Cambio de rol del acoso a otro diferente en ciberacoso.





CAPÍTULO 3.

Variables asociadas al acoso escolar y ciberacoso

En este capítulo se analizan diversas variables relacionadas con los diferentes roles implicados en el acoso escolar y ciberacoso. La importancia de estudiar estas variables se debe a que pueden predisponer a los sujetos a formar parte de dinámicas de acoso entre iguales, es decir, aumentan la probabilidad de participar en conductas de intimidación y/o victimización. Es por ello por lo que cuando se habla de variables asociadas a las conductas de acoso escolar y ciberacoso se habla a su vez de factores de riesgo. No obstante, también existen factores de protección. Estos se sitúan en el polo opuesto, ya que pueden reducir o atenuar la probabilidad de ser participe, de manera directa, de la conducta de acoso. Es necesario matizar que el hecho de que un sujeto muestre factores de riesgo o de protección no implica necesariamente que vaya a desarrollar o no una conducta problemática; únicamente significa que ese individuo tendrá mayor o menor probabilidad de llegar a implicarse en esa conducta que otro que no muestre alguno de esos factores.

El estudio de las variables asociadas al acoso escolar y ciberacoso puede resultar controvertido, ya que estas problemáticas no obedecen a un solo factor o contexto, y por ello deben abordarse desde la teoría ecológica o contextual. En este sentido, numerosos trabajos se apoyan de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) para analizar la incidencia de los factores propios del sujeto, así como sociales y contextuales, en el acoso escolar y cibernético. El conocimiento de ambas problemáticas desde este enfoque multicontextual puede resultar fundamental para la prevención e intervención de las dinámicas de acoso. A continuación, se examinan una serie de variables individuales, familiares y escolares y/o

contextuales que de acuerdo a literatura científica se relacionan con los roles implicados en las dinámicas de acoso escolar y ciberacoso.

3.1. Variables relativas al ámbito individual

Las variables personales o individuales se refieren a las características que presentan los individuos. Diversas variables de este tipo se asocian a una mayor susceptibilidad a las influencias sociales, favoreciendo, así, la conducta de acoso entre iguales. A continuación, se describen los principales factores individuales vinculados a los roles implicados en el acoso escolar y cibernético.

3.1.1. Variables asociadas al rol de agresor en la escuela

A grandes rasgos, son numerosas las características individuales asociadas al rol de agresor en el acoso escolar. Por ejemplo, en relación al sexo, los estudios apuntan que son los chicos los que se ven implicados con mayor frecuencia en esta conducta (Cerezo, 2015). No obstante, esta afirmación puede matizarse, pues los hallazgos señalan que los chicos ejercen más acoso físico que las chicas, sin embargo, éstas tienden a implicarse en el acoso de una forma más encubierta y relacional (Carbonell-Lopez, Esbensen y Brick, 2010). Asimismo, algunos problemas de internalización como la frustración o insatisfacción con la vida se han visto asociado con la ejecución del acoso (Ahmadi, Talepasand y Rahimianboogar, 2019; Bonanno y Hymel, 2013). Del mismo modo el estrés y la depresión también se han asociado con la perpetración del acoso escolar (Dervishi, Lala y Ibrahimi, 2019; Garaigordobil y Machimbarrena, 2019). Respecto a la sintomatología depresiva, Sourander, Helstelä, Helenius, y Piha (2000), en su investigación longitudinal, encontraron que experimentar sintomatología depresiva a los 8 años actuaba como predictor del rol de agresor en el contexto escolar a los 16 años. En contraste, la satisfacción con la vida, en niveles óptimos, se ha considerado factor protector de las conductas intimidatorias (MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, 2005).

Por otra parte, la conducta de acoso se ha relacionado con la necesidad de pertenencia al grupo de iguales. Así, la pretensión de poder o de estatus social, e incluso, la presión social puede reforzar o motivar ciertas conductas que impulsen a convertirse en agresor (Cerezo, 2015). En esta línea, algunos estudios señalan que las dificultades para aceptar las normas sociales y la presencia de comportamientos afines a la violencia, como llevar armas e involucrarse en peleas con frecuencia, actúan a modo de factores de riesgo del rol de agresor en la escuela (Jetelina et al., 2019). De igual manera, la falta de empatía y de sentimientos de remordimiento pueden predisponer a la conducta de acoso (Espelage, Van Ryzin y Holt, 2018; Estévez, Jiménez y Moreno, 2018). No es extraño que diversos estudios hayan observado correlaciones negativas entre la inteligencia emocional y el maltrato entre jóvenes (Inglés et al., 2015). Sin embargo, otras investigaciones indican que los agresores manifiestan niveles óptimos de funcionamiento emocional (Baroncelli y Ciucci, 2014), lo que les facilita la detección de posibles víctimas al reconocer el lenguaje corporal y la expresión facial de aquellos jóvenes que se muestran más sumisos, inseguros y suelen ser menos aceptados por el grupo de iguales (Menesini y Salmivalli, 2017).

Otra variable que se ha visto asociada con la perpetración del acoso escolar es la conducta de la autodefensa. En ocasiones, los adolescentes pueden percibir que el rol de agresor es mejor que el de víctima. En este sentido, estos jóvenes pueden cometer ataques hacia sus iguales con el propósito de prevenir convertirse en víctima en el futuro (Tejada, Romero y Garay, 2018). Esta interpretación errónea junto con la interiorización de ciertas conductas agresivas que manifiestan algunos jóvenes como “normalizadas” pueden dificultar a los propios agresores percibir que sus actos forman parte de conductas de acoso (Murrieta, Ruvalcaba, Caballo, y Lorenzo, 2014).

3.1.2. Variables asociadas al rol de agresor en el ciberespacio

Una de las principales variables asociada al rol de ciberagresor es haber estado implicado previamente en el acoso escolar como agresor. El estrés que experimentan los agresores al actuar en el contexto físico, como es el centro escolar, puede animarlos a trasladar su conducta al contexto cibernético (Larrañaga, Navarro y Yubero, 2018). Obviamente, el uso frecuente de la comunicación en línea a través de las redes sociales y “chats”, la presencia de conductas de riesgo en Internet (Montalvo, Vélez y Irazabal, 2015) así como, disponer de ordenadores, teléfonos y/o tabletas propias también son factores asociados al rol de ciberagresor (Selkie, 2019). Así, por ejemplo, el anonimato y la desinhibición consecuente de la comunicación a través de las TICs puede motivar la perpetración de conductas agresivas por parte de los jóvenes, ya que el mundo online estimula acciones que nunca realizarían en entornos presenciales (Hinduja y Patchin, 2013; Montilla, Montilla y Villasmil, 2018). En este sentido, el ciberacoso también se ha visto relacionado con la venganza. Algunos estudios han señalado que algunas víctimas de acoso escolar (Larrañaga, et al., 2018) o cibernético (Hemphill et al., 2012) podrían adquirir el rol de agresor en el entorno digital, dada sus características, a modo de venganza contra la victimización sufrida en entornos presenciales.

La salud mental también tiene un papel fundamental en la conducta del ciberacoso. Así, por ejemplo, los jóvenes que tienden a ejercer acoso cibernético experimentan altos niveles de sintomatología depresiva (García, Romera y Ortega, 2015), de estrés y sentimientos de soledad, así como una disminución de la satisfacción con la vida (Cañas, Estévez, Marzo, y Piqueras, 2019). Otras variables que se han visto asociadas con el rol de ciberagresor son la baja empatía, tanto afectiva como cognitiva (Zych, Baldry, Farrington y Llorent, 2018), la desconexión moral, definida como la negación de los actos ilícitos, el desapego moral sobre la acción antisocial y la culpa a la víctima (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2015). De este modo, la asunción de valores morales

“distorsionados” puede llevarlos a tener creencias normativas que minimizan y justifican la ciberagresión (Arató, Zsidó, Lénárd y Lábadi, 2020; Wang, Lei, Liu y Hu, 2016). Respecto a la inteligencia emocional, ha mostrado resultados diversos en lo que respecta al rol de ciberagresor. Algunos estudios señalan que los agresores cibernéticos presentan déficits en esta variable (Baroncelli y Ciucci, 2014). Otros, en cambio, sugieren que los ciberagresores disponen de altos niveles de inteligencia emocional, puesto que al perpetrar en un contexto digitalizado tienen que anticipar las reacciones emocionales de las víctimas para planear la forma de hacerles daño (Dooley, Pyżalski y Cross, 2009).

3.1.3. Variables asociadas al rol de víctimas en la escuela

Respecto al sexo, no hay consenso entre los resultados, algunos estudios han hallado un mayor número de chicas victimizadas (Cerezo, 2015; Posick y Felix, 2019), sin embargo, otros han señalado que el rol de víctima se da con mayor frecuencia en el sexo masculino (Cheng, Cheung y Cheung, 2008; Martin y Huebner, 2007; Sullivan, Farrell y Kliewer, 2006). En contraste, sí existe consenso en indicar que los problemas de ajuste emocional están relacionados con la victimización escolar. En particular, problemas como la sintomatología depresiva, baja autoestima (van Geel, Goemans, Zwaanswijk, Gini y Vedder, 2018), así como, niveles elevados de timidez, retraimiento y sumisión (Cerezo, 2007) son más acusados en las víctimas de acoso escolar. Asimismo, Van Cleemput, Vandebosch y Pabian (2014) afirman que sufrir ansiedad durante la adolescencia puede predisponer a la victimización, dado que los agresores tienden a elegir a los adolescentes socialmente ansiosos como objetivos del maltrato entre iguales.

Respecto de la inteligencia emocional, las víctimas tienden a manifestar déficits en las dimensiones claridad y regulación emocional (Eden, Heiman y Olenik-Shemesh, 2016). Algunos estudios señalan que el déficit en inteligencia emocional puede actuar como un factor de riesgo para convertirse en un blanco fácil para los

agresores. En este sentido, la dificultad de las víctimas para entender las propias emociones puede suscitar el uso de estrategias de afrontamiento poco adaptativas, y, de las que son conscientes los agresores (Casas, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015). En adición, estudios longitudinales señalan que ejercer conductas agresivas en periodos tempranos de la infancia se ha relacionado con sufrir victimización durante la infancia tardía y adolescencia (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine y Maughan, 2008). Este intercambio de roles se ha explicado a través del rechazo social consecuente de haber ejecutado conductas agresivas previamente, lo que aumentaría la probabilidad de desencadenar sentimientos de inseguridad y, por ende, de convertirse en víctima (Cerda, Ortega y Monks, 2012).

3.1.4. Variables asociadas al rol de víctimas en el ciberespacio

Las variables relacionadas con el rol de cibervíctima son similares con las asociadas al rol de víctima de acoso escolar, como son los bajos niveles de autoestima (Guo, 2016), la sintomatología depresiva (Iranzo, Buelga, Cava y Ortega-Barón, 2019), la falta de apego y rechazo por parte del grupo de iguales (Burton, Marshal, Chisolm, Sucato y Friedman 2013), y el bajo estatus social (Romera, Cano, García y Ortega, 2016). La cibervictimización también se ha visto asociada con déficits en la inteligencia emocional. En concreto, las cibervíctimas tienden a informar de elevados niveles de atención emocional y menores en regulación emocional, lo que al igual que a las víctimas de acoso escolar, les dificultan manejar las emociones de manera óptima y, en consecuencia, les sitúan dentro del punto de mira de los ciberagresores (Baroncelli y Ciucci, 2014).

En relación con el sexo, pese a que la mayoría de los estudios han hallado una representación equitativa entre chicos y chicas en el grupo de cibervíctimas (Tokunaga, 2010), otros estudios han observado que las chicas tienden a sufrir más cibervictimización que los chicos (Olenik-Shemesh, Heiman y Zuretz-Hannan, 2017). Además, la frecuencia y duración del uso de las TICs, así como, la dependencia a éstas pueden convertirse en variables asociadas con

el rol de cibervíctima si aumentan el riesgo de que la víctima se exponga a algún ciberagresor (Uludasdemir y Kucuk, 2019).

3.2. Variables relativas al ámbito familiar

De acuerdo con la literatura, la familia tiene un papel fundamental como agente socializador en la infancia y adolescencia, no sólo por la función de transmitir valores, actitudes y habilidades, si no, además, por formar parte del contexto donde los más jóvenes, a través del aprendizaje y de la observación de las conductas de los adultos, se preparan para funcionar en el mundo social. De esta forma el ambiente familiar, y particularmente los progenitores, son un elemento clave para el origen de las conductas de intimidación y victimización.

3.2.1. Variables asociadas al rol de agresor escolar

Numerosos trabajos han asociado el acoso escolar con relaciones negativas y de mala calidad entre los miembros de la familia (Navarro, Yubero y Larrañaga, 2015). Por ejemplo, en el estudio de Montero, López, Martínez-Ferrer y Moreno (2020), los agresores presentaron niveles bajos de afecto e implicación por parte de la madre y del padre. Otros estudios relacionan algunos estilos de crianza como predictores del acoso escolar. Por ejemplo, el estilo negligente y autoritario, en el que se utiliza de manera habitual el castigo físico y el maltrato emocional, puede incrementar la conducta de acoso en los jóvenes (Vitaro, Brendgen y Tremblay 2000). En el caso del estilo permisivo, una actitud excesivamente tolerante de los progenitores relativa a los límites de lo que se considera conducta agresiva o violenta puede distorsionar la percepción que los jóvenes tienen hacia el acoso (Tresgallo, 2008).

Otra variable familiar relacionada con la perpetración de acoso escolar es la comunicación de los adolescentes con sus progenitores. De hecho, la calidad del ambiente familiar depende en gran medida de la comunicación entre los miembros de la familia (Ortega-Barón

et al., 2019). Con respecto al tema del acoso escolar, diferentes estudios muestran que los acosadores tienen una comunicación con sus progenitores menos abierta y más evasiva y ofensiva que los adolescentes que no están involucrados en este problema (Carrascosa, Cava, Buelga y Ortega, 2016; Ledwell y King 2015).

3.2.2. Variables asociadas al rol de agresor cibernético

Paralelamente al acoso escolar, los estilos de crianza también juegan un papel esencial como factor de riesgo para convertirse en ciberagresor. Blanco-Suarez, Gordillo-Rondón, Redondo y Luzardo (2017) señalan que niños y adolescentes pueden replicar los estilos de socialización que perciben de su estructura familiar en el entorno digital para acosar a sus iguales. En concreto, algunos estudios sugirieron que el estilo de crianza autoritario es un factor de riesgo para la ciberagresión (Moreno, Martínez-Ferrer y García-Bacete, 2019). En este estilo prevalece el uso de estrategias coercitivas e impositivas que controlan las conductas, por lo que es probable que los adolescentes recurran a la estrategia de excluir o someter a otros en el entorno cibernético. En esta línea, también han asociado el estilo de crianza negligente como impulsor de la ciberagresión, puesto que este estilo destaca por la implicación nula de los progenitores, y por generar un entorno caracterizado por baja preocupación, exigencia y afecto, sin límites de control, entre otros. Por ello, en la mayoría de los casos, los niños y adolescentes que se han visto inmersos en este estilo suelen carecer de respuestas afectivas o de control conductual en las diferentes situaciones diarias (Domínguez y Guasch, 2014), como por ejemplo el uso de las TICs.

Los conflictos familiares y los problemas de comunicación familiar también están relacionados con el ciberacoso (Buelga, Martínez-Ferrer y Cava, 2017). Diversos estudios han subrayado que cuando la comunicación familiar es poco empática y se basa en insultos, lenguaje humillante y agresión, se asocian con una mayor implicación en conductas de ciberacoso (Romero-Abrio, et al., 2019). Por ejemplo, la interacción parento-filial caracterizada por el uso de

comunicación ofensiva se transfiere a contextos ajenos a la familia como es el caso de los iguales. En este sentido, el mal funcionamiento familiar, relacionado con problemas de comunicación, puede observarse en la escasez de habilidades sociales de los adolescentes (Bartholomeu, Montiel, Fiamenghi, y Machado, 2016), y manifestarse en la mayor participación de los comportamientos de ciberacoso (Buelga, Martínez–Ferrer y Cava, 2017).

3.2.3. Variables asociadas al rol de víctima escolar

Entre las variables a destacar derivadas del seno familiar de las víctimas de acoso escolar cabe destacar la violencia en el seno familiar. Los entornos domésticos caracterizados por conflictos maritales y por el maltrato hacia los hijos se han visto relacionados con el rol de víctima (Davis et al., 2019; Machimbarrena, González-Cabrera y Garaigordobil, 2019). En línea con el entorno familiar, algunos indicios apuntan que el estatus socioeconómico familiar puede estar relacionado con la victimización en la escuela. Así, se ha observado que jóvenes con estatus socioeconómico familiar bajo corren más riesgo de ser víctimas de acoso escolar que el resto de los compañeros que tienen un estatus mejor posicionado (Tippett y Wolke, 2014).

El papel de la comunicación familiar en la victimización también resulta notable, ya que se ha observado que a mayor calidad en la comunicación familiar e interacción parento-filial menor victimización en la escuela (Labella y Masten, 2018). En contraste, los datos hallados hasta el momento acerca del apoyo por parte de los progenitores resultan dispares. Mientras que algunos estudios destacan la falta de apoyo y/o la alta exigencia por parte de los progenitores como variables asociadas al rol de víctima (Pinquart, 2017; Wu, Luh y Yen, 2013), otros estudios, señalan la sobreprotección y control familiar como un factor de riesgo para sufrir victimización (Cerezo, Ruiz-Esteban, Sánchez, Gonzalo y Julián, 2018).

3.2.4. Variables asociadas al rol de víctima cibernética

En lo que respecta a las cibervíctimas, se ha observado que el estilo de crianza autoritario presenta una relación significativa con el hecho de sufrir victimización en el entorno cibernético. Una posible explicación es que los adolescentes criados bajo este estilo han estado sometidos a valores de conformidad y sumisión ante las normas impuestas, poca expresión de afecto, entre otras (Blanco-Suarez et al., 2017), llevándolos a ser más vulnerables de sufrir cibervictimización.

Por otro lado, algunos estudios han explorado variables que podrían proteger a los adolescentes de ser víctimas del ciberacoso. En estos casos se ha sugerido que la comunicación familiar abierta sobre los riesgos de los entornos virtuales, que enseñen a los adolescentes a emplear las TICs de forma consciente, así como, el apoyo y afecto de los progenitores puede prevenir la cibervictimización en los adolescentes (Buelga et al., 2017). Sin embargo, la evidencia científica ha demostrado que las relaciones familiares de las cibervíctimas tienden a ser más problemáticas que las de los adolescentes que no participan en el ciberacoso, manifestándose en escasas interacciones parento-filial y conflictos familiares (Cañas, Estévez, León-Moreno, y Musitu, 2020).

3.3. Variables relativas al ámbito escolar y social

Desde la perspectiva social, al igual que la familia, el contexto que envuelve a los jóvenes también conforma uno de los pilares básicos en el proceso de socialización. De manera más concreta, es el centro escolar el que puede llegar a tener un mayor peso en el proceso de adaptación al mundo social de los adolescentes (Oñate, 1989). No obstante, las escuelas se han transformado, sin pretenderlo, en el contexto propicio para la aparición del acoso entre iguales. En trabajos previos se ha señalado que el incremento en los casos de maltrato entre adolescentes se relaciona no sólo con las características individuales y familiares que envuelven al adolescente, sino también de las condiciones presentes en su ámbito

social y contextual (violencia social, medios de comunicación, la comunidad...) (Bacchini, Affuso, Aquilar y Miranda, 2013).

3.3.1. Variables asociadas al rol de agresor escolar

Respecto al centro escolar, los investigadores han descubierto que un ambiente escolar conflictivo actúa como factor de riesgo para el rol de agresor (Miranda, Oriol y Amutio, 2019). Al contrario, un clima escolar positivo y actitudes favorables hacia la escuela se asocia con un menor riesgo de perpetrar acoso en la escuela (Varela et al., 2019). En esta línea, el rendimiento académico deficiente y el fracaso escolar es un factor de riesgo para convertirse en agresor del acoso escolar (Mateo y Ramírez, 2018). Como es evidente, el absentismo escolar también se ha visto relacionado con este tipo de acoso, ya que el distanciamiento con la escuela aumenta la probabilidad de que invierta las horas en las que debería estar en el centro escolar en implicarse en conductas violentas y antisociales (Hemphill et al. 2012). Respecto a la figura de autoridad del aula, un equipo docente carente de habilidades didácticas o de control del aula también puede impulsar a la ejecución de conductas violentas por parte de los adolescentes (Miranda, Oriol, Amutio y Ortúzar, 2019).

El entorno en el que los jóvenes crecen y el peso que el grupo de iguales tiene en la etapa adolescente también influyen en el rol de agresor escolar. Es decir, un entorno vecinal inseguro con fácil acceso al uso de sustancias (Cabezas, 2018) y un grupo de iguales cuyo influjo impacta negativamente en el ajuste de los jóvenes (por ejemplo, asociarse a un grupo de iguales que participa en actividades antisociales) se han señalado como fuertes predictores de conductas de acoso en la niñez y/o la adolescencia (Cho, 2018).

3.3.2. Variables asociadas al rol de agresor cibernético

El entorno y política de la escuela, así como el clima escolar también representan un factor de riesgo en el ciberacoso. A grandes rasgos, un clima escolar negativo, caracterizado por un equipo docente que no transmite apoyo, reglas claras ni seguridad escolar,

ofrece un ambiente en el que es poco probable ser sancionado por los adultos, induciendo a los adolescentes a convertirse en ciberagresores (Hinduja y Patchin, 2013; Kowalski et al., 2014). Además, formar parte de un grupo de iguales carente de conductas prosociales o que ejecutan la ciberagresión puede actuar como predictor de la conducta de acoso en el ciberespacio (Cappadocia, Craig y Pepler, 2013).

La influencia del contexto social también se ha asociado con la perpetración cibernética. El rechazo o el bajo apoyo de los pares actúa como una fuente de tensión para el adolescente, que puede degradar su estatus social e inducir a la conducta agresiva (Larrañaga et al., 2018). En consecuencia, los adolescentes rechazados pueden percibir el entorno digital como un medio para acosar sin que se vea perjudicado su estatus social (Bayraktar et al., 2014).

3.3.3. Variables asociadas al rol de víctima escolar

Además de las influencias individuales y familiares, variables escolares han sido estudiadas durante mucho tiempo en relación con el acoso escolar. Entre las variables escolares, se han observado relaciones negativas entre la victimización y el clima del aula (Montero, López, Martínez-Ferrer y Moreno, 2021). De manera similar, Cerezo et al. (2018) concluyeron que el clima escolar deficiente convierte a los adolescentes en blanco para ser acosado. Además, la escasa implicación en el aula y aceptación por parte de los compañeros de clase, así como, los problemas de interacción y de relación con el alumnado y profesorado también se han relacionado con el hecho de ser objeto de victimización (Kaufman, Kretschmer, Huitsing y Veenstra, 2018). En esta línea, en el meta-análisis elaborado por Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek (2010), la baja competencia social también mostró relaciones significativas con la victimización. De manera similar, Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui (2009) concluyeron en su trabajo que la participación e implicación comunitaria de los adolescentes se asocia indirectamente con la victimización. En otras palabras, los adolescentes socialmente integrados que participan en sus comunidades parecen mostrar altos

niveles de ajuste familiar, personal y social y, en consecuencia, menor riesgo de sufrir victimización.

3.3.4. Variables asociadas al rol de víctima cibernética

El escaso apoyo o rechazo social también tiene un impacto negativo en el entorno cibernético, ya que se ha considerado como una posible causa de sufrir cibervictimización. En línea con el rechazo social, los adolescentes que tienden a adquirir el rol de cibervíctima suelen permanecer al margen de los comportamientos disruptivos de sus iguales, lo que puede despertar en los agresores actitudes de rechazo hacia ellos (Fernández, Félix y Ruiz, 2017). En general, el hecho de que la victimización escolar pueda ser una variable asociada a la cibervictimización, podría suponer que las variables sociales y contextuales relacionadas con la victimización escolar también sean indirectamente variables asociadas a la cibervictimización (Kowalski et al., 2014).

3.4. Consecuencias asociadas al acoso escolar y cibernético

Resulta interesante incluir en este capítulo un análisis de las consecuencias asociadas al acoso escolar y cibernético, ya que no dejan de ser variables asociadas a ambas problemáticas. Además, son numerosos los trabajos que han realizado un estudio exhaustivo de los efectos que ambas problemáticas tienen para los implicados (Hase, Goldberg, Smith, Stuck y Campaign, 2015; Kowalski et al., 2014; Zych, Baldry y Farrington, 2017). Las diferencias observadas entre el acoso escolar y ciberacoso, derivadas de las características propias de cada uno de ellos, puede hacer pensar que las consecuencias de uno son más graves que las del otro. Sin embargo, independientemente al análisis de la gravedad, la evidencia científica coincide en afirmar que los efectos derivados, ya sean del acoso escolar o del ciberacoso, resultan nefastos para los implicados en cada una de las problemáticas.

A continuación, se expone una revisión de las principales consecuencias asociadas a las dinámicas acoso escolar y ciberacoso en los roles de agresores y víctimas.

3.4.1. Consecuencias observadas en los agresores escolares

Ser autor de acoso escolar se ha relacionado con una serie de efectos adversos, tanto a nivel socioemocional como conductual. Entre las consecuencias a largo plazo en el agresor destacan aquellos relacionados con la salud mental, en forma de problemas de internalización similares a los de las víctimas de acoso escolar. Por ejemplo, los perpetradores de este acoso experimentan síntomas psicósomáticos (Mishra, Thapa, Marahatta y Mahotra, 2018), altos niveles de depresión, de ansiedad, de estrés e ideación suicida (Hornor, 2018), y un descenso en el autocontrol y la autoestima (Bonanno y Hymel, 2013). No obstante, en ocasiones los agresores escolares pueden manifestar un autoconcepto global elevado, ya que la perpetración puede ayudarles a alcanzar una posición social más dominante, consiguiendo ser aceptados socialmente o percibidos como populares por sus compañeros (Olthof, Goossens, Vermande, Aleva y Van der Meulen, 2011).

Entre las consecuencias de tipo externalizante observados en agresores escolares destaca la participación en conductas antisociales, agresivas e incluso ofensivas (Hemphill et al., 2012). Asimismo, la investigación disponible sugiere que estar involucrado en el acoso escolar aumenta la probabilidad de participar en conductas disruptivas e incluso delictivas de mayor gravedad como el consumo y venta de drogas, comportamientos criminales, robos y conducción temeraria (bajo los efectos del alcohol y delitos de tráfico) (Mendoza, Morales y Arriaga, 2015). Estos efectos pueden verse facilitados por características propias de este rol, algunas de ellas comentadas en el apartado anterior, como son: la escasa o nula capacidad crítica, la falta de empatía, la ausencia de sentimientos de culpabilidad tras los actos violentos y disruptivos, así como, la crueldad e insensibilidad por el mal ajeno, que pueden

predisponerlos a reproducir y mantener los esquemas de poder y agresión en sus relaciones sociales futuras (Sticca, 2013).

A nivel escolar y social también se observan consecuencias negativas, como experimentar bajo rendimiento, sentimientos de ineficacia y abandono escolar (Hornor, 2018). Los jóvenes que perpetran a otros perciben la escuela y sus componentes como una institución negativa que les produce aversión y rechazo (Martínez-Ferrer et al., 2016). Otro efecto de este rol en el contexto social es la incompetencia social, caracterizada por las relaciones interpersonales negativas y la escasa confianza en los demás.

3.4.2. Consecuencias observadas en los ciberagresores

En ocasiones, los agresores escolares tienden a pensar que las ventajas que ofrece el contexto cibernético para perpetrar a sus víctimas pueden atenuar los efectos negativos derivadas del acoso escolar (Festl, Scharkow y Quandt, 2015). No obstante, el ciberacoso también tiene consecuencias negativas en los ciberagresores, aunque el conocimiento sobre los efectos de este rol es insuficiente debido a los escasos estudios longitudinales publicados hasta la fecha.

En general, las consecuencias que el ciberacoso tiene para los agresores son similares a los que se observan en los agresores escolares como, por ejemplo, la sintomatología depresiva, la ansiedad y otros problemas de origen psicossomático en los que destacan los dolores de cabeza (Albdour, Hong, Lewin y Yarandi, 2019). No obstante, los efectos más alarmantes de ejercer ciberagresión se derivan de la interacción a través de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, los ciberagresores tienden a manifestar dependencia a las TICs, además de sufrir un elevado grado de estrés y soledad, que puede explicarse por la modalidad de acoso en solitario bajo la que actúan (Brewer y Kerslake, 2015). El ciberacoso también impide que el agresor sea consciente de las reacciones de sus víctimas (Kumar, Nayak y Chandra, 2019). Al no verse cara a cara víctima y agresor, estos últimos no pueden observar las respuestas de

la víctima, lo que puede favorecer la desconexión moral, la falta de empatía y de comportamiento prosocial (Castellanos-Cerón, Villa-George y Gámez-Guadix, 2017). Los ciberagresores también sufren problemas de conducta como el abuso frecuente de alcohol y tabaco (Lee, Hong, Resko y Tripodi, 2018), conductas delictivas y de desajuste social (Buelga, Iranzo, Cava y Torralba, 2015) y aislamiento social, pudiendo verse reflejado en la escuela como es el caso del absentismo escolar (Castellanos-Cerón et al., 2017).

En resumen, las consecuencias de ejercer agresión, en algún tipo de acoso, muestran algunas similitudes, principalmente relativas a la externalización de problemas y otras conductas problemáticas. Sin embargo, la mayor coincidencia entre los efectos que la perpetración del acoso tiene para agresores y ciberagresores es la posibilidad de convertirse en cibervíctimas a corto o largo plazo (Bauman, 2010).

3.4.3. Consecuencias observadas en las víctimas escolares

Los efectos asociados al rol de víctima a menudo afectan el bienestar físico, emocional y social de las mismas. Cuando la conducta de acoso es de naturaleza física, la intimidación escolar podría tener efectos perjudiciales para la salud física de las víctimas (Biebl, DiLalla, Davis, Lynch y Shinn, 2011). También existe una amplia evidencia que respalda que los jóvenes acosados corren un mayor riesgo de experimentar futuros problemas de internalización entre los que destacan: sintomatología depresiva, soledad, problemas psicosomáticos (dolores de cabeza, pérdida de apetito, dolores de estómago, cansancio, trastornos del sueño), introversión y aislamiento, así como, conductas autolesivas (Fernández, García, Hernández y López, 2018; Perren, Ettekal y Ladd, 2013; León-Moreno, Martínez-Ferrer, Moreno y Musitu, 2019). El autoconcepto y autoestima que la víctima va interiorizando a través de los ataques pueden llegar a ser muy negativos para la misma, dando lugar a otras consecuencias adversas como la ansiedad y depresión (Avilés, 2006). Cabe destacar que algunas de estos efectos pueden padecerse durante un largo periodo de tiempo y mermar la satisfacción con la vida de la

víctima (Puértolas y Montiel, 2017). Estudios longitudinales encontraron que las víctimas de acoso escolar manifestaban síntomas de ansiedad y depresión un año después de haber sufrido acoso (Hemphill et al., 2012). En esta línea, Ttofi et al. (2011), tras realizar una revisión teórica sobre el tema, concluyeron que la sintomatología depresiva podía prolongarse incluso hasta más de 30 años después de haber sido objeto de victimización.

Entre las consecuencias de tipo externalizante, una de los más relevantes es la posibilidad de que la víctima adquiera posteriormente el rol de agresor. Este intercambio de roles puede darse de manera deliberada a modo de venganza para victimizar a su agresor, o puede ir dirigida hacia otros pares, a los que intimida como respuesta a la frustración y ansiedad acumuladas (Arseneault, Bowes y Shakoor, 2010). Otras consecuencias externalizantes son el consumo de alcohol y otras drogas, y el posible desarrollo de trastornos de conducta y de personalidad antisocial (Gibb, Horwood y Fergusson, 2011). A nivel social, este tipo de acoso impacta negativamente en el entorno social de la víctima. Algunos estudios sugieren que las víctimas de este tipo de acoso presentan niveles bajos de ajuste social, que se evidencia a través del rechazo que reciben de los compañeros, la dificultad de relacionarse con los iguales y de adquirir habilidades sociales, etc. (Davis, et al., 2019). Este déficit en las relaciones sociales, junto con la excesiva protección que muchas víctimas reciben de su entorno familiar (Cerezo et al., 2018), podría explicar la menor autonomía y ausencia de habilidades para enfrentarse por sí mismos a determinadas situaciones propia de los adolescentes victimizados (Van der Watt, 2014).

3.4.4. Consecuencias observadas en las cibervíctimas

A nivel general, las principales secuelas que aparecen con mayor rapidez tras la implicación como víctima en el ciberacoso son: sintomatología depresiva, soledad, tristeza, miedo, preocupación, irritabilidad, frustración, somatizaciones, trastornos del sueño, problemas de concentración, ira o frustración (Arıcak, 2016). Las

cibervíctimas también comienzan a experimentar descensos en los niveles de la autoestima y del autoconcepto en general (Malhi, Bharti y Sidhu, 2014). Uno de los efectos que resulta más dañino para las cibervíctimas es la inseguridad constante que sienten dada la posibilidad de ser objeto de acoso en cualquier momento y en cualquier lugar, incrementando su impotencia, paranoia y estrés (Schenk, Fremouw y Keelan, 2013). En consecuencia, la incertidumbre de no saber cuándo se dará el acoso puede aumentar los niveles de insatisfacción con la vida (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero, 2015). Las consecuencias asociadas a las cibervíctimas también se trasladan al entorno social. De esta manera, las víctimas de acoso cibernético son propensas a experimentar ansiedad al anticipar interacciones sociales (Navarro et al., 2015), y falta de motivación y de concentración, así como, notas deficientes y absentismo escolar, en lo referente a la escuela (Hamm et al., 2015).

A pesar de que el acoso escolar o cibernético provocan consecuencias similares en las víctimas, un estudio australiano realizado a gran escala informó que la cibervictimización ocasionaba efectos más adversos que los que se producían en la victimización escolar (Campbell, Spears, Slee, Butler y Kift, 2012). Esta afirmación puede resultar realmente alarmante por dos motivos. Por un lado, las cibervíctimas pueden convertirse en ciberagresores con el fin de adquirir estatus social entre los iguales o para vengarse de su agresor (Beran y Li, 2008). Por otro, un porcentaje de víctimas, que se sienten incapaces de superar el hostigamiento, denigración y acoso recibido de sus agresores a través de las TICs, pueden decidir acabar con sus vidas, dejando algunos de ellos mensajes y vídeos de despedida con el propósito de dar a conocer su situación y prevenir posibles futuros casos en otros compañeros (Navarro-Gómez, 2017).

3.5. Variables y consecuencias asociadas a la diada agresor-víctima

El estudio de la diada agresor-víctima es todavía un tema novedoso en la literatura científica. Sin embargo, los estudios que hasta el momento han analizado este rol dual sugieren que éste recoge las variables y consecuencias asociadas a cada uno de los roles que lo componen por separado, es decir, el rol de agresor y de víctima.

En primer lugar, una de las principales variables a nivel individual asociada al rol dual agresor-víctima es haber sido previamente víctima o agresor de algún tipo de acoso. Esto es, en ocasiones las víctimas suelen adquirir el rol de agresor para tomar represalias contra sus agresores. En consecuencia, los perpetradores de acoso pueden sufrir victimización por jóvenes a los que previamente han victimizado (Musharraf y Anis-ul-Haque, 2018). No obstante, existen otras variables que se han visto asociadas a este rol como es el temperamento colérico, altos niveles de impulsividad, dominancia e incompetencia social (Tennant, 2018). Asimismo, carecer de habilidades para la resolución de problemas y de regulación emocional, justificar el uso de la agresión, e incluso, percibir situaciones neutras como agresivas son considerados como variables propias del rol agresor-víctima (Pérez y Castañeda, 2015).

Por otro lado, respecto a las variables familiares, algunos estudios han relacionado la supervisión y apoyo deficiente de los progenitores hacia sus hijos e hijas, así como, el estilo de crianza negligente y permisivo, con el rol de agresor-víctima (Cerezo et al., 2015). A nivel social, algunos estudios han destacado variables asociadas a este rol que a su vez son promovidas por el comportamiento disruptivo que desempeñan durante el horario escolar (Pérez y Castañeda, 2015), tales como la carencia de prestigio social (Musalem y Castro, 2015) y el rechazo, exclusión o aislamiento por parte de los iguales y profesorado (Cook et al., 2010; Cerezo et al., 2015).

En cuanto a las consecuencias asociadas a los agresores-víctimas, la literatura sugiere que los implicados en este rol reportan más consecuencias negativas que aquellos adolescentes involucrados en un único rol, independientemente de que se trate de agresor o víctima, dada la posibilidad de experimentar los efectos negativos de cada uno de estos roles (Menesini, Modena y Tani, 2009). Algunos autores han señalado consecuencias de carácter internalizante, como el retraimiento, los síntomas somáticos, la ansiedad, la sintomatología depresiva y la infelicidad hacia la escuela (Tennant, 2018). Por otro lado, en relación con los síntomas externalizantes, han destacado las conductas delictivas, la ausencia de comportamientos prosociales, el bajo rendimiento académico (Kelly et al., 2015), y la mayor ideación suicida (Bonanno y Hymel, 2013).

3.6. Recapitulaciones

Con la información recogida en los apartados anteriores se puede observar que las causas que desencadenan el acoso escolar y cibernético son variadas, entre los que se pueden encontrar variables individuales, familiares y referentes al entorno escolar y sociales. Pese a que las variables proceden de diferentes contextos, muchos de ellos presentan semejanzas entre los respectivos roles de ambas dinámicas de acoso. No obstante, cabe señalar que el estudio del ciberacoso es relativamente reciente y todavía falta profundizar en algunos aspectos de esta problemática, como es el caso de las variables asociadas a las cibervíctimas.

A continuación, en la Tabla 3.1. se resumen de las variables asociadas al rol de agresor en el acoso escolar y ciberacoso.

Tabla 3.1. *Análisis comparativo de las variables asociadas al rol de agresor*

	Variables	Acoso	
		Escolar	Cibernético
Individuales	Sexo masculino	X	
	Depresión	X	
	Insatisfacción con la vida	X	X
	Estrés	X	
	Necesidad de poder y estatus	X	
	No aceptación de normas sociales	X	
	Desconexión moral	X	X
	Falta de empatía	X	X
	Autodefensa	X	
	Uso frecuente de las TICs		X
	Desinhibición percibida por el contexto		X
	Necesidad de venganza		X
	Haber sido agresor o víctima escolar		X
Sentimiento de seguridad (anonimato)		X	
Familiares	Problemas de comunicación con los progenitores	X	
	Estilo de crianza negligente y autoritario	X	X
	Permisividad de los progenitores	X	
Sociales	Clima escolar negativo	X	X
	Bajo rendimiento académico	X	
	Entorno social conflictivo	X	X
	Rechazo y bajo apoyo social		X

Fuente. Elaboración propia

En relación con las variables propias del rol de víctima en ambas problemáticas, en la Tabla 3.2. se muestra el resumen de ellas.

Tabla 3.2. *Análisis comparativo de las variables asociadas al rol de víctimas*

	Variables	Acoso	
		Escolar	Cibernético
Individuales	Sintomatología depresiva	X	X
	Baja autoestima	X	X
	Timidez, retraimiento y sumisión	X	
	Bajo estatus social	X	X
	Ansiedad social	X	
	Déficits en Inteligencia emocional	X	X
	Ser agresor en la infancia temprana	X	
	Ser acosador cibernético o víctima de acoso escolar		X
	Participar en conductas de riesgos de Internet		X
	Dependencia a las TIC		X
Familiares	Problemas familiares de salud mental	X	
	Violencia doméstica	X	
	Bajo estatus socioeconómico familiar	X	
	Estilo de crianza autoritario		X
	Escaso apoyo y afecto de los progenitores	X	X
	Ausencia de comunicación abierta con los progenitores		X
Sociales	Alta exigencia de los progenitores	X	
	Rechazo social	X	X
	Clima escolar deficiente	X	
	Baja competencia y aceptación social	X	

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las consecuencias, éstas han sido más exploradas en la literatura y pueden llegar a ser más variadas que las variables asociadas al rol desempeñado y el tipo de acoso. Algunos estudios cuestionan si los efectos más negativos reportadas en el acoso cibernético se deben a la posible superposición entre la victimización escolar y cibernética (Olweus, 2012). Otros estudios, en los que se ha

examinado únicamente el impacto del ciberacoso, han identificado mayor sintomatología depresiva e ideación suicida en las víctimas y agresores cibernéticos en comparación con los hallazgos de estudios sobre el acoso escolar (Bonanno y Hymel, 2013). Pese a la falta de consenso acerca de qué tipo de acoso puede resultar más dañino, todos los estudios coinciden en señalar que tanto el acoso escolar como el acoso cibernético son la causa de considerables secuelas negativas, sobre todo en el caso del ciberacoso.

En la Tabla 3.3. se puede observar un resumen de las consecuencias asociadas a la perpetración del acoso escolar y cibernético.

Tabla 3.3. *Análisis comparativo de las consecuencias entre agresores*

Consecuencias	Acoso	
	Escolar	Cibernético
Síntomas psicósomáticos	X	X
Altos niveles de depresión, ansiedad e ideación suicida	X	
Estrés	X	X
Descenso de autoestima	X	
Mayor autoconcepto	X	
Conductas disruptivas y delictivas	X	X
Escasa capacidad crítica	X	
Desconexión moral	X	X
Falta de empatía	X	X
Bajo rendimiento académico y abandono escolar	X	X
Rechazo y aversión por la escuela	X	
Incompetencia social	X	
Escasa confianza en los demás	X	
Posibilidad de convertirse en cibervíctima	X	X
Aislamiento social	X	

Fuente: Elaboración propia

Por último, la Tabla 3.4. refleja las consecuencias adversas asociados a las víctimas y cibervíctimas.

Tabla 3.4. *Análisis comparativo de las consecuencias entre víctimas*

Consecuencias	Acoso	
	Escolar	Cibernético
Síntomas psicossomáticos	X	X
Menor autoconcepto	X	X
Insatisfacción con la vida	X	X
Altos niveles de depresión, ansiedad e ideación suicida	X	X
Baja autonomía	X	
Descenso de autoestima	X	X
Bajo rendimiento académico y abandono escolar	X	X
Rechazo y aversión por la escuela	X	
Incompetencia social	X	
Escasa confianza en los demás		X
Posibilidad de convertirse en ciber/agresor	X	X
Aislamiento social	X	X

Fuente: Elaboración propia

En conclusión, es relevante destacar el efecto negativo y devastador que el acoso escolar y cibernético tienen no sólo para sus implicados directos, sino también para el entorno de éstos, ya que, aunque de manera indirecta, se ve implicado. En síntesis, el acoso entre iguales resulta fatídico y destructivo para todos. Para los agresores, porque creen que sus actos carecen de castigo, y, en consecuencia, la conducta antisocial persiste al verse reforzada por la impunidad que perciben. Para las víctimas, porque afecta gravemente al desarrollo de su personalidad. Para el resto de iguales, porque conviven en un clima de temor e injusticia, y fundan sus propias creencias acerca de la socialización en relación con la ley del poder y del “más fuerte”. Por último, para la familia y el resto del entorno social, porque dificulta el ajuste familiar e integración social, generando, en última instancia, un ambiente de frustración.

CAPÍTULO 4.

Acoso escolar y ciberacoso desde la perspectiva de la inteligencia emocional

El concepto inteligencia emocional ha comenzado a ganar popularidad en los últimos años siendo habitual usarlo en distintos ámbitos de la vida. Por ejemplo, en el ámbito personal, familiar, escolar y social este constructo toma cada vez más protagonismo para aludir a una habilidad que supera a la inteligencia general (Carbonell y Cerezo, 2019; Zeidner, Matthews, y Roberts, 2012). El origen de este constructo surgió como alternativa a la inteligencia general con el que se pretendía definir la capacidad de comprender emociones y guiar la conducta, así como, los procesos de pensamiento (Goleman, 1995). En este capítulo se explica, en primer lugar, el origen del concepto de inteligencia emocional, así como los modelos explicativos del mismo. Además, se expone el cambio y evolución de la inteligencia emocional a lo largo de la infancia y la adolescencia, así como, los agentes que determinan su formación. Este capítulo concluye con la explicación de cómo la inteligencia emocional se relaciona con el ajuste socioemocional y con el acoso escolar y cibernético.

4.1. Concepto de inteligencia emocional

La inteligencia emocional ha sido interpretada como una inteligencia que abarca aspectos emocionales necesarios para abordar con éxito distintas dimensiones de la vida (Bar-On, 1997; Sarrionandia, Fernández-Lasarte, y Comino, 2019). Así, para hablar de inteligencia emocional es importante analizar los conceptos de inteligencia y emoción por separado, lo que proporciona un entendimiento más claro del complejo comportamiento humano.

El término *inteligencia* ha sido estudiado a lo largo de los años arrojando un gran número de definiciones. Pese a la complejidad de encontrar unanimidad en el concepto, una definición general de inteligencia que sigue teniendo popularidad en la actualidad es la “capacidad mental general que implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. No es un mero aprendizaje de los libros, ni una habilidad estrictamente académica, ni un talento para superar pruebas. Más bien, el concepto se refiere a la capacidad de comprender y adaptarse al propio entorno” (Arvey et al., 1994, A19).

Por su parte, la definición de *emoción* también resulta compleja debido a las distintas maneras que existen de explicarla y conceptualizarla, ya que cambia en función de las orientaciones y planteamientos vigentes del momento. Kleinginna y Kleinginna (1981), tras recopilar las definiciones dadas en diccionarios de Psicología y en artículos publicados hasta ese momento sobre el tema, definieron este constructo como “un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales/hormonales, que pueden (a) dar lugar a experiencias afectivas como los sentimientos de excitación, placer/desagrado, (b) generar procesos cognitivos emocionalmente relevantes como la percepción, las valoraciones, o procesos de etiquetado, (c) activar ajustes fisiológicos generalizados ante ciertas situaciones o condiciones, y (d) dar lugar a un comportamiento que es a menudo, pero no siempre, expresivo, dirigido a un objetivo, y adaptativo” (Kleinginna y Kleinginna (1981, 355).

Desde una perspectiva cognitiva, se alude a que la “emoción consta de circuitos neuronales, sistemas de respuesta, y un estado/proceso de sentimiento que motiva y organiza la cognición y la acción. La emoción también proporciona información a la persona que lo experimenta, y puede incluir evaluaciones de antecedentes cognitivos y de la cognición en curso, incluyendo una interpretación de su estado emocional, expresiones o señales sociales y

comunicativas, puede motivar un comportamiento de evitación o acercamiento, ejercer control/regulación de las respuestas...” (Izard, 2010, 367). Tras años de estudio exhaustivo acerca de la cognición, se llegó a la conclusión de que ciertos comportamientos y capacidades considerados excepcionales no son productos exclusivos de la cognición, sino que intervienen otro tipo de habilidades, que garantizan el desempeño exitoso en el resto de los ámbitos de la vida, y no sólo del ámbito académico y profesional (Mesa, 2015). Con ello apareció el concepto de inteligencia emocional, que plasma tres esferas de estudio en psicología: la cognición, la emoción y la motivación. Se trata de una forma de inteligencia más amplia que el concepto tradicional de inteligencia. Mayer y Salovey (1997), pioneros en contemplar cómo las nociones de inteligencia y emoción se relacionan entre sí, sugirieron que las emociones son reacciones controlables y capaces de ser interpretadas para aprovecharlas en sentido positivo. Se puede decir que la inteligencia emocional promueve una combinación de habilidades que permite adaptarse y responder de forma creativa a los conflictos, controlarse a sí mismo evitando la impulsividad, inspirar confianza y motivarse a sí mismo y a los demás. Es decir, es la habilidad que permite dirigir las emociones hacia los propios intereses.

Mayer y Salovey (1997) aportaron una definición del concepto considerándolo como “la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y conocimiento emocional, y para, de forma reflexiva, regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual”. Esta explicación se asemeja a la propuesta por Gardner (1983) para definir la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Este autor describe a la primera como la habilidad para percibir con claridad sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas, permitiendo comprender y guiar mejor la propia conducta. Por otro lado, la inteligencia interpersonal mantiene la definición de la intrapersonal, pero aplicada hacia fuera, es decir, orientada a detectar estados anímicos, motivaciones o intereses en los demás. El autor sostiene que, por lo general, la inteligencia

interpersonal depende del previo desarrollo de la inteligencia intrapersonal, aunque ambas surgen progresivamente en el individuo a través de una compleja interacción. Además de la similitud entre las diferentes definiciones, estos autores establecieron, a esta aproximación del concepto de inteligencia emocional, diversos componentes en común a los que Gardner (1983) denominó competencias y Mayer y Salovey (1997) capacidades (véase Tabla 4.1).

Tabla 4.1. *Similitudes entre las Competencias de Gardner (1983) y las Capacidades fundamentales de Mayer y Salovey (1997)*

Competencias (Gardner, 1983)	Capacidades fundamentales (Mayer y Salovey, 1997)
Autoconocimiento emocional	Reconocer las propias emociones
Empatía	Reconocer emociones en los demás
Autocontrol emocional	Saber manejar las propias emociones
Capacidad de motivarse a sí mismo	Mantener la propia motivación
Habilidad para relacionarse adecuadamente teniendo en cuenta las emociones ajenas	Crear relaciones sociales

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Gardner (1983) y Mayer y Salovey (1997)

Para otros autores como Goleman (1995) la inteligencia emocional se define como “un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, entusiasmo y persistencia y la capacidad para motivarse a uno mismo”. Es decir, es la habilidad que ayuda a las personas a pensar, empatizar y esperar. Esta definición rompe la asociación tradicional de considerar lo racional en un nivel superior de lo emocional, difiriendo entre la inteligencia general y la inteligencia emocional. Este autor llega a afirmar que la segunda puede ser tan poderosa o más que la primera, y resalta que las competencias emocionales se pueden aprender. En este sentido afirma que todas las personas pueden entrenar su inteligencia

emocional y, por tanto, todas ellas pueden ser inteligentes a nivel emocional.

Para Bar-On (1997), la inteligencia emocional se define como “un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en la habilidad de adaptarse y enfrentar las demandas y presiones”. Con esta definición el autor hace referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana. Además, Bar-On (1997) añade que estas competencias están compuestas por diversos componentes tales como intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, de manejo del estrés y del estado de ánimo en general.

Otros autores como Rauf et al. (2013) afirmaron que la inteligencia emocional es la capacidad de controlar las emociones propias y las de los demás en una situación particular. Londoño (2009) definió la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer los propios sentimientos, los sentimientos de los demás y la motivación para conducir las relaciones con nosotros mismos y con los demás adecuadamente”. Y Según Salvador (2010) la inteligencia emocional es “un conjunto de habilidades como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas”.

Desde el punto de vista teórico, la inteligencia emocional ha recibido gran variedad de definiciones, sin embargo, en la literatura también se observa distintos modelos teóricos acerca de la concepción de la inteligencia emocional. En el siguiente apartado se abordan los modelos considerados más relevantes, ya que han sido los más estudiados y desarrollados científicamente a lo largo de estas dos décadas de estudio sobre el tema. Estos modelos son: los modelos de habilidad y modelos mixtos.

4.2. Modelos de inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional ha sido estudiado en función de dos aproximaciones teóricas que han dado lugar a dos grandes grupos de modelos:

- *Modelos de habilidad.* Estos modelos analizan las habilidades mentales necesarias para percibir, comprender y regular las emociones, así como, facilitar y mejorar el procesamiento cognitivo. Esta aproximación no incluye factores de personalidad, sino que postula la existencia de una serie de habilidades cognitivas para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado para alcanzar el bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos. Dos de los modelos más representativos de esta perspectiva son:
 - El modelo de Cooper y Sawaf.
 - El modelo de Mayer y Salovey.
- *Modelos mixtos.* Estos modelos señalan que la inteligencia emocional se compone de una serie de competencias personales y sociales, consideradas como características individuales que guían la manera en la que se comporta el individuo. Es decir, incluyen las habilidades mentales y los rasgos estables de comportamiento y de personalidad junto con otras competencias y variables. Dos de los modelos más representativos de esta perspectiva son:
 - El modelo de Goleman.
 - El modelo de Bar-On.

4.2.1. Modelos de habilidad

Modelo de Mayer y Salovey

En la década de los 90, Salovey y Mayer estuvieron trabajando en el estudio de la inteligencia emocional hasta alcanzar una definición conceptual en la que se reflejaba la relación de los sentimientos con el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997). El modelo resultante establece cuatro grupos de habilidades características de la

inteligencia emocional organizadas jerárquicamente. Este modelo reúne desde los procesos psicológicos más básicos, como la percepción y expresión, continuando con los procesos psicológicos más complejos, como la regulación consciente y reflexiva de las emociones. Las ramas incluidas en esta reformulación del modelo se describen a continuación:

Percepción emocional

Esta habilidad refiere la exactitud con la que se pueden identificar las propias emociones, así como las correspondientes manifestaciones fisiológicas y cognitivas. Se incluye además la expresión adecuada de dichas emociones y la facultad de discriminar la honestidad o no de las emociones de otras personas. Es decir, permite identificar y manifestar adecuadamente las propias emociones, y facilita el proceso de identificar las expresiones de los estados emocionales fingidos en los demás.

Facilitación emocional

Esta habilidad hace referencia a cómo las emociones actúan sobre los propios pensamientos e intervienen en el procesamiento de la información. Las emociones van a determinar y mejorar el pensamiento al dirigir la atención de los individuos hacia la información importante. Esta habilidad incluye la capacidad de utilizar las emociones para facilitar la toma de decisiones, modificar los estados de ánimo, considerar los múltiples puntos de vista desde los que se puede analizar y/o solucionar un problema.

La comprensión emocional

Esta rama del modelo hace referencia a la capacidad para entender las emociones. Incluye la capacidad para etiquetar las emociones (significante) y relacionarlas con su significado. Engloba también la habilidad para comprender emociones complejas, así como, aquellas que se producen de modo simultáneo. Por tanto, esta rama sugiere que las personas emocionalmente inteligentes tienen la capacidad de

comprender las diferentes emociones, las causas y consecuencias de éstas, y las transiciones que se producen entre emociones. Además, también comprende la capacidad de interpretar los sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios (Salovey, Woolery, y Mayer, 2001).

La regulación emocional

Se trata del proceso emocional de mayor complejidad y abarca la capacidad para estar abierto a las emociones, tanto positivas como negativas. Además, hace referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás, moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar la información que comportan. Se incluye la capacidad de implicarse o desvincularse de determinados estados emocionales, y de dirigir las propias emociones y las de los demás. Para Salovey et al. (2001), el proceso de la regulación emocional implica que los individuos desarrollen varios pasos:

1. Creer que pueden regular las emociones de manera eficaz.
2. Manejar los estados emocionales con precisión.
3. Identificar y diferenciar aquellos estados que requieran ser regulados.
4. Emplear estrategias que alivien los estados negativos y que mantengan los positivos.
5. Evaluar la efectividad de estas estrategias.

En la Tabla 4.2 puede apreciarse de manera más gráfica cada una de estas ramas con sus respectivas habilidades. Estas habilidades están representadas por cajas (cuatro por cada rama) que en función de su localización indica su grado de desarrollo (aquellas habilidades que emergen de manera más temprana en el desarrollo se sitúan en la primera o segunda caja de cada fila, las que emergen más tarde, y por lo tanto se consideran más complejas, se sitúan en la tercera o cuarta caja de cada fila).

Tabla 4.2. *Ramas y habilidades del Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997)*

Percepción emocional: Habilidad para... →			
Identificar nuestras propias emociones.	Identificar emociones en otras personas a través del lenguaje, sonido...	Expresar correctamente los sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.	Discriminar entre expresiones emocionales honestas y deshonestas.
Facilitación emocional: Habilidad para... →			
Facilitar el pensamiento emocional al dirigir la atención a la información importante.	Facilita la formación de juicio y recuerdos de eventos emotivos	Considerar múltiples puntos de vista y perspectivas derivados de las variaciones emocionales.	Vincular los diferentes estados emocionales a problemas específicos.
Comprensión emocional: Habilidad para... →			
Designar las diferentes emociones y reconocer las relaciones entre la palabra y el propio significado de la emoción.	Entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.	Comprender emociones complejas y/o sentimientos simultáneos de amor y odio.	Reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros.
Regulación emocional: Habilidad para... →			
Estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos.	Reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de su información.	Vigilar de manera premeditada las propias emociones y las de otros, y reconocer su influencia.	Regular las propias emociones y la de los demás sin minimizarlas o exagerarlas.

Modelo de Cooper y Sawaf (1998)

Estos autores definen la inteligencia emocional como la actitud para captar, entender y aplicar de forma eficaz las emociones consideradas como fuente de motivación, información de relaciones e influencia. Este modelo es conocido como el modelo de los “Cuatro Pilares”, por los componentes que lo conforman y que a su vez se subdividen en otros cuatro componentes:

Primer pilar: Conocimiento emocional o alfabetización

Cooper y Sawaf (1998) insisten en que la alfabetización o conciencia emocional se compone, a su vez, de diversos elementos, como:

- *Honestidad emocional*: Consiste en la escucha activa de los sentimientos de uno mismo mediante la intuición y el conocimiento.
- *Intuición*: Se trata de percibir traspasando las sensaciones físicas.
- *La energía*: Hace referencia a la motivación, es decir, el deseo interno del querer.
- *Retroinformación emocional*: Consiste en atender a las emociones y actuar a partir de esa atención como si se tratase de retroalimentación, controlando además los impulsos.

Segundo pilar: Agilidad emocional o aptitud

Es el componente que proporciona credibilidad, flexibilidad y autenticidad personal, incluyendo habilidades como escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles. De esta manera se potencian las capacidades y se evita culpabilizarse cuando se cometen errores, promoviendo la autoconsciencia del conocimiento de uno mismo. La aptitud emocional se divide en los siguientes 4 factores:

- *Presencia auténtica*: Consiste en transmitir de manera sincera la verdad emocional de quién se es en realidad.

- *Radio de confianza*: Se trata de una característica emocional que requiere sentir confianza hacia uno mismo y extender esa confianza hacia los demás, creando cohesión entre las relaciones.
- *Descontento constructivo*: Se refiere a la creación de ideas productivas desde diferentes puntos de vista, aumentando las oportunidades de generar más confianza y cohesión.
- *Flexibilidad y renovación*: Implica examinar los hechos ocurridos y, a partir de este análisis y reflexión, ejecutar nuevos comportamientos y pautas de interacción.

Tercer pilar: Profundidad emocional

Apela a la armonización de la vida diaria y del trabajo, relacionándolo con la ética y la moral personal en la forma habitual de actuar. Es decir, se debe actuar de manera adecuada y distinguiendo entre lo que es correcto e incorrecto por sí mismo a la hora de interrelacionarse con el contexto y con los demás. Este pilar se divide en los siguientes elementos:

- *Potencial y propósito únicos*: Plantea la idea de que el ser humano quisiera dedicar la vida a las cosas que son importantes y profundas. Esto implica, principalmente, conocer los verdaderos talentos y ponerlos al servicio de la vocación.
- *Integridad Aplicada*: Equivale a ser auténtico consigo mismo y con los demás y realizar las cosas con las que se compromete a hacer.
- *Influencia sin autoridad*: Esta facultad se refiere a la influencia ejercida por el individuo sin abusar ni manipular. Permite generar relaciones basadas en el respeto y valor en las personas. Estas relaciones, basadas en la influencia sin autoridad, son indispensables para resolver problemas.
- *Compromiso, responsabilidad y conciencia*: Se trata de la capacidad de crear expectativas y de hacerse cargo de un hecho o situación, es decir, hacer promesas y cumplirlas.

Cuarto pilar: Alquimia emocional

Es la habilidad y la capacidad para innovar y crear nuevas maneras de corregir y dirigir estados emocionales propios y de los demás, en vez de rechazarlos. Este pilar colabora en el proceso del manejo adaptativo de las emociones, al igual que la profundidad emocional comentada en el tercer pilar, ya que permite percibir soluciones y oportunidades ocultas. Los elementos de los que se compone son los siguientes:

- *Flujo intuitivo*: Hace referencia a la manera en la que la emoción reacciona de manera intuitiva ante toda experiencia y circunstancia.
- *Percepción de oportunidades*: Hace referencia a la oportunidad o posibilidad del individuo para hacer frente a los problemas que se le presenten.
- *Creación del futuro*: Se refiere a la capacidad de entrar en un proceso de cambio productivo, en el que se unifican sentimientos, pensamientos, acciones y energías diferente al pasado.
- *Desplazamiento reflexivo en el tiempo*: Se refiere al hecho de que todos los individuos tienen un sentido del tiempo con el que pueden dirigir a voluntad la intuición creativa. Es decir, el desplazamiento reflexivo en el tiempo permite dirigir la intuición creativa desde la experiencia pasada a la experiencia futura, y lógicamente por la experiencia presente.

4.2.2. Modelos mixtos

Modelo de Competencias Básicas de Goleman (1995)

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional se fundamenta en las habilidades emocionales, a las que designa como competencias personales y competencias sociales. Es decir, este modelo afirma que la inteligencia emocional puede entenderse como una competencia personal, al permitir establecer contacto con los propios sentimientos, distinguirlos y orientarlos a la propia conducta. Y, además, como una competencia social, al permitir discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones y deseos de las otras personas.

A continuación, se exponen y se explican las cinco competencias en las que se sustenta el modelo de Goleman (1998). Las tres primeras describen las competencias personales y las dos últimas las competencias sociales:

1. Conocimiento de las emociones: Reconocer las propias emociones en el momento en que aparecen, es decir, tener conocimiento de los que uno está sintiendo en cada momento.
2. Control de las emociones: Controlar y adecuar al momento oportuno los sentimientos una vez que se es conscientes de ellos.
3. Capacidad de motivarse a uno mismo: Focalizar la atención (en intensidad y dirección) de las emociones para facilitar el cumplimiento de los objetivos que promueven la motivación.
4. Empatía: Reconocer y comprender adecuadamente las emociones de los demás.
5. Control de las relaciones: Saber relacionarse con las emociones ajenas de un modo adecuado para conseguir relaciones sanas.

Posteriormente y en base a estas competencias, Goleman (1998) formuló cinco áreas inspiradas en la teoría originaria de Salovey y Mayer (1990) (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales), las cuales tenían, a su vez, asignadas un total

de 25 habilidades. En la Tabla 3 se presenta un resumen de esta nueva organización.

Tabla 4.3. *Organización de los componentes de la inteligencia emocional según Goleman (1998)*

<p>AUTOCONCIENCIA Reconocer los propios estados de ánimos, recursos e intuiciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conciencia emocional ▪ Valoración adecuada de uno mismo ▪ Confianza en uno mismo
<p>AUTORREGULACIÓN Dirigir los propios estados de ánimo, impulsos y recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autocontrol ▪ Credibilidad ▪ Locus de control interno ▪ Flexibilidad ▪ Agrado por la novedad
<p>MOTIVACIÓN Impulsar las emociones que facilitan el cumplimiento de los objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impulso hacia el logro ▪ Compromiso ▪ Iniciativa ▪ Optimismo
<p>EMPATÍA Comprender los sentimientos, vicisitudes e inquietudes de los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión hacia los demás ▪ Desarrollo de los demás ▪ Altruismo ▪ Aprovechamiento de la diversidad ▪ Conciencia política
<p>HABILIDADES SOCIALES Promover respuestas deseadas en los otros</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Influencia ▪ Comunicación ▪ Manejo de conflictos ▪ Liderazgo ▪ Canalización del cambio ▪ Construcción de lazos ▪ Colaboración y cooperación ▪ Habilidades de equipo

Fuente: Elaboración propia

Modelo de inteligencia emocional y Social de Bar-On (2000)

Este modelo mixto considera la inteligencia socioemocional como la interrelación de un conjunto de factores emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general de adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 2001). Este autor identifica cinco componentes de inteligencia no cognitiva (intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad, de manejo del estrés y del estado de ánimo en general) que intervienen en la capacidad total del individuo para hacer frente a los requisitos y a las presiones del contexto. Como tal, la inteligencia socioemocional es un componente destacado en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional del individuo (véase Tabla 4.4).

Posteriormente, Bar-on (2006) abrevia los componentes de su modelo a tres capacidades de la inteligencia emocional:

1. *Intrapersonal*: Capacidad del sujeto para ser consciente de uno mismo, es decir, conocer y comprender las propias fortalezas y debilidades y la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos de forma asertiva.
2. *Interpersonal*: Capacidad para entender las propias necesidades, así como las emociones y los sentimientos de los demás, facilitando el establecimiento y mantenimiento de las relaciones cooperativas y satisfactorias.
3. *Manejo del cambio*: Capacidad para gestionar de manera eficaz, realista y flexible las características personales, sociales y ambientales, así como la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Tabla 4.4. Componentes de la inteligencia emocional según Bar-On

COMPONENTES	FACTORES O CAPACIDADES
<i>Componente intrapersonal</i>	<p><i>Autoconsciencia emocional:</i> Reconocer y entender los propios sentimientos.</p> <p><i>Asertividad:</i> Expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de forma no destructiva.</p> <p><i>Independencia emocional:</i> Disponer de autocontrol y autodirección del pensamiento y de los comportamientos.</p> <p><i>Autoconsideración:</i> Aceptarse y respetarse a uno mismo.</p> <p><i>Autorrealización o autoactualización:</i> Conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales.</p>
<i>Componente interpersonal</i>	<p><i>Empatía:</i> Entender y apreciar los sentimientos de los demás.</p> <p><i>Responsabilidad social:</i> Constituir una unidad sistemática constructiva y cooperativa de un grupo.</p> <p><i>Relación interpersonal:</i> Establecer y mantener relaciones satisfactorias.</p>
<i>Componente de manejo de las emociones</i>	<p><i>Tolerancia a las presiones o al estrés:</i> Resistir a fenómenos adversos y a circunstancias estresantes.</p> <p><i>Control de impulsos:</i> Saber resistir o demorar un impulso.</p>
<i>Componente de estado de ánimo</i>	<p><i>Optimismo:</i> Mantener una actitud positiva ante la vida.</p> <p><i>Alegría:</i> Sentirse satisfecho con uno mismo y con los demás.</p>

4.3. El desarrollo de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional es esencial para el desarrollo emocional adecuado en la etapa de la niñez y la adolescencia, y para que éste se mantenga, además, en la adultez. El desarrollo emocional progresa de manera gradual y continúa desde el nacimiento hasta la edad adulta. No obstante, es durante la infancia y la adolescencia cuando se producen diferentes hitos que resultan relevantes para el desarrollo emocional (Sabatier et al., 2017).

Desde el nacimiento el ser humano comienza a, en menor o mayor medida, exteriorizar diversas emociones. A partir de los primeros 3 meses de vida, los lactantes muestran expresiones faciales que se asocian con emociones básicas de rabia, miedo y alegría sin asociarse aún a eventos específicos. A los 7 meses, a la vez que la relación adulto-niño se hace más sólida, el lactante empieza a expresar miedo y cautela frente al extraño. Las niñas y niños con desarrollo normal utilizan referencias sociales, como las expresiones emocionales ajenas para guiar sus reacciones a experiencias ambientales nuevas (Cole, 2014; Sánchez-Nuñez, Medina, y Rubio, 2018; Thompson, 2011). Desde los 18 meses, niños y niñas comienzan a adquirir la conciencia de uno mismo. Es a partir de ese momento cuando empiezan a desarrollar gradualmente las emociones autoevaluativas. Este avance en el desarrollo emocional permite que progresivamente, y a medida que los niños adquieren el lenguaje, amplíen el léxico emocional para etiquetar sus emociones y autorregularse, de tal forma que puede expresar lo que siente a otra persona y solicitar su ayuda (Cavioni y Zanetti, 2019; Waters et al., 2010).

La etapa preescolar se caracteriza por ser un periodo en el que los niños comienzan a enfrentarse de manera autónoma a las demandas emocionales de sus vidas y reciben *feedback* social de sus reacciones y expresiones emocionales (Ortega, 2005). Es un periodo marcado por cambios cognitivos y sociales importantes. Por un lado, los niños comienzan a reconocer emociones en los demás, identificando fácilmente estados emocionales de felicidad, tristeza, miedo y enojo

en las personas de su alrededor (Hoemann, Xu, y Barrett, 2019; Thompson, 2011). Por otro lado, empiezan a ampliar sus redes para incluir nuevas amistades y compañeros de curso, miembros de la familia (hermanos/as...), y profesorado, entre otros. Las redes sociales proporcionan información nueva y distinta acerca de las emociones, la regulación de éstas y su aceptación social (Smith y Weihs, 2019; Thompson, 2011). Durante esta etapa se considera un logro importante la competencia social para conservar las relaciones, ya que puede ayudar a los pequeños a entender y responder correctamente a las emociones ajenas, a la vez que controlan las suyas propias (Sabatier et al., 2017).

Durante la educación primaria los cambios en el desarrollo cognitivo y social permiten alcanzar mayor confianza en lo que se refiere a la autorregulación, pues los niños son capaces de reflejar, conceptualizar y verbalizar ideas acerca de la emoción de un modo más abstracto (Fayne et al., 2013). Esta etapa representa un periodo complejo para el desarrollo emocional, ya que la capacidad de autorregulación avanza un poco más. En este momento los niños comienzan a percibir que las personas no siempre expresan sus emociones y reconocen que en ciertas situaciones es más conveniente ocultarlas, hasta el punto de manejar sus emociones y expresar una emoción diferente a la que realmente sienten en determinadas ocasiones (Gross y Cassidy, 2019). En este proceso de internalización emocional también tienen un papel importante las influencias sociales, ya que las reacciones o consecuencias interpersonales derivadas de exteriorizar una o varias emociones propias pueden condicionar un ciclo de emoción/emoción (por ejemplo, si un niño es castigado o es objeto de burlas, por parte de sus compañeros, por mostrar una emoción determinada puede asociar la emoción resultante del castigo o de la burla a la primera emoción) (Sabatier et al., 2017).

Desde los 12 a los 18 años la habilidad de regular emociones aumenta. De manera paralela al razonamiento más abstracto que se alcanza en la adolescencia a nivel cognitivo, también se alcanza a

nivel emocional y social. Es decir, este razonamiento otorga a los adolescentes la capacidad de conocer los puntos de vistas de otros, considerar la posición de los demás y tener en cuenta las consecuencias de sus propias acciones a la hora de tomar decisiones (Piaget, 1970). En este sentido, este alcance emocional que tiene en cuenta la posición, intereses y emociones del resto, va de la mano de la mayor sensibilidad que los adolescentes muestran cuando son evaluados por los demás (Van Hoorn et al., 2016; Welborn et al., 2016).

Cabe señalar que el desarrollo de la inteligencia emocional no depende únicamente de la etapa evolutiva en la que se encuentre el individuo, ya que el contexto también juega un papel fundamental en el desarrollo de ésta. Así, agentes formadores, como la familia y la escuela que, constituyen los principales contextos en los que la persona potencia su desarrollo emocional, facilitan, en la mayoría de los casos, que el individuo alcance una personalidad sana e integral y bienestar a nivel personal y social.

4.3.1. Agentes formadores de la inteligencia emocional

La institución familiar está considerada como un agente esencial para el desarrollo exitoso del ser humano. Sin embargo, a consecuencia del ritmo de vida actual, cada vez son más los niños que comienzan a asistir a centros dedicados al cuidado de la primera infancia antes de empezar el ciclo escolar obligatorio. Por tanto, las instituciones educativas, ya sean de educación reglada o no, se convierten en otro gran pilar de desarrollo en la infancia, puesto que en ocasiones llegan a compartir incluso más tiempo con los educadores que con los progenitores (Faur, 2014). La existencia de nuevos organismos destinados a la formación y cuidado de los menores no rompe con las funciones de la familia, simplemente conforman la ayuda y apoyo que necesitan. En este sentido, diversos autores resaltan que la familia y la escuela son dos ámbitos imprescindibles en el desarrollo del ser humano, puesto que ambas instituciones se relacionan fuertemente con el desarrollo de la

comprensión y regulación emocional (Soydan, Alakoç, y Azak, 2017; Van Lissa et al., 2019).

La familia como centro de desarrollo

En línea con lo comentado anteriormente, se puede afirmar que la familia constituye la unidad básica de la sociedad, dado que es la principal influencia en el desarrollo de las personas, sobre todo durante los primeros años de vida, (Osher et al., 2020) y el primer núcleo social de convivencia para el ser humano. En este sentido, Guzmán, Bastidas y Mendoza (2019) afirman que la familia es un sistema cuya organización obedece al cumplimiento de dos funciones: el desarrollo personal de los hijos e hijas y la socialización. No obstante, la familia también cumple una función emocional clave al ser una fuente de aprendizaje para la regulación en la expresión emocional desde la infancia (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Goleman (1998) apunta que la vida familiar es el primer núcleo social en el que el individuo comienza a sentirse así mismo y donde aprende la forma en la que los otros reaccionan ante los sentimientos manifestados. En esta línea, la educación emocional que ofrece la familia es permanente y cíclica, y construye un espacio donde todos los componentes del grupo pueden aprender a pensar en los propios sentimientos, en las respuestas posibles que se pueden dar en una determinada situación y en la forma de interpretar y expresar las emociones.

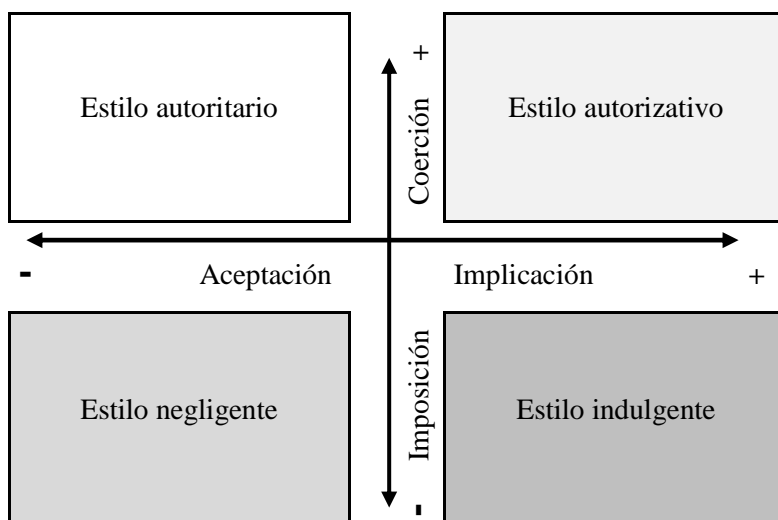
En consecuencia, la función educadora característica de la familia permite también que el individuo interiorice las pautas de su entorno sociocultural, adaptándose y acomodándose a la sociedad. Por tanto, la familia se involucra también en el proceso de socialización del individuo (Contreras y Campa, 2017). Así pues, la identidad individual y social de las personas se ve configurada por la función educadora y emocional de la familia (Escorcía y Díaz, 2020; Ramírez-Lucas, Ferrando, y Gómez, 2015). De esta manera, el ser humano interioriza las pautas de su entorno sociocultural mediante la socialización, y a través de este proceso la persona adquiere las

competencias necesarias para adaptarse y satisfacer las expectativas generadas por la sociedad (Musitu y García, 2016).

Estilos parentales

Para comprender en profundidad el papel que la familia juega en el desarrollo emocional y social de sus miembros, se debe prestar atención a todas aquellas actitudes hacia los hijos e hijas que, consideradas conjuntamente, crean un clima socioemocional en el que se expresan las conductas de los progenitores (Ramírez-Lucas, Ferrando, y Sainz, 2015). Esta constelación de conductas es lo que se conoce como estilo parental. En el contexto español, Musitu y García (2001) establecieron dos elementos principales para distinguir los distintos estilos parentales de socialización: por un lado, el grado de implicación de los progenitores y de la aceptación de los hijos y, por otro lado, el grado de coerción e imposición de las decisiones parentales. Es decir, a partir de estos dos elementos, implicación/aceptación y coerción/imposición, se desarrolló el siguiente modelo de socialización que da lugar a cuatro estilos parentales (véase Figura 4.1).

Figura 4.1. *Estilos parentales*



Fuente: Musitu y García (2001)

A continuación, se exponen las características específicas de cada uno de los estilos de socialización, para comprenderlos con mayor detalle (véase Tabla 4.5).

Tabla 4.5. *Características de los estilos de socialización parental*

Estilo de Socialización	Principales Características
Autoritario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exigencia de obediencia y negación de autonomía ▪ Uso del poder y de normas rígidas ▪ Control y evaluación de la conducta y actitudes de los hijos ▪ Comunicación mínima y unilateral ▪ Escaso apoyo y afecto ▪ Escasa atención a las demandas de los hijos ▪ Uso probable del castigo físico
Autorizativo o democrático	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estímulo de la autonomía con límites claros ▪ Control razonado de la conducta ▪ Agrado ante el comportamiento positivo de los hijos ▪ Buena comunicación y uso del diálogo ▪ Apoyo y respeto a los hijos ▪ Escucha y respuesta hacia las demandas de los hijos
Negligente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevada autonomía material y afectiva ▪ Escasos límites y baja supervisión ▪ Indiferencia entre comportamientos positivos o negativos ▪ Escasa comunicación y diálogo ▪ Escaso apoyo y efecto
Indulgente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevada autonomía ▪ Escasas reglas y límites a los hijos ▪ Buena comunicación y diálogo ▪ Elevado apoyo y afecto ▪ Respuesta ante las demandas de los hijos

Fuente: Estévez, Jiménez y Musitu (2007)

Generalmente, todos los padres y madres muestran alguno de los cuatro estilos parentales descritos de forma más o menos evidente, aunque en una misma familia pueden producirse variaciones de un estilo a otro dependiendo de las circunstancias o acontecimientos puntuales, el estado de ánimo más positivo o negativo de los progenitores y el momento evolutivo en el que se encuentran los hijos. A pesar de las posibles variaciones y de que las familias “prototipo” o los “tipos puros” no existen, el comportamiento habitual de los progenitores permite ubicarlos más cerca de uno u otro estilo de socialización (Estévez et al., 2007).

Los estilos parentales también juegan un importante papel en el desarrollo emocional de los hijos e hijas. En concreto, algunos estilos parentales como el estilo autorizativo o democrático se han asociado a un mejor ajuste emocional en los jóvenes (Losada, Caronello, y Estévez, 2020; Ramírez-Lucas et al., 2015). De manera contraria, los otros estilos se asocian negativamente con el desarrollo emocional adecuado y, sobre todo, con la capacidad de autorregulación. Esto puede resultar un problema, ya que la autorregulación es esencial para relacionarse con los demás de manera socialmente aceptada, así como, para manejar de manera exitosa las emociones, tanto positivas como negativas, en función de las circunstancias de cada momento (Losada et al., 2020). En diversas investigaciones se ha constatado que las buenas relaciones familiares, caracterizadas por afecto, atención, supervisión y comunicación con los hijos e hijas tienen unos resultados notablemente positivos en el desarrollo y el ajuste emocional de los adolescentes (Alavi et al., 2017; Ghanawat et al., 2016; Leerkes y Bailes, 2019). En esta línea, aquellos jóvenes que mantienen fuertes lazos emocionales con los miembros de su familia consiguen comprender mejor las emociones propias (Lekaviciene y Antiniene, 2016). En contraste, algunos autores afirman que los conflictos familiares pueden ser predictores de los desajustes emocionales (por ejemplo, mostrar emociones desenfrenadas) y conductuales (por ejemplo, expresar conductas agresivas y hostiles) que se observan durante la adolescencia (Altenburger y Schoppe-

Sullivan, 2020; Fiese, Jones, y Saltzman, 2019; Năstasă y Sala, 2012).

En lo que respecta a la inteligencia emocional, diversos estudios sugieren que el apego seguro, es decir, aquel que se caracteriza por mostrar vínculos parentales cálidos, cohesivos y flexibles, está asociado positivamente con el desarrollo eficaz de la inteligencia emocional (Năstasă y Sala, 2012; Ramírez-Lucas et al., 2015). Por lo tanto, no es extraño encontrar en la literatura afirmaciones acerca de la relación directa de la inteligencia emocional con el clima familiar y los estilos parentales en la adolescencia (Năstasă y Sala, 2012; Ruiz y Carranza, 2018). No obstante, los estilos parentales también tienen un impacto importante sobre variables emocionales y conductuales, ajenas a la inteligencia emocional, pero que resultan significativas para el ajuste socioemocional en la adolescencia (Estévez et al., 2007). En la Tabla 4.6 se resumen las principales consecuencias emocionales y conductuales que los distintos estilos parentales de socialización tienen para los adolescentes.

Tabla 4.6. *Consecuencias de los estilos parentales en el ajuste de los hijos*

Estilo parental	Consecuencias	
	Emocionales	Conductuales
<i>Autoritario</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja autoestima ▪ Baja internalización de las normas sociales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bajas competencias interpersonales ▪ Estrategias inadecuadas de resolución de conflictos ▪ Problemas de conducta ▪ Resultados académicos deficientes ▪ Problemas de integración escolar
<i>Autorizativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia y madurez psicológica ▪ Elevada autoestima ▪ Capacidad empática ▪ Bienestar emocional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevada competencia y madurez interpersonal ▪ Éxito académico ▪ Conducta altruista
<i>Negligente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baja autoestima ▪ Falta de empatía ▪ Ansiedad ▪ Depresión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muy bajas competencias interpersonales. ▪ Elevados problemas de conducta ▪ Agresividad
<i>Indulgente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia psicológica ▪ Elevada autoestima ▪ Baja interiorización de normas sociales ▪ Baja tolerancia a la frustración 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevada competencia interpersonal ▪ Problemas de control de impulsos ▪ Dificultades escolares ▪ Consumo de drogas

Fuente: Estévez et al. (2007)

Tal y como indica la información presentada en la tabla anterior, los distintos estilos parentales pueden generar un mejor o peor desempeño de las habilidades sociales o de la competencia interpersonal. Esto se relaciona con la capacidad de atender a las propias emociones y las de los demás, así como, de comprender y regular la propia conducta en función de los sentimientos (Meier y Oros, 2019). Se sabe que los progenitores son un modelo de aprendizaje emocional y tienen un gran peso en la competencia emocional de los jóvenes. Esto a su vez, supone que los padres y madres que ignoran denigran e incluso castigan a sus hijos e hijas por expresar emociones refuerzan inconscientemente la incompetencia emocional de los adolescentes (Criss et al., 2016; Morris et al., 2017).

El docente como impulsor de la inteligencia emocional

Otro pilar que resulta fundamental para el desarrollo emocional en la infancia y en la adolescencia es el centro escolar. Dado que desde la primera infancia los seres humanos invierten gran cantidad de tiempo en el centro escolar, el docente se convierte en la persona que, dentro del ámbito escolar, puede evaluar y constatar los cambios y evolución de los jóvenes en relación al nivel de desarrollo emocional. Por ello, el profesorado en general debería actuar a modo de referente emocional para el alumnado, reflejando la capacidad de atención y comprensión de los sentimientos de los demás, así como, de regular sus propios impulsos y actuaciones (Gabola y Cuchord-Ruedi, 2017; Ornaghi et al., 2020).

Los docentes, lo quieran o no, pasan a ser agentes activos del desarrollo afectivo, y deberían esforzarse para aplicarlo en su labor diaria. Puesto que es la infancia y la adolescencia los periodos a los que corresponde el desarrollo emocional de la persona, resulta relevante que los docentes sean profesionales bien conocedores de sí mismos y dispongan de habilidades relativas a la inteligencia emocional (Allen et al., 2016). Es decir, el profesorado debe ser capaz, no solo, de atender y comprender los sentimientos de los demás, si no también, de regular sus propios impulsos y actuaciones (Glennie et al., 2017).

El grupo de clase en el desarrollo de la inteligencia emocional

Pese a que el profesorado ejerce una gran influencia en desarrollo emocional óptimo de los jóvenes, la influencia del grupo de iguales puede ser incluso mayor. La amistad ofrece un espejo social con el que los jóvenes pueden validar su propia imagen (Azmitia, 2002; Kretsch et al., 2016). Así, las relaciones con los compañeros de la escuela brindan la oportunidad de aprender sobre cuestiones sociales, como la cooperación, las normas de equidad, el intercambio y las habilidades de resolución de conflictos, que no se pueden aprender a través de la relación cuidador-hijo/a (Farmer, Lines, y Hamm, 2011).

Debido a que los jóvenes son conscientes de que los otros tienen ideas y puntos de vista que pueden diferir del suyo, las relaciones sociales en la escuela dependen de la capacidad de los adolescentes de comprender las emociones e intenciones de los demás (Slee y Skrzypiec, 2016). En consecuencia, las relaciones en la escuela también favorecen que los escolares desarrollen habilidades socioemocionales, relacionadas con la capacidad de establecer vínculos interpersonales, y de razonamiento social (McGuire, Manstead, y Rutland, 2017) y disminuyen el riesgo de desarrollar problemas emocionales y de conducta (Harris y Orth, 2019; Healy y Sanders, 2018; Ng-Knight et al., 2019).

Por todo lo expuesto, se puede concluir que la escuela se convierte en el espacio donde probablemente todas las relaciones allí experimentadas se transforman en modelos de convivencia social (Fernández-Rouco, Fallas-Vargas, y García-Martínez, 2020). En este sentido, es de suma importancia prestar atención al tipo de relaciones y dinámicas que se establecen dentro del centro educativo, y fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional entre el alumnado. Impulsar la colaboración y la colectividad en las aulas, lejos del individualismo y la competitividad, son aspectos clave para el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de la convivencia, lo que a su vez puede estimular relaciones entre iguales que destaquen por ser emocionalmente competentes (Slee y Skrzypiec, 2016).

4.4. Inteligencia emocional y ajuste emocional

Son numerosos los trabajos que han observado relaciones significativas entre altos niveles de inteligencia emocional y el ajuste emocional de los jóvenes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016). Diversos autores han incidido en que las habilidades propias de la inteligencia emocional como identificar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás son esenciales para adaptarse a situaciones estresantes (Puigbó et al., 2019; Udayar, Fiori, y Bausseron, 2020). En este sentido, algunos estudios han señalado que las puntuaciones altas en inteligencia emocional se asocian con una mejor recuperación ante eventos negativos (Ghaderi et al., 2014), mayor satisfacción vital (Reina y Oliva 2015; Ruiz-Aranda, Extremera, y Pineda-Galán, 2014) y empatía (Estévez, Jiménez, y Segura, 2019). Por otra parte, algunas investigaciones han constatado que los niveles bajos de inteligencia emocional se relacionan con desajustes emocionales como la sintomatología depresiva (López-Zafra et al., 2019), alexitimia (Pellicano et al., 2020), niveles elevados de ansiedad (Prado, Villanueva, y Górriz, 2018) y sintomatología somática (Andrei y Petrides, 2013).

Diversos estudios internacionales y nacionales han analizado las dimensiones de la inteligencia emocional por separado y han indicado una correlación alta y significativa entre cada una de las dimensiones y el bienestar emocional (Fernández-Abascal y Martín-Díaz, 2015; Guerra-Bustamante et al., 2019; Lawal, Idemudia, y Senyatsi, 2018). Otros hallazgos han revelado que las dimensiones de la inteligencia emocional actúan como predictor de variables asociadas al ajuste emocional (Lawal et al., 2018). No obstante, los estudios referentes a población adolescente indican que puntuaciones elevadas en claridad y regulación emocional pero moderadas en atención emocional se relacionan positivamente con el bienestar emocional (Guerra-Bustamante et al., 2019). Otros trabajos incluso han indicado que altos niveles de claridad y regulación emocional predicen la satisfacción vital de los adolescentes (Guasp et al., 2020). En este sentido, la evidencia sostiene que la capacidad para regular

las emociones es fundamental para el correcto funcionamiento psicológico y el ajuste emocional.

4.5. El papel de la inteligencia emocional en el acoso escolar y cibernético

Como se ha comentado, durante los últimos años, se ha comenzado a considerar la inteligencia emocional como uno de los factores individuales que se han visto relacionados con el ajuste socioemocional de los individuos (Keefer, Saklofske, y Parker, 2018). Esta línea de investigación resalta la relación que diversas alteraciones conductuales tienen con la escasa habilidad para regular las emociones que motivan dichas conductas, dificultando el ajuste a las demandas del contexto (Estévez y Jiménez, 2017). No es extraño que este constructo esté adquiriendo creciente protagonismo en el estudio del acoso escolar y ciberacoso. En este sentido, se ha observado que las personas que presentan altos niveles de inteligencia emocional tienen mayor habilidad para percibir y comprender las emociones propias y ajenas, y mayor capacidad para regularlas, facilitando el desarrollo de comportamientos más adaptativos y reduciendo el número de pensamientos de venganza (Davis y Nichols, 2016; Pathak y Srivastava, 2020). La inteligencia emocional también se ha relacionado con un menor uso desadaptativo de Internet y del teléfono móvil (Arrivillaga, Rey, y Extremera, 2020; Beranuy, Oberst, Carbonell, y Chamarro, 2009). Martínez-Monteagudo et al. (2019) observaron que los adolescentes con mayor nivel de claridad y regulación emocional tienden a evitar involucrarse en situaciones que podrían dañar a sus compañeros, disminuyendo así la probabilidad de implicarse en conductas de acoso.

En contraste, la conducta de acoso dentro del contexto escolar y/o cibernético en el que pueden verse involucrados niños y adolescentes, se ha relacionado con cierto desajuste en lo que respecta a la inteligencia emocional (Inglés et al., 2015). Diversos estudios han comprobado que los jóvenes que agreden a sus compañeros carecen de habilidades emocionales, mostrando bajos niveles de claridad

emocional (Casas, Ortega-Ruiz, y Del Rey, 2015; Zych et al., 2018). Los resultados de estos estudios parecen evidenciar que el desequilibrio emocional puede agravar la relación que los jóvenes mantienen con sus iguales (Zych, Ttofi, y Farrington, 2019).

A pesar de la relevancia del estudio de la inteligencia emocional en el desarrollo y mantenimiento de la intimidación y victimización entre iguales, son escasos los estudios que han intentado examinar esta relación poniendo el foco en las dimensiones de este constructo (Extremera et al., 2018; Gower et al., 2014). Entre los estudios que han tenido en cuenta los componentes de la inteligencia emocional, cabe señalar el trabajo de Casas et al. (2015), quienes observaron que las víctimas mostraban altos niveles en atención emocional, pero bajos en claridad y regulación emocional. Esto puede explicar la situación de víctima en la que se ven inmersos algunos jóvenes, ya que los escasos recursos de los que disponen para comprender y regular las emociones les dificultan responder a las situaciones conflictivas con sus compañeros (Martínez-Monteagudo et al., 2019). Otros estudios han encontrado que la claridad y la regulación emocional se relacionaban negativamente con la ansiedad social y positivamente con variables como la confianza y el estatus social (Cerezo et al., 2016; Cook et al., 2010; Kokkinos y Kipritsi, 2012). Estos resultados sugieren que aquellos jóvenes con bajos niveles en ambas dimensiones pueden ser vistos por parte de los agresores como blanco fácil. En contraste, algunos autores señalan que la capacidad de los adolescentes para expresar y regular adecuadamente las emociones puede estar relacionada con la conducta prosocial, al posibilitar entender los estados emocionales de sus compañeros y ofrecer ayuda o apoyo en momentos de necesidad (Cerezo et al., 2016). Es por ello por lo que algunos trabajos sugieren que los componentes de la inteligencia emocional actúan a modo de factores protectores de la victimización (Afolabi y Olusa, 2019; Baroncelli y Ciucci, 2014; Extremera et al., 2018; Zych et al., 2017).

No obstante, las dimensiones de inteligencia emocional, como la claridad y la regulación emocional, también han resultado ser

predictores de conductas de acoso hacia los iguales. Así, los adolescentes que muestran déficits en estas habilidades pueden llegar a desarrollar sentimiento de frustración o a sentirse socialmente excluidos (Rytioja, Lappalainen, y Savolainen, 2019), llevándolos a actuar de manera antisocial y a participar en comportamientos problemáticos (Cerezo et al., 2016; Garaigordobil, 2020; Garaigordobil y Peña, 2016). Por lo tanto, las dimensiones de la inteligencia emocional que incluyen la evaluación y comprensión de las emociones ajenas son consideradas factores clave en la respuesta empática (Estévez et al., 2019).

Por otro lado, la dimensión atención emocional, de manera aislada, también se ha visto relacionada con participar en un mayor número de conductas de acoso (Mollá, Prado, y Martínez, 2015). Por lo tanto, esta dimensión precisa permanecer en equilibrio, y no “cuanto más mejor”, ya que un desequilibrio de esta dimensión, por exceso o defecto, puede conllevar problemas de ajuste personal y/o social (Mollá et al., 2015). En línea con lo anterior, diversas investigaciones vinculan la empatía como variable moduladora del efecto de la inteligencia emocional en los problemas de conducta, como es el caso de la intimidación. En este aspecto, el agresor puede tener un óptimo nivel de inteligencia emocional, pero carecer de la empatía suficiente para preocuparse por los sentimientos de la víctima a consecuencia de sus acciones (Estévez et al., 2019). Es por todo ello, que la inteligencia emocional debe considerarse como una variable significativa y fundamental para comprender la participación en conductas intimidatorias y el impacto socioemocional de la victimización, e incluso para predecir los comportamientos prosociales y de ajuste socioemocional de los individuos.

4.6. Recapitulaciones

Para comprender la inteligencia emocional es necesario conocer el origen del concepto como tal. En este capítulo se han recogido los principales modelos explicativos de la inteligencia emocional, y se han analizado los cambios y progresos que sufre este concepto a lo largo de las etapas tempranas de la vida, así como los agentes que determinan su formación. Este capítulo concluye con la recopilación de estudios que evidencian la relación de la inteligencia emocional con el ajuste emocional y el acoso en el contexto escolar y cibernético. Las principales ideas que se extraen de la literatura revisada son:

- La inteligencia emocional ha sido estudiada en función de dos aproximaciones teóricas:
 - Modelos mixtos, que incluyen las habilidades mentales y los rasgos estables de comportamiento y personalidad junto con otras competencias y variables.
 - Modelos de habilidad, que analizan las habilidades cognitivas necesarias para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos.
- La inteligencia emocional comienza a desarrollarse desde el nacimiento y continúa en la adolescencia. En esta última etapa, la habilidad para regular emociones aumenta considerablemente. Cabe destacar que en cualquiera de las etapas hay agentes formadores como la familia y la escuela que constituyen los principales contextos para potenciar el desarrollo emocional del individuo.
- La familia cumple una función emocional clave para los jóvenes, pues en ella se experimentan situaciones favorecedoras, que les enseñan progresivamente a afrontar y contener la ansiedad, identificar sentimientos y resolver problemas, con la finalidad de regular las expresiones emocionales desde la infancia.

- Las relaciones que los jóvenes mantienen en la escuela se convierten en modelos de convivencia social. Por tanto, es de suma importancia considerar al centro educativo, así como las relaciones y dinámicas que se establecen dentro de él, como uno de los contextos formadores de la inteligencia emocional.
- La inteligencia emocional en niveles óptimos se ha relacionado con el ajuste emocional y conductual en la adolescencia. Así, mientras que bajos niveles de inteligencia emocional se han relacionado con la conducta de acoso dentro del contexto escolar y/o cibernético, altos niveles de esta variable se han visto asociados con el desarrollo de comportamiento más adaptativos.





A puzzle piece with a dark, pixelated texture is centered on a white background of other puzzle pieces. The text "Parte empírica" is written in white on the dark piece. A faint watermark "MAS SÍNDICES" is visible in the background.

Parte empírica



Trascendencia del Estudio

Los seis estudios que componen esta tesis pretenden contribuir en la medida de lo posible, a la comprensión de ciertas relaciones entre variables que, hasta el momento, han sido poco estudiadas en la literatura científica o cuyos hallazgos han resultado contradictorios. En concreto, se pretende responder a determinadas cuestiones relacionadas con los problemas de acoso, escolar y cibernético, y el ajuste emocional en la adolescencia, a partir de los resultados obtenidos en una muestra de estudiantes españoles.

A lo largo del estudio del acoso escolar y el ciberacoso han surgido dudas acerca de si ambas problemáticas constituyen la misma problemática llevada a cabo en contextos diferentes, o por el contrario se trata de conductas de acoso totalmente diferentes. Los estudios que hasta el momento han intentado dar respuesta a este interrogante han obtenido conclusiones divergentes. La falta de consenso acerca de la relación entre el acoso escolar y el ciberacoso dificulta comprender cada una de ellas y, en consecuencia, definir estrategias de prevención e intervención más efectivas.

Pese al hecho de que, por un lado, las víctimas, y por otro, los agresores de ambas problemáticas tienen en común diversos problemas de ajuste emocional, los estudios parecen indicar que existe continuidad entre el acoso escolar y el ciberacoso, pero poco es sabido acerca del ajuste emocional de aquellos jóvenes que son a la vez víctimas en un contexto y agresores en otro. Esto ha dado lugar a que existan estudios que defienden que el acoso escolar y el ciberacoso son dinámicas distintas, y comparen los indicadores de ajuste emocional de los roles en cada problemática de manera independiente. En consecuencia, estos trabajos concluyen que los implicados en el acoso cibernético pueden desarrollar secuelas más negativas y devastadoras que los implicados en el acoso escolar

(García, 2013). No obstante, la mayoría de estos estudios no tienen en cuenta el grado o intensidad con el que se perpetra el ciberacoso y/o se sufre cibervictimización, pese al impacto diferencial que puede tener en el ajuste emocional de los implicados (Martínez-Monteagudo, Delgado, Inglés, y Escortell, 2020).

En este sentido, cabe señalar la importancia de analizar porqué no todos los implicados desarrollan los mismos efectos negativos ni con el mismo grado de intensidad (Extremera, Quintana-Orts, Mérida-López y Rey, 2018; García, Quintana-Orts y Rey, 2020). Esto se ha estudiado principalmente en las víctimas escolares y cibervíctimas, ya que son los roles en los que se reportan mayores problemas de ajuste emocional (Tian, Yan y Huebner, 2018). Algunos estudios han observado que el desarrollo de habilidades emocionales típicas de la inteligencia emocional (IE en adelante) puede reducir el riesgo en adolescentes víctimas cibernéticas de desarrollar eventualmente problemas socioemocionales como consecuencia del ciberacoso (Extremera, Quintana-Orts, Mérida-López y Rey, 2018; García, Quintana-Orts y Rey, 2019). Por otro lado, existe una base sólida de conocimiento que indica que más allá de los problemas emocionales, sufrir victimización en el contexto escolar o cibernético se asocia a problemas familiares y escolares (Smokowski y Evans, 2019; Suárez-García, Álvarez-García, y Rodríguez, 2020). Así, pese a que el impacto de la cibervictimización también puede trasladarse al contexto físico, son escasos los estudios que analizan, por un lado, el papel de padres y madres, en conjunto y por separado, y por otro, el contexto escolar sobre la conducta de acoso en el ciberespacio.

Variables y Objetivos del Estudio

Principales Variables

Las principales variables que han sido consideradas en los distintos estudios que componen este trabajo pueden agruparse en: (1) variables emocionales: autoconcepto, estrés percibido, soledad, sintomatología depresiva, ansiedad social, satisfacción con la vida, e IE; (2) variables familiares: comunicación con el padre y comunicación con la madre; (3) variables sociales y/o escolares: victimización en la escuela, cibervictimización, acoso escolar, ciberacoso y percepción del alumnado por el profesorado. Como se ha comentado en la introducción de este trabajo, el contexto escolar y familiar, son de especial relevancia en el período adolescente, por ello, se ha considerado imprescindible estudiarlos en conjunto con diversos factores emocionales que pueden sufrir alteraciones en esta etapa del ciclo vital.

Objetivos de la Investigación

Esta investigación surge con la idea de profundizar en el estudio de los problemas de conducta en la adolescencia. Específicamente, se pretende ahondar en el análisis del acoso escolar y cibernético y la relación que tienen con factores individuales, familiares y sociales. A continuación, se presentan las principales variables del estudio, el objetivo general y los objetivos específicos del presente trabajo.

Objetivo General

El objetivo general de esta tesis doctoral es analizar la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares y sociales y/o escolares y problemas de ajuste conductual como: (1) problemas de victimización en la escuela, (2) problemas de cibervictimización entre iguales, (3) comportamiento intimidatorio

en la escuela, y (4) y comportamiento intimidatorio en el entorno cibernético.

Objetivos Específicos

Los estudios que se presentan en la actual tesis son trabajos que responden a planteamientos independientes, aunque relacionados entre sí, puesto que responden preguntas de investigación distintas, pero conexas. Así, los objetivos específicos de cada estudio se han ido completando a partir de los resultados obtenidos en los estudios que los preceden, de modo que cada estudio ha conducido al planteamiento de una nueva pregunta de investigación y objetivo, dando lugar, finalmente, a un nuevo estudio. En concreto, las preguntas de investigación que justifican los objetivos de cada uno de los estudios son:

¿Existe superposición o continuidad en los roles implicados en el acoso escolar y ciberacoso? (Estudio 1)

Como se ha recogido a lo largo de los capítulos de esta tesis, el acoso escolar y el ciberacoso muestran un conjunto de características en común. No es extraño que algunos estudios indiquen que existe cierta superposición entre ambas problemáticas al observar que los implicados manifiestan problemas en las mismas variables de ajuste emocional. Recopilar los datos disponibles sobre la posible continuidad o superposición entre el acoso escolar y cibernético puede mejorar la comprensión de cada una de estas dinámicas, así como facilitar el diseño de estrategias efectivas de prevención e intervención en adolescentes. El objetivo planteado para responder la pregunta de investigación fue:

Objetivo 1: Realizar una revisión sistemática de estudios enfocados a analizar la superposición y continuidad de los roles en víctimas y agresores de acoso escolar y ciberacoso, así como el intercambio de roles en ambas dinámicas de acoso en adolescentes.

¿En qué medida el ajuste emocional de los adolescentes puede variar en función del rol desempeñado en el acoso escolar y/o cibernético? (Estudio 2).

Con esta pregunta se pretende examinar por un lado el perfil emocional de los implicados en el acoso escolar y en el acoso cibernético. En este análisis también se tiene en cuenta a aquellos implicados como agresores y/o víctimas en ambos contextos simultáneamente (doble rol). En concreto, se analiza el ajuste emocional de los implicados en acoso escolar, de los implicados en el acoso cibernético, y el de los implicados en ambas problemáticas simultáneamente. Comparar en un mismo estudio todos los roles implicados puede contribuir significativamente a la literatura existente hasta el momento. En este sentido, los objetivos planteados para responder a esta pregunta fueron:

Objetivo 2: Analizar el perfil diferencial de las víctimas escolares, víctimas cibernéticas, y víctimas escolares y cibernéticas simultáneamente en las variables de ajuste emocional (autoconcepto -académico, familiar, físico y social-, estrés percibido, soledad, sintomatología depresiva, ansiedad social -miedo a la evaluación negativa, evitación y ansiedad social en nuevas situaciones y evitación y ansiedad social en general-, satisfacción con la vida e IE -atención emocional, claridad emocional y regulación emocional), en comparación a su vez con el grupo de estudiantes no involucrados.

Objetivo 3: Examinar las diferencias en los indicadores de ajuste emocional (mencionadas anteriormente) entre el grupo de agresores escolares, agresores cibernéticos, y agresores escolares y cibernéticos simultáneamente, teniendo en cuenta también a los estudiantes no involucrados.

¿Puede el perfil emocional de los adolescentes variar en función de la severidad con la que se perpetra o se sufre el ciberacoso? (Estudio 3).

En relación a las evidencias que sostienen que el ciberacoso es más perjudicial, con esta pregunta se pretende ampliar el

conocimiento acerca de esta problemática analizando la frecuencia y duración con la que se perpetra o se sufre el ciberacoso. En base a los problemas emocionales relacionados con el ciberacoso que se observan en la literatura, ahondar en el perfil de cibervíctimas y ciberagresores en función del grado de ciberacoso en el que se está implicado puede proporcionar una mayor comprensión del impacto emocional que éste tiene sobre sus implicados. Por lo tanto, el objetivo planteado para responder la pregunta de investigación fue:

Objetivo 4: Elaborar un perfil en cibervíctimas y ciberagresores, en base a variables emocionales (autoconcepto -académico, familiar, físico y social-, estrés percibido, soledad, sintomatología depresiva, ansiedad social -miedo a la evaluación negativa, evitación y ansiedad social en nuevas situaciones y evitación y ansiedad social en general, satisfacción con la vida e IE -atención emocional, claridad emocional y regulación emocional), teniendo en cuenta la severidad del ciberacoso.

¿Puede el perfil emocional, familiar y escolar de las cibervíctimas diferir en base a la severidad con la que se sufre cibervictimización? (Estudio 4)

Como se ha comprobado en los estudios anteriores, los implicados en el acoso escolar y ciberacoso muestran problemas de ajuste emocional. No obstante, pese a que el acoso cibernético se desarrolla en el contexto virtual, existen evidencias, aunque escasas, acerca de los problemas familiares y escolares de los implicados en este acoso. Por ejemplo, pocos estudios analizan exhaustivamente el papel que padres y madres, por separado, tienen en la cibervictimización. Además, en el estudio de esta problemática se tiende a excluir el contexto escolar a pesar de que la cibervictimización también puede propagarse a la escuela y afectar negativamente al ajuste escolar de los involucrados. El análisis en profundidad de cada uno de los factores (emocionales, familiares y escolares) podría proporcionar una imagen más completa del rol de víctima en el ciberacoso. Así, los objetivos planteados para responder la pregunta de investigación fueron:

Objetivo 5: A nivel individual y emocional, analizar las diferencias en la percepción del sentimiento de soledad en función del grado de cibervictimización (bajo, moderado y alto).

Objetivo 6: En el ámbito familiar, analizar las diferencias en la comunicación familiar (abierta, segura y evasiva), con el padre y la madre por separado, en función del grado de cibervictimización (bajo, moderado y alto).

Objetivo 7: A nivel escolar, analizar las diferencias en el ajuste escolar percibido por el profesorado, es decir, en las dimensiones de ajuste social, competencia académica, participación familiar en la escuela y calidad de la relación profesorado-alumnado, en función del grado de cibervictimización (bajo, moderado y alto).

Objetivo 8: Analizar las diferencias en las variables de estudio (sentimientos de soledad, comunicación familiar y ajuste escolar) en ambos sexos (chicos y chicas), y su interacción en función del grado de cibervictimización (bajo, moderado y alto).

¿Qué rol desempeña la inteligencia emocional en la relación entre el ajuste emocional y la cibervictimización? (Estudio 5).

Como se ha observado en los estudios anteriores, el ajuste emocional, así como el ajuste familiar y social, de las cibervíctimas puede verse negativamente influenciado por el rol que desempeñan, no obstante, diversos estudios sugieren que variables como la IE puede paliar el efecto negativo que el ciberacoso tiene sobre el ajuste emocional. Con esta pregunta se pretende analizar si la IE, así como sus dimensiones, influye de algún modo sobre el impacto en el ajuste emocional (autoconcepto, depresión y satisfacción con la vida) asociado a la cibervictimización. En este sentido, los objetivos propuestos para responder a la pregunta de investigación fueron:

Objetivo 9: Analizar la relación entre la cibervictimización y los constructos de ajuste emocional (autoconcepto, depresión y satisfacción con la vida).

Objetivo 10: Estudiar si la IE, en su conjunto, influye sobre el autoconcepto, la depresión y la satisfacción con la vida en el contexto de la cibervictimización.

Objetivo 11: Examinar la influencia de cada dimensión de la IE (atención emocional, claridad y regulación) en los problemas de ajuste emocional (variables de estudio) asociados a la cibervictimización.

¿Qué efecto tiene la inteligencia emocional en el ajuste emocional de las víctimas de acoso escolar? (Estudio 6).

En línea con el estudio anterior, y como se ha mostrado en el resto de los estudios de esta tesis, existe evidencia que sugiere que la victimización influye negativamente en el ajuste emocional de las víctimas. Además, en los últimos años se ha comenzado a prestar considerable atención en la relación entre la IE y la victimización, sin embargo, aún existen deficiencias en lo que respecta al estudio de la IE como potencial moderador de los problemas de ajuste emocional en el contexto del acoso escolar. De manera similar al estudio anterior, la respuesta a esta pregunta pretende ampliar el conocimiento sobre el efecto de la IE en el ajuste emocional de las víctimas de acoso escolar. En este sentido, los objetivos planteados para responder a esta pregunta fueron:

Objetivo 12: Proponer un modelo de mediación para analizar el efecto del autoconcepto sobre la satisfacción con la vida y la victimización.

Objetivo 13: Plantear un modelo de mediación moderada para estudiar el papel de la IE en la relación entre victimización y autoconcepto y satisfacción con la vida.

Muestra

La presente investigación tuvo en cuenta dos muestras diferentes que se detallan a continuación:

Muestra 1

La muestra del estudio 2, 3, 5 y 6 está constituida por 1318 adolescentes (47% chicos y 53% chicas), de edades comprendidas entre los 11 y 18 años ($M=13.8$, $DT=1.32$), y escolarizados en 4 centros de Educación Secundaria Obligatoria de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón y Valenciana.

Muestra 2

La muestra del estudio 4 está constituida por 2399 estudiantes (50.2% chicos y 49.8% chicas), con edades entre 12 y 18 años ($M = 14.63$, $SD = 1.91$), y profesorado de 19 escuelas secundarias de Andalucía.

Instrumentos

En este apartado se presenta una ficha resumen de los instrumentos que se han utilizado en cada uno de los estudios. En total, se han empleado trece instrumentos de medida, con el objetivo de medir los diferentes ámbitos: individual, familiar, escolar y grupal (relativo al grupo de iguales). Las propiedades psicométricas de cada instrumento pueden consultarse de manera detallada en cada estudio.

Ámbito individual

Autoconcepto

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2, Estudio 3, Estudio 5 y Estudio 6

Características del cuestionario

Nombre: Autoconcepto Forma-5 (AF5)

Autor: García y Musitu (1999)

Nº de ítems: 24

Tiempo aproximado de aplicación: 10 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

La escala mide cinco dimensiones del autoconcepto, referidas a diferentes ámbitos:

Autoconcepto Académico (ítems: 1, 5, 9, 13, 17, 21)

Autoconcepto Social (ítems: 2, 6, 10, 14, 18, 22)

Los ítems 10 y 18 constituyen ítems inversos.

Autoconcepto Familiar: (ítems: 3, 7, 11, 15, 19, 23)

Los ítems 3 y 11 constituyen ítems inversos.

Autoconcepto Físico: (ítems: 4, 8, 12, 16, 20, 24)

Propiedades psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala global	*Índices de fiabilidad de las subescalas
(.89)	Autoconcepto Académico (.90 – .92) Autoconcepto Social (.76) Autoconcepto Familiar (.86 – .87) Autoconcepto Físico (.79)

*Alpha de Cronbach

Estrés percibido

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2 y Estudio 3

Características del cuestionario

Nombre: *Escala de Estrés Percibido- EEP* (PSS4; Perceived Stress Scale)

Autor: Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983); Cohen y Williamson (1988)

Adaptación: Herrero y Meneses (2006)

Nº de ítems: 4

Tiempo aproximado de aplicación: 4-5 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

Esta escala está orientada a medir el estrés percibido como única dimensión a través de 4 ítems.

Estrés Percibido (ítems 1, 2, 3, 4)

Los ítems 2 y 3 constituyen ítems inversos.

Propiedades psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala

(.66)

*Alpha de Cronbach

Soledad

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2, Estudio 3 y Estudio 4

Características del cuestionario

Nombre: *Escala de Soledad UCLA* (UCLA Loneliness Scale, Versión 3)

Autores: Russell, Peplau y Cutrona (1980, original); Russell (1996, Versión 3)

Adaptación al español: Expósito y Moya (1993)

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 5-10 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

La estructura factorial original está formada por un factor que informa de un índice general de percepción de soledad.

Soledad (ítems: 1 - 20)

*Los ítems 1, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 19, 20 constituyen ítems inversos.

Propiedades Psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala

(.90 - .92)

*Alpha de Cronbach

Sintomatología depresiva

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2, Estudio 3 y Estudio 5

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos (CES-D; Center for Epidemiologic Studies Depression Scale).

Autores: Radloff (1977)

Adaptación: Herrero y Meneses (2006)

Nº de ítems: 11

Tiempo aproximado de aplicación: 8-12 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación

El CES-D incluye varias dimensiones: ánimo deprimido, sentimientos de culpa e inutilidad, pérdida de apetito, desamparo y desesperación, problemas de sueño, y problemas de concentración, aunque la escala también proporciona un índice general de ánimo depresivo, que es el que se utiliza en la mayoría de las investigaciones, y también el referente del presente estudio. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma, sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella.

Sintomatología Depresiva (ítem: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11)

Los ítems 6 y 9 son ítems inversos.

Propiedades Psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala
0,84

*Alpha de Cronbach

Ansiedad social

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2 y Estudio 3

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Ansiedad Social para Adolescentes (SAS-A)

Autores: La Greca y López (1998)

Adaptación: Olivares et al. (2005).

Nº de ítems: 22

Codificación

La escala mide 3 dimensiones:

Miedo a la evaluación negativa (ítems: 3, 6, 8, 9, 12, 14, 17 y 18),

Evitación y ansiedad social en nuevas situaciones (ítems: 1, 4, 5, 10, 13 y 20), y

Evitación y ansiedad social experimentada en general (ítems: 15, 19, 21 y 22).

Los ítems: 2, 7, 15 y 21 constituyen elementos distractores que no se toman en cuenta para la puntuación.

Propiedades psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala	*Índice de fiabilidad de las subescalas
(.92)	Miedo a la evaluación negativa (.87) Evitación y ansiedad social en nuevas situaciones (.81) Evitación y ansiedad social en general (.78)

*Alpha de Cronbach

Satisfacción con la vida

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2, Estudio 3, Estudio 5 y Estudio 6

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Satisfacción con la Vida

Autores: Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985)

Adaptación al español: Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000)

Nº de ítems: 5

Tiempo aproximado de aplicación: 3-4 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

La escala ofrece un índice general de satisfacción global con la vida.

Satisfacción con la Vida: (ítems 1, 2, 3, 4, 5)

Los ítems 3 y 5 constituyen ítems inversos.

Propiedades Psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala

(.78 - .79)

*Alpha de Cronbach

Inteligencia Emocional

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2, Estudio 3, Estudio 5 y Estudio 6

Características del cuestionario

Nombre: Trait Meta-Mood Scale (TMMS)

Autor: Salovey et al. (1995)

Adaptación al español: Fernández-Berrocal et al. (2004)

Nº de ítems: 22

Tiempo aproximado de aplicación: 10 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

La escala mide tres dimensiones de la inteligencia emocional:

Atención Emocional: (ítems: 1 - 7)

Claridad Emocional: (ítems: 8 - 15)

Regulación Emocional: (ítems: 16 - 22)

Propiedades psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala global	*Índices de fiabilidad de las subescalas
(.91)	Atención Emocional (.89 - .91) Claridad Emocional (.86) Regulación emocional (.87)

*Alpha de Cronbach

Ámbito familiar

Comunicación familiar (con ambos progenitores)

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 4

Características

Nombre: Escala de Comunicación Padres-Adolescente (PACS; Parent-Adolescent Communication Scale)

Autor: Barnes y Olson (1982, 1985).

Adaptación: Grupo LISIS.

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 9-11 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

El instrumento se divide en dos escalas, una referida a la comunicación con la madre y otra referida a la comunicación con el padre. Ambas se componen de 20 ítems.

Comunicación abierta (ítems: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 17)

Comunicación ofensiva (ítems: 5, 12, 18, 19)

Comunicación evitativa (ítems: 4, 10, 11, 15, 20)

Propiedades Psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala	*Índices de fiabilidad de sus subescalas
Comunicación con la madre y con el padre (.71)	Comunicación abierta madre (.91) Comunicación ofensiva madre (.70) Comunicación evitativa madre (.65) Comunicación abierta padre (.91) Comunicación ofensiva padre (.69) Comunicación evitativa padre (.67)

*Alpha de Cronbach

Ámbito escolar y grupal

Victimización escolar

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2 y Estudio 6

Características

Nombre: Escala de Victimización en la Escuela

Autores: Este instrumento ha sido elaborado por el Grupo Lisis, a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996).

Nº de ítems: 23

Tiempo aproximado de aplicación: 6-8 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

Victimización relacional (ítems: 2, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 17, 18, 19)

Victimización manifiesta física (ítems: 1, 9, 13, 15)

Victimización manifiesta verbal (ítems: 3, 4, 6, 11, 16, 20)

Ítem 21: Permite conocer si la persona que contesta el cuestionario es victimizada reiteradamente por una persona o varias.

Ítem 22: Permite conocer la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas en la escala.

Ítem 23: Permite conocer cuál es la causa por la que sufre victimización.

Propiedades Psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala (.95)	*Índices de fiabilidad de sus subescalas Dimensión relacional (.92) Dimensión verbal (.88) Dimensión física (.69)
--	---

*Alpha de Cronbach

Cibervictimización

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2, Estudio 3, Estudio 4 y Estudio 5

Características

Nombre: Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-VIC)

Autores: Buelga, Cava y Musitu (2012)

Nº de ítems: 21

Tiempo aproximado de aplicación: 10-12 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación:

Los ítems evalúan con un rango de respuesta tipo Likert del 1 al 4 (nunca, raras veces, a menudo y siempre) el acoso sufrido a través del teléfono móvil e Internet en los últimos 12 meses.

CyberBullying Móvil (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

CyberBullying Internet (ítems: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18)

Ítem 19: Permite conocer si la persona que contesta el cuestionario conoce a su ciberagresor/es.

Ítem 20: Permite conocer las veces que se repiten las situaciones descritas en la escala.

Ítem 21: Permite conocer la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas en la escala.

Propiedades Psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala

(.82 - .95)

*Alpha de Cronbach

Conducta violenta en la escuela

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2

Características del cuestionario

Nombre: Escala de Conducta Violenta en la Escuela

Autor: Little, Henrich, Jones y Hawley (2003)

Adaptación: Grupo LISIS.

Nº de ítems: 25

Tiempo aproximado de aplicación: 8-10 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

Los ítems evalúan dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar: por un lado, la agresión manifiesta o directa, en sus formas pura, reactiva e instrumental; por otro lado, la agresión relacional o indirecta, también en sus formas pura, reactiva e instrumental:

Agresión manifiesta pura (ítems: 1, 7, 13, 19)

Agresión manifiesta reactiva (ítems: 8, 11, 14, 20)

Agresión manifiesta instrumental (ítems: 3, 9, 15, 21, 25)

Agresión relacional pura (ítems: 4, 10, 16, 22)

Agresión relacional reactiva (ítems: 2, 5, 17, 23)

Agresión relacional instrumental (ítems: 6, 12, 18, 24)

Propiedades psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala	*Índices de fiabilidad de sus subescalas
(.90)	Directa (.65) Directa reactiva (.81) Directa instrumental (.83) Relacional (.67) Relacional reactiva (.63) Relacional instrumental (.68)

*Alpha de Cronbach

Ciberagresión

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 2 y Estudio 3

Características

Nombre: Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-AG)

Autor: Buelga y Pons (2012)

Nº de ítems: 13

En el cuestionario se introdujeron 3 ítems complementarios para recabar más información relevante acerca de la conducta de acoso cibernético.

Tiempo aproximado de aplicación: 5-8 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años.

Codificación

La escala aporta un índice general de cyberbullying como agresor

Cyberbullying Agresor: (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

Ítem 11: Permite conocer a quién va dirigido el acoso.

Ítem 12: Permite conocer cuánto tiempo lleva actuando con el rol de agresor.

Ítem 13: Permite conocer la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas en la escala.

Propiedades psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala

.94

*Alpha de Cronbach

Percepción del Alumno por el Profesor

Estudios en los que se ha aplicado

Estudio 4

Características

Nombre: Escala de Percepción del Alumno/a por el/la Profesor/a (PROF-A)

Autor: Basada en una idea original de García-Bacete (1989) el Grupo Lisis elaboró la Escala de Evaluación del Alumno por el Profesor (Cava y Musitu, 1999). La escala PROF-A es una nueva versión ampliada y actualizada por el Grupo Lisis.

Nº de ítems: 17

Tiempo aproximado de aplicación: 5 minutos.

Población a la que va dirigida: Profesorado de Enseñanza Secundaria.

Codificación

Evalúa 4 dimensiones de ajuste escolar apoyadas en la percepción que el profesorado tiene sobre el alumnado por el profesorado.

Ajuste social: (ítems: 1, 2, 3, 4, 5)

El ítem 5 es el único ítem inverso.

Competencia académica: (ítems: 6, 7, 8, 9)

Implicación familiar: (ítems: 10, 11, 12, 13)

Relación del profesor con el alumno/a: (ítems: 4, 15, 16, 17)

Propiedades psicométricas

*Índice de fiabilidad de la escala	*Índices de fiabilidad de sus subescalas
(.93)	Ajuste social (.91) Competencia académica (.94) Implicación familiar (.92) Relación profesorado con el alumnado (.85)

*Alpha de Cronbach

Procedimiento

Este estudio forma parte del Proyecto *Bullying, cyberbullying y violencia filio-parental en la adolescencia*, el cual fue financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y la Unión Europea a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional — FEDER— “Una forma de hacer Europa” (número de concesión PSI2015-65683-P) y cuya investigadora principal fue Estefanía Estévez. Este proyecto cuenta con la aprobación del Comité de ética de proyectos de investigación (Órgano Evaluador de Proyectos, OEP) del Vicerrectorado de investigación y desarrollo tecnológico de la Universidad Miguel Hernández.

Tras la aprobación del proyecto por el OEP se pidieron los permisos pertinentes a las Direcciones Generales de Educación e Inspecciones de Enseñanza Secundaria de las Comunidades Autónomas participantes para la recogida de datos en menores escolarizados en enseñanza secundaria, así como el listado actualizado de centros educativos. A partir de aquí, se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados en las áreas geográficas de la Comunidad Valenciana, Aragón y Andalucía. Las unidades primarias de muestreo fueron las áreas geográficas urbanas de las tres comunidades, con excepción del Estudio 4, en el que sólo fue el área geográfica de Andalucía. Las unidades secundarias fueron las escuelas públicas en cada área. Todas las aulas de educación secundaria obligatoria (de 1 ° a 4 ° curso de E.S.O.) de las escuelas seleccionadas se incluyeron en el estudio, por lo que no se consideraron unidades terciarias.

Una vez seleccionados los centros y las aulas, se procedió a realizar una entrevista con las direcciones de los centros para explicarles pormenorizadamente los objetivos, el procedimiento a seguir, las implicaciones del profesorado, tutores y profesionales y los compromisos del grupo de investigación. Aprobada la participación por parte de la dirección de los institutos, se fijó otra fecha para establecer un seminario con todos los tutores y profesorado que quisieron asistir voluntariamente para exponerles los

mismos argumentos. Cuando se acordó la colaboración definitiva, se estableció el calendario de pase de instrumentos y de recogida de los correspondientes consentimientos paternos, dado que el estudio se realiza con menores de edad y se requiere la aprobación de sus progenitores o tutores legales para que participen en el proceso. También, el alumnado firmó un documento de consentimiento informado en el que se asegura el anonimato y confidencialidad de los datos aportados y se indica que puede abandonar la participación en el estudio en cualquier momento del proceso.

La administración de los instrumentos se realizó en el aula habitual del alumnado participante, durante sesiones de tutoría de 45 minutos de duración y con un intervalo máximo de una semana entre las aplicaciones. Se entregó a cada estudiante un cuadernillo con todos los instrumentos grapados. Al menos dos investigadores permanecieron en el aula durante la aplicación de los instrumentos para resolver las dudas del alumnado y asegurar que los cuestionarios se cumplimentaran adecuadamente. Tras la cumplimentación de los cuadernillos, fueron entregados a los investigadores, quienes lo introdujeron en un sobre en el que se escribió el nombre del colegio, el curso y el número de estudiantes del aula.

Análisis de los Datos

Para analizar los datos de los estudios que componen este trabajo se han realizado, en primer lugar, análisis correlacionales con el objeto de determinar el grado de relación entre las variables objeto de estudio y, en segundo lugar, análisis multivariantes para analizar simultáneamente la relación entre varias variables. En concreto, las dos técnicas multivariantes utilizadas fueron: el análisis multivariante de la varianza y el modelo de ecuaciones estructurales.

Tipo de Análisis utilizado en los Estudios

Estudio	Tipo de análisis
Estudio 1	Revisión sistemática
Estudio 2	Análisis de la varianza
Estudio 3	Análisis de la varianza
Estudio 4	Análisis multivariante de la varianza
Estudio 5	Modelo de ecuaciones estructurales
Estudio 6	Modelo de ecuaciones estructurales

El análisis multivariante de la varianza o MANOVA es una extensión del análisis de la varianza o ANOVA, en donde se tiene en cuenta más de una variable dependiente. El MANOVA es, por tanto, una técnica multivariante porque se utiliza para valorar la existencia de diferencias entre grupos en múltiples variables dependientes que se consideran de forma simultánea. Esta técnica informa de las diferencias entre grupos a partir de la comparación de las medias obtenidas por cada uno de ellos en las variables dependientes y permite contrastar la significación estadística de estas diferencias al considerar como hipótesis nula la igualdad de las medias comparadas.

En el Estudio 2 se han considerado como variables dependientes las cuatro dimensiones del autoconcepto (académico, familiar, físico y social), el estrés percibido, la soledad, la sintomatología depresiva, las tres dimensiones de la ansiedad social (miedo a la evaluación negativa, evitación y ansiedad social nuevas situaciones, y evitación y ansiedad social general), la satisfacción vital y las tres dimensiones de la inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional, y regulación emocional), cuyas medias han sido comparadas con las variables independientes cibervictimización en tres grupos distintos (no cibervíctimas, cibervíctimas moderadas y cibervíctimas severas) y ciberagresión (no ciberagresores, ciberagresores moderados y ciberagresores severos). En el Estudio 3

se han tenido en cuenta las mismas variables dependientes que en el Estudio 2, sin embargo, las variables independientes han sido distintas. Así, en este estudio, las variables independientes han sido el sexo, la victimización (no implicados, víctimas escolares, cibervíctimas y víctimas escolares y cibernéticas), y la intimidación (no implicados, agresores escolares, ciberagresores y agresores escolares y cibernéticos).

En el Estudio 4 se han considerado como variables dependientes la soledad, las tres dimensiones de la comunicación con la madre y con el padre por separado (abierta, ofensiva y evitativa), y las cuatro dimensiones del ajuste escolar percibido por el profesorado (adaptación social, competencia académica, participación familiar y relación entre profesorado y alumnado), cuyas medias han sido comparadas con las variables independientes cibervictimización (cibervíctimas leves, cibervíctimas moderadas y cibervíctimas severas) y sexo.

El MANOVA, al igual que otras técnicas multivariantes como la regresión múltiple y el análisis discriminante, aumentan la capacidad explicativa y la eficacia estadística de las técnicas univariantes puesto que permiten analizar la relación entre varias variables a la vez. No obstante, todas ellas poseen la limitación de no permitir examinar más de una relación entre variables al mismo tiempo, por ejemplo, para analizar si el efecto en una variable viene determinado por la influencia de la combinación de la relación entre varias variables. Para superar esta limitación, se puede utilizar el denominado modelo de ecuaciones estructurales.

El modelo de ecuaciones estructurales o SEM permite examinar simultáneamente un conjunto de relaciones de dependencia, por lo que resulta particularmente útil cuando es previsible que una variable dependiente se convierta en una variable independiente en relación con otras variables. Esta técnica consiste en la estimación de una serie de ecuaciones de regresión múltiple independientes, pero a la vez interrelacionadas, que son establecidas previamente a partir de la teoría y/o los objetivos de investigación. Además, el SEM tiene la

ventaja de incorporar en el estudio variables latentes que se construyen a partir de diversas variables medibles u observables. Las variables latentes pueden justificarse de manera práctica o teórica. Además, puede optimizar la estimación estadística al mejorar, a su vez, la representación de conceptos teóricos teniendo en cuenta el error de medida, o, dicho en otras palabras, el SEM “fortalece” las correlaciones entre variables observables para establecer estimaciones más precisas de los coeficientes estructurales del modelo final.

En los Estudios 5 y 6 se han calculado dos modelos de ecuaciones estructurales considerando como variable dependiente final la satisfacción con la vida (variable latente), y como variables observables el autoconcepto y la sintomatología depresiva, estrés percibido y sintomatología depresiva. Las variables independientes incorporadas en los modelos para estimar el efecto sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes han sido: la inteligencia emocional, sus tres dimensiones y la cibervictimización, en el modelo del estudio 5; y la inteligencia emocional global y victimización escolar, en el modelo del Estudio 6.



Resultados





Continuity and Overlap of Roles in Victims and Aggressors of Bullying and Cyberbullying in adolescence: A Systematic Review*

Abstract

The objective of this study was to conduct a systematic review of research focused in analyzing the overlap and continuity of the roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying, as well as the exchange of roles in both harassment dynamics in adolescents. Searches in the main electronic databases for studies published in the last 20 years identified 19 studies that fulfilled inclusion criteria. The findings of the studies analyzed were not homogeneous, however, the main conclusion of all of them, to a greater or lesser extent, was that there is a component of continuity or superposition in the roles of both forms of bullying. Some studies also found an exchange of roles, especially in the case of victims and cybervictims who decide to reprimand their aggressors in an online context, becoming in cyberaggressors too. It is necessary to continue investigating the coexistence of bullying and cyberbullying and its exchange in certain contexts and people, as well as whether they are part of the same phenomenon with a certain continuity, or if cyberbullying is another expression of traditional bullying. Future intervention programs focusing on traditional school bullying could also evaluate their impact in situations of cyberbullying among peers.

Keywords: bullying; cyberbullying; dual role; overlap; systematic review

* Publicado como: Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., and Povedano, A. (2020). Continuity and overlap of roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying in adolescence: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7452-7467.

Continuity and Overlap of Roles in Victims and Aggressors of Bullying and Cyberbullying in adolescence: A Systematic Review

Introduction

Victimization and bullying among peers affect a growing number of children and adolescents at the international level (Burger, Strohmeier, Spröber, Bauman, and Rigby, 2015; Kaufman, Kretschmer, Huitsing, and Veenstra, 2018). In the school context, traditional bullying implies coercing, forcing, threatening, abusing, dominating, or intimidating others, in a hostile and repeated way, as well as having an imbalance of power between the bully and the victim (Moore et al., 2017; Nelson, Burns, Kendall, and Schonert-Reichl, 2019). On the other hand, intimidation through electronic technologies has increased among adolescents in the last decade (Martínez-Ferrer, Moreno, and Musitu, 2018; Povedano, Cava, Monreal, Varela, and Musitu, 2015). This fact is worrisome because cyberbullying, like traditional bullying, also implies intentional, unjustified attacks carried out repeatedly on victims who cannot easily defend themselves, but is instead done through the use of computers, mobile phones, and other electronic devices (Segura, and Pecino, 2015; Ortega-Barón, Buelga, and Cava, 2016). This similarity is not the only one between traditional and cybernetic bullying, since they both involve intentional, repetitive, and hostile behavior intended to cause harm (Álvarez-García, Núñez, Dobarro, and Rodríguez, 2015; Martínez, Rodríguez-Hidalgo, and Zych 2020) in a situation of imbalance of power (Sung, 2018).

Nevertheless, both forms of harassment also manifest several characteristics that make them different from each other. For example, the imbalance of power in bullying can reflect differences in physical strength or social status, whereas in cyberspace, it can also reflect differences in technological competence between victim and aggressor (Savage, and Tokunaga, 2017). Another evident

differential feature is the context in which both types of harassment occur, at school or in cyberspace. This implies that victims of traditional bullying can disconnect once the school day is over, whereas cybervictims do not have a safe place to hide or flee from abuse (Álvarez-García et al., 2015). Thus, bullying ceases once the victim leaves school, whereas cyberbullying ends when the aggressor (not the context) decides it (Martínez-Ferrer, Murgui, Musitu, and Monreal, 2008). Just like the context, time is another barrier that cyberbullying overcomes. Unlike traditional bullying, where aggressions are only possible during the time aggressor and victim are together (at school or on the way home), in cyberbullying, the abuse can be active 24h a day, 7 days a week (Baldry, Farrington, and Sorrentino, 2015), also making it possible to premeditate the message of harassment (Ortega-Barón, Buelga, Ayllón, Martínez-Ferrer, and Cava, 2019). In relation to duration, the harassment in the digital world can be “eternal” (Tudela, and Barrón, 2017) and easily reach a large audience (Vaillancourt, Faris, and Mishna, 2017), unlike bullying, which occurs at a specific time and whose audience is limited to the people physically present where the episode occurs. In addition, the audience of cyberbullying can reproduce an offensive comment, spread a demeaning video, and translate their own opinion in a forum or web page, etc., promoting the harassment to spread quickly and giving it an exponential scope (Martínez-Ferrer et al., 2008). Finally, cyberbullying is comfortable for those who perpetrate, due to this conduct keeping the anonymity of aggressors. In this way, anonymity causes the cyberbully to not feel fear repercussions or punishment (Pereira, and Barbosa, 2019) and encourages them to continue to carry out impulsive and abusive behaviors they would not perform in face-to-face interactions (Montilla, Montilla, and Villasmil, 2018). This contrasts with situations of face-to-face bullying, in which most of the time victims and aggressors know each other (Subrahmanyam, 2019).

These similarities and differences have raised questions in the scientific literature about whether bullying and cyberbullying constitute the same kind of aggressive behavior, with cyberbullying

being a modern and electronic form of school bullying, or whether these two forms of aggressive behavior are different problem behaviors. Several studies have attempted to answer these questions by analysing the psychosocial problems associated with both forms. Thus, some studies suggest that cyberbullying is closely linked to school bullying, possibly constituting an extension of it, since both phenomena are just as devastating for those who suffer it (Buelga, Cava, Musitu, and Torralba, 2015; Crespo-Ramos, Romero-Abrio, Martínez-Ferrer, and Musitu, 2017; Estévez, Jiménez, and Cava, 2016). Contrarily, other studies indicate that cyberbullying is not reflect traditional bullying due to the particular characteristics of the former being associated with more negative consequences for victims than those of bullying in a school context (Ortega-Barón et al., 2016). However, research on adjustment problems derived from double victimization (traditional and online) or even a dual role of aggressor and cyber-aggressor is still in its beginning stage, and most of the studies yielding these kinds of analyses failed to control for the co-occurrence of bullying and cyberbullying. The works that have tried to deepen in this sense suggest that those involved in a dual role show more psychological adjustment problems, as they experience the negative effects of both roles (Jiménez, and Estévez, 2017). This fact, together with recent preliminary results arguing that direct peer harassment is one of the most powerful predictors of cyberbullying (Álvarez-García et al., 2015; Jackson-Hollis, Joseph, and Browne, 2017), alerts about the need to determine whether these two forms of harassment have distinctive identities and development processes (Ortega-Barón et al., 2017) or whether they are part of the same process of intimidation.

It should be noted that the problem of cyberbullying covers a vast field of investigation. Some authors state that studying the subject is a necessary undertaking in a setting in which the Internet and other digital technologies are increasingly present in daily life, especially among young people, a population in which aggressions through new information and communication technologies can have serious consequences in terms of their emotional adjustment, as well as

potentially causing traditional bullying to spread to the cybernetic context (Lapidot-Lefler, and Hosri, 2016). This hypothesis, sustaining that problems in the school context can be transferred to and continue in virtual spaces, it is very interesting if we bear in mind that a large percentage of cyberbullying behaviors also occur among schoolmates (Kowalski, Morgan, and Limber, 2012). Equally, it is plausible that anonymity in the cybernetic environment is a way for traditional aggressors with peer grudges to transfer their role to the cybernetic environment and avoid social disapproval (Riebel, Jäger, and Fischer, 2009). Some authors have even observed an exchange of roles in the school and cybernetic contexts, as anonymity can encourage traditional victims to take revenge on their aggressors online, now adopting the role of cyberaggressors (Ortega-Barón et al., 2017; Garaigordobil, 2017). As can be appreciated, identifying the common factors of these two harassment behaviors is one of the great challenges facing scholars on the subject.

Although several studies have already explored the overlap between traditional bullying and cyberbullying, the results are often divergent, which makes it difficult to conclude whether cyberbullying is a distinct form of behavior or a variation or a new strategy of traditional bullying. Moreover, as mentioned earlier, many studies have investigated the problems associated with traditional bullying and cyberbullying; however, those do not measure the effect of being involved in both forms of bullying. The need to gather information in this regard is fundamentally based on the fact that it will lead to a better understanding of the dynamics of mistreatment among peers; the consequences for victims, aggressors, and victim-aggressors; and to defining more effective strategies of prevention and intervention in adolescents since they are quite vulnerable to these behaviors. Thus, the objective of this study was to conduct a systematic review of studies focused on analyzing the overlap and continuity of the roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying, as well as the exchange of roles in both harassment dynamics in adolescents.

Methods

The review was prepared following the PRISMA guidelines, for which definitions have been adopted from the Cochrane Collaboration. The purpose of these guidelines is to ensure that the articles included are reviewed in their entirety in a clear and transparent manner. Figure 1 shows the flow diagram with the four phases, recommended by the PRISMA guidelines, in which the inclusion/exclusion of each article is detailed.

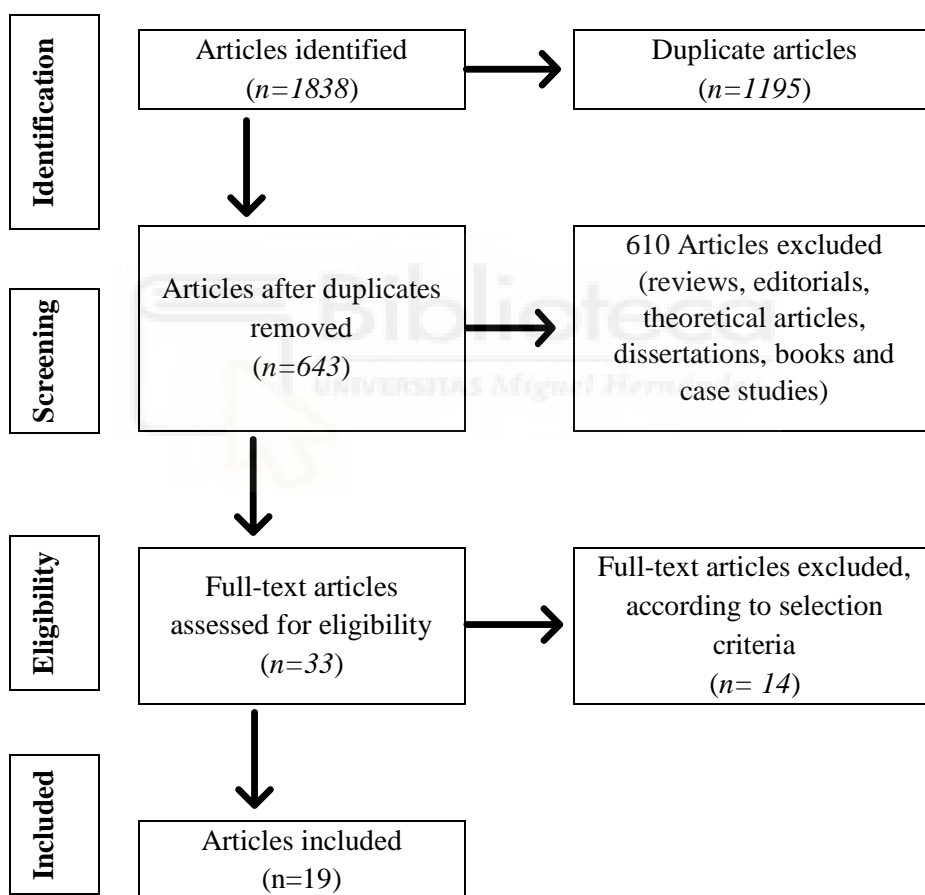


Figure 1. Flow chart of the selection process. **Exclusion criteria:** **Context:** studies investigating bullying in other contexts; **Other abuse:** studies investigating other forms of abuse; **Not adolescents:** studies not involving

adolescent participants; **Type article:** non-quantitative studies or scientific articles; **Language:** study not written in English or Spanish.

Search Strategy

A systematic search of materials published in the last 20 years (from 2000 to present) was performed through consulting the following electronic databases: PsychInfo, Scopus, PubMed, and Web of Science. The search strategy was developed for each database using the combination of the terms “bullying” AND “cyberbullying” AND “victim*” AND “aggressor*” OR “bully” AND “cybervictim*” AND “cyberaggressor*” OR “cyberbully” AND “overlap” OR “dual role” OR “co-occurrence”. Initially, duplicates were removed from the total number of identified records. Abstracts from the remaining references were screened to retrieve full-text manuscripts. Finally, studies fulfilling inclusion criteria were selected for the assessment.

Inclusion and Exclusion Criteria

The search was limited according to the following inclusion criteria:

- (1) Studies about bullying and cyberbullying, as well as victimization and cybervictimization in the school and the cybernetic context.
- (2) Studies whose aims (at least one) were to analyze the continuity and superposition of roles between bullying in the school and the cybernetic context and/or examine the exchange of roles from victim to aggressor and vice versa, as long as it was considered a form of superposition between both behaviors.
- (3) Studies in which the participants were adolescents enrolled in middle and high school or secondary education study centers.
- (4) Quantitative studies or scientific articles in which design was cross-sectional or longitudinal.
- (5) Papers in Spanish or English, due to difficulties in translating papers in other languages.

The exclusion criteria contemplated in the search were:

- (1) Studies investigating bullying in other contexts, such as reformatories, bullying among foster siblings, and bullying among children living in kinship care.
- (2) Studies investigating the continuity and superposition in other forms of abuse (e.g., domestic violence, urban violence, elder abuse, sexual abuse).
- (3) Studies involving infant or adult participants, as well as students in primary or university education.
- (4) Reviews, editorials, theoretical articles, grey literature, dissertations, books, case studies, and conference proceedings without conference papers available in the databases.
- (5) Papers in languages other than Spanish and English.

Study Selection Process

After compiling the manuscripts, we classified the studies, identifying those that met the inclusion criteria. For each of the studies, we extracted the following information: author and year of publication, study methodology, sample information, instruments for collecting data, key findings, and conclusions. These data were extracted by a researcher and verified by a second researcher to ensure the quality and accuracy of the information. Doubts or disagreements between evaluators were resolved through discussion and consensus with the help of a third reviewer. The results of this selection process are reported below.

Methodological Characteristics of the Included Studies

A modified version of the Quantitative Research Assessment Tool, developed by Child Care and Early Education Research Connections (CCEERC, 2013), was used to assess the methodological strength of the studies included in this review. This tool, which includes 12 items, was designed to provide general guidelines evaluating the quality of research studies. For this review, we selected five items of the tool (items 2, 3, 6, 9, and 10): “Randomized Selection of Participants”, “Sample Size”, “Operationalization of Concepts”, “Appropriateness of Statistical

Techniques”, and “Omitted Variable Bias” (see Table 1). Item 1 (“Population”) was discarded because it was not considered relevant for the review, as all studies focused on a specific subset of the population (adolescents) and, as most of the studies were cross-sectional, we also excluded Item 4 (“Attrition Rate and Follow-up Studies”). Given that we considered the operationalization of the variables of each of the studies in order to analyze the methodological quality, we also discarded Item 5 (“Main Variables or Concepts”) in order to avoid redundant information. Finally, Item 7 (“Numeric Tables”), Item 8 (“Missing Data”), Item 11 (“Analysis of Main Effect Variables”), and Item 12 (“Research Ethical”) were deleted because they did not provide important information for the object of the present review.

In addition, two items of our own elaboration were added: “Frequency of bullying and cyberbullying” and “Descriptive analysis and reliability of the instrument”, whose purpose was to evaluate whether the selected studies considered the frequency with which the two harassment dynamics occurred and whether it carried out a descriptive and reliability analysis of each of the instruments administered. Finally, we set 7 criteria in the final version, which allowed us to verify the homogeneity of the studies, especially that of the instruments used, which was essential for the comparison of the results. Each item could be rated as -1, 0, 1, or NA, and thus the total score could range from -7 to 7. According to the specifications of the tool, studies with lower scores should be regarded with more caution compared with studies with higher scores. Eight of the studies reviewed had a score of 5 or higher.

As shown in Table 1, some studies used interviews or surveys and did not present reliability indices of the data collection instruments or did not establish categories according to the frequency of the harassment. These methodological aspects could explain, in part, the disparity in the percentages of continuity and overlap of the documented roles.

Table 1 *Methodological quality of studies*

Author/s	Criteria							Total (-7 to 7)
	I	II	III	IV*	V*	VI	VII	
Baldry, Farrington, and Sorrentino (2016)	0	0	1	1	1	1	1	5
Beran and Li, (2008)	0	-1	0	0	-1	1	1	0
Cuadrado-Gordillo and Fernández-Antelo, (2014)	1	0	1	1	1	1	1	6
Cuadrado-Gordillo, Fernández-Antelo and Martín-Mora, (2019)	1	0	1	1	1	1	1	6
Del Rey, Elipe, and Ortega, (2012)	0	-1	1	-1	1	1	1	2
García-Fernández, Romera-Félix, and Ortega-Ruiz, (2015)	1	0	1	-1	0	1	1	3
Gradinger, Strohmeier, and Spiel (2009)	1	1	1	-1	1	1	1	5
Juvonen and Gross, (2008)	0	0	0	1	0	1	1	3
Katzer, Fetchenhauer, and Belschak, (2009)	1	0	1	1	1	1	1	6
Khong et al. (2020)	1	0	1	1	0	1	1	5
Kim, Song, and Jennings, (2017)	-1	0	0	0	-1	1	1	0
Kubiszewski, Fontaine, Potard, and Auzoult, (2015)	1	0	1	-1	-1	1	1	2
Lazuras, Barkoukis, and Tsorbatzoudis, (2017)	1	0	1	-1	-1	1	1	2
Schneider, O'donnell, Stueve, and Coulter, (2012)	1	1	1	-1	-1	1	1	3
Slonje and Smith, (2008)	1	-1	0	-1	-1	1	1	0
Waasdorp and Bradshaw, (2015)	1	1	0	-1	-1	1	1	2
Wang et al. (2019)	1	0	1	1	1	1	1	6
Ybarra, Diener-West, and Leaf, 2007)	1	0	0	1	1	1	1	5
Ybarra and Mitchell, (2004)	1	0	0	-1	1	1	1	3

Notes: * Own elaboration; I. Randomized Selection of Participants: [1] Random selection, [0] Non random selection, [-1] No description of the sample selection procedure, [NA] Not applicable; II. Sample Size: [1] sample size larger than similar studies, [0] Sample size the same as similar studies, [-1] Sample size smaller than similar study or sample size not given, [NA] Not applicable; III. Operationalization of Concepts: [1] Variables have either been previously used in research or are improvements over previous measures, [0] Variables have not been used in previous research studies, [-1] Variable operationalization is not discussed, [NA] Not applicable; *IV. Frequency of Bullying and Cyberbullying: [1] Categories are established according to frequency with detailed and validated procedure, [0] Categories are assigned according to frequency without specifying the procedure to reach them. [-1] The frequency of harassment and cyberbullying is not taken into account, [NA] Not applicable; *V. Descriptive Analysis and Reliability of Instruments: [1] The instruments are described and their reliability index is set, [0] Some type of description of the instrument is presented, but not the reliability of this one, [-1] The instruments are not described and do not present reliability, [NA] Not applicable; VI. Appropriateness of Statistical Techniques: [1] Statistical techniques, reasons for choosing technique, and caveats are fully explained, [0] Statistical technique is explained, but the reasons for choosing technique or the caveats are not included, [-1] Statistical technique, reasons for choosing technique, and caveats are not explained, [NA] Not applicable; VII. Omitted Variable Bias: [1] All important explanations are included in the analysis, [0] Important explanations are omitted from the analysis, [-1] Variables and concepts included in the analysis are not described in sufficient detail to determine whether key alternative explanations have been omitted, [NA] Not applicable.

Results

Using the research strategy described above, we identified a total of 1838 references. After eliminating duplicates, 643 references were retained. Of these references, 33 were selected by title and abstract for reading full-text. Finally, 19 studies were included for meeting the inclusion criteria. Out of a total of 19 publications addressing this issue, 9 showed, to a greater or lesser extent, the existence of superposition and continuity between the roles of traditional bullying and cyberbullying (Kowalski et al., 2012; Baldry, Farrington, and Sorrentino, 2016; Juvonen, and Gross, 2008; Khong et al., 2020; Kim, Song, and Jennings, 2017; Kubiszewski, Fontaine, Potard, and Auzoult, 2015; Lazuras et al., 2017; Ybarra, Diener-West, and Leaf, 2007), 5 found a role exchange between victims and offenders (Cuadrado-Gordillo, and Fernández-Antelo, 2014; Cuadrado-Gordillo, and Fernández-Antelo, 2019; García-Fernández, Romera-Félix, and Ortega-Ruiz, 2016; Gradinger, Strohmeier, and Spiel, 2009; Ybarra, and Mitchell, 2004), and 5 observed both the continuity or overlap of roles in both phenomena and the exchange of roles [26,40,46–48]. It should be noted that the groupings were made on the basis of the conclusions of each of the studies, however, a percentage of victims and offenders adopted this role simultaneously both in the school and cybernetic context, or, in contrast, changed their role. The results of the different investigations can be seen in detail in Table 2.

Table 2. Summary of selected studies

Author/s	Characteristics of the sample	Self-Report Measures and Objectives	Main Findings
Baldry et al. (2016)	N=5058 (53% girls; 47% boys) Age=11-18 Italy	Different types of bullying and cyberbullying to analyse the overlap between both behaviors.	Bullies were almost five times more likely to become cyberbullies and victims were almost four times more likely to be cybervictims. Traditional victims tend to use online space to start (cyber)bullying others and invert their role (role exchange).
Beran and Li (2008)	N=432 (55% girls; 45% boys) Age=12-15 Canada	Experience of cyberbullying and bullying to determine whether traditional victims are also cybervictims.	A third of the children of the sample who were bullied in cyberspace were also bullied at school (continuity). There is also a role exchange in cybervictims motivated by personal motivations (role exchange).
Cuadrado-Gordillo and Fernández-Antelo (2014)	N=1648 (49% girls; 51% boys) Age=12-16 Spain	Different types of bullying and cyberbullying to identify the role of victim-cyberaggressors and their prevalence.	Victims of bullying in school or virtual environments tended to use the same means to bully their peers, but also, they chose to attack their peers through online means (role exchange).
Cuadrado-Gordillo et al. (2019)	N= 1648 (49% girls; 51% boys) Age=12-16 Spain	Different types of bullying and cyberbullying to determine the prevalence of victim-aggressors in both contexts.	Suffering victimization can predict the aggressive response of many of the adolescents due to the anonymity that can be achieved by using technological and virtual resources (role exchange).
Del Rey et al. (2012)	N=274 (48% girls; 52% boys) Age=12-18 Spain	Experience of cyberbullying and bullying in two different time periods to analyse the homogeneity or exchange between the roles of both harassment dynamics.	Bullying participation helped to predict cyberbullying participation. Traditional victim role could predict victimization and cybervictimhood in the future (continuity).
García-Fernández et al. (2015)	N=1278 (47% girls; 53% boys) Age=10-14 Spain	Experience of cyberbullying and bullying during the last 3 months to study the overlap between both behaviors.	Being involved in cyberbullying problems seems to be a factor related to involvement in traditional bullying problems. A consistent part of adolescents was involved in bully and victim roles at the same time (role exchange).
Gradinger et al. (2009)	N= 761 (girls= 52% girls; 48% boys) Age=14-19 Austria	Different types of (cyber)bullying and (cyber)victimization to investigate the co-occurrence of these behaviors.	Hardly any students were exclusively cybervictims, with most of them being traditional victims at the same time. Students in traditional bully-victim or combined bully-victim groups were overrepresented (role exchange).

Table 2. *Cont.*

Juvonen and Gross (2008)	N= 1454 (75% girls; 25 % boys) Age=12-17 USA	Experience of cyberbullying and bullying and assumptions about cyberbullying to examine the overlap and the similarities between online and traditional bullying among Internet-using adolescents.	Being bullied in school could be a risk factor for being bullied online (continuity). Anonymity did not support the assumption school-based victims using cyberspace to retaliate, due to cyberbullied youth being more likely to retaliate in school than online (role exchange).
Katzer et al. (2009)	N=1700 (55% girls; 45% boys) Age=11-17 Germany	Experience of cyberbullying and bullying to determine the differences or similarities in the predictors of both harassment dynamics.	Traditional victims also tended to be cybervictimised (continuity). Victims tended to perpetrate bullying towards others in the school context and cybervictims in cyberspace, becoming a victimised aggressor (role exchange).
Khong et al. (2020)	N= 3329 (girls= 49.8% girls; 50.2% boys) Age=12-17 Singapore	Experience of cybervictimization and victimization to examine the co-occurrence of both dynamics.	Victims of bullying were almost 11 times more likely to be cybervictims, compared to those who had not experienced school bullying (continuity). Cyberbullying rarely occurs in the absence of traditional bullying, being part of a larger bullying pattern.
<i>Table 2. Cont.</i>			
Kim et al. (2017)	N=2721 (50% girls; 50% boys) Age=14 South Korea	Experience of cyberbullying and bullying during the last year to study the differences and similarities between both harassments.	Bullying increased the risk of being a cyberbully and vice versa. Predictive and protective factors of bullying and cyberbullying were similar.
Kubiszewski et al. (2015)	N=1422 (43% girls; 57% boys) Age=10-18 France	Experience of cyberbullying/victimization and bullying/victimization during the last 2–3 months to study the overlap of these dynamics.	The fourth part of the students kept the same role in both harassments (little overlap)
Lazuras et al. (2017)	N=1004 (=51% girls; 49% boys) Age M=14,88 Greece	Experience of cyberbullying and bullying during the last 2 months to examine the overlap between both forms of harassment.	Bullies tended to harass in cyberspace also and traditional victims were more likely to become cybervictims (continuity). Some school victims participated as cyberbullies (role exchange).
Schneider et al. (2012)	N=20.406 (51% girls; 49% boys) Age=14-17 USA	Experience of cyberbullying/victimization and bullying/victimization in the last 12 months to examine the degree of overlap between these behaviors.	Almost two-thirds of all cybervictims reported that they were also harassed at school and, conversely, more than a third of victims reported that they were also harassed in cyberspace (continuity).

Table 2. *Cont.*

Slonje and Smith (2008)	N= 360 (44% girls; 56% boys) Age=12-20 Sweden	Experience of cyberbullying and bullying during the last 2–3 months to determine whether cyberbullying is a subtype of bullying.	A small percentage of traditional victims reported cyberbullying others (role exchange). Cyberbullying was considered independent to asserting dominance over others as compensation for being bullied at school.
Waasdorp and Bradshaw (2015)	N=28.104 (49% girls; 51% boys) Age=14-17 USA	Different types of bullying and experience of cyberbullying in the past 3 months to examine the overlap between bullying and cyberbullying.	More than half of the victims were also cybervictims. Cyberbullying is a risk in terms of experiencing other forms of bullying in turn (continuity).
Wang et al. (2019)	N= 2111 (51.4% girls; 48.3% boys) Age=14-20 Taiwan	Experience of cyberbullying/ victimization and bullying/victimization to investigate the correlates among these profiles.	A third of adolescents were traditional bully-victims and almost a third of adolescent were cyberbully-victims. A significant number of students reported being victims of traditional and cyberbullying simultaneously (continuity).
Ybarra et al. (2007)	N=1588 (47% girls; 53% boys) Age=10-15 USA	Experience of cyberbullying/ victimization to know whether cyberbullying is an extension of bullying.	A third of the cybervictims were also victims at school (continuity). The rate of internet harassment was similar for youth who are home-schooled and youth who are schooled in public/private schools, suggesting that it is not always an extension of school bullying.
Ybarra and Mitchell (2004)	N=1.501 (69% girls; 31% boys) Age=10-17 USA	Experience of cybervictimization and victimization simultaneously in the last year to expand knowledge about both roles.	Half of the cyber-victims and cyber-aggressors were also victims and traditional aggressors, respectively. Almost a third of youth were found to be exclusively involved in harassment online (continuity).

Overlap and Continuity of Roles

Several studies suggest that, in general, being involved in bullying in the role of aggressor increases the risk of engaging in this role in the cybernetic context. For example, the results shown by Kim et al. (2017), in a longitudinal study, revealed that similar patterns in the development process of both types of harassment (more than 60% of adolescents showed similar patterns), which indicated that both “traditional” and cybernetic bullies share key characteristics such as risk factors and protective factors, showing the similarity between the two problems. Del Rey et al. (2012) analyzed the directionality of the roles and concluded that those involved in traditional harassment are more likely to extend their behavior to the cybernetic environment than conversely—that is, those involved in cyberbullying are less likely to begin to develop traditional bullying behavior at school. In this sense, Baldry et al. (2016) showed in their study that traditional bullies were almost five times more likely to be cyberbullies than those who did not bully at school.

The overlap and continuity between traditional bullying and cyberbullying are also observed in the role of victims, with findings showing that victims of traditional bullying may be more likely to experience cyberbullying attacks than non-victims (Ortega-Barón et al., 2017). Baldry et al. (2016) analyzed the probability of being a victim in traditional and cybernetic bullying simultaneously, finding that victims of traditional harassment were almost four times more likely to be cybervictims than non-victimized students. These results are in line with those found by Juvonen and Gross (2008) and Khong et al. (2020) who found that being a victim at school increased the risk of being bullied online in almost 7 and 11 times, respectively. Following these results, some investigations studied how many cybervictims had also suffered victimization at school. Beran and Li (2008) found that 30% of the cybervictims from their study also experienced traditional victimization. Along the same line, in the works of Wang et al. (2019) and Khong et al. (2020), the rates of

cybervictims who reported to have experienced victimization at school increased to 48.7% and 68.9%, respectively.

Some authors observed that approximately half of the students identified as victims were found simultaneously in both contexts (Kowalski et al., 2012; Kubiszewski et al., 2015; Schneider et al., 2012). Although only one-ninth of the population was identified as victims in both contexts in the study of Schneider et al. (2012), the result is still concerning. These results are in line with those found by Katzer et al. (2009), who confirmed that aggressors usually attack their victims in both contexts, both directly and through new technologies. Regardless of being a bully or victim, Kubiszewski et al. (2015) observed that the fourth part of the students kept the same role in both forms of harassment.

Exchange of Roles as a Form of Continuity

Some of the studies reviewed concluded that there is sometimes an exchange of roles between victims and aggressors of traditional bullying and cyberbullying. In particular, it has been observed that some victims of traditional bullying can change to the role of aggressor in cyberspace because the online context provides them a means that they perceive as safer and where they can take revenge on their aggressors (Beran, and Li, 2008; Cuadrado-Gordillo et al., 2019; Ortega-Barón et al., 2017), hide their identity (Ybarra, and Mitchell, 2004), and change the balance of power (Katzer et al., 2009). Indeed, in the works of Slonje and Smith (2008) and Cuadrado-Gordillo et al. (2019), the authors concluded that approximately 10% of traditional victims commit aggression in cyberspace.

Concerning this possible exchange of roles, or “overlap of aggression and victimization” in the same context, Gradinger et al. (2009) identified that students who were victims and bullies in terms of traditional harassment were overrepresented (32.7%). In addition, Cuadrado-Gordillo et al. (2014) found victims of bullying in traditional or virtual environments tended to use the same means to bully their peers; however, they also detected a strong correlation

between being subjected to traditional bullying situations and choosing to attack their peers through online means. Similarly, Katzer et al. (2009) observed that chat victims demonstrated their own bullying behavior exclusively in the environment of their victimization, which could be interpreted as a way of “fighting back” or “letting o steam”. In this sense, other studies suggest that the exchange of roles tended to happen in the opposite context. This was the case of the work of Wang et al. (2019), in which it was observed that bully-victims who act in combined bullying were more numerous (17.1%) than those who were only involved only in traditional (12.1%) or cybernetic (5.4%) contexts.

In this game of exchange and continuity of roles, Del Rey et al. (2012) concluded that it is more likely a victim becomes a bully than a bully becomes a victim. In line with this, Beran and Li (2008) provided another very interesting idea involving the possibility that traditional victims, who use cyberspace as a means of attacking their aggressors, may provoke an act of response from the aggressor (now also cyberaggressor), extending, in consequence, their victim status to the online context.

Discussion

The present study offered a systematic review about the overlap and continuity of the roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying, as well as the exchange of roles in both harassment dynamics. On the basis of the literature included in this review, the results suggest that, in general, there is a component of continuity or overlap in the roles of both harassment dynamics.

Several studies of the present review have shown that a high percentage of young people involved in some type of bullying (traditional or cybernetic) experience or increase the probability of experiencing the same role in the other context (Baldry et al., 2016; Beran, and Li, 2008; Del Rey et al., 2012; Juvonen, and Gross, 2008; Katzer et al., 2009; Khong et al., 2020; Kim et al., 2017; Kubiszewski et al, 2015; Lapidot-Lefler, and Hosri, 2016; Schneider et al., 2012;

Waasdorp, and Bradshaw, 2015; Wang et al., 2019; Ybarra et al., 2007; Ybarra, and Mitchell, 2004). According to previous literature, some researchers have explained this fact as being due to the similarity and coincidence in the risk and protection factors detected both for bullying and cyberbullying as reasons for the existence of overlapping roles, these being the similarity and coincidence in the risk and protection factors detected both for bullying and cyberbullying (Álvarez-García et al., 2015; Baldry et al., 2016). Another argument is based on the observation that being a victim or aggressor of traditional bullying is precisely a risk factor for being abused or being a bully in the cybernetic environment (Katzner et al., 2009; Khong et al., 2020; Kim et al., 2017; Kowalski et al., 2012; Slonje, and Smith, 2008). That is to say, cyberbullying rarely occurs in the absence of traditional bullying (Juvonen, and Gross, 2008). In this sense, the cybernetic environment could be interpreted as a forum that extends the school grounds (Kim et al., 2017), where the home is no longer perceived as a safe place, and victimization and intimidation are available 24 h a day (Ortega-Barón et al., 2016). If this were the case, following the argument of some authors, the interventive effect of prevention programs in traditional bullying might, in turn, have an impact on the decrease of cyberbullying (Garaigordobil, 2017).

Although the results of the research analyzed showed, to a greater or lesser extent, a common conclusion, the rates of overlap of each of them were not homogeneous. Variability across studies may be because some studies considered diverse displays of bullying and cyberbullying while others used a general measure of both dynamics. Moreover, measuring the frequency of both forms of harassment through different periods of time could also be the reason of the variability between studies. This may also explain the notable percentage of adolescents is involved in a single role and type of harassment (Schneider et al., 2012; Ybarra et al., 2007). Thus, there is a relevant percentage of cyberbullies who only behave violently with their peers through the network, possibly because of the anonymity that this type of harassment allows them, and the

disinhibition that the Internet and new technologies encourage in young people (Kubiszewski et al., 2015). These peculiarities lead youth to engage in bullying behaviors that they would otherwise avoid (Ybarra et al., 2007).

Despite the heterogeneity mentioned, findings of the present study showed that sometimes adolescents manifest different roles that depend on the context of harassment in which they are involved (Baldry et al., 2016; Beran, and Li, 2008; Cuadrado-Gordillo, and Fernández-Antelo, 2014; Cuadrado-Gordillo et al., 2019; García-Fernández et al., 2016; Gradinger, et al., 2009; Katzer et al., 2009; Slonje, and Smith, 2008; Lapidot-Lefler, and Hosri, 2016; Wang et al., 2019; Ybarra, and Mitchell, 2004). The exchange of roles can also be understood in some sense as an overlap between bullying and cyberbullying. The decision of traditional victims or cybervictims to assault their aggressors in cyberspace turns them into cyberaggressors (Cuadrado-Gordillo et al., 2019; Ortega-Barón et al., 2017), thus promoting the coexistence of school and online abuse in the same person (Schneider et al., 2012). This exchange of roles has been interpreted mainly as a way to counteract the consequences associated with the victim role (Cuadrado-Gordillo, and Fernández-Antelo, 2014; Cuadrado-Gordillo et al., 2019). In other studies, the exchange of roles has been understood as a complex process that varies depending on the perception of the harassment or the end sought through it. For example, students intimidated at school who conclude that aggression towards peers provides certain social benefits (such as acceptance in a group) may decide to abuse others in cyberspace in order to be socially accepted (Wang et al., 2019). Another possibility is that students may view cyberspace as a way to confront their aggressors without exposing themselves directly to them (Garaigordobil, 2017; Ortega-Barón et al., 2017), thus avoiding likely reprisals (Ybarra et al., 2007). However, it is very likely that the victim receives a cyberattack by the bully, and consequently extends the initial traditional victimization to the cybernetic environment (Wang et al., 2019).

Limitations and Considerations for Future Research

The exposed findings are not exempt from limitations. The first limitation arises from the excluding criteria since it might constitute a bias for the results. Following a stricter protocol and criteria would have made the contribution of this review more robust. Furthermore, it only consulted a limited number of psychology databases. Perhaps consulting a larger number of scientific databases relevant to further disciplines might have strengthened the contribution of this work. Another limitation is due to the experimental designs of studies evaluated. In most of them, the instruments used do not match, and in other studies bullying and cyberbullying were measured through questionnaires that were not validated. In addition, most of the studies were not considered methodologically sound due to the low qualification obtained in several methodological criteria. This contributed to the impossibility of performing meta-analyses due to the scarcity and heterogeneity in quantitative data.

Despite modest conclusions, this work has provided an understanding of the overlap between traditional and cybernetic harassment. However, the authors are aware that much more work needs to be done. Thus, for example, for future studies, it would be convenient that further reviews include studies with good methodological quality, rigorous eligibility, and sample selection criteria, using instruments and measures that have been previously validated in the literature for investigation of the overlap between different contexts of bullying to strengthen the evidence about this important issue.

Conclusions

Although there are limitations in the present review, we nonetheless offer an extensive picture of the phenomenon of peer violence in traditional and cybernetic contexts. The analyzed studies in this review show that, although there is a certain continuity and overlap between both forms of harassment, it is difficult to reach a consensus. However, it is known that being involved in multiple

forms of bullying and victimization at the same time increases the risk of adjustment problems to every one of the involved parties (arcía-Fernández et al., 2016). For example, cyberspace could be interpreted, for victims who were bullied in school and cybernetic contexts simultaneously, as an extension of the school environment, available 24 h a day; for traditional victims, as a place to assert dominance over others as compensation for being harassed at school; and for cyberbullies, as a place where they take a more aggressive personality. Thus, it is necessary to continue investigating the coexistence of bullying and cyberbullying and their exchange of roles and contexts, as well as whether they are a continuity of the same phenomenon, or whether cyberbullying is another expression—a subtype—of traditional bullying. The set of common and specific characteristics of each type of harassment shows the importance of designing future works that jointly analyze the dual roles, as well as prevention and intervention programs that consider both types of bullying or evaluate whether the programs of traditional bullying may also have an impact in situations of cyberbullying among peers.

References

- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Dobarro, A. & Rodríguez, C. (2015). Risk Factors Associated with Cybervictimization in Adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 226–235.
- Baldry, A.C., Farrington, D.P. & Sorrentino, A. (2015). “Am I at Risk of Cyberbullying”? A Narrative Review and Conceptual Framework for Research on Risk of Cyberbullying and Cybervictimization: The Risk and Needs Assessment Approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36–51.
- Baldry, A.C., Farrington, D.P. & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A Pattern of Disruptive Behaviour. *Psicología de la Educación*, 22, 19–26.
- Beran, T. & Li, Q. (2008). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1, 16–33.
- Buelga, S. Cava, M.J. Musitu, G. & Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among spanish secondary education students: An Exploratory Study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12, 1–16.

- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: an examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191–202.
- CCEERC. Quantitative Research Assessment Tool. 2013. Available online: <https://www.researchconnections.org/childcare/datamethods/downloads/quantitativerecherche.pdf> (accessed on 20 August 2020).
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention Journal, 26*, 125–130.
- Cuadrado-Gordillo, I. & Fernández-Antelo, I. (2014). Cyberspace as a generator of changes in the aggressive-victim role. *Computers in Human Behavior, 36*, 225–233.
- Cuadrado-Gordillo, I. Fernández-Antelo, I. & Martín-Mora, G. (2019). ¿pueden las víctimas de bullying convertirse en agresores del ciberespacio? Estudio en población adolescente. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9*, 71–81.
- Del Rey, R., Elipe, P. & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema, 24*, 608–613.
- Estévez, E., Jiménez, T.I. & Cava, M. (2016). A Cross-Cultural Study in Spain and Mexico on School Aggression in Adolescence: Examining the Role of Individual, Family, and School Variables. *Cross-Cultural Research, 50*, 123–153.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention, 26*, 47–54.
- García-Fernández, C.M., Romera-Félix, E.M. & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relations between bullying and cyberbullying: prevalence and co-occurrence. *Pensamiento Psicológico, 14*, 49–61.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Traditional Bullying and Cyberbullying: Identification of Risk Groups for Adjustment Problems. *The Journal of Psychology, 217*, 205–213.
- Jackson-Hollis, V., Joseph, S. & Browne, K. (2017). The Impact of Extrafamilial Victimization and Poly-Victimization on the Psychological Well-being of English Young People. *Child Abuse & Neglect, 67*, 349–361.
- Jiménez, T.I. & Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables.

- International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 251–260.
- Juvonen, J. & Gross, E.F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496–505.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A Comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21, 25–36.
- Kaufman, T.M., Kretschmer, T., Huitsing, G. & Veenstra, R. (2018). Why does a Universal Anti-Bullying Program Not Help all Children? Explaining Persistent Victimization during an Intervention. *Prevention Science*, 19, 822–832.
- Khong, J.Z., Tan, Y.R., Elliott, J.M., Fung, D.S.S., Sourander, A. & Ong, S.H. (2020). Traditional victims and cybervictims: Prevalence, overlap, and association with mental health among adolescents in Singapore. *School Mental Health*, 12, 145–155.
- Kim, J., Song, H. & Jennings, W.G. (2017). A Distinct form of deviance or a variation of bullying? Examining the developmental pathways and motives of cyberbullying compared with traditional bullying in South Korea. *Crime & Delinquency*, 63, 1600–1625.
- Kowalski, R.M., Morgan, C.A. & Limber, S.P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33, 505–519.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C. & Auzoult, L. (2015). Does Cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49–57.
- Lapidot-Lefler, N. & Hosri, H. (2016). Cyberbullying in a diverse society: comparing jewish and arab adolescents in israel through the lenses of individualistic versus collectivist cultures. *Social Psychology of Education*, 19, 569–585.
- Lazuras, L., Barkoukis, V. & Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society*, 48, 97–101.
- Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A.J. & Zych, I. (2020). Bullying and cyberbullying in adolescents from disadvantaged areas: Validation of questionnaires; prevalence rates; and relationship to self-esteem, empathy and social skills. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 6199.
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D. & Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more

- involved in peer aggression and victimization? *Frontiers in Psychology*, 9, 801.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. & Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679–692.
- Montilla, Y.T., Montilla, J.M. & Villasmil, E.R. (2018). Características Del Ciberacoso Y Psicopatología De Las Víctimas. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 27, 188–195.
- Moore, S.E., Norman, R.E., Suetani, S., Thomas, H.J., Sly, P.D. & Scott, J.G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7, 60–76.
- Nelson, H.J., Burns, S.K., Kendall, G.E. & Schonert-Reichl, K.A. (2019). Preadolescent Children's Perception of Power Imbalance in Bullying: A Thematic Analysis. *PLoS ONE*, 14, e0211124.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M.J. (2016). The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying. *Comunicar*, 24.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B. & Cava, M. (2019). Effects of Intervention Program Prev@ Cib on Traditional Bullying and Cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 527-450.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. & Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 23–28.
- Pereira, A. & Barbosa, L. (2019). *Bullying and Cyberbullying: Conceptual Controversy in Brazil*. In *The Internet and Health in Brazil*; Springer: Berlin/Heidelberg, Germany; pp. 225–249.
- Povedano, A., Cava, M., Monreal, M., Varela, R. & Musitu, G. (2015). Victimization, Loneliness, Overt and Relational Violence at the School from a Gender Perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 44–51.
- Riebel, J., Jäger, R.S. & Fischer, U.C. (2009). Cyberbullying in Germany— an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychological Science*, 51, 298–314.
- Savage, M.W. & Tokunaga, R.S. (2017). Moving toward a theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and Internet self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 71, 353–361.

- Schneider, S.K., O'Donnell, L., Stueve, A. & Coulter, R.W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*, 171–177.
- Segura, M.D. & Pecino, R.M. (2015). Cyberbullying through mobile phone and the internet in dating relationships among youth people. *Comunicar, 44*, 159-167.
- Slonje, R. & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of Bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147–154.
- Subrahmanyam, K. (2019). Online Behaviors. In *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (pp. 1–10). Jewell, J.D., Hupp, S., Eds.; JohnWiley & Sons, Ltd.: Hoboken, NJ, USA.
- Sung, Y.H. (2018) Book review of cyber bullying approaches, consequences and interventions. *International Journal of Cyber Criminology, 12*, 353–361.
- Tudela de Marcos, S. & Barrón López de Roda, A. (2017). Redes sociales: Del ciberacoso a los grupos de apoyo online con víctimas de acoso escolar. *Escritos de Psicología, 10*, 167–177.
- Vaillancourt, T. Faris, R. & Mishna, F. (2017). Cyberbullying in children and youth: Implications for health and clinical practice. *The Canadian Journal of Psychiatry, 62*, 368–373.
- Waasdorp, T.E. & Bradshaw, C.P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 56*, 483–488.
- Wang, C., Musumari, P.M., Techasrivichien, T., Suguimoto, S.P., Tateyama, Y., Chan, C., Ono-Kihara, M., Kihara, M. & Nakayama, T. (2019). Overlap of traditional bullying and cyberbullying and correlates of bullying among taiwanese adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health, 19*, 1–14.
- Ybarra, M.L. & Mitchell, K.J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308–1316.
- Ybarra, M.L., Diener-West, M. & Leaf, P.J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health, 41*, S42–S50.

**Emotional adjustment in victims and perpetrators
of cyberbullying and traditional bullying***

Abstract

Given the rise in cyberbullying among secondary education students and the importance of certain psychological adjustment variables for the comprehension of this type of violent behavior, both in bullies and in victims, the purpose of the present study was to analyse the emotional adjustment of those involved in cyber- and school bullying. The adjustment variables studied were self-concept, perceived stress, loneliness, depressive symptomatology, social anxiety, life satisfaction, and emotional intelligence. Using a sample of 1318 adolescents (47% boys), aged between 11 and 17 years, four groups were established to compare victims and cybervictims (uninvolved students, school victims, cybervictims, and school-cybervictims). The analysis of variance showed that students who suffered school or cyberbullying or both conjointly presented lower scores in physical and social self-concept, life satisfaction, emotional clarity, and emotion regulation, as well as higher scores in perceived stress, loneliness, depression, and social anxiety. In bullies—school, cyberbullying or both simultaneously—higher scores were observed in perceived stress, loneliness, depressive symptomatology, fear of negative assessment, avoidance, and general social anxiety, and lower scores in the dimensions of academic and family self-concept, life satisfaction, emotional clarity, and emotion regulation. In general, the findings indicate that students who were involved in bullying situations, both victims and bullies, presented more damaged emotional profiles than those who are uninvolved, especially students who performed the same role (bully or victim) in both contexts (at school and online).

Keywords: Cyberbullying; Traditional bullying; Adolescence; Victim; Bully; Emotional adjustment

* Publicado como: Cañas, E., Estévez, E., Carmen Martínez-Monteagudo, M., and Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23, 917-942.



Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying

Introduction

School violence is a social problem that affects a growing number of children and adolescents at the international level (Blaya et al., 2006; Castillo and Pacheco, 2008; Stavrinides et al., 2010), with significantly negative—sometimes devastating—consequences for the physical and psychological health of the people involved (Estévez et al., 2016). Bullying in the educational context refers to recurrent acts of non-accidental aggression exerted towards a peer with whom there is an imbalance of power (Marsh et al., 2011). The perpetrator acts with the desire and intention to dominate and to exert control over the other person (Benítez and Justicia 2006), creating a dynamic of violence from which the victims normally cannot defend themselves or escape by their own means (Garaigordobil and Oñederra, 2009; Ortega and Monks, 2006).

The increase of the use of Information and Communication Technologies (ICT) among the adolescents has raised concern due to this type of peer maltreatment also in cyberspace (Juvonen and Gross, 2008). Cyberbullying is multifaceted, as it can occur using a variety of devices in a variety of environments (Lapidot-Lefler and Hosri, 2016). In fact, despite that most acts of cyberbullying among adolescents do not emerge directly in the school setting (due to the constraints in the use of the phone), most of them occur among people who are integrated in the same social network and among school classmates (Smith et al., 2008). This corroborates the essential parallelism between cyberbullying and bullying, and the simultaneity of the role adopted by some students (Dempsey et al., 2011; Kowalski and Limber, 2013; Modecki et al., 2014; Pornari and Wood, 2010).

However, not all the students involved in cyberbullying were previously involved in situations of traditional bullying (Hemphill et al., 2012). Ybarra, Diener-West, and Leaf (2007) found that, although

there is some overlap between cybernetic and traditional victimization, 64% of the young people who reported having been online victims were not traditional victims, which suggests that cybervictimization is not always an extension of school victimization. There is consensus, nevertheless, in asserting that both violent behaviors, regardless of whether or not they are independent of each other, have negative consequences, which may become devastating, at the psychological and emotional level for all involved (Navarro et al., 2012).

Emotional adjustment in victims and perpetrators

The scientific literature in this respect consistently states that both traditional and cybernetic victimization disturb the psychoemotional adjustment of all those involved (Buelga et al., 2015; Estévez et al., 2009). Some recent studies indicate that cyberbullying even may be more psychologically harmful than traditional bullying, as it may prevent children from feeling safe in multiple areas (Shin et al., 2016). In other works, it has been observed that the effects can be more harmful for individuals who undergo both types of bullying because being bullied at the same time in physical and cybernetic environments makes it even more difficult to escape from the victimization, which can increase the victim's psychological anxiety (Ybarra and Mitchell, 2004).

Psychological anxiety can manifest in different indicators of emotional adjustment, such as self-concept, depression, the feeling of loneliness, life dissatisfaction, and problems in coping with one's own emotions (Estévez and Jiménez, 2015; Gómez-Ortiz et al., 2017). Thus, some works indicate, for example, that global self-concept and its different dimensions are more impaired in traditional (Malhi et al., 2014) and online victims (Valdés et al., 2014), in comparison with uninvolved students. Traditional bullies, however, have shown in diverse studies a higher self-concept than traditional victims or uninvolved students, as they are sometimes accepted socially in the group or perceived as popular by their classmates, and are motivated to denigrate other students in order to

achieve a dominant social position (Olthof et al., 2011). Nevertheless, there are few works examining the multidimensional self-concept in traditional bullies, and especially, in the role of online bullies.

Perceived stress also considered an indicator of psychological and emotional adjustment (Cénat et al., 2014), appears to be high in traditional victims (Park et al., 2017) as well as in online victims (Bartrina, 2014). Some investigations have also found high levels of stress in bullies (Estévez et al., 2009) and cyberbullies (Alonso and Romero, 2017), which has been considered a possible risk factor for violent behavior.

The feeling of loneliness also tends to be frequent in traditional victims, who typically report a lower level of social relations at school (Cerezo et al., 2015; Estévez et al., 2009). Online victims also perceive greater loneliness (Sahin, 2012) and less social support (Romera et al., 2016) than uninvolved students. However, the research on traditional and online bullies is inconclusive because, whereas some studies do not find any relation between loneliness and (cyber) violence (Sahin, 2012), others indicate that feelings of loneliness predict an important part of participation in violent behavior in the school setting (Crespo-Ramos et al. 2017) and in cybernetic settings (Brewer and Kerslake, 2015).

The works that analyze depression as indicator of emotional maladjustment in those involved in bullying report the presence of higher scores in depressive symptomatology, both in traditional adolescent victims (Dillon and Bushman, 2015) and online victims (Modecki et al., 2013). In the same vein, Kochel et al. (2012) claim that adolescents who suffer depression are prone to be intimidated because they have difficulties establishing friendships. Depressive symptomatology also seems to be higher in traditional (Estévez and Jiménez, 2015) and online bullies (Schenk et al., 2013), and can turn this symptomatology into a risk factor for the development of aggressive behavior at an early age (Vlachou et al., 2011).

Regarding anxiety, research indicates that socially anxious adolescents are more frequently chosen by bullies as targets of victimization, such that anxiety may be a vulnerability factor to become a target of peer maltreatment (Espelage et al., 2016). In addition, victims of cyberbullying are likely to experience states of anxiety (Fahy et al., 2016), particularly those that are triggered when anticipating social interactions (Navarro et al., 2012). The results regarding anxiety are not so conclusive among perpetrators because, in some works, low levels of social anxiety have been found both in traditional (Campbell et al., 2013) and online bullies (Fahy et al., 2016).

The investigations also indicate that, in general, bullies and victims both present lower scores in life satisfaction in comparison with uninvolved students (Callaghan et al. 2015; Weng et al. 2017). This is also the case of online victims (Ortega-Barón et al. 2016) and online bullies (Navarro et al. 2015), who report feeling less satisfied with their lives.

Lastly, an association has been observed between peer maltreatment and some components of emotional intelligence (hereafter, EI), such as managing and coping with one's own emotions. Thus, in some works, lower general EI has been observed in students presenting aggressive behavior (Inglés et al., 2015). Specifically, some recent works have indicated deficits in the process of *emotion regulation* in schooland cyberbullies (Baroncelli and Ciucci, 2014). In turn, this lower emotion regulation could be caused by lower emotional comprehension and clarity, which victims and bullies both seem to show (Cerezo et al., 2016; Eden et al., 2016). The current study seeks to address these gaps by analysing various indicators of emotional adjustment in the roles of victim and perpetrator both in traditional and online situations.

The present study

Although research on bullying is broad and research on cyberbullying is growing, to date, previous studies have been limited

in a number of ways. For example, previous research has mostly compared either victims and aggressors in situations of traditional bullying or victims or aggressors of cyberbullying, separately. Many of the reviewed studies only examined some indicators of emotional adjustment and only in some of the roles involved. In addition, the results found regarding some indicators of emotional adjustment are inconclusive, as is the case of the multidimensional self-concept, social anxiety, or emotional comprehension and emotion regulation, especially in the case of bullies, and in particular in the role of online bully. Lastly, little is known about the psycho-emotional adjustment profile of those involved in a dual role, that is, the cases of students both victimized in the school setting and online (traditional–online victims), or those who bully both directly and through electronic devices (traditional-online bullies).

This study extends the research on bullying by examining the emotional adjustment of victims and perpetrators of peer violence, analyzing various psychological indicators, and comparing different roles in the dynamics of cyber- and traditional bullying. On the one hand, in particular, the adjustment indicators included in the study were: self-concept (academic family, physical, and social dimensions), perceived stress, feelings of loneliness, depressive symptomatology, social anxiety, life satisfaction, and EI (dimensions of emotional attention, emotional clarity, and emotion regulation). On the other hand, the roles examined were: uninvolved students, traditional victims, online victims, traditional–online victims, traditional bullies, online bullies, and traditional–online bullies.

A first goal of the study was to analyze the differential profile of the traditional victims, online victims, and traditional–online victims in the above-mentioned variables of adjustment, compared in turn with the group of uninvolved students. As a second aim, differences in the indicators of emotional adjustment were examined in the groups of traditional bullies, online bullies, and traditional–online bullies, also compared with the uninvolved students. It was hypothesized that adolescents involved in a dual role, either as

traditional–online victims, or as traditional–online bullies, would present a more negative profile of emotional adjustment, in comparison with the rest of the groups.

Method

Participants

Analyses of this study are based on data from a representative sample of secondary school students who were recruited through random cluster sampling in the geographical areas of the Valencian Community, Aragon, and Andalusia (Spain). The primary sampling units were the urban areas of the mentioned communities, and the secondary units were the public secondary schools in each area. Classrooms were not considered as tertiary units, as all classrooms from 1st to 4th grade of the selected schools were included in the study. The final sample was composed of 1318 adolescents (47% boys) enrolled in four Secondary Compulsory Education schools, whose ages ranged between 11 and 17 years ($M = 13.8$, $SD = 1.32$). The distribution of participants by academic level was: 24.7% in 1st grade, 27.3% in 2nd grade, 23.7% in 3rd grade, and 24.3% in 4th grade of secondary school. The schools involved in this study were from middle-class areas.

As part of the preliminary analyses, participants of the study were divided into four groups that reflect their degree of involvement in violent situations, either as victims or as aggressors, and either in cyber- or traditional bullying. These participants' categorization was based on the scores obtained in the scales of school violence and victimization, and cyberbullying and cybervictimization described in the instruments section, and by following a restrictive criterion (Ortega-Barón et al. 2016; Smith et al. 2008). Thus, were considered students as victims of cyber- or traditional bullying if they reported having suffered at least one of the behaviors included in the questionnaires one or twice a week during, at least, 6 months. The same procedure was followed in categorizing bullies.

Measures

Violent Behavior Scale. This scale consists of 25 items about participation in aggressive peer behavior in school population (Little et al. 2003; bidirectional translation into Spanish, using the parallel back-translation procedure of Brislin 1986). Rated on a 4-point Likert-type scale ranging from 1 (never) to 4 (always). The scale measures two types of aggressive behavior—overt or direct, and relational or indirect—and three functions of violence—pure, reactive, and instrumental—, leading to six dimensions of aggression: pure overt (e.g., “I’m the kind of person who often fights with others”), reactive overt (e.g., “When I’m hurt by someone, I often fight back”), instrumental overt (e.g., “I often threaten others to get what I want”), pure relational (e.g., “I’m the kind of person who gossips and spreads rumors”), reactive relational (e.g., “When I am upset by others, I often ignore or stop talking to them”), and instrumental relational (e.g., “To get what I want, I often ignore or stop talking to others”). In the present study, internal consistency of the global scale measured through Cronbach’s alpha was .90, and for the dimensions the values obtained, it was .65, .81, .83, .67, .63, and .68, respectively.

Peer Victimization Scale. This instrument measures three peer victimization dimensions (Mynard and Joseph 2000; idirectional translation into Spanish, using the parallel back-translation procedure of Brislin 1986): relational victimization (e.g., A classmate “tried to get me into trouble with my friends “), overt physical victimization (e.g., A classmate “beat me up”), and overt verbal victimization (e.g., A classmate “has insulted me”). Using a 4-point Likert-type scale (1 = *never*; 4 = *always*), Cronbach alphas of the the three dimensions in the present sample were .92, .69, and .88, respectively, and .95 for the global scale.

Aggression through Mobile Phone Scale (CYB-AGRES). CYB-AGRES (Buelga and Pons 2012) attempts to establish the number of cyberaggressions committed during the past year using the mobile phone. The scale consists of 13 items assessing behaviors which involve aggression: 1) Harassment (“I have insulted or ridiculed

people with messages or calls”); 2) Persecution (e.g., “I have threatened people in order to frighten them”); 3) Vilification (e.g., “I have told lies or false rumors about someone”); 4) Violation of privacy e.g., “I have told other people’s secrets in order to annoy them”); 5) Social exclusion (e.g., “I made calls and did not speak, or I told people to be online and did not meet them there”); 6) Identity theft (e.g., “I have pretended to be someone else in order to say or do bad things by mobile phone or internet”). Responses were made on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (*never*) to 5 (*very often*). Cronbach alpha of the global scale in the present sample was .94, and for the the two dimensions, it was .93 and .86 respectively.

Victimization through Mobile Phone Scale (CYB-VIC). CYB-VIC (Buelga et al. 2010) aims to determine the number of victimizations suffered during the past year through the mobile phone and occurring in a particular context. The Victimization Scale consists of 21 items assessing behaviors that involve aggression: 1) Harassment (e.g., “They have insulted or ridiculed me with messages or calls”); 2) Persecution (e.g., “They have threatened me with the intention of scaring me”); 3) Vilification e.g., (“They have told false rumors or lies about me”); 4) Violation of privacy (e.g., “They have shared my secrets with others”); 5) Social exclusion (e.g., “They have called me/told me to be online/but did not speak to me or meet me”); 6) Identity theft (e.g., “They have pretended to be me in order to say or do bad things online”). Responses were made on a 4-point Likert scale, ranging from 1 (*never*) to 4 (*always*). Cronbach alpha of the global scale in the present sample was .94, and for the the two dimensions, it was .92 and .89, respectively.

Self-Concept Scale Form-5 (AF5). In this study was measured four of five dimensions of self-concept (6 items per dimension) (García and Musitu; 1999): Academic (e.g., “I work a lot in class”), Social (e.g., “It is hard for me to speak to strangers”), Family (e.g., “I am very happy at home”), and Physical (e.g., “I take care of myself physically”). The response scale ranges between 1 (*strongly disagree*) and 9 (*strongly agree*). The Cronbach alpha of the present

study was .89 for the overall scale and by dimensions, it was .92, .76, .87, and .79, respectively.

UCLA Loneliness Scale. This scale consists of 20 items that provide a general measure of loneliness (Russell 1996; Spanish adaptation of Expósito and Moya 1993). The responses range from 1 (never) to 4 (always). The scale presented a Cronbach alpha reliability in this study of .92.

Depression Scale of the Center of Epidemiological Studies of the United States (CES-D). This instrument assesses from 1 (never or very rarely) to 4 (always or most of the time) the presence of depressive symptomatology in the last month (Radloff 1977; adaptation of Herrero and Meneses 2006). It provides a general index of depressed mood, assessing the symptomatology that usually accompanies depression (e.g., “During the last month, I felt sad”). The Cronbach alpha in this sample was .84.

Perceived Stress Scale (PSS). This scale evaluates the degree to which a person has experienced certain situations as stressful in the last month (e.g., “In the last month, I’ve felt that difficulties accumulated without being able to solve them”) (Cohen et al. 1983; Spanish adaptation of Herrero and Meneses 2006). The Likert-type response scale ranges from 1 (never) to 4 (always). The Cronbach alpha in this work was .66.

Satisfaction with Life Scale. This 5-item instrument provides a general index of subjective perceived well-being (Diener et al. 1985; Spanish adaptation of Atienza et al. 2000). The items (e.g., “I am not happy about my life”) are rated on a 5-point Likert-type scale ranging from *strongly disagree* to *strongly agree*. In the present sample, the Cronbach alpha reliability coefficient was .79.

Social Anxiety Scale-Adolescents (SAS-A). This 22- item scale evaluates adolescents’ social anxiety responses in the context of their interpersonal relations (La Greca and Lopez 1998; adaptation of Olivares et al. 2005) on a 5-point Likert-type scale (from *never* to *always*), through 3 dimensions: Fear of negative evaluation (e.g., “I

am concerned about being judged by others”), Avoidance and Social anxiety in new situations (e.g., “I get nervous when I am introduced to strangers”), and Avoidance and Social anxiety in general (e.g., “I am ashamed even when I am with people I know well”). The global Cronbach alpha of the present study was .92; and for the three dimensions, it was .87, .81, and .78, respectively.

The Trait Meta-Mood Scale (TMMS). This scale measures three EI dimensions (Salovey et al. 1995; Spanish adaptation of Fernández-Berrocal et al. 2004): Emotional attention (e.g., “I pay close attention to how I feel”), Emotional clarity (e.g., “I am clear about my feelings”), and Emotion regulation (e.g., “When I’m angry, I try to change my mood”). In this study, the the 22-item version of Martín-Albo et al. (2010). On a 5-point Likert-type scale (1 = *strongly disagree*; 5 = *strongly agree*), The internal consistency of the scale in this study, measured through Cronbach’s alpha was .91, and for the three dimensions, it was .91, .86, and .87, respectively.

Procedure

Data for this research were collected as part of a larger study on violent behavior in adolescents in Spain, after approval of the corresponding research ethics committees of each participating university. A letter with a summary of the research project was sent to the selected schools as a first step. Subsequently, initial telephone contact with the school headmasters was established, followed by a briefing with all the teaching staff in each school, which was informed of the objectives and methodology of the study during a 2-h presentation. In parallel, a letter describing the study was sent to the parents, requesting them to indicate in writing if they did not wish their child to participate in (1% of parents used this option). Passive consent was received by the rest of the parents.

Teachers and parents both expressed a wish be informed about the main results of the investigation in a meeting with the research team; this took place after data analyses were completed. The administration of the instruments was carried out by a group of

trained and expert researchers in each region. Before data collection, students also attended a short briefing in which they provided written consent (none of the adolescents refused to participate). On the dates scheduled with the teaching staff, participants voluntarily and anonymously filled out the scales in their respective schools during a regular class period. The order of administration of the instruments was counterbalanced in each classroom and school. The surveys that were suspicious in terms of the response patterns were not coded in the database (these surveys represented 1% of the total original samples).



Table 1. Frequency in percentages of traditional and online victims by gender and grade

	Overall	Gender		Grade			
	<i>N</i> = 1318	Males <i>n</i> = 617	Females <i>n</i> = 701	Grade 1 <i>n</i> = 326	Grade 2 <i>n</i> = 360	Grade 3 <i>n</i> = 312	Grade 4 <i>n</i> = 320
Uninvolved	1236 (94.4)	93.8	95.7	96	93.3	94.2	95.8
Victims	30 (2.3)	3.3	1.4	2.1	3.9	1.3	1.6
Cyber victims	35 (2.7)	2.6	2.7	1.5	2.2	4.5	2.6
Traditional-online victims	5 (0.6)	0.3	0.1	0.3	0.6	0	0

Table 2. Frequency in percentages of traditional and online perpetrators by gender and grade

	Overall	Gender		Grade			
	<i>N</i> = 1318	Males <i>n</i> = 617	Females <i>n</i> = 701	Grade 1 <i>n</i> = 326	Grade 2 <i>n</i> = 360	Grade 3 <i>n</i> = 312	Grade 4 <i>n</i> = 320
Uninvolved	1053 (79.9)	83.6	76.5	79.8	83.9	76.9	78.4
Victims	179 (13.6)	11.5	15.6	14.1	12.5	13.8	14.1
Cyber victims	30 (2.3)	1.6	2.9	3.1	0.8	2.2	3.1
Traditional-online victims	56 (4.3)	3.3	5.1	3.1	2.8	7.1	4.4

Results

Prevalence of traditional and cyberbullying victims and perpetrators

Regarding the groups of traditional and online victims, the data obtained show that 79.9% ($n = 1053$) of the participants of this study was never victimized traditionally or by means of new technologies. Furthermore, 13.6% of the participants was categorized as victims of traditional bullying, 2.3% as victims of cyberbullying, and 4.3% as both traditional and cybervictims (traditional–online victims). Regarding the groups of traditional and online bullies, the results classified 94.4% ($n = 1236$) of the adolescents as uninvolved students, and 2.3% was classified as traditional bullies, 2.7% as online bullies, and 0.6% as bullies of both bullying types (traditional–online bullies). Tables 1 and 2 show the distribution of victims and bullies by gender and grade.

Preliminary correlational and gender analyses of the adjustment variables

Table 3 presents the Pearson correlations between the variables of emotional adjustment analyzed in the present work, as well as the means and standard deviations of each dimension obtained for the general sample. As a whole, high statistically significant correlations between the constructs of interest in the study were observed.

In Table 4 are shown the means and standard deviations obtained as a function of gender, by variable and dimension, and the results of an analysis of variance to determine possible gender differences in the emotional indicators. The variables in which the differences were not statistically significant were social self-concept, avoidance and general social anxiety, and emotional clarity and emotion regulation. However, in the dimensions of self-concept, the girls presented higher academic self-concept, $F(1,1304) = 26.73$, $p < .01$, and the boys higher family and physical self-concept, $F(1,1304) = 4.39$, $p < .05$ and $F(1,1304) = 50.22$, $p < .01$, respectively. The girls also presented higher scores in feeling of loneliness, $F(1,1304) = 13.38$, $p < .01$,

Table 3. Correlations of the Variables of Psychosocial Adjustment

	A-SC	F-SC	Phy-SC	Soc-SC	L	DS	PS	FNE	ASN	ASG	LS	EA	EC	ER
A-SC	1													
F-SC	.29**	1												
Phy-SC	.35**	.31**	1											
Soc-SC	.28**	.33**	.33**	1										
L	-.24**	-.20**	-.32**	-.13**	1									
DS	-.24**	-.33**	-.46**	-.30**	.54**	1								
PS	-.22**	-.20**	-.35**	-.14**	.68**	.61**	1							
FNE	-.08**	-.09**	-.32**	-.07**	.36**	.44**	.40**	1						
ASN	-.04	-.03	-.28**	.08**	.26**	.37**	.31**	.62**	1					
ASG	-.14**	-.13**	-.31**	-.11**	.32**	.50**	.36**	.64**	.65**	1				
LS	.34**	.34**	.41**	.22**	-.53**	-.56**	-.55**	-.36**	-.24**	-.32**	1			
EA	.13**	.08**	.06*	.08**	.04	-.01	.12**	.17**	.14**	.07*	.03	1		
EC	.21**	.22**	.32**	.15**	-.33**	-.37**	-.28**	-.22**	-.14**	-.22**	.34**	.35**	1	
ER	.21**	.22**	.28**	.14**	-.32**	-.34**	-.27**	-.17**	-.09**	-.16**	.34**	.33**	.54**	1
<i>M</i>	5.87	5.61	5.79	5.71	2.04	1.83	1.86	2.24	2.59	1.87	3.34	3.27	3.35	3.40
<i>SD</i>	1.81	0.90	1.79	1.00	0.64	0.46	0.63	0.82	0.85	0.79	0.83	0.92	0.79	0.89

Notes: A-SC=Academic self-concept; F-SC=Family Self-concept; Phy-SC=Physical self-concept; Soc-SC=Social self-concept; L=Loneliness; DS=Depressive Symptomatology; PS=Perceived stress; FNE=Fear of negative assessment; ASN=Avoidance and social anxiety in new situations; ASG=Avoidance and social anxiety in general; LS=Life Satisfaction; SA=Emotional attention; EC=Emotional Clarity; ER=Emotional Repair.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

depressive symptomatology, $F(1,1304) = 18.68$, $p < .01$, and in the dimensions of social anxiety, fear of negative evaluation, $F(1,1304) = 6.08$, $p < .05$, and avoidance and social anxiety in new situations, $F(1, 1304) = 4.99$, $p < .05$. The analyses yielded statistically significant differences in the variable life satisfaction, where the boys scored higher, $F(1,1304) = 6.95$, $p < .05$. With regard to the variable EI, the girls obtained statistically significant higher scores in the dimension of emotional attention, $F(1,1304) = 39.81$, $p < .01$). The effect sizes of all the differences were small.

Table 4. Means Standard Deviations, and ANOVAS by Gender in the Variables of Psychosocial Adjustment

	Males		Females		F	p
	M	SD	M	SD		
<i>Self-concept:</i>						
Academic	5.59	(1.89)	6.11	(1.73)	26.74 [†]	.00
Family	5.66	(0.93)	5.56	(0.87)	4.39 [†]	.04
Physical	6.16	(1.73)	5.47	(1.79)	50.22 [†]	.00
Social	5.71	(1.06)	5.71	(0.95)	0.00	ns
<i>Perceived Stress:</i>						
	1.98	(0.61)	2.08	(0.67)	7.60 [†]	.01
<i>Loneliness:</i>						
	1.79	(0.46)	1.88	(0.47)	13.38 [†]	.00
<i>Depressive Symptoms</i>						
	1.78	(0.59)	1.93	(0.66)	18.68 [†]	.00
<i>Social Anxiety:</i>						
Fear negative evaluation	2.18	(0.81)	2.29	(0.84)	6.08 [†]	.02
Avoidance/social anxiety new situations	2.53	(0.86)	2.64	(0.84)	4.99 [†]	.03
Avoidance/social anxiety general	1.90	(0.83)	1.84	(0.76)	2.10	ns
<i>Life satisfaction</i>						
	3.41	(0.80)	3.29	(0.86)	6.95 [†]	.01
<i>EI:</i>						
Emotional Attention	3.10	(0.92)	3.42	(0.90)	39.81 [†]	.00
Emotional Clarity	3.35	(0.81)	3.35	(0.77)	0.01	ns
Emotion Regulation	3.41	(0.90)	3.39	(0.90)	0.08	ns

Notes: Effect size η^2 : [†]=Small effect; ^{††}=Medium effect; ^{†††}=Large effect; ns: nonsignificant.

Differences between the groups of victims of cyber- and traditional bullying

The analysis of variance to determine group differences between traditionally victimized and online victimized students showed (see Table 5) that the uninvolved students presented higher levels of physical self-concept, $F(3,1318) = 13.62$, $p < .05$, and social self-concept, $F(3,1318) = 8.62$, $p < .01$. These differences were statistically significant in all the groups of victims, and especially in comparison with the group of traditional–online victims, which obtained the lowest means. No statistically significant group differences were observed in the dimensions of academic and family self-concept.

With regard to perceived stress, $F(3,1318) = 37.53$, $p < .01$, feelings of loneliness, $F(3,1318) = 64.40$, $p < .01$, and depressive symptomatology, $F(3,1318) = 54.44$, $p < .01$, the traditional–online victims showed the highest means, differing significantly from the other groups of victims, either of online bullying or of traditional bullying, and all of them, in turn, showed statistically significant differences compared to the group of uninvolved students, which obtained the lowest scores.

With regard to social anxiety, the results indicated the existence of statistically significant differences in the three dimensions analyzed. The adolescents who were online victims, traditional victims, or traditional–online victims were more likely to present fear of negative evaluation, $F(3,1318) = 51.66$, $p < .01$, avoidance and social anxiety in new situations, $F(3,1318) = 8.38$, $p < .01$, and avoidance and social anxiety in general, $F(3,1318) = 21.97$, $p < .01$, in comparison with the group that had not suffered victimization in any context.

The group of uninvolved students also showed greater life satisfaction, $F(3,1318) = 39.49$, $p < .01$, observing statistically significant differences, on the one hand, with the groups of traditional and online victims, and on the other hand, between these three groups

and that of both traditional and online victims, which showed the greatest general life dissatisfaction. Lastly, with regard to EI, statistically significant group differences were observed in two of the three dimensions examined. No differences were obtained in the dimension emotional attention, but the means in emotional clarity, $F(2,1318) = 7.26, p < .01$, were significantly lower for online victims and for the both traditional and traditional–online victims, compared with the uninvolved students. In the dimension emotion regulation, $F(3,1318) = 8.99, p < .01$, all three groups of victims showed significantly lower scores than the group of uninvolved students.

In summary, the results indicate that the profile of those who suffer traditional bullying, online bullying or both types of bullying (traditional–online victims) present lower scores in physical and social self-concept, life satisfaction, and emotional clarity and emotion regulation. Their scores in perceived stress, loneliness, depression, and social anxiety were higher. The greatest statistically significant differences between the groups of traditional and online victims occurred in the variables of perceived stress, loneliness, depressive symptomatology, fear of negative evaluation, and life dissatisfaction.

Table 5. ANOVA of the groups of victims and cybervictims in the variables of psychosocial adjustment

	Uninvolved students		Traditional victims		Online victims		Traditional-online victims		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
<i>Self-concept:</i>										
Academic	5.91	(1.80)	5.84	(1.79)	5.40	(1.93)	5.33	(1.95)	2.57	ns
Family	5.65	(0.87)	5.47	(0.96)	5.34	(0.91)	5.41	(1.10)	2.48	ns
Physical	5.93 ^a	(1.73)	5.37 ^b	(1.87)	5.40 ^b	(1.83)	4.69 ^c	(1.98)	13.62 [†]	.03
Social	5.77 ^a	(0.95)	5.54 ^b	(1.18)	5.65	(1.01)	5.18 ^b	(1.11)	8.62 [†]	.00
<i>Perceived stress:</i>										
	1.95 ^c	(0.59)	2.32 ^b	(0.69)	2.24 ^b	(0.73)	2.63 ^a	(0.80)	37.53 ^{††}	.00
<i>Loneliness:</i>										
	1.76 ^c	(0.40)	2.14 ^b	(0.54)	1.98 ^b	(0.56)	2.31 ^a	(0.51)	64.40 ^{††}	.00
<i>Depressive symptoms:</i>										
	1.76 ^c	(0.56)	2.18 ^b	(0.68)	2.08 ^b	(0.76)	2.57 ^a	(0.70)	54.44 ^{††}	.00
<i>Social anxiety:</i>										
Fear of negative asses.	2.11 ^c	(0.75)	2.62 ^b	(0.90)	2.64 ^b	(0.84)	3.15 ^a	(0.86)	51.66 ^{††}	.00
Avoidance new sit.	2.53 ^b	(0.81)	2.78 ^a	(0.92)	2.80 ^a	(0.85)	2.94 ^a	(1.07)	8.38 [†]	.00
Avoidance general	1.79 ^b	(0.72)	2.14 ^a	(0.93)	2.06	(0.94)	2.45 ^a	(1.02)	21.97 [†]	.00
<i>Life Satisfaction:</i>										
	3.45 ^a	(0.77)	3.07 ^b	(0.90)	3.02 ^b	(0.88)	2.42 ^c	(0.83)	39.49 ^{††}	.00
<i>EI:</i>										
Emotional attention	3.23	(0.90)	3.39	(0.98)	3.35	(0.97)	3.48	(0.89)	2.54	ns
Emotional Clarity	3.39 ^a	(0.77)	3.25	(0.84)	2.90 ^b	(0.79)	3.09 ^b	(0.86)	7.26 [†]	.00
Emotion regulation	3.46 ^a	(0.87)	3.20 ^b	(0.94)	2.89 ^b	(0.96)	3.20 ^b	(0.93)	8.99 [†]	.00

Notes: Bonferroni test=a > b; c>d) or > b>c>d); Effect size η^2 : [†]=small effect; ^{††}=medium effect; ^{†††}=large effect; ns = nonsignificant

Diferences between the groups of of perpetrators of cyber- and traditional bullying

The analysis of variance in bullies and cyberbullies (Table 6) showed that traditional-online bullies presented statistically significantly lower levels of academic self-concept, $F(3,1304) = 9.74, p < .01$, followed by the groups of traditional bullies and online bullies, whereas the group of uninvolved students obtained the highest scores in academic self-concept. In the case of family self-concept, $F(3,1304) = 3.46, p < .05$, the online bullies and the group of traditional-online bullies showed statistically significantly lower scores than the group of traditional bullies, and all the groups of bullies statistically significantly scored lower than the uninvolved students. In the dimension of physical self-concept, $F(3,1304) = 8.62, p < .05$, the online bullies scored significantly lower than the rest of the groups. No statistically significant group differences were observed in the dimension of social self-concept.

Regarding the variable perceived stress, $F(3,1304) = 4.24, p < .01$, the group of online bullies obtained statistically significant higher means, which were significantly different from the means of the uninvolved students. In the case of loneliness, $F(3,1304) = 6.97, p < .01$, the group of online bullies scored statistically significant higher than the uninvolved students, traditional bullies, and traditional-online bullies, with the group of uninvolved students obtaining the lowest means. With regard to depressive symptomatology, $F(3,1304) = 12.37, p < .01$, all the groups involved in bullying perpetration obtained statistically significantly higher scores than the group of uninvolved students.

In the dimensions of social anxiety, the score in fear of negative evaluation, $F(3,1304) = 10.22, p < .01$, was statistically significantly higher in the group of online bullies than in the group of uninvolved students. In the avoidance and general social anxiety dimension, $F(3,1304) = 4.28, p < .01$, the group of traditional bullies scored

statistically significantly higher than the uninvolved group. No group differences were observed in the dimension of avoidance and social anxiety in new situations.

In life satisfaction, $F(3,1304) = 10.72, p < .01$, both the group of online bullies and the group of traditional–online bullies obtained statistically significantly lower scores than the group of uninvolved students. Lastly, regarding EI, no differences were observed in the emotional attention dimension, but in the dimensions of emotional clarity, $F(2,1304) = 2.32, p < .10$, and emotion regulation, $F(3,1304) = 2.44, p < .10$, the group of traditional–online bullies scored significantly lower than the group of uninvolved students.

In summary, the profiles of the traditional bullies, online bullies, and traditional–online bullies are notable due to their high scores in perceived stress, loneliness, depressive symptomatology, fear of negative evaluation, avoidance and general social anxiety, and their lower scores in the dimensions of academic and family self-concept, life satisfaction, emotional clarity, and emotion regulation. In all cases, the magnitude of the differences was small.

Table 6. ANOVA of the groups of bullies and cyberbullies in the variables of psychosocial adjustment

	Uninvolved students		Traditional bullies		Online bullies		Traditional-online bullies		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
<i>Self-concept:</i>										
Academic	5.93 ^a	(1.80)	4.92 ^b	(2.26)	4.84 ^b	(1.69)	2.89 ^c	(1.84)	9.74 [†]	.02
Family	5.62 ^a	(0.88)	5.75 ^a	(1.11)	5.15 ^b	(1.00)	5.31 ^b	(2.12)	3.46 [†]	.02
Physical	5.81 ^a	(1.78)	6.01 ^a	(2.13)	4.91 ^b	(1.89)	5.67 ^a	(1.50)	3.01 [†]	.03
Social	5.72	(1.00)	5.86	(1.13)	5.31	(1.08)	5.40	(0.60)	2.25	<i>ns</i>
<i>Perceived stress:</i>										
	2.02 ^b	(0.64)	2.15	(0.60)	2.40 ^a	(0.72)	2.17	(0.72)	4.24 [†]	.00
<i>Loneliness:</i>										
	1.82 ^c	(0.46)	1.95 ^b	(0.54)	2.16 ^a	(0.53)	1.90 ^b	(0.35)	6.97 [†]	.00
<i>Depressive symptoms:</i>										
	1.84 ^b	(0.62)	2.18 ^a	(0.69)	2.33 ^a	(0.71)	2.86 ^a	(0.80)	12.37 [†]	.00
<i>Social anxiety:</i>										
Fear of negative assessment	2.21 ^b	(0.81)	2.56	(0.98)	2.92 ^a	(0.91)	2.11	(0.40)	10.22 [†]	.00
Avoidance-social anxiety new sit.	2.58	(0.85)	2.56	(0.85)	2.81	(0.92)	2.06	(0.79)	1.21	<i>ns</i>
Avoidance-social anxiety general	1.85 ^b	(0.79)	2.29 ^a	(0.93)	2.11	(0.90)	1.58	(0.52)	4.28 [†]	.01
<i>Life Satisfaction:</i>										
	3.37 ^a	(0.82)	3.03	(0.83)	2.75 ^b	(0.91)	2.00 ^b	(0.60)	10.72 [†]	.00
<i>EI:</i>										
Emotional attention	3.27	(0.92)	3.04	(0.93)	3.32	(0.91)	2.57	(0.62)	1.23	<i>ns</i>
Emotional Clarity	3.36 ^a	(0.79)	3.20	(0.89)	3.15	(0.67)	2.51 ^b	(0.88)	2.32	.10
Emotion regulation	3.41 ^a	(0.89)	3.16	(1.04)	3.12	(0.85)	2.81 ^b	(1.22)	2.44	.10

Notes: Bonferroni test=; a>b >c>d. Effect size η^2 : †=small effect; ††= Medium effect; †††= Large effect; *ns* = non-significant.

Discussion

The main goal of this work was to analyze possible differences in the profile of emotional adjustment of those involved in traditional and cyberbullying, both in the role of victims and of bullies, with particular attention to adolescents involved in a dual role (traditional–online victims or bullies). The preliminary results about the frequency of victimization and violent behavior showed that the co-occurrence of the roles of victims and bullies in both the cybernetic and traditional contexts (dual role) was not high, similar to the study of Navarro et al. (2015b). However, the results do indicate the obvious relation of these roles with the emotional adjustment indicators examined. In general, the analysis of the variables of emotional adjustment showed that uninvolved students present better emotional adjustment.

In particular, it was hypothesized that adolescents involved in a dual role, either as traditional–online victims or as traditional–online bullies, would present a more negative profile of emotional adjustment, compared to the other groups. In effect, the results indicated that traditional–online victims presented poorer adjustment in general. Thus, a more deteriorated physical and social self-concept was observed in this group than in students who only suffer one type of bullying or none at all. This result is in the line of that of Delgado et al. (2014), who concluded that cyberbullying is a powerful factor of impairment of self-image and general self-confidence, although more studies are needed that delve into the multidimensional self-image of adolescents who are victimized in various contexts, such as the cybercontext. The more deteriorated social self-concept in the dual role of traditional–online victims could be understood as being caused by the dual rejection they perceive in their peers, which may, in turn, be promoting greater social isolation and strong feelings of incompetence in social relations (Cerezo 2014). In the studies of victims of traditional bullying, in parallel to the results of the present

study, it has been found that victims in general show significantly low levels in the dimensions of self-concept (Malhi et al. 2014).

With regard to the rest of the results, the levels of perceived stress, loneliness, and depressive symptomatology were found to be higher among those who suffer both types of bullying simultaneously. Previous studies have found that victimization is responsible for the high degree of perceived stress suffered by victims both in the school setting (Juvonen and Graham 2014) and in the cybernetic environment

(Cénat et al. 2014), but there are no previous studies about the situation of victims' dual role. In addition, the situation of maltreatment and social marginalization in which the victims of both contexts are involved is also manifest in higher levels of loneliness. These results are consistent with those found in prior investigations of traditional victims (Jensen-Campbell et al. 2017) and online victims (Brewer and Kerslake 2015; Ortega-Barón et al. 2016). This situation can be very harmful for the identity and overall well-being of the adolescents and provoke the onset of depressive symptoms both for traditional victims (Espelage et al. 2016) and for online victims (Modecki et al. 2013). It seems that experiencing any kind of bullying damages the victims' psychological adjustment but, as mentioned, there is still not sufficient scientific literature to allow determining whether the psychological consequences are compounded by being both a traditional and an online victim, as is the case of the victims of this study.

The levels for each of the dimensions of social anxiety were also significantly higher in the groups that were affected by some type of bullying, but especially in the case of traditional–online victims. At the general level, these results are consistent with those obtained by Navarro et al. (2012), who found that victims of cyberbullying suffer more social anxiety than those who are not bullied. Nevertheless, contrasting the results of this study with prior research analyzing the dimensions of social anxiety, it can be stated that the victims' condition of maltreatment is associated with avoidance of situations

that require social contact and with the fear of negative evaluation (Pörhölä et al. 2019). This fear in new social situations is expressed in all the groups of victims of the present study, in comparison with adolescents uninvolved in bullying problems.

Consistent with the results discussed so far, this study has found that, in general, traditional–online victims feel more life dissatisfaction, followed by students who are victimized in a single context, who, in turn, are less satisfied than uninvolved students. Although previous studies support the conclusion that peer intimidation significantly reduces the perception of happiness and life satisfaction (Buelga et al. 2015; Navarro et al. 2015a), there are no research referents prior to the current one on the degree of satisfaction in dual (traditional–online) victims.

Regarding the results in the dimensions of EI, the lower emotional clarity and emotion regulation presented in the groups of victims, in comparison with the uninvolved students, is consistent with previous studies, both for online victims (Elipe et al. 2015) and for traditional victims (Nabuzoka et al. 2009). Thus, it is more difficult for victims to understand what they are feeling emotionally, an aspect that could be related to the use of maladaptive coping strategies, which, in turn, would hinder leaving the role of victim (Elipe et al. 2012; Nabuzoka et al. 2009). These conclusions reinforce the association of EI with the quality of interpersonal relations; that is, the development of EI allows one to manage emotions, interrupt negative emotions, extend the positive ones (Chervonsky, and Hunt 2018), and to avoid behaviors, not only of withdrawal in the victims, but even of anti-social behaviors in the bullies (Garaigordobil 2017). As mentioned, the victims in this study, in general, presented poorer emotional adjustment in comparison with the uninvolved students, and more notable in the case of traditional–online victims. That is, in most of the indicators analyzed, the most negative profile was observed in the students who were victimized in both contexts, followed by the victims in a single context, and lastly by the uninvolved students. These conclusions coincide with the findings of Jackson-Hollis et al.

(2017), who pointed out that the experience of victimization both in traditional and cybernetic contexts interferes negatively with the victims' psychological well-being because when a young person is victimized in various contexts, there are fewer places where he or she feels safe and well (Wright et al. 2013).

With regard to the emotional profile of perpetrators of one of the kinds of bullying or of both types simultaneously (traditional–online bullies), all of them presented a more negative academic and family self-concept in comparison with the uninvolved students. These data are consistent with those found in other studies reporting that adolescent bullies tend to show a significantly poorer academic achievement (Renshaw et al. 2016) and that they often avoid engaging in school activities (Avilés 2010). According to the results, the most negative consequences at the school level warn about the dual aggressor role. Also, previous research has pointed out the association between violent behavior in adolescence and a family climate devoid of affection and positive communication between parents and children (Estévez et al. 2016) and characterized by the parents' rejection and criticism (Georgiou et al. 2018). A negative family self-concept was confirmed in all the groups of bullies of the present study.

The results in the dimension of physical self-concept indicated that only the online bullies reported a more negative self-image. This coincides with previous studies reporting that online bullies obtain significantly lower mean scores in physical self-concept (Delgado et al. 2014). In contrast, previous research on bullying has traditionally shown a positive self-image in bullies (Marsh et al. 2004), indicating that traditional bullies are usually physically stronger than their victims (Estévez 2005). However, as our finding suggest, aggressors who do not perceive themselves as physically superior may choose online bullying instead of directly confronting the victim. Lastly, no significant differences in social self-concept were found. A possible explanation is that bullies tend to be popular in their peer group, and they are sometimes even admired by the rest of the classmates, which

provides social benefits and reinforcements that are eventually reflected in a positive social self-image (Crespo-Ramos et al. 2017; Estévez et al. 2006).

In this study, higher perceived stress and greater feelings of loneliness were also observed in online bullies in particular. Some authors argue that the stress suffered by online bullies could derive from previously suffered tensions and frustrations, justifying cyberbullying as a means of vengeance or to deal with the frustration (Alonso and Romero 2017). The high stress and loneliness of this group could also be explained by the fact of having chosen a solitary bullying modality—more typical of the profile of the cyberbully—which forces the bully to attack the victim without the explicit support of a peer group (in contrast to the traditional bully, who tends to operate in a group at school). Other works underline the greater loneliness reported by online bullies (Brewer and Kerslake 2015), and, in turn, this sense of isolation has been associated with greater participation in violent behaviors (Crespo-Ramos et al. 2017). The rest of the bullies of the present study also showed stronger feelings of loneliness compared with the uninvolved students, but to a lesser degree than those who bully exclusively online, a very innovative result compared with what has been reported to date in works on this theme.

As in other studies, in general, the results of the present study confirmed the presence of depressive symptomatology in bullies (Zimmer-Gembeck and Pronk 2012). In various works, higher depressive symptomatology has been observed in online bullies (Modecki et al. 2013; Schenk et al. 2013) and in traditional bullies (Bonanno and Hymel 2013) but, till now, depressive symptoms in the dual role of bully (traditional–online) had not been analyzed. This represents an innovative analysis with regard to previous studies of this topic. In coherence with this result, lower levels of life satisfaction in adolescents involved in violent peer behaviors were observed, especially in cybernetic settings or in both settings concurrently. This result is consistent with previous works on

traditional bullies or online bullies, which report less general life satisfaction (Estévez and Jiménez 2015; Navarro et al. 2015a, b).

In the case of social anxiety, most of the previous works analyze general anxiety in adolescent bullies, corroborating the greater avoidance and general social anxiety in traditional bullies (García-Fernández et al. 2011) and online bullies (Campbell, et al. 2013). The results of the present work with a multidimensional perspective of social anxiety confirm this result and add that the anxiety caused specifically by the fear of others' negative evaluation is significantly higher in the group of online bullies compared to any other group analyzed. This result is coherent with the previously commented results about the greater stress and loneliness experienced by this profile of cyberbully. In this sense, the study of Harman, Hansen, Cochran, and Lindsey (2005) with online bullies showed that they had an important lack of social skills to interact with the peer group, increasing the probability resorting to the cybernetic environment to escape this anxiety.

Lastly, with regard to the variable EI, the research in this field has shown that individuals who are incapable of understanding the potential negative consequences of their aggressive behavior—for both themselves and for those who surround them—are in general more violent. In some works, significantly lower levels of general EI have been observed both in traditional bullies (Inglés et al. 2015) and online bullies (Baroncelli and Ciucci 2014; Eden et al. 2016). No prior works about EI in the dual role of traditional–online bullies were found, and still less from a multidimensional perspective of the construct EI. What the findings provide in this regard is the fact that precisely those who bully in both contexts are the ones who report more difficulties in the dimensions of emotional clarity and emotion regulation. Thus, ultimately, it was observed that those involved in bullying situations—both in the role of bully and of victim—showed more deficits in the comprehension and adequate management of emotions, an extremely relevant aspect in view of the definition of prevention and intervention strategies to promote school coexistence.

Limitations

The authors acknowledge some limitations that should be addressed in future studies. A first limitation is that the results of this study are limited to the adolescent stage, so they are not generalizable to people of other ages or to other educational levels, such as primary education or higher education. Another limitation is that, although the sample size of the present study satisfies the a priori power analysis, the subsamples of victim and bully groups are small, and this may have affected the significance of some of the results. In addition, the results may be biased due to the participants' social desirability, reflected in the responses to the self-report scales. However, previous studies have confirmed the reliability and validity of this type of instruments to measure high risk behaviors in adolescents (Buelga et al. 2015). Lastly, the cross-sectional nature of the present study prevents the establishment of causal inferences among variables.

Implications

In spite of these limitations, the findings of the present study have important implications for practice and intervention. The results suggest that traditional–online victims and traditional–online perpetrators have both shown the most negative indicators of emotional adjustment in some of the variables studied, such as depression, anxiety, stress, loneliness, life satisfaction, and some dimensions of EI. In fact, this study also provides new data about EI in traditional and online victims and bullies, as there are hardly any studies on this topic and, in this population, even fewer from a multidimensional perspective of EI. Thus, specifically, and according to the results of this study, interventions should focus on repairing and reinforcing variables of intrapersonal and interpersonal adjustment, paying special attention to emotional comprehension and regulation skills that help the victims to recognize what they feel, and thus, to recover and become resilient in their situation. Such interventions would also help bullies to channel their emotions

through practices that do not involve violence as a way of reducing the arousal generated by frustration or distress.

References

- Alonso, C., & Romero, E. (2017). Aggressors and victims in bullying and cyberbullying: A study of personality profiles using the five-factor model. *The Spanish Journal of Psychology*, *20*, E76.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale in adolescents. *Psicothema*, *12*(2), 314–319.
- Avilés, J. M. (2010). School success and cyberbullying. *Boletín de psicología*, *98*, 73–85.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, *37*(6), 807–815.
- Bartrina, M. J. (2014). Cyberbullying behaviour in children and adolescents: Education and social awareness as a way out. *Educar*, *50*(2), 383–400.
- Benítez, J., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno [Peer abuse: description and analysis of the phenomenon]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *4*(2), 151–170.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey, R. D., & Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia [School climate and violence. A comparative study between Spain and France]. *Revista de Educación*, *339*, 293–315.
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(5), 685–697.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, *48*, 255–260.
- Brislin, R. W. (1986). Research instruments. *Field Methods in Cross-Cultural Research*, *1*, 159–162.
- Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimization entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet [Cyberbullying: Victimization among adolescents through the mobile phone and the internet]. *Psicothema*, *22*(4), 784–789.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *Revista de Psicología Social*, *30*(2), 382–406.

- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Aggressions among adolescents through mobile phones and the internet. *Psychosocial Intervention, 21*(1), 91–101.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2015). Exploring traditional and cyberbullying among Irish adolescents. *International Journal of Public Health, 60*(2), 199–206.
- Campbell, M. A., Slee, P. T., Spears, B., Butler, D., & Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International, 34*(6), 613–629.
- Castillo, C., & Pacheco, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán [Profile of bullying among secondary school students in the city of Mérida, Yucatán]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13*(38), 825–842.
- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of Affective Disorders, 169*, 7–9.
- Cerezo, F. (2014). Social support in bullying. Analysis of the victim's loneliness. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(1), 123–132.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñse, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales [Roles in bullying of adolescents and pre-adolescents, and its relationship with the social climate and parenting educational styles]. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 139–155.
- Cerezo, M. T., Carpio, M. D. L. V., García, M. D. L. C., & Casanova, P. F. (2016). Relaciones entre inteligencia emocional, agresividad y satisfacción vital en universitarios [Relationships between emotional intelligence, aggressiveness and life satisfaction in university students] (pp. 1311–1319). In J. L. Castejón, (Coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. ACIPE: Alicante.
- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2018). Emotion suppression and reappraisal associated with bullying involvement and other social outcomes in young adults. *Social Psychology of Education, 21*(4), 849–873.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385–396.

- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Psychosocial variables and overt school violence among adolescents. *Psychosocial Intervention, 26*, 125–130.
- Delgado, B., González, C., Vicent, M., Selva, N., & Inglés, C. J. (2014). 6.1. Resultados de los estudios de investigación sobre violencia escolar, bullying y cibebullying: El cyberbullying y el ajuste psicoemocional en estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria [6.1. Results of research studies on school violence, bullying and cyberbullying: Cyberbullying and psychoemotional adjustment in 5th and 6th grade students of Primary Education]. In *Cultivando Emociones, 2: Educación Emocional de 8 a 12 años [Cultivating Emotions, 2: Emotional Education from 8 to 12 years old]* (pp. 230–245). Spain: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Dempsey, A. G., Haden, S. C., Goldman, J., Sivinski, J., & Wiens, B. A. (2011). Relational and overt victimization in middle and high schools: Associations with self-reported suicidality. *Journal of School Violence, 10*(4), 374–392.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71–75.
- Dillon, K. P., & Bushman, B. J. (2015). Unresponsive or un-noticed? Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior, 45*, 144–150.
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies, 21*(3), 699–713.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology, 6*(486), 1–11.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar [Perceived emotional intelligence and involvement in various types of bullying]. *Psicología Conductual, 20*(1), 169–181.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., & Mebane, S. (2016). Recollections of childhood bullying and multiple forms of victimization: Correlates with psychological functioning among college students. *Social Psychology of Education, 19*(4), 715–728.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia [Violence, victimization and school refusal in the adolescence (Doctoral thesis)]*. España: Universidad de Valencia.

- Estévez, E., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional [Self-esteem in adolescent bullies and victims at school: The multidimensional perspective]. *Intervención Psicosocial, 15*, 223–232.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 473–483.
- Estévez, E., & Jiménez, T. I. (2015). Aggressive behavior and personal and school adjustment in a sample of Spanish adolescent students. *Universitas Psychologica, 14*(1), 111–124.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Cava, M. J. (2016). A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *Crosscultural Research, 50*(2), 123–153
- Expósito, F., & Moya, M. (1993). Validación de la UCLA Loneliness Scale en una muestra española. In F. Loscertales & M. Marín (Eds.), *Dimensiones Psicosociales de la Educación y de la Comunicación* (pp. 355–364). Seville: Eudema.
- Fahy, A. E., Stansfeld, S. A., Smuk, M., Smith, N. R., Cummins, S., & Clark, C. (2016). Longitudinal associations between cyberbullying involvement and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health, 59*(5), 502–509.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751–755.
- Garaigordobil, M. (2017). Antisocial behavior: Connection with bullying/cyberbullying and conflict-resolution strategies. *Psychosocial Intervention, 26*(1), 47–54.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco [Bullying and school violence in the autonomous community of the Basque Country]. *Psicothema, 21*(1), 83–89.
- García, F., & Musitu, G. (1999). AF5. *Autoconcepto forma, 5* [AF5. *Self-concept form, 5*]. Madrid: TEA ediciones.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C., & Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: Validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria [School anxiety inventory: Validation in a sample of secondary education students]. *Psicothema, 23*(2), 301–307.

- Georgiou, S. N., Ioannou, M., & Stavrinides, P. (2018). Cultural values as mediators between parenting styles and bullying behavior at school. *Social Psychology of Education, 21*(1), 27–50.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: Medición del constructo y su relación con los roles del bullying [Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relation to the roles of bullying]. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 37–44.
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E., & Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior, 8*(1), 1–6.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., et al. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health, 51*(1), 59–65.
- Herrero, J., & Meneses, J. (2006). Short web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior, 22*(5), 830–846.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteaquedo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2015). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia [Aggressive behavior and emotional intelligence in adolescence]. *European Journal of Education and Psychology, 7*(1), 29–41.
- Jackson-Hollis, V., Joseph, S., & Browne, K. (2017). The impact of extrafamilial victimization and polyvictimization on the psychological well-being of English young people. *Child Abuse and Neglect, 67*, 349–361.
- Jensen-Campbell, L. A., Boyd, E. Q., Arana, A. A., & Lee, S. (2017). Does escaping victimization in elementary school lead to improved health in high school? A comparison of victimization profile groups. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 22*(4), e12074.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159–185.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496–505.
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization,

- and low peer acceptance: An interpersonal process perspective. *Child Development*, 83(2), 637–650.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83–94.
- Lapidot-Lefler, N., & Hosri, H. (2016). Cyberbullying in a diverse society: Comparing Jewish and Arab adolescents in Israel through the lenses of individualistic versus collectivist cultures. *Social Psychology of Education*, 19(3), 569–585.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122–133.
- Malhi, P., Bharti, B., & Sidhu, M. (2014). Aggression in schools: Psychosocial outcomes of bullying among Indian adolescents. *The Indian Journal of Pediatrics*, 81(11), 1171–1176.
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G., & Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 701–732.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Craven, R. G., & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal effects model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants and the central role of self-concept. In C. S. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 63–109). Orlando, FL: Academic Press.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., & León, J. (2010). Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the trait meta-mood scale in a sports context. *Psychological Reports*, 106(2), 477–489.
- Modecki, K. L., Barber, B. L., & Vernon, L. (2013). Mapping developmental precursors of cyber-aggression: Trajectories of risk predict perpetration and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 651–661.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent*

- Health, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadoheal.2014.06.007>.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior, 26*, 169–178.
- Nabuzoka, D., Rønning, J. A., & Handegård, B. H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology, 29*(7), 849–866.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015a). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10–12-year-old school children. *Applied Research in Quality of Life, 10*(1), 15–36.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015b). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health, 7*(4), 235–248.
- Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E., & Martínez, V. (2012). Children's cyberbullying victimization: Associations with social anxiety and social competence in a Spanish sample. *Child Indicators Research, 5*(2), 281–295.
- Olivares, J., Ruiz, J., Hidalgo, M. D., García-López, L. J., Rosa, A. I., & Piqueras, J. A. (2005). Social Anxiety Scale for adolescents (SAS-A): Psychometric properties in a Spanish-speaking population. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*(1), 85–97.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology, 49*(3), 339–359.
- Ortega, R., & Monks, C. M. (2006). Violencia escolar y bullying [School violence and bullying]. *Información Psicológica, 87*, 29–37.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar, 24*(46), 57–65.
- Park, S., Lee, Y., Jang, H., & Jo, M. (2017). Violence victimization in Korean adolescents: Risk factors and psychological problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(5), 541.
- Pörhölä, M., Almonkari, M., & Kunttu, K. (2019). Bullying and social anxiety experiences in university learning situations. *Social Psychology of Education, 22*(3), 723–742.

- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*(2), 81–94.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*(3), 385–401.
- Renshaw, T. L., Roberson, A. J., & Hammons, K. N. (2016). The functionality of four bullying involvement classification schemas: Prevalence rates and associations with mental health and school outcomes. *School Mental Health, 8*(3), 332–343.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Competencia social, motivación y relaciones entre iguales [Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships]. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación 24*(48), 71-79.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment, 66*(1), 20–40.
- Şahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review, 34*(4), 834–837.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior, 29*(6), 2320–2327.
- Shin, H. H., Braithwaite, V., & Ahmed, E. (2016). Cyber-and face-to-face bullying: who crosses over? *Social Psychology of Education, 19*(3), 537–567.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376–385.
- Stavriniades, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30*(7), 793–802.
- Valdés, A., Alcántar, C., Reyes, C., Torres, G., & Urías, M. (2014). Diferencias en el autoconcepto de estudiantes de bachillerato con y sin reportes de victimización por cyberbullying [Differences in the

- self-concept of high school students with and without reports of cyberbullying victimization]. *La Sociedad Académica*, 22(43), 35–39.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329–358.
- Weng, X., Chui, W. H., & Liu, L. (2017). Bullying behaviors among Macanese adolescents—Association with psychosocial variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8), 887–899.
- Wright, E. M., Fagan, A. A., & Pinchevsky, G. M. (2013). The effects of exposure to violence and victimization across life domains on adolescent substance use. *Child Abuse and Neglect*, 37(11), 899–909.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S42–S50.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Pronk, R. E. (2012). Relation of depression and anxiety to self-and peer-reported relational aggression. *Aggressive Behavior*, 38(1), 16–30.



Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education*

Abstract

The rise of cyberbullying among high school students and the importance of certain variables of psychological adjustment for the comprehension of this type of violent behavior both in bullies and in victims. This work aims to analyze the psychological profile of individuals involved in situations of cyberbullying, both victims and bullies. The adjustment variables analyzed were self-concept, perceived stress, loneliness, depressive symptomatology, social anxiety, life satisfaction, and emotional intelligence. Using a sample of 1318 adolescents (47% boys), aged between 11 and 18 years ($M = 13.8$, $SD = 1.32$), three contrast groups were established for cybervictims (severe cybervictims, moderate cybervictims, and non-cybervictims) and three groups for cyberbullies (severe cyberbullies, moderate cyberbullies, and non-cyberbullies). The results obtained through analysis of variance showed that both cybervictims and cyberbullies show deterioration in most of the studied dimensions, albeit with a different profile. Severe cybervictims showed higher scores in perceived stress, loneliness, depression, and social anxiety, and lower scores in self-concept, life satisfaction, and emotional intelligence, in comparison with non-cybervictims. Severe cyberbullies obtained higher scores in perceived stress, loneliness, and depression, and lower scores in self-concept and life satisfaction, compared to non-cyberbullies. These results allow deepening our comprehension of cyberbullying among students to improve preventive and intervention programs in schools.

Keywords: cyberbullying; new technologies; adolescence; victim; bully; psychological adjustment.

* Publicado como: Cañas, E., Estévez, E., marzo, J. C., and Piqueras, J. A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 35(3), 434-443.



Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education

Introduction

Communication through the new technologies is a reality that is recently becoming more prominent at increasingly early ages (Fernández, Peñalva, and Irazabal, 2015). This can be a problem if cybercommunication is used as a means to attack other people (Durán and Martínez, 2015). This type of behavior is described as a hostile, intentional act that occurs repeatedly over time, performed by an individual or group, through the use of electronic devices against a victim who cannot defend him- or herself (Ortega-Barón, Buelga, and Cava, 2016; Smith et al., 2008). Despite the similarity to traditional bullying, characteristics such as the anonymity of the bullies or the larger audience for humiliation, grant their own identity and, in fact, seem to lead to even more negative and devastating consequences for the victims than those of direct bullying (García, 2013). In addition, the emergence of new electronic devices has increased the prevalence of cyberbullying (Ortega-Barón et al., 2016), with traditional and cybernetic bullying being closely related to each other and turning direct violent behavior into the predictor variable with the most explanatory weight for cyberbullying (Ortega-Baron et al., 2017).

At the national level, the results of Ortega-Barón et al. (2016) in a sample of 1068 adolescents in the Valencian Community showed a 27.4% rate of cybervictimization, with 5.5% considered severe. Of the few studies that included direct comparisons of youngsters from 42 countries, the study on the Health Behavior in School Children (HBSC) indicated that the average percentage of 11-year-olds who had experienced cyberbullying through messages at least once in the last year was 10% compared to 11% of 13-year-olds and 11% of 15-year-olds (Inchley et al., 2016). From this perspective, it is clear that there is an increase in cyberbullying among children and adolescents in all developed countries but are few works have jointly analyzed

the relationships between cyberbullying and psychological adjustment variables (Cava, Buelga, Musitu, and Murgui, 2010). In addition, most research has focused on the cybervictim.

Thus, for example, it has been observed in some studies that cybervictims score more negatively in general self-concept than adolescents who do not suffer cyberbullying (Valdés, Alcántar, Reyes, Torres, and Urías, 2014). In particular, and from a multidimensional perspective of self-concept, recent studies with cybervictims suggest that family self-concept could be low in these adolescents, as a deteriorated family climate decreases children's social and individual resources, making them more vulnerable to peer bullying (Lereya, Samara, and Wolke, 2013) or to devoting more time to networking, thus avoiding negative family interactions (Gomes-Franco and Sendín, 2014). Other studies, however, state that cohesion and family support facilitate adolescents' social adjustment and positive peer relationships, thus constituting a protective factor against cyberbullying (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, and Yubero, 2015), as well as against hostility, antisocial behavior, and peer violence (Buelga, Iranzo, Cava, and Torralba, 2015).

Regarding negative global self-concept, Ildırım, Çalıcı, and Erdoğan (2017) found positive correlations between this variable and cyberbullying and cybervictimization. In other works, with multidimensional self-concept measures, a negative relationship was found between school violence and the dimensions of academic and family self-concept in particular (Estévez, Martínez, and Musitu, 2006). However, there are no references to previous studies that have examined the self-concept of cyberbullies from a multidimensional perspective.

Perceived stress is also considered as an indicator of psychological adjustment (Cénat et al., 2014) and it is high in cybervictims (Bartrina, 2014). Some investigations have also found high levels of stress in cyberbullies, and this has been considered a possible risk factor for violent behavior (Alonso and Romero, 2016). Also, the feeling of loneliness tends to be frequent in cybervictims

(Şahin, 2012), as well as the perception of low social support (Romera, Cano, García-Fernández, and Ortega-Ruiz, 2016). These results converge with those obtained on traditional bullying, in the sense that bullies are the most rejected, and victims are the most excluded and also the ones who have the poorest school relations (Cerezo, Sánchez, Ruiz, and Areense, 2015). Investigations of cyberbullies are inconclusive because, whereas some studies find no relation between loneliness and cyberbullying (Sahín, 2012), others indicate that feelings of loneliness predict an important part of cybernetic bullying (Brewer and Kerslake, 2015).

In addition to loneliness, in various studies, high scores have been found in depressive symptomatology both in cybervictims (Modecki, Barber, and Vernon, 2013) and in cyberbullies (Schenk, Fremouw, and Keelan, 2013), and this symptomatology may be a risk factor for the development of violent behavior in bullies (Vlachout, Andreou, Botsoglou, and Didaskalou, 2011).

The development of anxiety also seems typical of cybervictims (Fahy et al., 2016), especially in social situations (Navarro, Yubero, Larrañaga, and Martínez, 2012). However, low levels of social anxiety have also been found in bullies (Campbell, Slee, Spears, Butler, and Kift, 2013). This generalized situation of helplessness and emotional maladaptation could underlie the explanation of the low levels of life satisfaction of both cybervictims (Ortega-Barón et al., 2016) and cyberbullies (Navarro et al., 2015).

A relationship between emotional intelligence (EI) and peer violence has also been observed, such that cybervictims (Nabuzoka, Rønningy, and Handegård, 2009), school bullies, and cyberbullies all have greater difficulty regulating emotions (Baroncelli and Ciucci, 2014). In this line, previous studies (Fernández-González, Calvete, Orue, and Echezarraga, 2018; Garaigordobil, 2017) have concluded that adolescents with limited EI competencies have fewer resources to resolve interpersonal conflicts and resort more to aggression as a means of solving problems, to the detriment of more adaptive strategies.

This fact highlights the importance of emotion regulation for psychological adjustment and for the quality of interpersonal relationships (Samper-García, Mestre-Escrivá, Malon-da, and Mesurado, 2015). In addition, the development of emotional skills that are typical of EI (paying attention, understanding, and knowing how to manage emotions) can reduce the risk in adolescent cybervictims of eventually developing psychological problems as a consequence of cyberbullying (Extremera, Quintana-Orts, Mérida-López, and Rey, 2018). However, we found no studies examining the independent contribution of the different dimensions of the EI construct to a better understanding of the situations of peer cyberbullying.

In short, peer bullying through new technologies, or cyberbullying, is a recent and growing problem, and previous works, many of which are based on traditional bullying, have confirmed the important role of psychological variables in its comprehension, development, and maintenance. Therefore, it is necessary to continue delving into the profile of the involved people, cybervictims and cyberbullies, in this case. The general objective of this study is to develop a psychological profile of cybervictims and cyberbullies according to sex and the categories of moderate and severe non-cyberbullies/cybervictims in the following variables: academic, family, physical and social self-concept, perceived stress, loneliness, depressive symptomatology, social anxiety—fear of negative evaluation, social avoidance and anxiety in new situations, and social avoidance and anxiety in general—, life satisfaction, and EI—emotional attention, emotional clarity, and emotion regulation.

Method

Participants

The participants in the study were 1,318 adolescents (47% boys and 53% girls), aged between 11 and 18 years ($M = 13.8$, $SD = 1.32$), and enrolled in four Compulsory Secondary Education (CSE) schools in the Andalusian, Aragonese, and Valencian communities.

Student distribution by academic grade was balanced: 24.7% were enrolled in 1st grade of CSE, 27.3% in 2nd grade 23.7% in 3rd grade, and 24.3% in 4th grade. Sample selection was performed with probabilistic sampling, using as primary sampling units the urban geographical areas of the provinces of Alicante, Valencia, Seville, and Teruel, and as secondary units, the public schools in each area. The grades or classrooms were not used as tertiary units, as all the students of the four courses of CSE in all the schools participated. The socioeconomic level of the areas and schools was average. Approximately one-fourth of the parents of the participating students had primary education, four had secondary education, four had high school studies, and four had university studies. Most of the parents had paid work outside the home: 86.7% of the fathers and 69.5% of the mothers.

Instruments

Cyberbullying Scale (CYB-AG; Buelga, and Pons, 2012). This scale measures the number of cyberbullying incidents committed during the past year through mobile phones using 10 items that assess behaviors involving aggression: Harassment (e.g., "I have insulted or ridiculed someone with messages or calls"); Persecution (e.g., "I have forced to do things with threats (bring money, do jobs, sex)"), Denigration (e.g., "I have told lies or false rumors about someone"), Violation of Intimacy (e.g., "I have told secrets of another to annoy him/her"), Social exclusion (e.g., "I have made calls and I have not answered or I have said to connect and I have not answered."), Identity Theft (e.g., "I have pretended to be someone else to say or do bad things on my mobile phone or on the internet"). The response scale ranges from 1 (never) to 5 (very often). The scale also has 3 items about the time and frequency of the aggressions and against whom they are directed. The Cronbach alpha obtained in the present sample was .94.

Cybervictimization Scale (CYB-VIC; Buelga, Cava, and Musitu, 2012). This scale consists of 21 items that measure the harassment suffered by mobile phone and Internet during the last year.

Victimization through the mobile phone is measured with eight items that assess behaviors that involve harassment, denigration, violation of privacy and social exclusion (for example, "I have been insulted or ridiculed with messages or calls on the mobile"). Victimization through the internet is evaluated with the same 8 items above and includes 2 more items related to identity theft (for example, "they have pretended to be me to say or do bad things on the internet"). The response scale ranges from 1 (never) to 4 (very often). The scale also has 3 items about the time and frequency of the aggressions and the perpetrator. The Cronbach alpha obtained in this work was .94.

Self-concept Scale Form-5 (AF5; García and Musitu, 1999). This study measured four of five dimensions of self-concept (6 items per dimension): Academic (e.g., "I work a lot in class"), Social (e.g., "I have trouble talking to strangers"), Family (e.g., "I am very happy at home"), and Physical (e.g., "I take care of myself"). The response scale ranges between 1 (*strongly disagree*) and 9 (*strongly agree*). The Cronbach alpha in the present study was .89 for the global scale (Academic .92; Social .76; Family .87, and Physical .79).

Loneliness Scale (UCLA; Russell, 1996 [Spanish adaptation of Expósito and Moya, 1993]). This scale consists of 20 items that provide a general measure of loneliness. The responses range from 1 (*never*) to 4 (*always*). The scale presents an alpha reliability in this study of .92.

Depression Scale of the Center of Epidemiological Studies of the United States (CES-D; Radloff, 1977 [adaptation of Herrero and Meneses, 2006]). This instrument assesses from 1 (*Never or very rarely*) to 4 (*Always or most times*) the presence of depressive symptomatology in the last month. It provides a general index of depressed mood, assessing the symptomatology that usually accompanies it (e.g., "During the past month, I felt sad"). Cronbach's alpha in this study was .84.

Perceived Stress Scale (PSS; Cohen, Kamarck, and Mermelstein, 1983 [Spanish adaptation of Herrero and Meneses, 2006]). Through

14 items, it evaluates the degree to which the person has experienced certain situations as stressful in the past month (e.g., “In the past month, I felt that difficulties were piling up without being able to solve them”). The Likert-type response scale ranges from 1 (*never*) to 4 (*always*). The Cronbach alpha in this work was .66.

Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen, and Griffin, 1985 [Spanish adaptation of Atienza, Pons, Balaguer, and García-Merita, 2000]). This instrument contains 5 items that provide a general index of subjective perceived well-being (e.g., “I’m not happy with my life”). The items are rated on a four-point Likert-type scale ranging from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*). In this study, the Cronbach alpha was .79.

Social Anxiety Scale - Adolescents (SAS-A; La Greca and López, 1998 [adaptation of Olivares et al., 2005]). Through 22 items with a 5-point Likert-type scale ranging from 1 (*never*) to 5 (*always*), it assesses adolescents’ social anxiety responses in the context of their interpersonal relationships, through 3 dimensions: Fear of Negative Evaluation (e.g., “I am concerned about being evaluated by others”, Avoidance and Social Anxiety in New Situations (e.g., “I get nervous when they introduce me to strangers”), and Avoidance and General Social Anxiety (e.g., “I’m ashamed even when I’m with people I know well”). The global Cronbach alpha of the present study was .92; and for the three dimensions, it was .87, .81, and .78, respectively.

Perceived emotional intelligence Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, and Palfai, 1995 [adaptation of Fernández-Berrocal, Extremera, and Ramos, 2004, and Martín-Albo, Núñez, and León, 2010]). This scale consists of 22 items with 5 Likert-type response options (*strongly disagree to strongly agree*), which provide a measure of EI based on 3 dimensions: Emotional Attention (e.g., “I think about my mood constantly”), Emotional Clarity (e.g., “Often, I am mistaken about my feelings”) and Emotion Regulation (e.g., “Although I sometimes feel sad, I have an optimistic viewpoint”). The global Cronbach alpha of this study was .91, and for the dimensions, it was .91, .86, and .87, respectively.

Procedure

The data of this research were collected as part of a broader study on psychological adjustment in adolescence, prior authorization by the relevant educational authorities, as well as the ethics committee of the authors' university. First-ly, an initial telephone contact was established with the directors of the schools, followed by a meeting with all the teaching staff in which the objectives of the study and the procedure to be followed for data collection were reported. After the staff had agreed to participate, an explanatory letter was sent to the parents, requesting their consent. After parental consent was obtained (about 1% of the parents refused to allow their child to participate), the administration of the instruments was carried out by a group of previously trained researchers, during tutoring schedules in the students' habitual classrooms. Participation was voluntary (none of the adolescents refused to participate) and anonymous, and students' privacy was guaranteed, thereby reducing the possible effects of social desirability. Surveys with suspicious response patterns were not coded in the database (these surveys accounted for 1% of the total sample).

Statistical analysis

All the analyses were performed with the SPSS 20 statistical package (version 20). The imputation of missing data was made through multiple regression with the maximum likelihood procedure. For the present study, participants were firstly classified in three contrast groups, based on their scores in the scales of bullying and victimization through mobile phone and the Internet. According to the criteria of Smith et al. (2008), participants who scored 1 (Never) on both scales were assigned to Non-cyberbully and Non-cyberbervictims groups respectively; Participants who scored between 2 (1 or 2 times a month) and 3 (3-5 times a month) on the scales were allocated to Moderate Cyberbully and Moderate Cybervictim groups (less than one aggression per week); lastly, participants who scored between 4 (6-10 times a month) and 5 (more than 10 times a month)

were assigned to the Severe Cyberbully and Severe Cybervictim groups (more than one aggression per week).

After establishing the contrast groups, Pearson correlation analysis was performed to determine the relationships between cybervictimization and cyberbullying and the rest of the variables and dimensions of the study. Subsequently, analysis of variance (ANOVA) was performed to determine possible significant differences between the three contrast groups of cybervictims and cyberbullies in the variables examined. The effect size was also calculated, considering it small when $\eta^2 = .01 - .06$, moderately when $\eta^2 = .06 - .14$, and large when $\eta^2 > .14$ (Faul, Erdfelder, and Buchner Lang, 2009).

Results

Frequency of cybervictimization and cyberbullying

Regarding cybervictimization, the data obtained show that 58.61% ($n = 650$) of the participants of this study had never been victimized over Internet or by mobile phone. However, 41.39% ($n = 459$) of the participants indicated that they had suffered bullying at some time in the past year. Of the total of these victims, 37.24% ($n = 413$) was classified in the group of moderate cybervictims, and 4.15% ($n = 46$) in the group of severe cybervictims.

In the case of cyberbullying, 73.66% ($n = 797$) of the adolescents were classified as non-bullies. Of the remaining 26.34% ($n = 285$), 24.59% ($n = 266$) belonged to the group of moderate cyberbullies, and 1.76% ($n = 19$) to the group of severe cyberbullies.

Relationships between cybervictimization and cyberbullying and psychological adjustment variables

The Pearson correlation analysis (Table 1) shows that cybervictimization and cyberbullying correlate positively and significantly with each other. In the case of cybervictimization, positive and statistically significant correlations ($p < .01$) were observed with all the variables of loneliness, depression, and social

anxiety, and with the EI dimension of Emotional Attention ($p > .05$), and negatively with all the variables of self-concept, life satisfaction, and Emotional Comprehension (EI). Cyberbullying correlated positively with perceived stress, depression and with all the dimensions of the variable social anxiety ($p < .01$), and with the variable loneliness ($p < .05$). Cyberbullying correlated negatively with the dimensions of academic and family self-concept, as well as with life satisfaction ($p < .01$), and with the EI dimensions of emotional comprehension and emotional regulation ($p < .05$).

It can also be observed in Table 1 that there are no statistically significant sex differences in the variables cybervictimization and cyberbullying. In contrast, statistically significant differences between boys and girls are observed in the dimensions of academic ($t = -5.17, p < .01$), family ($t = 2.10, p < .05$), and physical self-concept ($t = 7.10, p < .01$), loneliness ($t = -3.66, p < .01$), depressive symptomatology ($t = -4.35, p < .01$), perceived stress ($t = -2.77, p < .01$), fear of negative evaluation ($t = -2.47, p < .05$), social avoidance and anxiety in new situations ($t = -2.24, p < .05$), life satisfaction ($t = 2.65, p < .01$) and emotional attention ($t = -6.31, p < .01$).

Group differences in cybervictims in the psychological adjustment variables

The ANOVA in the cybervictims (Table 2) showed that non-cybervictims have a significantly higher self-concept than the groups of cybervictims in Family ($F(2, 1109) = 5.70, p < .05$), Physical ($F(2, 1109) = 13.74, p < .05$), and Social Self-concept, ($F(2, 1109) = 7.96, p < .05$) although the magnitude of differences was small ($\eta^2 = .01, \eta^2 = .03, \eta^2 = .02$, respectively). With regard to perceived stress ($F(2, 1109) = 32.84, p < .05$), loneliness ($F(2, 1109) = 40.09, p < .05$), and depressive symptomatology ($F(2, 1109) = 60.13, p < .05$), severe cybervictims scored significantly higher than moderate cybervictims, and the latter, in turn, scored higher than non-cybervictims. The magnitude of the differences was small in the case of stress ($\eta^2 = .00$), and moderate in the rest of the cases ($\eta^2 = .06$ and $\eta^2 = .10$, respectively). Regarding social anxiety, fear of negative evaluation

($F(2, 1109) = 53.31, p < .05$) and avoidance and general social anxiety ($F(2, 1109) = 18.61, p < .05$) were significantly higher in severe cybervictims than in moderate ones, and moderate cybervictims scored significantly higher than non-cybervictims. The magnitude of these differences was moderate and small ($\eta^2 = .09$ and $\eta^2 = .03$, respectively). However, in avoidance and social anxiety in new situations ($F(2,1109) = 10.76, p < .05$), the groups of cybervictims scored significantly higher than the non-cybervictims, with a small magnitude of differences ($\eta^2 = .02$). The results in life satisfaction ($F(2, 1109) = 45.28, p < .05$) showed that non-cybervictims had higher scores than moderate cybervictims, and the latter, in turn, had higher scores than severe cybervictims, with a moderate magnitude of differences ($\eta^2 = .08$). Regarding EI, moderate cybervictims paid more attention to their emotions ($F(2,1109) = 4.27, p < .05$) than non-cybervictims. However, non-cybervictims had greater emotional clarity ($F(2, 1109) = 4.81, p < .05$) and emotion regulation ($F(2, 1109) = 6.63, p < .05$) than severe and moderate cybervictims. The magnitude of the differences was small ($\eta^2 = .01$) in all the dimensions.

Table 1. Pearson correlations means and standard deviations by sex and Student's *t*-test results

	CV	CB	A-SC	F-SC	Phy-SC	Soc-SC	L	DS	PS	FNE	ASN	ASG	LS	EA	EC	ER
CV	1															
CB	.52**	1														
A-SC	-.13	-.17**	1													
F-SC	-.14**	-.08**	.29**	1												
Phy-SC	-.17**	-.03	.35**	.31**	1											
Soc-SC	-.16**	-.04	.28**	.33**	.33**	1										
L	.32**	.07*	-.24**	-.33**	-.46**	-.30**	1									
DS	.34**	.10**	-.22**	-.20**	-.35**	-.14**	.61**	1								
PS	.27**	.09**	-.24**	-.20**	-.32**	-.13**	.54**	.68**	1							
FNE	.31**	.15**	-.08**	-.09**	-.32**	-.07**	.44**	.40**	.36**	1						
ASN	.12**	.03	-.04	-.03	-.28**	.08**	.37**	.31**	.26**	.62**	1					
ASG	.24**	.09**	-.15**	-.13**	-.31**	-.11*	.50**	.36**	.32**	.64**	.65**	1				
LS	-.30**	-.14**	.34**	.34**	.41**	.22**	-.56**	-.55**	-.53**	-.36**	-.24**	-.32**	1			
EA	.06**	-.00	.13**	.08**	.06*	.08**	-.01	.12**	.04	.17**	.14**	.07*	.03	1		
EC	-.14**	-.07*	.21**	.22**	.32**	.15**	-.37**	-.28**	-.33**	-.22**	-.14**	-.22**	.34**	.35**	1	
ER	-.11**	-.06*	.21**	.22**	.28**	.14**	-.34**	-.27**	-.32**	-.17**	-.09**	-.16**	.34**	.33**	.54**	1

	CV	CB	A-SC	F-SC	Phy-SC	Soc-SC	L	DS	PS	FNE	ASN	ASG	LS	EA	EC	ER
<i>M</i> boys	1.23	1.15	5.59	5.66	6.16	5.71	1.79	1.78	1.98	2.18	2.53	1.90	3.41	3.10	3.35	3.41
<i>SD</i> boys	.40	.34	1.89	.93	1.73	1.06	.46	.59	.61	.81	.86	.83	.80	.92	.81	.90
<i>M</i> girls	1.24	1.12	6.11	5.56	5.47	5.71	1.88	1.93	2.08	2.29	2.64	1.84	3.29	3.42	3.35	3.39
<i>SD</i> girls	.38	.25	1.73	.87	1.79	.95	.47	.66	.67	.84	.84	.76	.86	.90	.77	.90
<i>T</i>	-.29	1.85	-5.17**	2.10**	7.10**	-.03	-3.66**	-4.35**	-2.77**	-2.47*	-2.24*	1.45	2.65**	-6.31**	-.07	.27

Notes: CV = cybervictimization; CB = Cyberbullying; A-SC=Academic self-concept; F-SC=Family Self-concept; Phy-SC=Physical self-concept; Soc-SC=Social self-concept; L=Loneliness; DS=Depressive Symptomatology; PS=Perceived stress; FNE=Fear of negative assessment; ASN=Avoidance and social anxiety in new situations; ASG=Avoidance and social anxiety in general; LS=Life Satisfaction; EA=Emotional attention; EC=Emotional Clarity; ER=Emotional Regulation; *M*=Mean; *SD*=standard deviation; *T* = Students' t-test

* $p < .05$. ** $p < .01$

Table 2. Psychological Adjustment Variables in Cybervictims

	Non-Cybervictims		Moderate Cybervictims		Severe Cybervictims		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
<i>Self-concept:</i>								
Academic	5.94	(1.87)	5.81	(1.83)	5.36	(2.03)	2.44	ns
Family	5.67a	(0.91)	5.52b	(0.89)	5.29b	(1.16)	5.70†	.00
Physical	5.98a	(1.76)	5.52b	(1.89)	4.88b	(2.12)	13.74†	.00
Social	5.79a	(1.06)	5.63b	(0.98)	5.23c	(1.13)	7.96†	.00
<i>Perceived stress:</i>	1.93c	(0.62)	2.14b	(0.66)	2.61a	(0.77)	32.84†	.00
<i>Loneliness:</i>	1.76c	(0.43)	1.92b	(0.49)	2.26a	(0.58)	36.73††	.00
<i>Depressive symptoms:</i>	1.71c	(0.58)	2.03b	(0.65)	2.49a	(0.76)	60.13††	.00
<i>Social anxiety:</i>								
Fear of negative assessment	2.07c	(0.77)	2.46b	(0.88)	3.08a	(0.82)	53.31††	.00
Avoidance-social anxiety new sit.	2.52b	(0.85)	2.71a	(0.87)	2.99a	(1.07)	10.76†	.00
Avoidance-social anxiety general	1.79c	(0.79)	1.95b	(0.79)	2.49a	(1.09)	18.61†	.00
<i>Life Satisfaction:</i>	3.48a	(0.79)	3.22b	(0.84)	2.39c	(0.85)	45.28††	.00
<i>EI:</i>								
Emotional attention	3.21b	(0.97)	3.38a	(0.90)	3.36a	(0.96)	4.27†	.02
Emotional Clarity	3.39a	(0.84)	3.30	(0.78)	3.05b	(0.83)	4.81†	.01
Emotion regulation	3.48a	(0.92)	3.32b	(0.92)	3.08b	(0.98)	6.63†	.00

Notes: M = mean; SD = Standard Deviation; F = Fisher-Snedecor F; Bonferroni Test = a > b > c; Effect size η^2 : † = small effect; †† = medium effect; ††† = large effect; ns: Nonsignificant

Differences between the groups of cyberbullies in the psychological adjustment variables

The ANOVA of the cyberbully group (Table 3) showed that non-cyberbullies had a higher academic ($F(2,1082) = 6.40, p < .05$) and family self-concept ($F(2, 1082) = 3.91, p < .05$) than severe cyberbullies (with a small effect size in both cases, $\eta^2 = .01$), and a higher physical self-concept ($F(2, 1082) = 4.24, p < .05$) than moderate cyberbullies (with a small effect, $\eta^2 = .01$). With regard to perceived stress ($F(2, 1082) = 9.68, p < .05$) and loneliness ($F(2, 1082) = 6.67, p < .05$), the two groups of cyberbullies scored significantly higher than the non-cyberbullies, with a small effect size ($\eta^2 = .01$, in both cases). As for depression ($F(2, 1082) = 20.61, p < .05$), severe cyberbullies had significantly more depressive symptomatology than moderate cyberbullies and the latter, in turn, had more depressive symptomatology than non-cyberbullies, with a small effect size ($\eta^2 = .04$). Non-cyberbullies also had significantly less fear of negative evaluation ($F(2, 1082) = 14.45, p < .05$) than moderate cyberbullies (small effect size, $\eta^2 = .03$). In life satisfaction, non-cyberbullies scored significantly higher than moderate cyberbullies, and moderate cyberbullies scored higher than severe cyberbullies ($F(2, 1082) = 17.75, p < .05$), with a small effect size ($\eta^2 = .03$). Lastly, unlike cybervictims, cyberbullies' EI scores were nonsignificant.

In summary, the results indicate that the profile of severe cybervictims showed higher scores in perceived stress, loneliness, depression, and social anxiety, and lower scores in self-concept, life satisfaction, and EI. The profile of severe cyberbullies is noteworthy for its high scores in perceived stress, loneliness, and depression, and its low scores in self-concept and life satisfaction. In the case of cybervictims, the greatest differences were observed in the variables loneliness, depressive symptomatology, fear of negative evaluation, and life satisfaction. In the case of the cyberbully group, the effect size in all the variables was small.

Table 3. *Psychological Adjustment Variables in Cyberbullies*

	Non-Cyberbullies		Moderate Cyberbullies		Severe Cyberbullies		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
<i>Self-concept:</i>								
Academic	5.94a	(1.82)	5.66	(2.00)	4.62b	(1.63)	6.40†	.00
Family	5.63a	(0.93)	5.55	(0.86)	5.08b	(1.08)	3.91†	.02
Physical	5.86a	(1.84)	5.53b	(1.83)	5.20	(1.90)	4.24†	.02
Social	5.73	(1.06)	5.67	(0.97)	5.22	(1.04)	2.44	<i>n.s.</i>
<i>Perceived stress:</i>								
	1.99b	(0.64)	2.16a	(0.68)	2.40a	(0.79)	9.68†	.00
<i>Loneliness:</i>								
	1.81b	(0.47)	1.90a	(0.48)	2.10a	(0.51)	6.67†	.00
<i>Depressive symptoms:</i>								
	1.80c	(0.64)	2.00b	(0.61)	2.53a	(0.79)	20.61†	.00
<i>Social anxiety:</i>								
Fear of negative assessment	2.19b	(0.83)	2.50a	(0.90)	2.53	(1.02)	14.45†	.00
Avoidance-social anxiety new sit.	2.58	(0.87)	2.70	(0.91)	2.42	(0.92)	2.34	<i>n.s.</i>
Avoidance-social anxiety general	1.86	(0.83)	1.94	(0.78)	2.10	(1.06)	1.53	<i>n.s.</i>
<i>Life Satisfaction:</i>								
	3.40a	(0.84)	3.22b	(0.81)	2.35c	(0.93)	17.75†	.00
<i>EI:</i>								
Emotional attention	3.24	(0.95)	3.40	(0.94)	3.07	(1.01)	2.87	<i>n.s.</i>
Emotional Clarity	3.36	(0.83)	3.34	(0.81)	3.24	(0.81)	0.27	<i>n.s.</i>
Emotion regulation	3.43	(0.91)	3.35	(0.96)	3.05	(1.01)	2.05	<i>n.s.</i>

Notes: *M* = mean; *SD* = Standard Deviation; *F* = Fisher-Snedecor *F*; Bonferroni Test = a > b > C; Effect size η^2 : † = small effect; † † = medium effect; † † † = large effect. *n.s.* = nonsignificant

Discussion

The main objective of this work was to develop a psychological profile of cybervictims and cyberbullies in terms of sex and the categories of moderate and severe non-cyberbullies/cybervictims, in the adjustment variables analyzed: self-concept, perceived stress, loneliness, depressive symptomatology, social anxiety, life satisfaction, and EI. In line with other studies (Garaigordobil, 2011), the results obtained reveal differences in the psychological profile of individuals involved in situations of cyberbullying.

In fact, the cybervictims of this study present a more deteriorated family, physical, and social self-concept than do non-cybervictims. These results relating to family self-concept are similar to those found in previous research that confirmed the importance of the quality of family climate as a protective factor against violent behavior in the school (Jiménez, Estévez, and Murgui, 2014) and cybernetic context (Ortega-Barón et al., 2016), as it promotes a greater sense of security and emotional connection in families with adolescent children. The cybervictims of the present study showed a significantly lower level of physical-self concept than students who were not involved in cyberbullying situations, which shows that cyberbullying is a potent factor that decreases self-image and general self-confidence (Delgado, González, Vicent, Gomis-Selva, and Inglés, 2015). On another hand, cybervictims' lower social self-concept can be justified by the rejection they perceive from their peers, which enhances feelings of incompetence in their social relations (Álvarez, 2014).

In the academic self-concept dimension, severe bullies obtained the lowest scores, which is consistent with findings of other studies that claim that adolescent bullies often avoid committing to school activities (Avilés, 2010). In the present study, a deterioration of family and physical self-concept was also observed in severe bullies. Coinciding with previous research, bullies' behavior has been related to a family dimension lacking warm and safe affection (Navarro, 2014) and characterized by parents' rejection and criticism (León-del-

Barco, Felipe-Castaño, Polo-del-Río, and Fajardo-Bullón, 2015). However, there are some discrepancies in the physical dimension. While some authors point out that violent behavior reinforces adolescent bullies' feelings of power and strength, as well as a positive physical self-concept (Marsh, Parada, Craven, and Finger, 2004), others warn that cyberbullies obtain significantly lower mean scores in physical self-concept, which, as in the case of cybervictims, reveals the deterioration that cyberbullying causes in the involved adolescents' self-perception (Delgado et al., 2015).

In general, the lower scores in the self-concept dimensions for cybervictims and cyberbullies coincide with the study of Ildırım, Çalıcı, and Erdoğan (2017), which found positive correlations between negative global self-concept and cyberbullying and cybervictimization.

The results of this study show a parallel emotional maladaptation in cybervictims and cyberbullies with regard to the variables of perceived stress, feeling of loneliness, and depressive symptomatology. Both the victims and the severe bullies obtained higher scores in all three variables. In cybervictims, the high degree of perceived stress can be interpreted as a result of the harassment experienced (Cénat et al., 2014). This situation of social abuse and marginalization has also been associated with a greater sense of loneliness (Brewer and Kerlake, 2015; Ortega-Barón et al., 2016). In fact, the use of technological devices could be a tool to escape from isolation (Iranzo, 2017) because, in the adolescent stage, recognition and social acceptance are essential for psycho-emotional adjustment (Estévez et al., 2006), and this negative experience for their identity and general well-being can eventually turn into more depressive symptoms (Modecki et al., 2013). Thus, recent work has associated social isolation (Alonso and Romero, 2016) and psychological stress (Platt, Kadosh, and Lau, 2013) induced by cyberbullying as predictors of depression in adolescent cybervictims.

The severe cyberbullies of the present study also reported high perceived stress. Some authors argue that the stress suffered by

cyberbullies could result from previously sustained tensions and frustrations, justifying cyberbullying as a means of vengeance or to cope with frustration (Alonso and Romero, 2016). The fact of not perceiving the expected social support from other classmates for their hostile cyber-behavior could arouse feelings of loneliness in bullies (Brewer and Kerlake, 2015). This sense of isolation and loneliness is associated with greater participation in violent behaviors (Crespo-Ramos, Romero-Abrio, Martínez-Ferrer, and Musitu, 2017) and could partially explain the situation of bullies' school-academic and family maladjustment, with an increased risk of depressive symptoms (Masten and Cicchetti, 2010).

Stress, loneliness, depressive symptomatology, and even the fears and anxiety in which adolescents involved in cyber-bullying situations find themselves enmeshed, both in the role of victims and of bullies, may be underlying the higher general life dissatisfaction shown by these adolescents in the present work and in other prior works (Navarro et al., 2015; Ortega-Barón et al., 2016).

Nevertheless, our results indicate that social anxiety is more widespread in cybervictims. Thus, severe cybervictims had higher scores in all three dimensions of social anxiety, indicating fear of others' negative evaluation, as well as of social situations in general, both new and habitual. Cyberbullies showed greater fear of others' negative evaluation, but they did not report anxiety in social situations in general. As was predictable and as previous investigations argue, due to their condition of abuse, social interactions arouse greater general anxiety in cybervictims, and this can lead to the avoidance of social contact (Navarro et al., 2012). Thus, these studies suggest that fear of negative evaluation and social avoidance could act as a cause or a consequence of cybervictimization. In their study with cyberbullies, Harman, Hansen, Cochran, and Lindsey (2005) associated bullies' social anxiety with a lack of social skills to interact with the peer group. This could lead them to resort to the cybernetic environment to

escape from this anxiety because, according to our results, such anxiety is mainly based on the fear of others' negative evaluation.

Finally, our data also suggest that cybervictims have more deficits than cyberbullies in emotional attention and clarity, as well as in emotional regulation—all dimensions of the EI construct measured. A very interesting fact is that the cybervictims in general showed high emotional attention compared to the non-victims. This coincides with the findings in victims of traditional bullying (Nabuzoca et al., 2009) and in recent studies on cyberbullying (Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruiz, and Llorent, 2018), which conclude that the high attention and concentration on one's own emotional state requires a great investment of cognitive resources to analyze and understand one's feelings, in these cases, along with a worse emotion regulation to repair one's mood (hence, their general psychological distress) (Ortega et al., 2009). These deficits in the EI dimensions can act as a risk factor for appropriate psychological development (Ex-tremera et al., 2018). Despite the importance of the study of EI in cybervictimization, the existing scientific literature is negligible.

On another hand, the controversy about bullies is equally evident, as is the lack of works in this regard. Some research has found significantly low levels of general EI in bullies (Fernández-González, et al., 2018; Inglés et al., 2014) and cyberbullies (Baroncelli and Ciucci, 2014; Eden, Heiman, and Olenik-Shemesh, 2016) although, in our analyses carried out with *EI dimensions*, no differences between the group of cyberbullies and that of non-cyberbullies were found. Our results suggest that adolescents who assault through technological means are able to attend to, comprehend and manage their emotions normally. This result is in line with some authors' reports that, in cyberbullying, emotional processing may be more elaborate, more deliberate, and less spontaneous, unlike traditional bullying, where physical presence and the resulting emotional impact is more direct (Elipe, Ortega, Hunter, and Del Rey, 2012). More research is needed to examine EI and also problem-solving strategies, as evidence has been found that those involved in

bullying—both traditional and cyberbullying—present more antisocial behaviors and aggressive conflict-resolution strategies (Garaigordobil, 2017).

In short, this study is a novel work that provides suggestive results about the psychological profile of cybervictims, but especially of cyberbullies, as there are very few investigations that have focused on examining the psychological adjustment of cyberbullies. Deepening our understanding of cyberbullying can help to develop more effective strategies and prevention and intervention programs for this growing problem in our societies, which is of great educational, clinical, and social relevance.

In spite of the fact that this work is pioneer in this area, it also has some limitations that should be addressed in future studies. On the one hand, the results obtained cannot be generalized to students of other educational levels like primary education schools, in which there are also problems of cyberbullying. In addition, the results may be biased due to the participants' social desirability, reflected in the responses to the self-report scales, although previous studies have confirmed the reliability and validity this type of instruments to measure high risk behaviors in adolescents (Buelga et al., 2015). It should be added that we did not perform a thorough analysis of the percentage of cyberbullies who are also cybervictims. Current studies are finding some overlap in the two roles. Lastly, the cross-sectional nature of the present study prevents the establishment of causal inferences related to bullying and cyberbullying and the emotional indicators analyzed. This limitation can be solved with longitudinal designs that help confirm the direction of the relations.

References

- Alonso, C., & Romero, E. (2016). Ciberacoso: Características de personalidad e psicopatológicas do ciberagresor e da cibervítima. *Revista Oficial da Sección de Psicoloxía e Saúde do Copg*, 9, 71-82.
- Álvarez, G. (2015). *Cyberbullying, una nueva forma de acoso escolar* (Tesis Doctoral). UNED, España.

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, *12*(2), 314-320.
- Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, *98*, 73- 85.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, *37*, 807-815. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.05.009
- Bartrina, M. J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educación*, *50*(2), 383-400. doi: 10.5565/rev/educar.672
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimization and technology use in different types of victims. *Psicothema*, *30*(2), 183-188. doi: 10.7334/psicothema2017.313
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, *48*, 255-260. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.073
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psychosocial Intervention*, *21*(1), 91-101. doi: 10.5093/in2012v21n1a2
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, *22*(4), 784-789.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *Revista de Psicología Social*, *30*(2), 382-406. doi: 10.1080/21711976.2015.1016754
- Campbell, M. A., Slee, P. T., Spears, B., Butler, D., & Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, *34*(6), 613-629. doi: 10.1177/0143034313479698
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, *15*(1), 21-34.

- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of affective disorders, 169*, 7-9.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica, 20*, 139-155.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385-396.
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention, 26*(2), 125-130.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Delgado, B., González, C., Vicent, M., Gomis-Selva, N., & Inglés, C.J. (2015). *El cyberbullying y el ajuste psicoemocional en estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria*. Conselleria de Cultura, Educació i Esport, Educación emocional de 8 a 12 años. Cultivando emociones 2 (pp. 230–246). Alicante: Azorín.
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies, 21*, 699-713. doi:10.1007/s10639-014-9348-2
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual, 20*(1), 169-181.
- Estévez, E., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention, 15*(2), 223-232.
- Expósito, F., & Moya, M. C. (1999). Soledad y Apoyo Social. *Revista de Psicología Social, 2-3*, 319-339.
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in psychology, 9*(367).

- Durán, M. & Martínez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44, 159-167.
- Fahy, A. E., Stansfeld, S. A., Smuk, M., Smith, N. R., Cummins, S., & Clark, C. (2016). Longitudinal associations between cyberbullying involvement and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 59(5), 502-509.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. doi: 10.2466/PRO.94.3.751-755
- Fernández-González, L., Calvete, E., Orue, I., & Echezarraga, A. (2018). The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration. *Personality and Individual Differences*, 127, 68-73. doi: 10.1016/j.paid.2018.01.038
- Fernández-Montalvo, J. Peñalva, A., y Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-120.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.
- García, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales*. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, Córdoba, España.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and psychopathology*, 19(1), 57-71.
- Gomes-Franco, E., Silva, F., & Sendín-Gutiérrez, J. C. (2014). Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles. *Comunicar*, 21(43), 45-53. doi:10.3916/C43-2014-04
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E., & Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *Cyberpsychology, Behavior y Social Networking*, 8(1), 1-6.

- Herrero, J., & Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-848.
- Hunter, S. C. & Borg, M. G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by by Victims of School Bullying. *Educational Psychology*, 26(6), 813-826.
- Ildırım, E., Çalıcı, C., & Erdoğan, B. (2017). Psychological Correlates of Cyberbullying and Cyber-Victimization. *The International Journal of Human and Behavioral Science*, 3(2), 7-21.
- Inchley, J., Currie, C., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Auguston, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (2016). *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/14 Survey*. Health Policy for Children and Adolescents (7). World Health Organisation, Copenhagen.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., MartínezMonteagudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-40.
- Iranzo, B. (2017). *Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas de cyberbullying*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., & Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de psicología*, 30(3), 1086-1095.
- Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: The mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology* 36(2), 175–185.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkage with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- León-del-Barco, Benito, Felipe-Castaño, Elena, Polo-del-Río, M^a Isabel, & Fajardo-Bullón, Fernando. (2015). Aceptación-rechazo parental y

- perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, 31(2), 600-606.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Craven, R. G., & Finger, L. (2004). In the looking glass: A reciprocal model elucidating the complex nature of bullying, psychological determinants, and the central role of self-concept. In C. E. Sanders & D. G. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 63–109). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., & León, J. (2010). Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the trait meta-mood scale in a sports context. *Psychological Reports*, 106 (2), 477–489. doi: 10.2466/PRO.106.2.477-489
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 491-495.
- Modecki, K. L., Barber, B. L., & Vernon, L. (2013). Mapping developmental precursors of cyber-aggression: Trajectories of risk predict perpetration and victimization. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 651-661.
- Nabuzoka, D., Rønning, J. A., & Handegård, B. H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29(7), 849-866.
- Navarro, F. (2014). *Socialización familiar y adaptación escolar en adolescentes* (Tesis Doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, España.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2015). The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School Related Happiness and Life Satisfaction Among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10, 15–36.
- Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E., & Martínez, V. (2012). Children's cyberbullying victimization: Associations with social anxiety and social competence in a Spanish sample. *Child indicators research*, 5(2), 281-295.
- Olivares, J., Ruiz, J. Hidalgo, M.D., García-López, L.J., Rosa, A.I., & Piqueras, J.A. (2005). Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-

- A): Psychometric properties in a Spanish-speaking population. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 85-97.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 24(46), 57-65.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28. doi:10.1387/RevPsicodidact.16398
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., & Del Rey, R. (2009). *Inteligencia emocional percibida y cyberbullying en estudiantes de secundaria*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Santander, España.
- Platt, B., Kadosh, K. C., & Lau, J. Y. (2013). The role of peer rejection in adolescent depression. *Depression and anxiety*, 30(9), 809-821.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, 1(3), 385-401.
- Romera, E.M., Cano, J. J., García-Fernández, C., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 48,71-79.
- Russell, D. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Şahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 834-837.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair:exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Samper-García, P., Mestre-Escrivá, V., Malonda, E., & Mesurado, B. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales-disfuncionales del desarrollo. *Anales de Psicología*, 31(3), 849- 858.

- Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior, 29*(6), 2320-2327.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385.
- Valdés, A., Alcántar, C., Reyes, A., Torres, G., & Urías, M. (2014). Diferencias en el autoconcepto de estudiantes de bachillerato con y sin reportes de victimización por ciberbullying. *Sociedad Académica, 43*, 35-39.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*(3), 329.
- Webster, G. D., & Kirkpatrick, L. A. (2006). Behavioral and self-reported aggression as a function of domain-specific self-esteem. *Aggressive Behavior, 32*(1), 17-27.



Loneliness, Family Communication, and School Adjustment in a Sample of Cybervictimized Adolescents*

Abstract

The objective of this study was to compare individual, family, and social variables, such as the perception of loneliness, family communication, and school adjustment in a sample of 2399 Andalusian (Spanish) adolescents aged 12 to 18 ($M = 14.63$, $SD = 1.91$) suffering from cybervictimization (low, moderate, and high). The results show that adolescents suffering from high cybervictimization report more loneliness, more problematic communication with both parents, and worse school adjustment than the rest of the groups. Regarding gender, differences are observed in open communication with the mother and in the dimensions of school adjustment, being more favorable for girls. However, there were no significant differences between girls and boys in the loneliness variable. The interaction effects indicate, on the one hand, that female severe cybervictims present more avoidant communication with the mother than the other groups, and, on the other hand, that male cybervictims of all three groups and female severe cybervictims have lower academic competence than the group of female low cybervictims, followed by female moderate cybervictims. These data support the idea that, depending on its intensity and duration, cybervictimization affects girls and boys differently in terms of individual, family, and social variables.

Keywords: loneliness; family communication; school adjustment; cyberbullying; victim; gender differences

* Publicado como: Cañas, E., Estévez, E., León-Moreno, C., and Musitu, G. (2020). Loneliness, family communication, and school adjustment in a sample of cybervictimized adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 335-348.

Loneliness, Family Communication, and School Adjustment in a Sample of Cybervictimized Adolescents

Introduction

The ever-expanding use of information and communication technologies (ICTs) in developed countries is increasing the problem of cyberbullying among adolescents, especially in the last decade (Smith, and Livingstone, 2017). Cyberbullying has been defined as aggressive, repetitive, and deliberate peer-to-peer behavior, where a person or group uses ICTs to abuse a victim who cannot easily defend him- or her-self (Aboujaoude, Savage, Starcevic, and Salame, 2015; Giumetti, and Kowalski, 2016).

Drawing on the ecological approach (Bronfenbrenner, 1979), which suggests that human behavior is the result of a complex interaction between individuals and their broader environment, cyberbullying is seen as the result of complex transactions between individual, family, and social factors (Görzig, Milosevic, and Staksrud, 2017). Thus, the ecological approach provides an organizational framework through which to identify the risk factors of this problem (Görzig, and Machackova, 2015), to understand the potential impact of cybervictimization at the individual and environmental level, as well as to design interventions that include all the contexts linked to this issue (Smokowski, and Evans, 2019).

Some studies show that cyberbullying should be studied from an ecological perspective. This statement is based on the nature of this problem, since cyberbullying has the potential to extend beyond victims, to bystanders not confined to the same class, grade, school, or country, emphasizing the importance of considering the influence of the environmental contexts of the adolescent (Antoniadou, Kokkinos, and Fanti, 2019; Chester, Magnusson, Klemnera, and Spencer, 2019). This theory provides a useful framework for examining the interplay between environmental factors and adolescent cyberbullying. However, there is still little research

applying this approach to the analysis of this problem. The interest of this research lies in the fact that it analyzes several variables relating to each of the contexts that distinguish the ecological approach, which are relevant to adolescents' lives, to construct a deeper profile of cyberbullying victims, as yet an incipient issue in the investigation of cyberbullying. The main findings, from the reviewed literature, for each of the variables analyzed in this study, are shown below.

Literature Review

On an individual level, previous research has shown that cybervictims report more feelings of loneliness than those not involved in cyberbullying (Heiman, Olenik-Shemesh, and Eden, 2015). The findings available so far suggest that feelings of loneliness can be a risk factor to become a cybervictim, but also a consequence of this role, especially in adolescents, where the use of social media is significant. For example, the situation of bullying can increase cybervictims' feelings of loneliness (Estévez, Estévez, Segura, and Suárez, 2019), which can lead them to spend more hours using ICTs in order to reduce these feelings, thus providing more control and opportunities to communicate with others (Valkenburg, and Peter, 2011). However, the use of online communication diminishes face-to-face social interactions and promotes weaker and more superficial social relationships (Kim, 2017), thus explaining the greater sense of loneliness and isolation reported by cybervictims (Larrañaga, Yubero, Ovejero, and Navarro, 2016).

In this sense, a positive family environment can favor cybervictims' emotional state, even mitigating the feeling of loneliness they report (Navarro, Yubero, and Larrañaga, 2014). However, scientific evidence has shown that cybervictims' family relationships tend to be more problematic than those of adolescents not involved in cyberbullying, expressed in evasive and conflicting family communication (Ortega, Postigo, Iranzo, Buelga, and Carrascosa, 2019). This pattern of communication, in turn, makes it difficult for parents to transmit to their children the personal and social support and resources needed to deal with difficult situations (such as

cyberbullying) (Buelga, Martínez-Ferrer, and Musitu, 2016; Ortega-Barón, Buelga, and Cava, 2016; Wright, and Wachs, 2019).

Continuing the ecological contextualization, at the social level, cybervictimization can also spread o the school, adversely affecting the school adjustment of those involved. Some authors point out that cybervictims show greater social adjustment problems, such as fear of going to school, negative attitudes towards school, and poorer academic performance than the rest of students involved in cyberbullying (Ortega-Barón et al., 2016; Estévez, and Musitu, 2016). In this sense, numerous scientific works underline the importance of family participation in the optimal development of children's school adjustment (Özcan, and Aydōgan, 2014; Wang, and Fletcher, 2016). Such family involvement refers to the parents' involvement in their children's educational lives and/or in activities or behaviors related to academic and social outcomes (Demirtaş - Zorbaz, and Ergene, 2019). However, it is worth noting that victimization has been associated with parents' low levels of involvement in their children's education and schooling (Fahy et al., 2016).

Another important factor for school adjustment of adolescents who are victimized is the quality of their interactions with their teachers. In this regard, Troop-Gordon and Kuntz (2013) noted that close and supportive teacher–student relationships buffered the negative impact of bullying on the victims' school adjustment. Despite this, most of the findings indicate that bullying victims report weaker and poorer relationships with teachers compared to adolescents not involved in bullying (Wachs, Bilz, Niproschke, and Schubarth, 2019; Marengo et al., 2018). However, no information is available about the influence teachers may be having on adolescent students involved in the problem of cyberbullying.

Although there is a solid knowledge base on the importance of individual, family, and social context in the study of cyberbullying, there are still gaps in the development of a cybervictim profile that takes into account each of these contexts. Thus, for example, the

study of cyberbullying tends to leave out the school context, but this problem also negatively impacts on cybervictims' school adjustment (Ortega-Barón et al., 2016). In this respect, the analysis of each dimension of school adjustment can provide a more complete picture of the roles associated with cyberaggression. In addition, there are generally few cyberbullying studies that analyze gender differences, even though the scientific literature notes that girls who suffer victimization tend to express more intense feelings of loneliness (Rönkä, Sunnari, Rautio, Koiranen, and Taanila, 2017), greater difficulties to communicate with parents (Carrascosa, Cava, and Buelga, 2018), and a poorer school adjustment (Mundy et al., 2017) than boys. In addition, the studies do not comprehensively analyze the differentiating effect of communication with the father and the mother in cybervictims, which could be interesting to determine the role of communication of the two parents separately (Cava, Buelga, and Musitu, 2014).

Taking these limitations into account, the objectives of this study were as follows: (1) In the individual and psychoemotional field, to analyze differences in the perception of the feeling of loneliness as a function of the degree of cybervictimization (low, moderate, and high); (2) in the family sphere, to analyze differences in family communication (open, offensive, and avoidant), with the father and mother separately, as a function of the degree of cybervictimization (low, moderate, and high); (3) at the school level, to analyze differences in school adjustment perceived by teachers, that is, in social adjustment, academic competence, family involvement in school, and quality of the teacher–student relationship, as a function of the degree of cybervictimization (low, moderate, and high); and finally, to analyze differences in the study variables (feelings of loneliness, family communication, and school adjustment) in both genders (boys and girls), and their interaction as a function of the degree of cybervictimization (low, moderate, and high).

Based on the previous literature on cybervictimization in adolescence, the following hypotheses were established:

Hypothesis 1 (H1). Victims exposed to incidents of more severe cyberbullying will show a greater sense of loneliness compared to those victims who suffer moderate or low cyberbullying.

Hypothesis 2 (H2). Victims exposed to incidents of more severe cyberbullying will show more problematic communication with both parents compared to those victims who suffer moderate or low cyberbullying.

Hypothesis 3 (H3). Victims exposed to incidents of more severe cyberbullying will show lower school adjustment in all its dimensions compared to those victims who suffer moderate or low cyberbullying.

Hypothesis 4 (H4). As for gender differences, girls will show greater feelings of loneliness, but better family communication and school adjustment than boys.

Hypothesis 5 (H5). Due to the interaction of gender with cyberbullying greater feelings of loneliness, more family communication problems, and poorer school adjustment will be observed in female cybervictims compared to male cybervictims.

Methods

Participants

Participant selection was done by random cluster sampling in the geographical area of Seville. The sampling units were: the urban geographic area as the primary unit, and the school public as the secondary unit. The sample size—with a sampling error of $\pm 2\%$, a confidence level of 95%, and $p = q = 0.5$ —was estimated at 2399 students (50.2% boys and 49.8% girls), with ages between 12 to 18 years ($M = 14.63$, $SD = 1.91$), from 19 high schools. The distribution of the participants by gender and academic year was the following: 436 in the first year of compulsory secondary education (219 males and 217 females), 418 in the second year of compulsory secondary education (223 males and 195 females), 365 in the third year (183 males and 181 females), 388 in the fourth year (174 males and 214

females), 419 in the first year of Baccaalaureate (203 males and 216 females), and 373 in second year of Baccaalaureate (202 males and 171 females).

Instruments

UCLA Loneliness Scale (Russell, 1996), adapted to Spanish by Expósito et al. (Expósito, and Moya, 1993). This scale consists of 20 items that provide a general measure of loneliness felt by the teenager (e.g., “I feel isolated from others” or “I can find companionship when I want it”). The responses range from 1 (never) to 4 (always). The scale presented a Cronbach alpha reliability in this study of 0.90.

The *Parent–Adolescent Communication Scale* (PACS) (Barnes, and Olson, 1982); with Spanish adaptation by Musitu et al. (Estévez, Musitu, and Herrero, 2005) is composed of 20 items rated on a 5-point Likert-type scale ranging from 1 (never) to 5 (always). The items measure the adolescent’s perception of the communication with his/her father and mother separately. This scale has three subscales for the father and three for the mother: Openness in Father/Mother Communication (e.g., “I can discuss my beliefs with my mother/father without feeling restrained or embarrassed); Offensive Communication with Father/Mother (e.g., “S/he insults me when s/he is angry with me”); and Avoidant Communication with Father/Mother (e.g., “There are topics I avoid discussing with him/her”). A second-order confirmatory factor analysis (CFA) using the maximum likelihood estimation method confirmed the fit of the proposed measurement model, $SB\chi^2(156) = 545.30$, $p < 0.001$, CFI = 0.94, NNFI = 0.92, RMSEA = 0.04, 90% CI [0.000, 0.030]. The Cronbach’s alpha reliability coefficients in this study were: 0.91 for Open communication both with the mother and father; 0.70 and 0.69 for Offensive communication with the father and mother, respectively; and 0.65 and 0.67 for Avoidant communication with the father and mother, respectively. The Cronbach alpha reliability coefficient of this study for the full scale (communication with the mother and with the father) was 0.71.

The scale of *Teacher's Perception of School Adjustment* (PROF-A) is an expanded and revised version of the “Escala de Evaluación del Alumno por el Profesor” (EA-P; Teacher's Student Assessment Scale) of Cava and Musitu (1999) based on an original idea of García-Bacete (1989). The PROF-A scale consists of 17 items and is an extension of the original scale. This new scale includes items relating to the teacher's perception of the student's degree of social adjustment (e.g., “student's interest in knowing and befriending classmates”), the student's academic performance and competence (e.g., “student's participation in activities, discussions, debates, etc., proposed in class”), the family's involvement (e.g., “degree of family involvement in the child's homework”), and the teacher–student relationship (e.g., “the time I spend talking to this student”). Teachers rate each of the 14 items with a response ranging from 1 (very low) to 10 (very high) and complete a scale for each of their students. The Cronbach alpha reliability coefficient of this scale in this study was 0.93. Subscale reliabilities (Cronbach alpha) were 0.91 for Social adjustment, 0.94 for Academic performance and competence, 0.92 for Family involvement, and 0.85 for the Teacher's relationship with the student.

Adolescent Victimization through Mobile Phone and Internet Scales (CYB-VIC) was adopted from a peer victimization scale that has been widely used and validated in our context (Cava, Musitu, and Murgui, 2007), and the classification of Willard (2006, 2007). These scales were developed to measure bullying experienced through the mobile phone and the Internet. Items that best represented each category of Willard's classification were selected and adapted to the situation of technological bullying. In cases where there were no representative items of the category, items were elaborated. Both scales (mobile phone and Internet) measure the bullying experienced over the past year with a response ranging from 1 (never) to 4 (always). The scale of victimization by mobile phone consists of 8 items that evaluate behaviors that involve incidents of harassment, persecution, denigration, violation of privacy, and social exclusion. The Cronbach alpha reliability coefficient in this study was 0.76. The

scale of victimization over the Internet has the same response range as the previous scale and consists of the same 8 items, to which are added 2 more items related to aggressions of violation of privacy and impersonation. The Cronbach alpha reliability coefficient of this scale was 0.82.

Procedure

Data for this research were collected as part of a larger study on violent behavior in adolescents in Spain. First, a letter with a summary of the research project was sent to the selected schools as a first step. Subsequently, initial telephone contact with the school headmasters as established, followed by an informative seminar with all the teaching staff in each school, informing them of the objectives and methodology of the study during a two-hour presentation. In parallel, a letter describing the study was sent to the parents, requesting them to indicate in writing if they did not wish their child to participate in (1% of parents used this option). Passive consent was received by the rest of the parents.

Teachers and parents both expressed a wish to be informed about the main results of the investigation in a meeting with the research team. This meeting took place after data analyses were completed. The administration of the instruments was carried out by a group of trained and expert researchers in each region. Before data collection, students also attended a short briefing in which they provided written consent (none of the adolescents refused to participate). On the dates scheduled with the teaching staff, students were approached at their own classrooms in school to fill out the questionnaires voluntarily during a regular class period. The researchers of the present study administered the tools in the presence of the student's tutor. The order of administration of the instruments was counterbalanced in each classroom and school. The instructions were read aloud, emphasizing the importance of answering all questions and the anonymity of the answers. During the administration of the tests, the researchers were present to resolve doubts and ensure an unbiased process. Regarding family communication, adolescents were asked to respond keeping

in mind the person they perceived as their mother or father during the past year. If one parent was deceased, or the students do not have a relation with their father or mother, we did not consider the information. Students could refuse to answer if they found it difficult to do so. Their privacy was guaranteed, reducing any possible social desirability effects. The surveys that were suspicious in terms of the response patterns were not coded in the database (these surveys represented 1% of the total original samples).

Data Analyses

First, the cross-distribution of the adolescents was calculated according to the degree of cybervictimization and gender (see Table 1). Subsequently, a factorial multivariate analysis (MANOVA, 3 X 2) was performed with the SPSS statistical program (version 20, IBM Corp, Armonk, NY, USA), considering the clusters of cybervictimization (low, medium, and high) and gender (boys and girls) as fixed factors to analyze possible interaction effects. The variable loneliness, the three dimensions of family communication—open, offensive, and avoidant—and the four dimensions of the teacher's evaluation—school adjustment, academic competence, family involvement, and teacher–student relationship—were considered dependent variables. Finally, univariate tests (ANOVAS) were calculated to study the differences in the statistically significant variables and the Bonferroni post-hoc test was performed ($\alpha = 0.05$).

Analysis of mean differences based on the location of the school was not included in subsequent analyses with the target variables of the study as they were not statistically significant. Missing values were handled with the regression imputation method (Graham, 2009), and the outliers with the criteria provided by Hair et al. (2016). These values were those whose standardized scores had an absolute value greater than 4. For multivariate detection, the Mahalanobis distance was calculated. A multivariate outlier was considered if the probability associated with the Mahalanobis distance was 0.001 or less (Tabachnick, and Fidell, 2007).

Results

Adolescents' Distribution and Interaction Effects of Cybervictimization and Gender

When analyzing the adolescents' distribution according to the degree of cybervictimization and gender (see Table 1), the highest frequency was observed in low cybervictims (43%), followed by moderate (33.6%) and severe (23.4%) cybervictims. Regarding gender, the prevalence in girls of moderate (37.3%) and severe (23.8%) cybervictims was higher than that of the boys (29.9% and 22.9%, respectively). Conversely, regarding low cybervictimization, the prevalence in boys was higher (47.2%) than that in girls (38.8%).

Statistically significant differences were found in the main effects of gender ($\Lambda = 0.944$, $F(11, 2383) = 12.796$, $p < 0.001$, $\eta p^2 = 0.056$) and cybervictimization ($\Lambda = 0.891$, $F(22, 4776) = 12.893$, $p < 0.001$, $\eta p^2 = 0.056$). Also, two statistically significant interaction effects were obtained between gender and cybervictimization ($\Lambda = 0.984$, $F(22, 4776) = 1,735$, $p < 0.05$, $\eta p^2 = 0.008$) (see Table 2).

Table 1. *Distribution of adolescents according to cybervictimization and gender clusters*

Gender	Total Sample N (%)	Ciberictimization		
		Low (n = 1032) N (%)	Moderate (n = 806) N (%)	High (n = 561) N (%)
Boys	1204 (50.2%)	568 (47.2%)	360 (29.9%)	276 (22.9%)
Girls	1195 (49.8%)	464 (38.8%)	446 (37.3%)	285 (23.8%)
Total	2399 (100%)	1032 (43.0%)	806 (33.6%)	561 (23.4%)

Table 2. *Factorial MANOVA (3 x 2)*

	Λ	<i>F</i>	<i>df</i> _{between}	<i>df</i> _{error}	<i>p</i>	η^2
(A) Cybervictimization	0.891	12.893	22	4776	<0.001***	0.056
(B) Gender	0.944	12.796	11	2383	<0.001***	0.056
A x B	0.984	1.735	22	4776	<0.05*	0.008

Notes: Λ : wilks lambda; *F*: contrast statistic of MANOVA; * $p < 0.05$. *** $p < 0.001$ *

Cybervictimization and Target Variables of the Study

Regarding cybervictimization, the results of the ANOVA (see Table 3) showed significant differences between groups in the variables of loneliness, $F(2, 2396) = 70.73, p < 0.001$, Open communication with mother, $F(2, 2396) = 22.42, p < 0.001$, Offensive communication with mother, $F(2, 2396) = 45.25, p < 0.001$, Avoidant communication with mother, $F(2, 2396) = 18.03, p < 0.001$, Open communication with father, $F(2, 2396) = 47.72, p < 0.001$, Offensive communication with father, $F(2, 2396) = 44.42, p < 0.001$, Avoidant communication with father, $F(2, 2396) = 14.19, p < 0.001$, Social adjustment, $F(2, 2396) = 7.63, p < 0.001$, Academic competence, $F(2, 2396) = 31.60, p < 0.001$, Family involvement, $F(2, 2396) = 14.14, p < 0.001$, and relationship of teacher with the student, $F(2, 2396) = 11.94, p < 0.001$. The Bonferroni tests ($\alpha = 0.05$) indicated that severe cybervictims scored higher on the variables loneliness and offensive communication with mother and father than did moderate and low cybervictims, respectively. In turn, severe cybervictims scored lower on the variables open communication with mother and father than did moderate and low cybervictims, respectively. In addition, severe and moderate cybervictims scored higher in avoidant communication with mother and father compared to low cybervictims. Finally, moderate and low cybervictims scored higher on all the dimensions of school adjustment—social adjustment, academic competence, family involvement, and positive relationship with the teacher—than did severe cybervictims.

Table 3. Means, standard deviations (SD), and ANOVA results between cybervictimization, loneliness, family communication, and school adjustment

	Cybervictimization			<i>F</i> (2, 2396)	η^2p
	Low	Moderate	High		
Loneliness	1.77 (0.42) ^c	1.85 (0.38) ^b	2.03 (0.47) ^a	70.73***	0.056
Open communication mother	3.96 (0.84) ^a	3.86 (0.71) ^b	3.68 (0.83) ^c	22.42***	0.018
Offensive communication mother	1.65 (0.70) ^c	1.79 (0.68) ^b	2.00 (0.75) ^a	45.25***	0.036
Avoidant communication mother	2.83 (0.71) ^b	2.95 (0.64) ^a	3.03 (0.67) ^a	18.03***	0.015
Open communication father	3.72 (0.86) ^a	3.54 (0.74) ^b	3.30 (0.85) ^c	47.72***	0.038
Offensive communication father	1.64 (0.67) ^c	1.78 (0.67) ^b	1.98 (0.75) ^a	44.42***	0.036
Avoidant communication father	2.90 (0.73) ^b	3.05 (0.64) ^a	3.06 (0.68) ^a	14.19***	0.012
Social adaptation	6.93 (1.40) ^a	6.94 (1.39) ^a	6.66 (1.59) ^b	7.63***	0.006
Academic competence	6.09 (1.86) ^a	5.93 (1.94) ^a	5.30 (2.07) ^b	31.60***	0.026
Family involvement	6.41 (1.79) ^a	6.21 (1.81) ^a	5.90 (1.99) ^b	14.14***	0.012
Teacher-student relationship	7.26 (1.19) ^a	7.19 (1.23) ^a	6.94 (1.44) ^b	11.94***	0.010

Notes: *F* = Fisher–Snedecor’s *F*; Bonferroni Test = a > b > c; η^2p = partial square eta. The data in parentheses correspond to the standard deviations. *** $p < 0.001$

Gender and Target Variables of the Study

As noted in Table 4, girls obtained higher scores than boys in Open communication with the mother, $F(1, 2397) = 11.71, p < 0.01$, Social adjustment, $F(1, 2397) = 36.17, p < 0.001$, Academic competence, $F(1, 2397) = 74.81, p < 0.001$, Family involvement, $F(1, 2397) = 4.77, p < 0.05$, and Teacher–student relationship, $F(1, 2397) = 25.54, p < 0.001$. On the other hand, no significant gender effects were found in loneliness, offensive communication with mother and father, in avoidant communication with mother and father, and open communication with father.

Cybervictimization, Gender and Target Variables of the Study

Two statistically significant interaction effects were obtained between cybervictimization and gender (see Table 5), in the variable avoidant communication with the mother, $F(2, 2393) = 3.174, p < 0.05$, and in academic competence, $F(2, 2393) = 3.082, p < 0.05$ (see Figure 1). Female severe cybervictims obtained the highest scores in avoidant communication with the mother, with differences that are highly significant, both in relation to the girls themselves and to the male low cybervictims. In addition, scores on avoidant communication with the mother were higher in male moderate and severe cybervictims and in female moderate cybervictims compared to those of female low cybervictims. Male cybervictims (in all three groups) and female severe cybervictims scored significantly lower in academic competence than did female low cybervictims, followed by female moderate cybervictims.

Table 4. Means, standard deviations (SD), and ANOVA results between gender, loneliness, family communication, and school adjustment

	Gender			
	Girl	Boy	<i>F</i> (1, 2397)	η^2p
Loneliness	1.86 (0.45)	1.85 (0.41)	0.69	0.000
Open communication mother	3.92 (0.79)	3.80 (0.82)	11.71 **	0.005
Offensive communication mother	1.79 (0.71)	1.77 (0.72)	0.58	0.000
Avoidant communication mother	2.91 (0.68)	2.93 (0.68)	0.51	0.000
Open communication father	3.53 (0.83)	3.59 (0.85)	2.43	0.001
Offensive communication father	1.77 (0.69)	1.76 (0.71)	0.14	0.000
Avoidant communication father	3.01 (0.68)	2.97 (0.70)	2.48	0.001
Social adaptation	7.05 (1.39)	6.69 (1.48)	36.17 ***	0.015
Academic competence	6.19 (1.94)	5.51 (1.92)	74.81 ***	0.030
Family involvement	6.31 (1.84)	6.14 (1.87)	4.77 *	0.002
Teacher's relationship with the student	7.30 (1.28)	7.04 (1.25)	25.54 ***	0.011

Notes: *F* = Fisher–Snedecor's *F*; η^2p = partial eta squared. The data in parentheses correspond to the standard deviations. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$

Table 5. Means, standard deviations (SD), and comparisons between cybervictimization, gender, avoidant communication with mother, and academic competence

	Gender	Cybervictimization			<i>F</i> (2, 2397)	η^2p	Post Hoc
		Low	Moderate	High			
ACM	Boy	2.87 (0.72) a	2.97 (0.62) b	2.99 (0.68) c	3.174 ***	0.017	f > a, d
	Girl	2.78 (0.69) d	2.94 (0.65) e	3.06 (0.66) f			b, c, e > d
AC	Boy	5.67 (1.82) a	5.64 (1.90) b	5.02 (2.06) c	3.082 ***	0.060	d > a, b, c, e, f
	Girl	6.60 (1.77) d	6.17 (1.94) e	5.57 (2.04) f			e > a, b, c, f

Notes: ACM = avoidant communication mother; AC = academic competence; a = boys low cybervictims; b = boys moderate cybervictims; c = boys high cybervictims; d = girls low cybervictims; e = girls moderate cybervictims; f = girls high cybervictims; *F* = Fisher-Snedecor's *F*; Bonferroni test $\alpha = 0.05$; η^2p = partial eta squared. The data in parentheses correspond to the standard deviations. *** $p < 0.001$

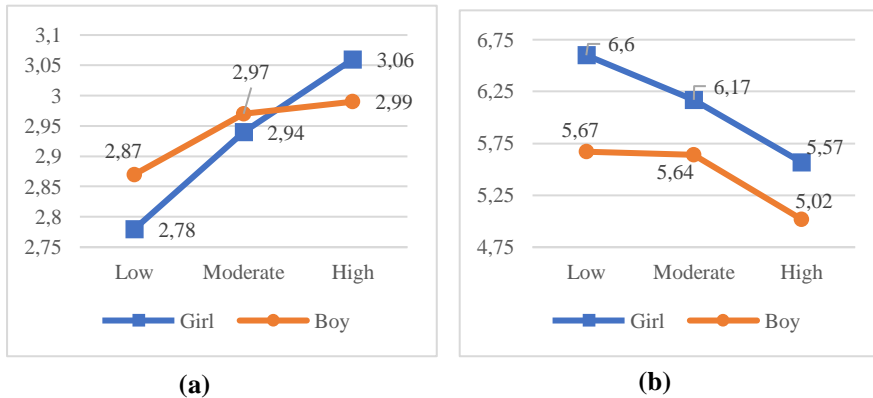


Figure 1. (a) Interaction between avoidant communication with the mother, degree of cybervictimization and gender; **(b)** Interaction between academic competence, degree of cybervictimization and gender

Discussion

The main objective of this work was to analyse differences in perception of loneliness, family communication, and school adjustment in adolescent boys and girls depending on the intensity and duration of cybervictimization (low, moderate, and high). Cybervictimization and gender were also analyzed independently, in order to determine the specific contribution of the two variables to each of the target variables.

The first hypothesis proposed in this postulated that severe cybervictims would have a greater sense of loneliness compared and low cybervictims. Consistent with this hypothesis, the young people in this study who suffered from cybervictimization with greater intensity and duration reported greater feelings of loneliness than the rest of the cybervictims. Previous studies, such as that of Larrañaga et al. (Larrañaga et al., 2016), indicate that cybervictims report feeling lonelier and marginalized by the peer group and identify fewer friends compared to non-victimized adolescents. However, victims of cyberbullying sometimes try to escape the feeling of loneliness through the use of ICTs, ignoring that the time invested in

the network and technological devices can aggravate the state of isolation from which they are trying to escape (Iranzo, 2017).

The second hypothesis of this study suggested that severe cybervictims would show more problematic communication with both parents. The results confirm this hypothesis, as severe cybervictims reported maintaining less open, more offensive, and more avoidant communication both with the father and the mother than low and moderate cybervictims. These results coincide with those obtained by other authors who emphasize that severe cybervictims have more problematic parent–child communication than other groups of cybervictims (Larrañaga et al., 2016). Recent research suggests that family communication problems may be due to the fact that cybervictims avoid sharing the experience of cyberbullying with their parents because they do not think that their parents can put an end to the problem and they fear that this will lead to further reprisals by their peers (Ortega et al., 2019).

As cybervictimization can occur among schoolmates, the third hypothesis postulated that severe cybervictims would present greater problems in each of the dimensions of school adjustment than other cybervictims. The results confirm this hypothesis, as the severe cybervictims in this study reported worse social adjustment, less academic competence and family involvement in school, as well as poorer relationships with the teachers. Regarding social adjustment, previous studies have indicated that cybervictims show more shyness, vulnerability, insecurity towards classmates, and social avoidance than adolescents not involved in cyberbullying (Chu, Fan, Liu, and Zhou, 2018).

Severe cybervictims also showed less academic competence than the other cybervictims in this study. This result coincides with research such as that of Wright (2015), who, in addition to finding lower grades and higher truancy in cybervictims, explained this finding through the negative impact of cyberbullying on the motivation and participation of the victims.

As for the lower family involvement in the school shown by the severe cybervictims of this study, there are no previous studies analyzing the differences in parental involvement in the school based on the degree of cybervictimization. However, previous research indicates that the lack of parents' involvement in school activities can act as a predictor of victimization among young people (Lee, and Song, 2012), which seems to be confirmed by the cybervictims of the present work.

Regarding the poorer relationships that the severe cybervictims of this study have with their teachers, this is in line with the results of previous research showing that victims of bullying have more conflictive and cooler relationships with the teachers (Marengo et al., 2018; Wang, Swearer, Lembeck, Collins, and Berry, 2015).

It is clear that cyberbullying plays an important role in the target variables, but so does gender, as in the fourth hypothesis of this study, which suggested that girls would show greater loneliness but better family communication and school adjustment than boys. The results obtained allow us to partially confirm the hypothesis, because, despite the fact that the girls in this study had more open communication with their mothers and better school adjustment in general—which implies better social adjustment, greater academic competence and family involvement—as well as a better relationship with the teacher than the boys, there were no differences in terms of loneliness or in the other dimensions of parent–child communication.

The results related to communication are in line with previous research indicating that girls tend to communicate more openly with their mothers than boys and suggesting that same-gender membership promotes this communication between them because, at this stage of development, daughters perceive their mothers as learning models and supportive figures with whom to share confidence (Alto, Handley, Rogosch, Cicchetti, and Toth, 2018). Besides, and according to this result, adolescent boys are less dependent on parents than girls, so that boys tend to communicate to a lesser extent with them (Xiao, Li, and Stanton, 2011).

The increased social adjustment and academic competence shown by the girls in this study also coincide with previous studies indicating that girls tend to have better overall academic achievement than boys (Carvalho, 2016). The greater importance that girls attach to maintaining warm and supportive social relationships with their peer group (Rubin, Bowker, McDonald, and Menzer, 2013), and their higher commitment and concern about their academic success (Seder, and Villalonga, 2016), may explain the greater social adjustment and academic competence of the girls of this study compared to the boys.

Continuing with the results regarding school adjustment, higher family involvement in the girls' educational experiences compared to that of the boys converges with previous research (Marsh, 2014). Thus, in line with the above about the increased concern that girls experience compared to boys about academic success, some authors, such as Patrick et al. (2011), suggest that this concern may motivate them to resort to their parents more often than boys to ask them for help with their homework, thus promoting more parental commitment towards the school life of their daughters. The data also indicate that girls have warmer relationships with their teachers than do boys. This result is in line with the findings of Glüer and Gregoriadis (2017), who also indicate girls' greater willingness to interact socially explains their being more receptive to teachers and to maintaining closer relationships with them.

In relation to the fifth hypothesis, it was suggested that significant interactions would be observed in which female cybervictims would show more feelings of loneliness, more family communication problems, and worse school adjustment than male cybervictims. Although significant interactions were obtained, this hypothesis is ruled out because only female severe cybervictims showed more avoidant communication with the mother than did male low cybervictims, and less academic competence than did female low and moderate cybervictims, although this was also observed in all three groups of male cybervictims.

In the case of avoidant communication with the mother, although some research indicates that female severe cybervictims tend to communicate more evasively with the maternal figure (Larrañaga et al., 2016), there are no previous studies that have thoroughly analyzed the communication between mother and daughter with regard to cyberbullying. However, the fact that girls tend to be more sensitive to the negative reactions of their parents (Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, and Del Rey, 2018) and to avoid the issue of bullying with them (Ortega-Barón et al., 2016) may explain the gender differences observed in terms of the avoidant communication of the female cybervictims of this study.

Although to date there are no data on the differences between male and female cybervictims in academic competence, the higher academic competence observed in this study of female low cybervictims followed by female moderate cybervictims may have an explanation. In accordance with the above results, the warmer relationships with teachers observed in moderate and low cybervictims, and, as a function of gender, in girls, may buffer the negative effects of victimization on the school adjustment of these groups of cybervictims (Troop-Gordon et al., 2013). This, in turn, could justify the lower academic competence of the male cybervictims in all three groups, and of the female severe cybervictims of this study.

Limitations of the Study

Despite the novel contribution of this work, it also presents some limitations which the authors acknowledge should be remedied in future research. On the one hand, the results obtained derive only from the role of cybervictim, and they cannot be generalized to students of other educational levels, as in the different courses of primary education where cyberaggression problems are also observed. On the other hand, the results presented could have biases derived from social desirability in the responses issued in the self-reported scales, although previous studies have found acceptable reliability and validity of such instruments for measuring risky

behaviors in adolescents (Ortega-Barón et al., 2016). Besides, regarding the administration of the instruments, no previous screening of the participants was performed, so it could be possible that in some cases victims and bullies were in the same room during the data collection. Finally, the cross-sectional nature of the data prevents the establishment of causal inferences between the variables.

It would be interesting that future work includes samples of students from different academic levels. In addition, it would be recommendable to add several instruments to evaluate the adolescent's behavior (by peers, teachers, and parents), since that could help to analyze the inter-source concordance. Also, victims and bullies should be separated during the data collection. Future research should also perform longitudinal studies that help to confirm the directions of influence between variables. Finally, it would be interesting to deepen the understanding of gender differences related to cybervictimization.

Conclusions

In conclusion, the results of this study expand our knowledge about the psychosocial and family profile of cybervictims and support the idea that cybervictimization has differential effects on boys and girls. The findings generally suggest that, as the intensity and duration of cybervictimization increase, the feelings of loneliness and problems of family communication and school adjustment in cybervictims increase. And in particular, girls tend to avoid communication with the maternal figure, as well as to reduce their academic competence, a result that is also seen in the male cybervictims of all three groups. Accordingly, this study highlights the importance of the ecological approach to the study and comprehension of cyberbullying and, therefore, for the design of interventions targeting this problem.

References

- Aboujaoude, E., Savage, M.W., Starcevic, V., & Salame, W.O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*, 10–18.
- Alto, M., Handley, E., Rogosch, F., Cicchetti, D., & Toth, S. (2018). Maternal relationship quality and peer social acceptance as mediators between child maltreatment and adolescent depressive symptoms: Gender differences. *Journal of Adolescence, 63*, 19–28.
- Antoniadou, N., Kokkinos, C.M., & Fanti, K.A. (2019). Traditional and cyber bullying/victimization among adolescents: Examining their psychosocial profile through latent profile analysis. *International Journal of Bullying Prevention, 1*, 85–98.
- Bronfenbrenner, V. (2017). *The Ecology of Human Development*; Harvard University Press: Cambridge, MA, USA, 1979.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2016). Family relationships and cyberbullying. In *Cyberbullying across the Globe* (pp. 99–114). Cham, Switzerland: Springer.
- Carrascosa, L., Cava, M.J., & Buelga, S. (2018). Psychosocial profile of Spanish adolescent aggressors and victims of dating violence. *Universitas Psychologica, 17*, 183–193.
- Carvalho, R.G.G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences, 94*, 54–58.
- Cava, M.J., & Musitu, G. (1999). School integration: An analysis based on sex and the academic course of the students. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10*, 297–314.
- Cava, M.J., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology, 17*, 1–8.
- Cava, M.J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*, 275–290.
- Chester, K.L., Magnusson, J., Klemmer, E., Spencer, N.H., & Brooks, F. (2019). The mitigating role of ecological health assets in adolescent cyberbullying victimization. *Youth & Society, 51*, 291–317.
- Chu, X.W., Fan, C.Y., Liu, Q.Q., & Zhou, Z.K. (2018). Stability and change of bullying roles in the traditional and virtual contexts: A three-wave longitudinal study in Chinese early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 47*, 2384–2400.
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing

- behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, *101*, 307–316.
- Estévez, E., & Musitu, G. (2016). *Intervención Psicoeducativa en el Ámbito Familiar, Social y Comunitario*. Madrid, Spain: Paraninfo.
- Estévez, E., Estévez, J.F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*, 2080-2096.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on
- Eudema-Barnes, H.L., & Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent communication. In D.H. Olson, H.I. McCubbin H. Barnes, A. Larsen, M. Muxen, & M. Wilson (Eds.), *Family Inventories: Inventories Used in a National Survey of Families across the Family Life Cycle* (pp. 43–49). St. Paul, MN, USA: University of Minnesota.
- Expósito, F., & Moya, M. (1993). Validation of the UCLA loneliness scale in a Spanish sample. In F. Loscertales, & M. Marín (Eds.), *Dimensiones Psicosociales de la Educación y de la Comunicación* (pp. 355–364). Sevilla, Spain.
- Fahy, A.E., Stansfeld, S.A., Smuk, M., Smith, N.R., Cummins, S., & Clark, C. (2016). Longitudinal associations between cyberbullying involvement and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, *59*, 502–509.
- García-Bacete, F.J. (1989). *Children with Learning Difficulties and School Adjustment: Application and Evaluation of an Intervention Model with Parents and Children as Co-therapists*. Ph.D. Thesis, University of Valencia, Valencia, Spain.
- Giumetti, G.W. & Kowalski, R.M. (2016). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. In *Cyberbullying across the Globe* (pp. 117–130). Springer: Cham, Switzerland.
- Glüer, M., & Gregoriadis, A. (2017). Quality of teacher–child relationship and preschoolers’ pro-social behaviour in German kindergartens. *Education*, *45*, 558–571.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2018). Parenting practices as risk or preventive factors for adolescent involvement in cyberbullying: Contribution of children and parent gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*, 2664-2673.

- Görzig, A. & Machackova, H. (2015). *Cyberbullying from a Socio-Ecological Perspective* (Media@ LSE Working Paper No. 36). London, UK: London School of Economics and Political Science.
- Görzig, A., Milosevic, T., & Staksrud, E. (2017). Cyberbullying victimization in context: The role of social inequalities in countries and regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 48*, 1198–1215.
- Graham, J.W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology, 60*, 549–576.
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. CA, USA: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Eden, S. (2015). Cyberbullying involvement among students with ADHD: Relation to loneliness, self-efficacy and social support. *European Journal of Special Needs Education, 30*, 15–29.
- Iranzo, B. (2017). *Psychosocial Adjustment in Adolescents Victims of Cyberbullying*. Ph.D. Thesis, University of Valencia, Valencia, Spain.
- Kim, J.H. (2017). Smartphone-mediated communication vs. face-to-face interaction: Two routes to social support and problematic use of smartphone. *Computers in Human Behavior, 67*, 282–291.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A., & Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior, 65*, 1–8.
- Lee, C.-H., & Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence, 27*, 2437–2464.
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N.O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies.
- Marsh, H.W. (2014). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. In *Psychological Perspectives on the Self* (pp. 71–110). London, UK: Psychology Press.
- Mundy, L.K., Canterford, L., Kosola, S., Degenhardt, L., Allen, N.B., & Patton, G.C. (2017). Peer victimization and academic performance in primary school children. *Academic Pediatrics, 17*, 830–836.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2014). El papel de la mediación parental en el cyberbullying. *INFAD. Psicología de la Infancia y la Adolescencia, 5*, 319–327.

- Ortega, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2019). Parental communication and feelings of affiliation in adolescent aggressors and victims of cyberbullying. *Social science*, 8, 3-15.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M.J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar*, 24, 57–65.
- Özcan, Ç., & Aydoğan, Y. (2014). Aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 19–37.
- Patrick, H., Johnson, K.R., Mantzicopoulos, P., & Gray, D.L. (2011). I tell them I know how to do my ABCs! Kindergartners' school-related conversations with parents and associations with adjustment and achievement. *Elementary School Journal*, 112, 383–405.
- psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183–196.
- Rönkä, A.R., Sunnari, V., Rautio, A., Koironen, M., & Taanila, A. (2017). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22, 93–106.
- Rubin, K.H., Bowker, J.C., McDonald, K.L., & Menzer, M. (2013). Peer relationships in childhood. In P.D. Salazo (Ed.), *Oxford Handbook of Developmental Psychology* (pp. 242–275). New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Russell, D.W. (1996). UCLA loneliness scale (version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20–40.
- Seder, A.C., & Villalonga, H.B. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: Diferencias por género. *Educación XXI*, 34, 157–172.
- Smith, P.K. & Livingstone, S. (2017). Child users of online and mobile technologies—risks, harms and intervention. In D. Skuse, H. Bruce, & L. Dowdney. (Eds.), *Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for Clinical Training and Practice* (pp. 141–148). NJ, USA: John Wiley & Sons: Hoboken.
- Smokowski, P.R., & Evans, C.B. (2019). Consequences of bullying in childhood, adolescence, and adulthood: An ecological perspective. In *Bullying and Victimization across the Lifespan* (pp. 59–86). Cham, Switzerland: Springer.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA, USA: Pearson Education, Allyn & Bacon.

- Troop-Gordon, W., & Kuntz, K.J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationships to children's school adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*, 1191–1202.
- Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, *48*, 121–127.
- victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, *38*, 1201–1217.
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence*, *39*, 642–668.
- Wang, C., Swearer, S.M., Lembeck, P., Collins, A., & Berry, B. (2015). Teachers matter: An examination of student-teacher relationships, attitudes toward bullying, and bullying behavior. *Journal of Applied School Psychology*, *31*, 219–238.
- Wang, D., & Fletcher, A.C. (2016). Parenting style and peer trust in relation to school adjustment in middle childhood. *Journal of Child and Family Studies*, *25*, 988–998.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats*; Center for Safe and Responsible Internet Use. OR, USA: Eugene.
- Willard, N.E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. IL, USA: Research Press, Champaign.
- Wright, M.F. (2015). Adolescents' cyber aggression perpetration and cyber victimization: The longitudinal associations with school functioning. *Social Psychology of Education*, *18*, 653–666.
- Wright, M.F., & Wachs, S. (2019). Does parental mediation of technology use moderate the associations between cyber aggression involvement and substance use? A three-year longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*, 2425–2438.
- Xiao, Z., Li, X., & Stanton, B. (2011). Perceptions of parent-adolescent communication within families: It is a matter of perspective. *Psychology, Health & Medicine*, *16*, 53–65.

ESTUDIO 5**The Impact of Cybervictimization on Psychological Adjustment in Adolescence: Analyzing the Role of Emotional Intelligence*****Abstract**

Cybervictimization has been associated with serious emotional adjustment problems such as low self-concept and depressive symptomatology. In addition, these problems can negatively affect the well-being of the victims, manifesting in their levels of satisfaction with life. However, it should be noted that not all cybervictims develop these consequences with the same intensity. These differences seem to be related to the development of emotional intelligence (EI), as it can positively influence adolescents' emotional adjustment and well-being even when problems arise. The objective of this work was to analyze the role of EI on cybervictimization and adolescents' emotional adjustment, especially in self-concept, depression, and life satisfaction. The participants in the study were 1318 adolescents of both sexes and aged between 11 and 18 years ($M = 13.8$, $SD = 1.32$), from four secondary compulsory education centers in Spain. EI influences the relationship between self-concept and life satisfaction, and between depression and life satisfaction. In addition, the relationships of cybervictimization with self-concept and depression are influenced when introducing EI and its dimensions (emotional attention, clarity, regulation). These data support the idea that EI may affect the relationship between cybervictimization and adolescents' emotional adjustment.

Keywords: cybervictimization; self-concept; depression; life satisfaction; emotional intelligence

* Publicado como: Estévez, J. F., Cañas, E., and Estévez, E. (2020). The impact of cybervictimization on psychological adjustment in adolescence: analyzing the role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3693.

The Impact of Cybervictimization on Psychological Adjustment in Adolescence: Analyzing the Role of Emotional Intelligence

Introduction

The increasingly digital world has expanded the use of information and communication technologies (ICTs) as a way for social interactions among children and adolescents, creating new opportunities for cyberbullying (Tian, Yan, and Huebner, 2018). Cyberbullying involves the use of ICTs to carry out a series of direct (occurring in the private domain) and indirect (occurring in a public area of cyberspace) acts, intended to harm another (the victim) who cannot easily defend themselves (Cañas, Estévez, León-Moreno, and Musitu, 2020). This behaviour identifies some fundamental aspects such as repetition because posting contents online in itself constitutes repetition as they can be viewed and forwarded repeatedly; intentionality of the act, which is related to the repetition; power imbalance, that is the perpetrator's perceived and actual power over the victim related to controlling material in cyberspace (Buelga, Martínez-Ferrer, Cava, and Ortega-Barón, 2019; Cañas et al., 2020); and anonymity and publicity, which occur when the victim does not know the bully's identity and a large audience is involved via cyberspace (Iranzo, Buelga, Cava, and Ortega-Barón, 2019).

The characteristics of this behavior have been associated with several adverse consequences for the victims, especially concerning the emotional adjustment of adolescents (Cuesta Medina, Hennig Manzuoli, Duque, and Malfasi, 2018; Tian et al., 2018). Among the effects of cybervictimization, considerable research has shown that cybervictims report higher levels of depressive symptomatology (Cañas, E.; Estévez, Marzo, and Piqueras, 2019; Ildırım, Çalıcı, and Erdoğan, 2017). The characteristics of cybervictimization, such as the repetitiveness of the acts, the anonymity of the cyberaggressor, and the wide audience, among others, may increase the risk of suffering from depressive symptomatology in cybervictims (Martínez, 2010).

Cybervictims also tend to show a negative global self-concept and particularly negative self-evaluations in some of the personal dimensions (Delgado, González, Vicent, Gomis–Selva, and Inglés, 2015; Ortega-Barón, J.; Buelga, and Cava, 2016). Thus, from a multidimensional perspective of self-evaluation, previous studies with cybervictims have suggested that online victimization may damage academic performance and selfconcept (Kowalski, Giumetti, Schroeder, and Lattanner, 2014), family climate and child–parent relationships (Pavot, and Diener, 2008), and the general self-confidence (Bonanno, and Hymel, 2013) of those who suffer this problem.

Cybervictimization has also been associated with life satisfaction (Dredge, Gleeson, and De La Piedad, 2014). Life satisfaction, considered in the scientific literature as an important indicator of subjective well-being, refers to a cognitive, judgmental process, which depends upon a comparison of one’s circumstances with what is thought to be an appropriate standard. Additionally, the judgment of how satisfied people are with their present state of affairs is based on a comparison with a standard which each individual sets for themselves; it is not externally imposed (Elipe, Mora-Merchán, Ortega-Ruiz, and Casas, 2015). Recent studies have revealed that cybervictims show a lower level of life satisfaction in comparison to those students not involved in victimization situations (Ortega-Barón et al., 2016; Pavot, and Diener, 2008). Other researchers have suggested that online perpetration causes hopelessness and discomfort in the victims, which have in turn been negatively associated with some domains of adolescents’ subjective well-being, specifically life satisfaction (Rey, Quintana-Orts, Mérida-López, and Extremera, 2018). These findings suggest that cyberbullying is a severe problem that seriously affects the emotional and psychosocial well-being of the involved adolescents.

On another hand, it should be noted that not all cybervictims develop the same negative consequences or with the same degree of intensity (Extremera, N.; Quintana-Orts, C.; Mérida-López, and Rey,

2018; García, Quintana-Orts, Rey, Rey, 2020). It has been suggested that the different impact cybervictimization has on the victims could be explained through certain variables, especially related to emotional skills, which may act as protective factors (Salovey and Mayer, 1990). According to recent studies, one of the focus variables may be Emotional Intelligence (EI), which has been identified as a potent construct for the protection and promotion of adolescents' emotional adjustment and well-being (Estévez, Jiménez, and Segura, 2019; Goleman, 1995).

Emotional intelligence is the ability to perceive, assimilate, understand, regulate emotions (Estévez, Estévez, Segura, and Suárez, 2019), as well as, to recognize one's own emotions and those of others, to motivate oneself, and to manage emotions both about oneself and others (Estévez, Flores, Estévez, and Huéscar, 2019). The model proposed by Mayer and Salovey (1990) highlights three components of EI: (1) Attention—ability to perceive emotions of the self and the others; (2) Clarity—ability to understand emotional information, how emotions combine and change over time, and the ability to appreciate emotional meanings; and (3) Regulation—to remain open to feelings and to monitor and regulate emotions to promote understanding and personal growth. These three components or dimensions have been studied in the context of victimization in adolescence, indicating that, in general, high levels of EI are negatively associated with cybervictimization in adolescents (Heisel and Flett, 2004; Salovey and Mayer, 1990).

More specifically, studies about the multidimensional analysis of EI in cases of cybervictimization have reported that cybervictims pay considerable attention to their own emotions (emotional attention) but have difficulties to understand (emotional clarity) and manage (emotional regulation) them (Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández, and Rubio, 2019; Trompeter, Bussey, and Fitzpatrick, 2018). In line with these results, Estévez et al. (2019) indicated that cybervictims' emotional imbalance prevents them from concentrating on choosing and using adaptive coping strategies

and recovering emotional balance and life satisfaction. This convergence with investigations that indicate that the development of typical EI emotional skills can reduce the risk in adolescent cybervictims of eventually developing psychosocial problems as a consequence of cyberbullying (Salovey and Mayer, 1990; Samara et al., 2017).

Although these results suggest that EI could influence the relationship between cybervictimization and emotional adjustment, studies on this topic are limited. However, the scant results available indicate that high levels of EI could be very beneficial for cybervictims, as this may prevent psychosocial and emotional adjustment problems (Estévez et al., 2019). In this sense, Elipe et al. (2015) found that cybervictims with high levels of emotional attention and regulation reported lower levels of anger and depression. Nevertheless, they also observed that high levels of emotional clarity, when unaccompanied by emotional regulation, can intensify the negative emotional impact cybervictimization has on victims. Moreover, Extremera et al. (2018) found that the development of EI components can reduce adolescent cybervictims' risk of developing problems related to emotional adjustment as a consequence of cyberbullying. These authors suggest that high levels of EI may protect cybervictims' well-being.

The Present Study

According to the studies reviewed, despite the considerable attention attached to the relationship between EI and cybervictimization in the literature (Extremera et al., 2018), there are still deficiencies in this aspect, especially regarding the role of EI in the emotional impact of cybervictimization. That is, there are no studies that analyze whether EI could have a positive, and possibly, compensatory influence on life satisfaction in the cybervictimization context, by preserving a positive self-concept and emotional stability (no depressive symptomatology).

In addition, cybervictimization has been associated with numerous emotional problems, as well as feelings of hopelessness and discomfort in the victims (Bonanno et al., 2013), but there are no studies that explore possible relationships between cybervictimization and the dimensions of EI that may clarify the influence that cybervictimization has on adolescents' emotional adjustment. This study proposes moving in this direction to fill the gaps in these issues. Thus, the objectives of the present study were:

(1) To analyze the relationship between cybervictimization and the emotional adjustment constructs (self-concept, depression, and life satisfaction); (2) to study whether EI as a whole can have a positive influence on self-concept, depression, and life satisfaction in the context of cybervictimization; (3) to examine the influence of each dimension of EI (emotional attention, clarity, and regulation) in the emotional impact of cybervictimization. Based on the previously reviewed research on cybervictimization in adolescence, the following hypotheses were established:

Hypothesis 1 (H1). Cybervictimization will show a negative relationship with self-concept and life satisfaction, and a positive relationship with depression.

Hypothesis 2 (H2). Emotional intelligence will influence the relationship of cybervictimization with selfconcept and depression, affecting, in turn, the relationship between each one of these variables with life satisfaction in the context of cybervictimization.

Hypothesis 3 (H3). The dimensions of EI (emotional attention, clarity, and regulation) will influence the relationship between cybervictimization and emotional adjustment.

Methods

Ethics Approval

This study was approved by the Ethics Committee of the Miguel Hernández University (Ref.: PSI2015-65683-P), besides complying

with the ethical values required for research with human beings and respecting the basic principles included in the Helsinki Declaration.

Participants

The participants in the study were 1318 adolescents (47% boys and 53% girls), aged between 11 and 18 years ($M = 13.8$, $SD = 1.32$), and enrolled in four Secondary Compulsory Education (SCE) schools in the Andalusian, Aragonese, and Valencian communities. Student distribution by academic grade was balanced: 24.7% were enrolled in the 1st grade of SCE, 27.3% in the 2nd grade, 23.7% in the 3rd grade, and 24.3% in the 4th grade. Sample selection was performed with probabilistic sampling, using as primary sampling units the urban geographical areas of the provinces of Alicante, Valencia, Seville, and Teruel, and as secondary units, the public schools in each area. The grades or classrooms were not used as tertiary units, as all the students of the four courses of SCE in all the schools participated. The schools were located in areas with a medium socioeconomic level. Approximately one-fourth of the parents of the participating students had primary education, four had secondary education, four had high school studies, and four had university studies. Most of the parents had paid employment outside the home: 86.7% of the fathers and 69.5% of the mothers.

Instruments

Victimization in cyberspace was measured using the Cybervictimization Scale (CYB-VIC) (Buelga et al., 2010). This scale consists of 21 items that measure the harassment suffered by mobile phone and Internet during the last year. Victimization through the mobile phone is measured with eight items that assess behaviors that involve harassment, denigration, violation of privacy and social exclusion (for example, "I have been insulted or ridiculed with messages or calls on the mobile"). Victimization through the internet is evaluated with the same 8 items above and includes 2 more items related to identity theft (for example, "they have pretended to be me to say or do bad things on the internet"). The response scale ranges

from 1 (never) to 4 (very often). The scale also has 3 items about the time and frequency of the aggressions and the perpetrator. The Cronbach alpha obtained in this work was .95.

The four dimensions of self-concept were measured using the *Self-Concept Form-5 Scale* (AF5) (García and Musitu-Ochoa, 1999). This study measured four dimensions of self-concept (6 items per dimension): Academic (e.g., “I work a lot in class”), Social (e.g., “I have trouble talking to strangers”), Family (e.g., “I am very happy at home”), and Physical (e.g., “I take care of myself”). The response scale ranges between 1 (strongly disagree) and 9 (strongly agree). The Cronbach alpha in the present study was 0.89 for the global scale (Academic 0.90; Social 0.76; Family 0.86, and Physical 0.79).

Depression was measured using the *Depression Scale of the Center of Epidemiological Studies of the United States* (CES-D) adapted to Spanish by Herrero and Meneses (2006). This instrument assesses from 1 (Never or very rarely) to 4 (Always or most times) the presence of depressive symptomatology in the last month. It provides a general index of depressed mood, assessing the symptomatology that usually accompanies it (e.g., “During the past month, I felt sad”). Cronbach’s alpha in this study was 0.84.

Life satisfaction was measured using the *Satisfaction with Life Scale* (Diener, Emmons, Larsen, and Griffin, 1985) adapted to Spanish by Atienza, Pons, Balaguer, and García-Merita (2000). This instrument contains 5 items that provide a general index of subjective perceived well-being (e.g., “I’m not happy with my life”). The items are rated on a four-point Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). In this study, the Cronbach alpha was 0.78.

Emotional Intelligence was measured using the *Perceived Emotional Intelligence Scale* (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, and Palfai, 1995) adapted to Spanish by Domínguez, Martín-Albo, Núñez, and León (2010). This scale consists of 22 items with five Likert-type response options from 1 (strongly disagree) to 5

(strongly agree), which provide a measure of EI based on three dimensions: Emotional Attention (e.g., “I think about my mood constantly”), Emotional Clarity (e.g., “Often, I am mistaken about my feelings”), and Emotion Regulation (e.g., “Although I sometimes feel sad, I have an optimistic viewpoint”). The global Cronbach alpha of this study was 0.91, and for the dimensions, it was 0.89, 0.86, and 0.87, respectively.

Procedure

The data of this research were collected as part of a larger study on psychological adjustment in adolescence in Spain. First, a letter with a summary of the research project was sent to the selected schools as a first step. Subsequently, an initial telephone contact with the school headmasters was established, followed by a meeting with all the teaching staff in which the objectives of the study and the procedure to be followed for data collection were reported. After the staff had agreed to participate, an explanatory letter was sent to the parents, requesting them to indicate in writing if they did not wish their child to participate (1% of parents used this option). The administration of the instruments was carried out by a group of trained and expert researchers in each region. Before data collection, students also attended a short briefing in which they provided written consent (none of the adolescents refused to participate). On the dates scheduled with the teaching staff, students were approached in their school classrooms to fill out the questionnaires voluntarily during a regular class period. The researchers of the present study administered the tools in the presence of the student’s tutor. The order of administration of the instruments was counterbalanced in each classroom and school. The instructions were read aloud, emphasizing the importance of answering all the questions and the anonymity of the answers. During the administration of the tests, the researchers were present to resolve doubts and ensure an unbiased process. Students could refuse to answer if they found it difficult to do so. The surveys that were suspicious in terms of the response patterns were not coded in the database (these surveys represented 1% of the total original samples).

Statistical Analysis

The hypotheses were tested using structural equation methods. All estimates were made through a robust method because the data did not meet the multivariate normality criterion. The univariate distributions were non-normal, although the greatest deviation from normality was found in cybervictimization, where the high kurtosis indicated that the values were concentrated in a small range of the scale (Table 1). Mardia's coefficient yielded a value of 443.23 for multivariate kurtosis and a value of 199,870.84 for multivariate skewness, both with $p < 0.01$, indicating non-normality (Mardia, Kent, and Bibby, 1979). Due to this evidence, the unweighted least squares (ULSs) method was applied to take deviations into account, because this method seems to produce more accurate estimates than other methods used to model non-normal variables [36]. Furthermore, considering the ordinal nature of the items in the measurement model, polychoric correlations were used (Babakus, Ferguson, and Joreskog, 1987).

The criteria used to compare the suitability of the proposed models were established following the combination of fit indexes and cutoff values recommended by Hu and Bentler (Hu and Bentler, 1995; Hu and Bentler, 1999): Chi-square over degrees of freedom ratio with a recommended cutoff < 3 ; goodness-of-fit index (GFI), Tucker Lewis Index (TLI or NNFI), and comparative fit index (CFI) with recommended values > 0.95 ; standardized root mean square residual (SRMR) with a value < 0.08 ; a cutoff value close to 0.06 for the root mean square error of approximation (RMSEA), and expected cross-validation index (ECVI), for which smaller values indicate more potential for replication (Browne and Cudeck, 1989).

The analyses were performed using SPSS 23, and the package Lavaan 0.6.5 (Rosseel and Lavaan, 2012) in R 3.6.1 (R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria), which allowed the estimation of the structural models using polychoric correlations and robust goodness-of-fit indices, including correction for the departure

from multivariate normality (Brosseau-Liard, Savalei, and Li, 2012; Brosseau-Liard, and Savalei, 2014).

Results

Half of the participants (50.5%) claimed to have experienced some of the types of indirect cybervictimization collected using the Cybervictimization Scale at least once during the academic year, while 52.7% declared to have been the victim of direct harassment. Among those who had been cybervictims, 77.3% suffered both direct and indirect cyberaggression. By far, the most frequent form of indirect cybervictimization was receiving calls to the mobile without obtaining an answer, just to annoy or scare (38.9%). Direct cybervictimization manifested in a much more varied way, such as receiving insults on social networks (27.9%), being a target of mocking comments, photos or videos uploaded online (26.4%), or being a victim of the disclosure of personal secrets in social networks or groups, such as *WhatsApp* or *Snapchat* (25.3%), among others.

Concerning the distribution and form of the variables considered in the study, Table 1 shows the summary of the descriptive statistics and correlations of the variables.

Structural Models

To test the hypotheses of the study, three models were designed. Before building Model 1, two partial models were designed to ensure that there was empirical support for some theoretical relationships. The simplest one included only the direct relationship of cybervictimization with life satisfaction, showing a significant regression coefficient of -0.31 ($p < 0.01$). Cybervictimization had a significant negative coefficient but a small R^2 (0.10), providing a scant explanation of the influence that it could have on life satisfaction in the absence of other variables of emotional adjustment on which it also has a theoretical influence. The second exploratory model was developed to test a possible influential effect of depression on the relationship between cybervictimization and

lifesatisfaction. The result revealed that, when introducing the depression construct, the relationship of cybervictimization with life satisfaction shifted to almost null (-0.08), while presenting a significant coefficient of 0.32 with depression ($p < 0.01$) and revealing a significant negative relationship of -0.70 between depression and life satisfaction ($p < 0.01$). The explained variance of life satisfaction also increased ($R^2 = 0.54$).

Based on the previous results, Model 1 of this study included self-concept acting together with depression as influencing variables in life satisfaction, themselves influenced by cybervictimization. EI was added in Model 2 to estimate its influence on previously observed relationships. Model 3 replaced the EI construct with the three dimensions that constitute it, to estimate the possible influence of each dimension on previously observed relationships.



Table 1. *Descriptive statistics and Spearman correlations for the variables included in the study*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Cybervictimization (1–5)	1.00							
2 Emotional Intelligence (1–5)	–0.07*	1.00						
3 Emotional Attention (1–5)	0.08**	0.71**(a)	1.00					
4 Emotional Clarity (1–5)	–0.12**	0.80** (a)	–0.35**	1.00				
5 Emotional Regulation (1–5)	–0.14**	0.79**(a)	–0.33**	0.53**	1.00			
6 Self-Concept (0–9)	–0.22**	0.37**	–0.13**	0.39**	0.34**	1.00		
7 Depression (1–4)	0.36**	–0.20**	0.11**	–0.30**	–0.27**	–0.43**	1.00	
8 Life Satisfaction (1–5)	–0.28**	0.30**	0.05	0.35**	0.33**	0.55**	–0.52**	1.00
Statistics								
Mean	1.34	3.32	3.25	3.33	3.38	6.42	1.86	3.73
SD	0.62	0.71	0.96	0.83	0.94	1.31	0.65	0.86
Skewness	2.67	–0.08 *	–0.64 *	–0.04 *	–0.19 *	–0.74 *	0.82	–0.47 *
Kurtosis	6.73	0.04	–0.56 *	–0.32 *	–0.57 *	0.34	–0.22 *	–0.49 *

Notes: *: $p < 0.05$; **: $p < 0.01$; (a): Considered observed variables for the Emotional Intelligence construct in Model 2, but introduced independently as constructs in Model 3, which did not include Emotional Intelligence

Table 2 shows the robust goodness-of-fit indices of Models 1 to 3. Figures 1–3 include the graphic models, the standardized regression coefficients, and the explained variance of the endogenous latent variables. For ease of viewing, the observed items and error terms have been omitted from the figures.

The first row in Table 2 indicates that Model 1 (Figure 1), which included cybervictimization and the constructs linked with emotional adjustment for this study, presents very good goodness-of-fit indices in general. This model is the basis for comparing the relationship of cybervictimization with emotional adjustment before and after considering IE. It confirmed the theoretical relationship of cybervictimization with the emotional factors, positively related to depression (0.88) and negatively to self-concept (−0.74). Moreover, as expected, the regression coefficient between self-concept and life satisfaction was positive (0.51), indicating that a high self-concept tended to be associated with high life satisfaction, whereas the relationship between depression and life satisfaction had a negative coefficient (−0.42).

Table 2. Models fit indicators

Models	X2S-B	df	GFI	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	ECVI
Model 1	2840.78	508	0.99	0.98	0.98	0.046 (0.044; 0.047) *	0.050	1.51
Model 2	3557.85	608	0.99	0.98	0.98	0.047 (0.046; 0.049) *	0.054	1.88
Model 3	6359.42	1415	0.99	0.98	0.97	0.044 (0.043; 0.045) *	0.049	3.98

Notes: * Confidence Interval 90%. X2S-B: Satorra-Bentler adjusted *chi-square*; df: degrees of freedom; GFI: Goodness of Fit statistic; CFI: Comparative Fit index; TLI: Tucker Lewis index; RMSEA: Root Mean Square Error of approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; ECVI: Expected Cross-validation Index

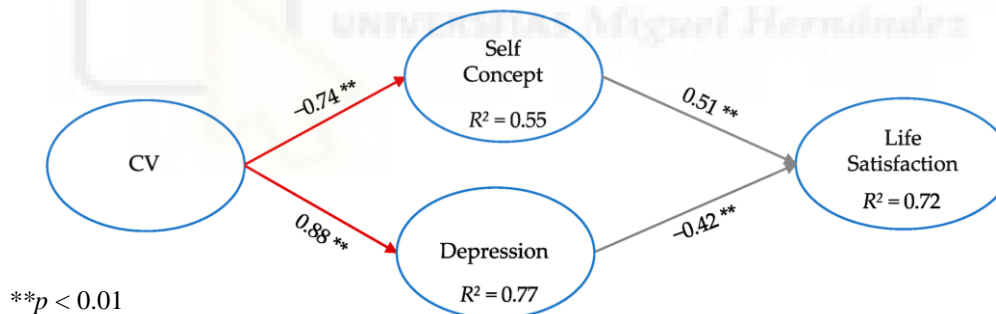


Figure 1. Model 1: Relationships between cybervictimization (CV) and emotional adjustment constructs.

The second model incorporated EI (Figure 2) and showed a very similar goodness-of-fit to Model 1, with only SRMR being slightly higher than in the previous model and all the indices within the predetermined limits. In this model, cybervictimization remained negatively associated with selfconcept (-0.65) and positively with depression (0.72). EI had a positive coefficient (0.60) with selfconcept and a negative one with depression (-0.37), both with $p < 0.01$, which implies a positive impact, contrary to the influence of cybervictimization on emotional adjustment variables.

In Model 3 (Figure 3), emotional attention, emotional clarity, and emotion regulation were included as independent constructs. Clarity and regulation showed a high covariance with each other (0.65), whereas attention had a lower relationship with both of them (0.32). This model had similar goodness-of-fit indices to the previous models in Table 2 but revealed the smallest estimation errors, with the lowest RMSEA and SRMR indices. It also produced higher R² coefficients in all the endogenous variables (self-concept, depression, and life satisfaction) compared with Model 1, thus indicating its explanatory superiority.

In global terms, Table 1 shows that cybervictimization and emotional attention had a similar pattern, being negatively associated with self-concept and positively with depression. The other dimensions of EI, emotional clarity and regulation, showed the opposite relationship with the variables of emotional adjustment.

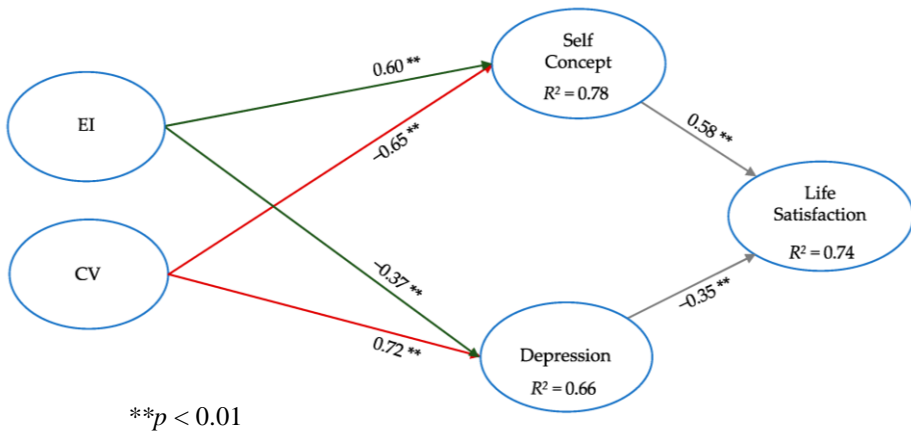


Figure 2. Model 2: Relationships between cybervictimization (CV) and emotional intelligence (EI) with emotional adjustment constructs.

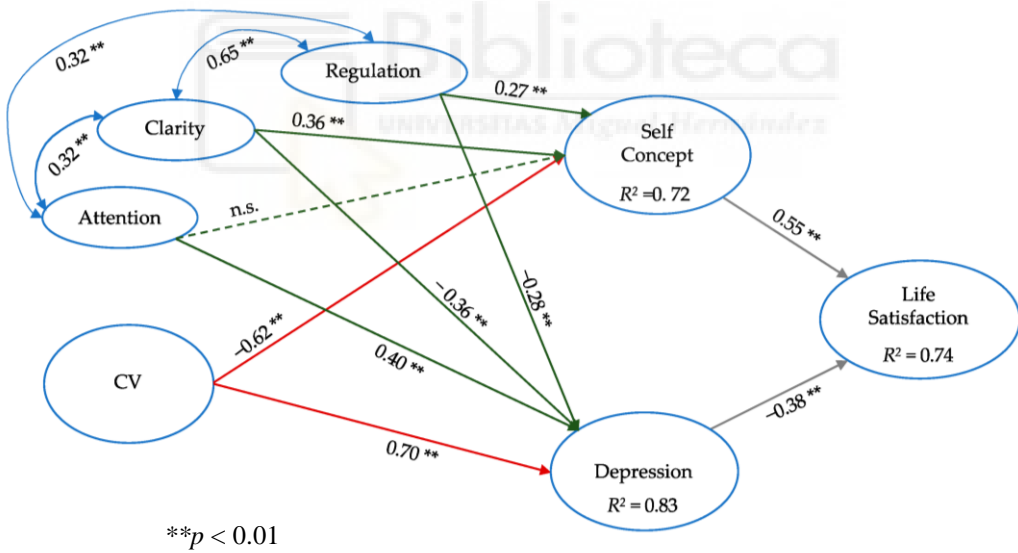


Figure 3. Model 3: Relationships between cybervictimization (CV) and the three components of emotional intelligence (EI) with emotional adjustment constructs. n.s.: non-significant coefficient.

Now considering the factors related to EI (Figure 3), the influence of emotional attention on self-concept was nonsignificant, but it was very significant on depression (0.40), indicating that this EI dimension itself is associated with depressive symptoms. Emotional clarity showed a positive relationship with self-concept (0.36) and a negative one with depressive symptoms (-0.36). Emotion regulation, the other dimension of EI, presented the same pattern as emotional clarity: a positive relationship with self-concept (0.27) and a negative one with depression (-0.28).

Considering that self-concept showed a positive relationship with life satisfaction and that depression presented a negative relationship, we could expect to find students with a higher life satisfaction if they show high levels of EI, specifically emotional clarity and regulation, in the context of cyberbullying.

Discussion

The objective of the present study was to analyze the relationship between EI and self-concept, depression, and life satisfaction, as well as the influence of the EI dimensions on emotional adjustment in the context of cybervictimization. The results indicated that EI can influence the relationship between cybervictimization and emotional variables, and also, that each of the EI dimensions plays an important role in this relationship, although not all in the hypothesized direction.

The first hypothesis proposed in this study postulated that cybervictimization would have a negative relationship with self-concept and life satisfaction, and a positive relationship with depression. The results confirm this hypothesis because cybervictimization had a negative relationship with self-concept and a positive relationship with depression. In this sense, cybervictimization was indirectly related to life satisfaction through self-concept and depression. This result coincides with previous works suggesting that cybervictimization is associated with several consequences that impact on victims' emotional adjustment, such as

higher levels of depressive symptomatology (Cañas et al., 2019; Ildirim et al., 2017) and negative self-concept (Delgado et al., 2015; Ortega-Barón et al., 2016). In addition, self-concept seems to play an important role in adolescents' life satisfaction, as it is considered one of the main factors related to their well-being (Varela, Guzmán, Alfaro, and Reyes, 2019). Regarding the relationship between depression and life satisfaction, studies with adolescent samples indicate that these two variables are strongly and negatively correlated (Davis and Humphrey, 2012).

Regarding the second hypothesis, it stated that EI would influence the relationship of cybervictimization with self-concept and depression, affecting the relationship between each one of these variables and life satisfaction in the context of cybervictimization. The results obtained allow us to confirm the hypothesis. EI showed a strong positive relationship with self-concept and a high negative relationship with depression. Moreover, by introducing EI, cybervictimization remained negatively related to self-concept and positively to depression, but the influence of these relationships was less than in the previous model. These results pointed to a possible suppressive influence of EI on cybervictimization concerning emotional adjustment. In line with previous studies of EI and cyberbullying, high levels of EI attenuated the negative influence of cyberbullying on emotional problems (Davis and Humphrey, 2012). In addition, other researchers suggest that the emotional skills of EI, that is, perceiving emotions, understanding the causes and consequences of emotions, and regulating one's emotions and those of others might reduce the risk of experiencing psychosocial problems as a consequence of cybervictimization (Extremera et al., 2018). Thus, results revealed the importance of EI in the relationship between cybervictimization and emotional adjustment. In line with the influence of EI in life satisfaction, understanding and managing emotions appropriately could be related to well-being and life satisfaction by reducing the risk of psychosocial maladjustment (Schoeps, Villanueva, Prado-Gascó, and Montoya-Castilla, 2018). Previous studies confirm that students' higher levels of EI make it

easier for them to identify, understand, and regulate their negative emotions in the face of stressful events, and to maintain positive moods when situations require it, contributing to their satisfaction with life (Sánchez-Álvarez, Extremera, and Fernández-Berrocal, 2016). Although research on cybervictimization was related to life satisfaction, the influences of EI on self-concept and depressive symptomatology were not simultaneously considered in this relationship until now. The main contribution of the present study in this sense is that, in this work, the dimensions of EI and other emotional variables were analyzed in relation to life satisfaction in the context of cybervictimization.

The third hypothesis of this study stated that the three components of EI would influence the relationship between cybervictimization and emotional adjustment. In line with this hypothesis, the relationship between cybervictimization and emotional adjustment was influenced by the presence of EI dimensions. Thus, emotional clarity and regulation influenced the relationships between cybervictimization and self-concept, and between cybervictimization and depression. Specifically, emotional clarity and regulation had a negative direct influence on depression, and a positive direct influence on self-concept and life satisfaction. Consistent with previous literature, high scores in emotional clarity and regulation are inversely related to depression (Elipe et al., 2015), but positively related to levels of well-being and life satisfaction (Martínez-Monteaudo et al., 2019; Zeidner, Matthews, and Roberts, 2012). However, in contrast to the third hypothesis, emotional attention affected the symptoms of depression, and no direct relationship between emotional attention and self-concept was observed. As emotional attention is related to perceiving one's own emotions, too much attention with a low level in the other EI dimensions may lead to weak emotional control and affect emotional adjustment (Elipe et al., 2015). Thus, and as previously mentioned, the EI dimensions have a total positive influence on the problems associated with cybervictimization due to emotional clarity and regulation, but in the opposite direction, as emotional attention per se can affect that

relationship negatively. In any case, results revealed the importance of each EI dimension in the relationship between cybervictimization and emotional adjustment.

Limitations and Future Research

Although this study has some significant strengths, such as the analysis of the relationship between cybervictimization and life satisfaction, as well as the study of EI's role in the association between cybervictimization and emotional adjustment, it also presents several limitations to be acknowledged for further research. A first limitation is based on the cross-sectional nature of the data, making it impossible to establish causal relationships between the analyzed variables. A longitudinal study of measures at different times would provide further insights into the causal relationships among study variables. Secondly, it must be considered that, although questionnaires were administered anonymously, self-administered instruments in adolescence could generate response bias, affecting the validity and generalization of the data. The complementarity of the study findings with data from other informants (parents, teachers, or peers) could lead to a broader and more comprehensive approach to the topic. Further, it must be stressed that the results of this study are limited to the adolescent stage from 11 to 17 years, so they are not generalizable to subjects of other ages or other educational levels (early childhood education, primary education, and higher education), or even to school settings belonging to other cultures. Finally, the results show the need to further analyze the relationship between emotional attention and emotional maladjustment with and without the presence of high levels of clarity and emotion regulation. Relatedly, future studies should examine the potential influence of EI considering samples of children and adolescents, as well as specific samples of cybervictims.

Conclusions

In conclusion, the results of this study expand the knowledge about the influence of cybervictimization in adolescents' emotional

adjustment. Cybervictimization is associated with several negative consequences, some which might explain why victims of cyberbullying report lower satisfaction with life. Regarding EI, the findings of the present study allow us to conclude that the development of emotional skills influences the relationship between cybervictimization and emotional problems. In this sense, EI, considered as a multidimensional concept, might also be considered as a personal resource to mitigate the emotional maladjustment related to cybervictimization. Accordingly, this study highlights the importance of EI to influence psychosocial problems, especially associated with cyberbullying behavior. Moreover, concerning the theoretical contribution of this study to the literature, its findings could also be used to develop cyberbullying prevention programs integrated in scholar centers, aimed at increasing adolescents' emotional skills to protect them against, or at least mitigate, the negative consequences of being a victim of cyberbullying.

References

- Cook, E.C. (2020). Affective and physiological synchrony in friendships during late adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships, 37*, 1296–1316.
- Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J.K., Veenstra, R., & Vollebergh, W. (2020). Who Sets the Aggressive Popularity Norm in Classrooms? It's the Number and Strength of Aggressive, Prosocial, and Bi-Strategic Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 48*, 13–27.
- Inglés, C.J., Aparisi, D., Delgado, B., Torregrosa, M.S., & García-Fernández, J.M. (2017). Sociometric types and academic self-concept in adolescents. *Psicothema, 29*, 496–501.
- Turner, H.A., Shattuck, A., Finkelhor, D., & Hamby, S.L. (2017). Effects of Poly-Victimization on Adolescent Social Support, Self-Concept, and Psychological Distress. *Journal of Interpersonal Violence, 32*, 755–780.
- Sentse, M., Prinzie, P., & Salmivalli, C. (2017). Testing the Direction of Longitudinal Paths between Victimization, Peer Rejection, and Different Types of Internalizing Problems in Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 45*, 1013–1023.

- Dickson, D.J., Laursen, B., Valdes, O., & Stattin, H. (2019). Derisive Parenting Fosters Dysregulated Anger in Adolescent Children and Subsequent Difficulties with Peers. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*, 1567–1579.
- IRENA (2016). REmap: Roadmap for a Renewable Energy Future, Edition ed; International Renewable Energy Agency (p. 172). Germany: Bonn.
- Bacete, F.G., Marande-Perrin, G., Schneider, B.H., & Cillessen, A.H.N. (2019). Children's Awareness of Peer Rejection and Teacher Reports of Aggressive Behavior. *Psychosocial Intervention*, *28*, 37–47.
- López, E.E., Olaizola, J.H., Martínez-Ferrer, B., & Ochoa, G.M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, *43*, 387–400.
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M.-J., & Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, Psychosocial Adjustment, and Suicidal Ideation in Adolescence. *Psychosocial Intervention*, *28*, 75–81.
- Bacete, F.G., & Cillessen, A.H.N. (2017). An Adjusted Probability Method for the Identification of Sociometric Status in Classrooms. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1–12.
- Pinto, V. (1996). The School as a Teaching-Learning Context. In R. Clemente, & C. Hernández (Eds.), *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 221–230). Archidona, Spain: Aljibe. Available online: <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=030350> (accessed on 24 December 2020).
- Coie, J.D., & Cillessen, A.H. (1993). Peer Rejection: Origins and Effects on Children's Development. *Current Directions in Psychological Science*, *2*, 89–93.
- Bacete, F.G., Planes, V.E.C., Perrin, G.M., & Ochoa, G.M. (2017). Understanding Rejection between First-and-Second-Grade Elementary Students through Reasons Expressed by Rejecters. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1–13.
- Inglés, C., Aparisi, D., García-Fernández, J.M., Núñez Pérez, J.C., & Martínez Monteagudo, M.C. (2016). Relationship between Sociometric Types and Academic Goals in a Sample of Spanish Students of Secondary Education. *Universitas Psychologica*, *15*, 233–244.
- Ranney, J.D., & Troop-Gordon, W. (2020). The role of popularity and digital self-monitoring in adolescents' cyberbehaviors and cybervictimization. *Computers in Human Behavior*, *102*, 293–302.

- Rubin, K., Bowker, J., & McDonald, K. (2013). Peer Relationships in Childhood. In M. Lamb, & M. Bornstein (Eds.), *Developmental Science: An Advanced Textbook* (pp. 469–512). NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Rubin, K.H., Coplan, R., & Bowker, J.C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, *60*, 141–171.
- Bowker, J.C., Adams, R.E., Fredstrom, B.K., & Gilman, R. (2014). Experiences of Being Ignored by Peers During Late Adolescence: Linkages to Psychological Maladjustment. *Merrill Palmer Quarterly*, *60*, 328–354.
- Sheppard, C.S., Giletta, M., & Prinstein, M.J. (2016). Peer Victimization Trajectories at the Adolescent Transition: Associations Among Chronic Victimization, Peer-Reported Status, and Adjustment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *48*, 218–227.
- Debowska, A., Boduszek, D. (2017). Child abuse and neglect profiles and their psychosocial consequences in a large sample of incarcerated males. *Child Abuse & Neglect*, *65*, 266–277.
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, *24*, 39–45.
- García-Poole, C., Byrne, S., & Rodrigo, M.J. (2017). Adolescent lifestyle profiles and personal and community competences. *European Journal of Developmental Psychology*, *15*, 531–547.
- León-Moreno, C., Mutitu-Ferrer, D., & Cañas-Pardo, E. (2019). Sociometric Status in the Classroom: The Role of the Motivation of Revenge, Avoidance and Benevolence in Adolescents. In *Investigación en el Ambito Escolar: Un Acercamiento Multidimensional a las Variables Psicológicas y Educativas* (pp. 303–307). Almeria, Spain: ASUNIVEP.
- Sijtsema, J.J. (2016). Preadolescents and their friends. *International Journal of Behavioral Development*, *40*, 565–576.
- Molinari, L., Grazia, V., Corsano, P. (2019). School Relations and Solitude in Early Adolescence: A Mediation Model Involving Rejection Sensitivity. *The Journal of Early Adolescence*, *40*, 426–448.
- Esposito, C.; Bacchini, D.; Affuso, G. (2019). Adolescent non-suicidal self-injury and its relationships with school bullying and peer rejection. *Psychiatry Research*, *274*, 1–6.
- Romera, E.M., Cano, J.-J., García-Fernández, C.-M., Ortega-Ruiz, R.; Jes, J.-; Garc, C.-M. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar*, *24*, 71–79.

- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J.M. (2019). Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Psychosocial Intervention*, 28, 67–73.
- Garaigordobil, M., & Machimbarrena, J.M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29, 335–340.
- Fernández-Antelo, I., & Cuadrado-Gordillo, I. (2019). Moral Disengagement as an Explanatory Factor of the Polyvictimization of Bullying and Cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2414.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128–1135.
- Hawk, S.T., Eijnden, R.J.M.V.D., Van Lissa, C., & Ter Bogt, T.F.M. (2019). Narcissistic adolescents' attention-seeking following social rejection: Links with social media disclosure, problematic social media use, and smartphone stress. *Computers in Human Behavior*, 92, 65–75.
- Graber, R., Turner, R.N., & Madill, A. (2015). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 107, 338–358.
- Lodder, G.M.A., Scholte, R.H.J., Cillessen, A.H.N., & Giletta, M. (2015). Bully Victimization: Selection and Influence Within Adolescent Friendship Networks and Cliques. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 132–144.
- Benenson, J.F., & Christakos, A. (2003). The greater fragility of females' versus males' closest same-sex friendships. *Child Development*, 74, 1123–1129.
- Rose, A.J., & Rudolph, K.D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98–131.
- Cénat, J.M., Blais, M., Lavoie, F., Caron, P.-O., & Hébert, M. (2018). Cyberbullying victimization and substance use among Quebec high schools students: The mediating role of psychological distress. *Computers in Human Behavior*, 89, 207–212.
- Cotton, S.M., Rice, S.M., Moeller-Saxone, K., Magnus, A., Harvey, C., Mihalopoulos, C., Humphreys, C., Murray, L., Halperin, S., McGorry, P.D., et al. (2020). Sex differences in psychological distress, behavioural and emotional problems, and substance use in

- young people in out-of-home care. *Child & Family Social Work*, 25, 325–336.
- Breslin, G., Gossrau-Breen, D., McCay, N., Gilmore, G., Macdonald, L., & Hanna, D. (2012). Physical Activity, Gender, Weight Status, and Wellbeing in 9- to 11-Year-Old Children: A Cross-Sectional Survey. *Journal of physical activity & health*, 9, 394–401.
- Suldo, S.M., Minch, D.R., & Hearon, B.V. (2014). Adolescent Life Satisfaction and Personality Characteristics: Investigating Relationships Using a Five Factor Model. *Journal of Happiness Studies*, 16, 965–983.
- Tanaka, M., Afifi, T.O., Wathen, C.N., Boyle, M.H., & Macmillan, H.L. (2014). Evaluation of sex differences in health-related quality of life outcomes associated with child abuse: Results from the Ontario Child Health Study. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 24, 353–363.
- González-Cabrera, J., León-Mejía, A., Machimbarrena, J.M., Balea, A., & Calvete, E. (2019). Psychometric properties of the cyberbullying triangulation questionnaire: A prevalence analysis through seven roles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60, 160–168.
- Holfeld, B., & Grabe, M. (2012). Middle School Students' Perceptions of and Responses to Cyber Bullying. *Journal of Educational Computing Research*, 46, 395–413.
- Katzer, C., Fetchenauer, D., & Belschack, F. (2009). Cyberbullying: Who Are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and Victimization in School. *Journal of Media Psychology*, 21, 25–36.
- Sentse, M., Kretschmer, T., & Salmivalli, C. (2015). The Longitudinal Interplay between Bullying, Victimization, and Social Status: Age-related and Gender Differences. *Social Development*, 24, 659–677.
- Cuesta, M., Fonseca-Pedrero, E., Vallejo, G., & Muñiz, J. (2013). Datos perdidos y propiedades psicométricas en los tests de personalidad. *Annals of Psychology*, 29, 285–292.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Multivariate Analysis*. NJ, USA: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Lundberg, G.A., & Moreno, J.L. (2006). Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations. *American Sociological Review*, 2, 542.
- Kessler, R., & Mroczek, D. (1994). Final Versions of our Non-Specific Psychological Distress Scale. Memo Dated. 10 March. Available online: <https://www.scienceopen.com/document?vid=2987d9ec-beca-4fc6-a58a-a6ede4f532b3> (accessed on 24 December 2020).

- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Inzunza, J.A., Piña, J.G., Gómez, C.G., Díaz, D.S., Sepúlveda, J.C.O., & Ruiz, L.G. (2014). Propiedades psicométricas de la escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10 – 12 años). *Universitas Psychologica*, 14, 29–41.
- Buelga, S., y Pons, J. (2012). Aggressions among Adolescents through Mobile Phones and the Internet. *Psychosocial Intervention*, 21, 91–101.
- González, J., & García Bacete, F. (2010). *Sociomet. Programa Para La Realización de Estudios Sociométricos*. Madrid, Spain: TEA Editioal.
- Zhou, J., Li, X., Tian, L., & Huebner, E.S. (2020). Longitudinal association between low self-esteem and depression in early adolescents: The role of rejection sensitivity and loneliness. *British Journal of Medical Psychology*, 93, 54–71.
- Wright, M.F., & Li, Y. (2013). The Association Between Cyber Victimization and Subsequent Cyber Aggression: The Moderating Effect of Peer Rejection. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 662–674.
- Bacete, F.G. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 437–451.
- Bacete, F.G., Sureda, I., & Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista Psicología & Sociedad*, 23, 63–74.
- Musitu-Ferrer, D., Ibáñez, M.E., León-Moreno, C., & Garcia, O.F. (2019). Is School Adjustment Related to Environmental Empathy and Connectedness to Nature? *Psychosocial Intervention*, 28, 101–110.
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., Romero-Abrio, A., Callejas-Jerónimo, J.E., & Musitu, G. (2019). Parental Socialization, School Adjustment and Cyber-Aggression among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 4005.
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Moreno-Ruiz, D., & Musitu-Ferrer, D. (2019). Forgiveness and Loneliness in Peer-Victimized Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*. 1-22.
- Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A., & Klooster, P.M.T. (2015). Increasing inequalities in what we do online: A longitudinal cross sectional

analysis of Internet activities among the Dutch population (2010 to 2013) over gender, age, education, and income. *Telematics and Informatics*, 32, 259–272.

Runions, K. (2013). Toward a Conceptual Model of Motive and Self-Control in Cyber-Aggression: Rage, Revenge, Reward, and Recreation. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 751–771.



The Role of Emotional Intelligence on Psychological Adjustment and Peer Victimization in a Sample of Spanish Adolescents*

Abstract

In the last decades, interest in the study of the negative consequences of bullying for the victims has increased. Victims are often known to show emotional adjustment issues, such as negative self-concept and low life satisfaction. Moreover, some studies have observed important associations between self-concept and life satisfaction, in which a positive self-concept is related to high levels of life satisfaction. Other studies have pointed out the importance of emotional intelligence (EI), as a regulatory and protective factor against the negative impact of victimization on adjustment in adolescents. The main objective of this work was to analyze the mediating effect of self-concept on life satisfaction and the moderated mediation effect of EI on self-concept and life satisfaction in the context of peer victimization. The participants in the study were 1,318 Spanish students of both sexes and aged between 11 and 18 ($M = 13.8$, $SD = 1.32$) years, from four compulsory secondary education centers. The results indicated that, on the one hand, self-concept mediated the relationship between victimization and life satisfaction. On the other hand, EI was not only positively associated with self-concept, but it also significantly moderated the negative influence of victimization on self-concept. EI may also indirectly moderate the relationship between victimization and life satisfaction through the self-concept. These data show the importance of EI as a possible protective and moderating factor of the negative effect of bullying on emotional adjustment, which is interesting for the design of future prevention and intervention programs in school contexts.

Keywords: victimization, self-concept, life satisfaction, emotional intelligence, moderating effect

* Publicado como: Cañas, E., Estévez, J. F., Estévez, E., & Aparisi, D. (2020). The Role of Emotional Intelligence on Psychological Adjustment and Peer Victimization in a Sample of Spanish Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 3688-3697.



The Role of Emotional Intelligence on Psychological Adjustment and Peer Victimization in a Sample of Spanish Adolescents

Introduction

In the last decades, the school context is facing an important social problem that is related to violent behavior among adolescents, known as peer victimization (Rey et al., 2019). Peer victimization involves receiving any acts of aggression from similar-age peers (Wuet al., 2015). This victimization can occur directly through verbal or physical aggressions, or indirectly, using more subtle forms of attack through actions that include social exclusion or peer rejection, spreading rumors, and threats to withdraw friendship (Mehari and Farrell, 2015; García et al., 2017). Victimization rates in young population require close attention, since according to the data collected by the World Health Organization (WHO) in the Global School-based Student Health Survey (from 2003 to 2017) in collaboration with UNESCO (2018), the proportion of students who report being bullied is 33% in those aged 13, 32.3% aged in those aged 14 and 30.4% in those aged 15 years. Besides, they are more likely to experience negative consequences associated to this problem. Research conducted until now shows that victimization negatively affects the emotional adjustment, health, and well-being of the victims (Menesini and Salmivalli, 2017).

Relationship between victimization and emotional adjustment

Recent research with adolescent samples has considered negative self-concept as an important emotional consequence associated with peer victimization (Norrington, 2020). Self-concept is defined as the subject's perceptions of the self in different domains, such as academic, social, family, and physical dimensions (García and Musitu, 1999). The growing number of studies focusing on the indicators of emotional maladjustment in victimization has suggested that most adolescents who are bullied tend to perceive themselves

negatively (Malhi et al., 2014; Cañas et al., 2019) and, in consequence, to experience negative self-concept (Cañas et al., 2020). In this vein, some studies have found that adolescents' assessment of their self-concept is intimately related to their overall assessment of their lives, so a positive self-concept is associated with high levels of life satisfaction (Chui and Wong, 2016; Ortuño-Sierra et al., 2019; Povedano-Diaz et al., 2020).

Particularly, life satisfaction has been considered as an indicator of the overall quality of life (Diener et al., 1999), as well as of well-being (Diener et al., 1999). Like self-concept, wellbeing has been also negatively associated with victimization in adolescence (Callaghan et al., 2015; Weng et al., 2017; Gini et al., 2018; Cañas et al., 2020). Additionally, some works have indicated that victimization has a negative influence on the victims' wellbeing (Låftman and Modin, 2017; Callaghan et al., 2019), so it is not surprising that bullying victims are significantly more likely to experience low life satisfaction. For this reason, some investigations into youth violence have considered victimization as a salient risk factor for poor life satisfaction in adolescence (Méndez-Giménez et al., 2017; Gini et al., 2018).

Thus, according to empirical evidence, self-concept and life satisfaction are significantly related in adolescence (Carrascosa et al., 2018; Estévez et al., 2019a).

The mediating effect of self-concept on victimization and life satisfaction

In the context of peer victimization, Norrington (2020) carried out a longitudinal study about the effect of self-concept on psychological distress in victims of bullying, revealing that self-concept may act as a mediator in the relationship between victimization and mental health. Norrington's study is relevant when considering that mental health is usually measured evaluating life satisfaction (Kardefelt-Winther and Maternowska, 2020). In short, these findings seem to confirm that self-concept during adolescence plays an important role

in the perception of adolescents' life satisfaction. However, in the field of peer victimization, research focused on the relationship between self-concept and life satisfaction in adolescents is still limited.

Considering the previous findings, it is important to emphasize that self-concept and life satisfaction, separately, comprise an emerging area of inquiry related to victimization in youths (Navarro et al., 2015; Gini et al., 2018; Miranda et al., 2019). Besides, the available results help to understand how self-knowledge and ego-building are key elements for adolescent well-being (Povedano-Diaz et al., 2020), which can be indicative of life satisfaction. However, thus far, there is little research on the mechanism linking self-concept to life satisfaction in the context of peer victimization in adolescents. The moderating effect of emotional intelligence (EI).

The study of the role of emotion regulation in peer victimization has increased in recent years, because it is considered a protective factor against the negative impact of bullying during adolescence (Zych et al., 2017; Quintana-Orts et al., 2019). One of the approaches with a stronger theoretical and empirical basis concerning emotion regulation is the concept of EI, which refers to the ability to perceive, assimilate, understand, and regulate emotions (Salovey and Mayer, 1990). EI also includes motivating oneself and recognizing and managing emotions, both regarding oneself and others (Goleman, 1995). The model proposed by Salovey and Mayer (1990) highlights three components of general EI: (1) attention – the ability to perceive one's own and others' emotions; (2) clarity – the ability to understand emotional information, how emotions combine and change over time, and to appraise emotional meanings; and (3) regulation – remaining open to feelings and monitoring and regulating emotions to promote understanding and personal growth.

Regarding the protective mechanism of EI, research has shown that youths with high levels of EI are more likely to cope with negative experiences than their peers with lower levels of EI (Estévez

et al., 2019c). This effect has been attributed to better affective processes, which allow maintaining positive mental states, promoting emotional adaptation, and regulating negative moods when faced with threatening situations (Gómez-Baya et al., 2017; Martínez-Monteaudo et al., 2019). Consequently, at high levels, EI may act as a potent construct for the promotion of emotional adjustment and well-being (De la Barrera et al., 2019). In this vein, some studies point out that adolescents with high levels of EI tend to maintain a positive self-concept (Martínez-Monteaudo et al., 2019; Suriá-Martínez et al., 2019) and to have high life satisfaction (Sun et al., 2014; Lázaro-Visa et al., 2019; Ramos-Díaz et al., 2019). Although it is clear that EI has a significant influence on self-concept and life-satisfaction, there has thus far been limited research examining the moderating mechanism of EI in these variables in samples of adolescents.

Concerning victimization, some works have suggested that EI may be an important protective factor against the detrimental effects of victimization, because it provides positive emotional management tools and resources to cope with this stressful situation (Domínguez-García and Fernández-Berrocal, 2018; Extremera et al., 2018; Estévez et al., 2019c; Quintana-Orts et al., 2019). However, victims of bullying generally tend to show low levels of EI (Estévez et al., 2019a; Cañas et al., 2020), and to experience problems of emotional adjustment (Lomas et al., 2012). Perhaps the low EI levels reported by victims are the cause of their manifestations of the negative consequences of victimization. Additionally, it should be noted that not all victimized youth develop the same negative consequences or with the same degree of intensity (García et al., 2020). Recent studies have suggested that differences in the consequences or their intensity could be attributed to the degree to which the person concerned has developed EI (Extremera et al., 2018). Although the available research is focused on cyberbullying, the results underline that EI may not only be a mediator of emotional adjustment but may also be a potential moderator in the relationship between victimization and the associated emotional problems (García et al., 2020). These data

support the idea that EI may act as a buffer against the negative impact of victimization (Extremera et al., 2018). Despite the increasing attention given to the relationship between EI and victimization in recent years, the moderating role of EI on individual factors such as self-concept and life satisfaction in the peer victimization context is still not fully understood.

The Present Study

Based on the reviewed literature, there is evidence suggesting that victimization negatively influences the victims' emotional adjustment and well-being, such as self-concept (Turner et al., 2017) and life satisfaction (Varela et al., 2017). There is also evidence that self-concept is intimately related to life satisfaction (Chui and Wong, 2016; Ortuño-Sierra et al., 2019; Povedano-Diaz et al., 2020), but, until now, no study has investigated whether self-concept mediates the relationship between victimization and life satisfaction. Similarly, even though the literature pays considerable attention to the relationship between EI and victimization (Zych et al., 2017; Estévez et al., 2019a), there are still deficiencies in the study of EI as a potential moderator of self-concept and life satisfaction in the context of peer victimization. This study proposes moving in this direction to fill the gaps in these issues. Thus, the objectives of the present study were: (1) to examine a mediation model that investigates the effect of self-concept on life satisfaction and victimization; (2) to analyze a moderated mediation model that studies the role of EI on the relationship between victimization and self-concept and life satisfaction. Based on the previously reviewed research on victimization in adolescence, the following hypotheses were established: (1) self-concept would mediate the association between victimization and life satisfaction; (2) EI would moderate the direct and indirect effect of victimization on self-concept and life satisfaction.

Methods

Participants

Analyses of this study are based on data from a representative sample of secondary school students who were recruited through probabilistic sampling, using as primary sampling units the urban geographical areas of the provinces of Alicante, Valencia, Seville, and Teruel, and as secondary units, the public schools in each area. The grades or classrooms were not used as tertiary units, as all the students of the four courses of Compulsory Secondary Education (CSE) in all the schools participated. The socioeconomic level of the areas and schools was average. Approximately, the percentage of the parents of the participating students that had primary education, secondary education, high school studies, or university studies was equitable (25%). Most of the parents performed paid work outside the home: 86.7% of the fathers and 69.5% of the mothers. The final sample was composed of 1318 adolescents (47% boys and 53% girls), aged between 11 and 18 years ($M = 13.8$, $SD = 1.32$), and enrolled in four CSE schools in the Andalusian, Aragonese, and Valencian communities, in Spain. Students' distribution by academic grade was balanced: 24.7% were enrolled in 1st grade of CSE, 27.3% in 2nd grade, 23.7% in 3rd grade, and 24.3% in 4th grade.

Instruments

To identify victims of bullying, the self-report measure *Peer Victimization Scale* (PVS; Mynard and Joseph, 2000), was used. The scale was translated into Spanish, using the parallel back-translation procedure of Brislin (1986). This 22-item instrument measures three peer victimization dimensions: relational victimization (e.g., "A classmate tried to get me into trouble with my friends"), overt physical Victimization (e.g., "A classmate beat me up"), and overt verbal victimization (e.g., "A classmate has insulted me"). Rated on a 4-point Likert-type scale (1 = never; 4 = always), the Cronbach alphas of the three dimensions in

the present sample were 0.92, 0.69, and 0.88, respectively, and 0.95 for the global scale.

The global dimension and four dimensions of self-concept were measured using the Self-Concept Form-5 Scale (AF5; García and Musitu, 1999). This 24-item scale measures four of five dimensions of self-concept (6 items per dimension): academic (e.g., “I work a lot in class”), social (e.g., “I have trouble talking to strangers”), family (e.g., “I am very happy at home”), and physical (e.g., “I take care of myself”). The response scale ranges from 0 (strongly disagree) to 9 (strongly agree). The Cronbach alpha in the present study was 0.89 for the global scale (academic 0.90; social 0.76; family 0.86, and physical 0.79).

Life satisfaction was measured using the *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985) adapted to Spanish by Atienza et al. (2000). This instrument contains 5 items that provide a general index of subjective perceived well-being (e.g., “I’m not happy with my life”). The items are rated on a four-point Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). In this study, the Cronbach alpha was 0.78.

Emotional intelligence was measured using the *Perceived Emotional Intelligence Scale* (TMMS, Salovey et al., 1995) adapted to Spanish by Domínguez et al. (2010). This scale consists of 22 items with 5 Likert-type response options (strongly disagree to strongly agree), which provide a measure of EI based on three dimensions: emotional attention (e.g., “I think about my mood constantly”), emotional clarity (e.g., “Often, I am mistaken about my feelings”), and emotion regulation (e.g., “Although I sometimes feel sad, I have an optimistic viewpoint”). The global Cronbach alpha of this study was 0.91, and for the dimensions, it was 0.89, 0.86, and 0.87, respectively.

Procedure

Data of this research were collected as part of a larger study on psychological adjustment in adolescence in Spain. After receiving authorization for the study from the Ethics Committee of the Miguel Hernández University, research assistants sent a letter with a summary of the research project to the headmasters of the selected schools as a first step. Subsequently, initial telephone contact with them was established, followed by a meeting with all the teaching staff in which the objectives of the study and the procedure to be followed for data collection were reported. After the staff had agreed to participate, an explanatory letter was sent to the parents, requesting them to indicate in writing if they did not wish their child to participate in (1% of parents used this option). The administration of the instruments was carried out by a group of trained and expert researchers in each region. Before data collection, students also attended a short briefing in which they provided written consent (none of the adolescents refused to participate). On the dates scheduled with the teaching staff, students were approached in their school classrooms to fill out the questionnaires voluntarily during a regular class period. The order of administration of the instruments was counterbalanced in each classroom and school. The instructions were read aloud, emphasizing the importance of answering all questions and the anonymity of the answers. During the administration of the tests, the researchers were present to resolve doubts and ensure an unbiased process. The surveys that were suspicious in terms of the response patterns were not coded in the database (these surveys represented 1% of the total original samples). Finally, a class of approximately 55 min were required for data collection.

Statistical Analyses

Firstly, we examined whether the data followed a normal distribution. As Table 1 shows, the skewness and kurtosis of victimization, self-concept, life satisfaction, and EI fell within the acceptable range, with

skewness $< | 2.0|$ and kurtosis $< | 7.0|$ (Hancock et al., 2018). Therefore, the variables were used directly in subsequent analyzes. A moderated mediation model was developed through various steps to test the hypotheses. Firstly, descriptive statistics and Pearson correlations among the study variables were calculated (Table 1). Secondly, PROCESS macro for SPSS (Hayes, 2018) was used, applying Model 4 to examine the mediating effect of self-concept between victimization and life satisfaction (Table 2). Thirdly, Model 58 was used to examine the moderating effect of EI on the relationship between victimization and self-concept on one hand, and self-concept and life satisfaction, on the other (Table 3). Sex and age were entered to control their effect on the results. The predictor variables that defined the products were mean-centered to avoid non-essential multicollinearity (Frazier et al., 2004; Fairchild and Mcquillin, 2010). The bootstrap confidence intervals (CIs) helped to determine whether the effects in Model 4 and Model 58 were significant at the $\alpha = 0.05$ level of significance, based on 5000 random samples. An effect is regarded as significant if the CI does not include zero.

Results

Preliminary Analysis

Table 1 shows means, standard deviations, and Pearson correlations for the studied variables. Victimization was negatively correlated with self-concept and life satisfaction and showed an almost null correlation with EI. The rest of the variables in the study showed positive and significant correlations with each other. The highest coefficient was observed between self-concept and life satisfaction.

Table 1. *Pearson correlations and descriptive statistics of the variables*

Variables	1	2	3	4
1. Victimization (1–4)	1.00			
2. Self-concept (0–9)	-0.23**	1.00		
3. Life satisfaction (1–5)	-0.34**	0.55**	1.00	
4. Emotional intelligence (1–5)	-0.05	0.38**	0.30**	1.00
Mean	1.61	6.39	3.73	3.32
Standard deviation	0.52	1.25	0.86	0.71
Skewness	1.23	-0.77	-0.47	-0.08
Kurtosis	1.46	0.42	-0.48	0.04

Note: ** $p < 0.01$

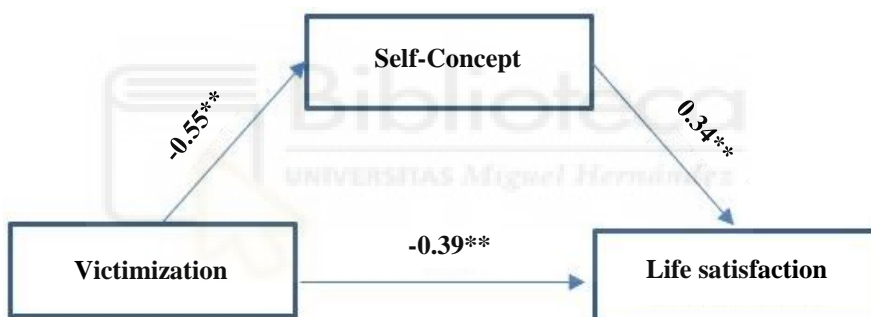


Figure 1. Proposed mediation model linking victimization, self-concept, and life satisfaction. ** $p < 0.01$

Testing for Mediation Effect

A Process Macro Model 4 was built to test the mediation effect, which is illustrated in Figure 1.

Table 2 shows two columns: the first reveals the relationship between the independent variable and the mediator, and the second shows all the coefficients in a simple mediation model. The first column in this table indicated that victimization and self-concept were significantly and negatively related ($\beta = -0.55, p < 0.01$). However, the percentage of explained self-concept variance was very small ($R^2 = 0.09$), suggesting the existence of other explanatory variables that had not been introduced in the model. The last column of Table 2 presents the complete mediation model that relates victimization and life satisfaction including self-concept as mediator. This model showed a statistically significant and negative relationship between victimization and life satisfaction ($\beta = -0.39, p < 0.01$). Besides, the percentage of explained self-concept variance, as the mediator, increased in this model compared to the previous model ($R^2 = 0.36$), suggesting that self-concept plays an important explanatory role in this model. Self-concept also showed a significant and positive coefficient with life-satisfaction ($\beta = 0.34, p < 0.01$). The model estimated that the total effect of victimization on life satisfaction was -0.58 [95% CI $(-0.66, -0.49)$], and showed a significant indirect effect of victimization through self-concept [$\beta = -0.19, 95\% \text{ CI } (-0.24, -0.14)$].

In summary, the analysis revealed that self-concept can act as a mediator of the relationship between victimization and life satisfaction, such that victimization negatively affects selfconcept, and this, in turn, affects victims' life satisfaction.

Table 2. *Coefficients for the tested mediation model between victimization and life satisfaction*

Independent and mediation variables	Dependent variable: self-concept	Dependent variable: life satisfaction
	b (95% CI)	b (95% CI)
Victimization	-0.55** (-0.68, -0.43)	-0.39** (-0.46, -0.31)
Self-concept		0.34** (0.31, 0.38)
Age	-0.18** (-0.23, -0.13)	-0.03 (-0.54, 0.02)
Sex	0.01 (-0.11, 0.14)	0.10** (0.02, 0.17)
Constant	9.80** (9.12, 10.48) $R^2 = 0.09$ $F(3,1300) = 44.27,$ $p < 0.01$	2.47** (1.96, 2.98) $R^2 = 0.36$ $F(4,1299) = 181.17,$ $p < 0.01$

Note: ** $p < 0.01$

Testing the moderated mediation effect of EI. The results of the EI moderated mediation analysis are presented in Table 3. Victimization again showed a negative relationship with self-concept in the model that used self-concept as a dependent variable ($\beta = -0.51$, $p < 0.01$). However, EI had a positive coefficient with self-concept ($\beta = 0.64$, $p < 0.01$). Furthermore, the interaction between EI and victimization (EI x V), which indicated whether or not there was a moderating effect, showed a positive and highly significant coefficient, indicating that EI could act in two ways in this relationship between victimization and self-concept. The first way through its positive direct relationship with self-concept ($\beta = 0.64$, $p < 0.01$), and the second way by exerting a moderating effect on the negative influence of victimization in self-concept ($\beta = 0.21$, $p < 0.01$). In contrast, the last column of Table 3 showed that EI did not have a moderating effect on the relationship between self-concept and victimization (EI x SC, $r = 0.02$, $p > 0.05$), but it did have a direct relationship with life satisfaction ($\beta = 0.16$, $p < 0.01$). Thus, these results indicated that EI was positively related both to self-concept and life satisfaction, and that EI moderated the influence of victimization on self-concept. In this sense, although no evidence was found that EI directly moderated the relationship between victimization and life satisfaction, it can indirectly moderate this relationship through self-concept.

The influence of EI on self-concept was then analyzed according to the level of victimization, controlling the effects of the other variables (Figure 2). It was found that adolescents with low levels of victimization ($M = -0.50$ in the previously meancentered variable) had a different starting point in self-concept depending on their EI level. That is, with low EI levels—one standard deviation below the mean (-0.67)—, self-concept was below the mean (-0.11) indicated for that variable (value 0), and at high levels—one standard deviation above the mean (0.67)—, self-concept was well above the mean (0.62).

Table 3. *Coefficients for the tested moderated mediation model linking victimization, self-concept, life satisfaction, and emotional intelligence*

Independent and mediation variables	Dependent variable: self-concept	Dependent variable: life satisfaction
	b (95% CI)	b (95% CI)
Victimization (V)	-0.51** (-0.62, -0.39)	-0.39** (-0.47, -0.32)
Emotional intelligence (EI)	0.64** (0.56, 0.73)	0.16** (0.10, 0.22)
EI x V	0.21** (0.6, 0.36)	
Age	-0.18** (-0.23, -0.14)	-0.03* (-0.06, -0.01)
Sex	0.07 (-0.04, 0.18)	0.11** (0.04, 0.19)
Self-concept (SC)		0.31** (0.27, 0.35)
EI x SC		0.02 (-0.02, 0.06)
Constant	2.52** (1.92, 3.11)	4.15** (3.76, 4.54)
	$R^2 = 0.23$	$R^2 = 0.37$
	$F(4,1313) = 78.12, p < 0.01$	$F(6,1297) = 128.49, p < 0.01$

Note: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; EI x V, interaction between emotional intelligence and victimization; EI x SC, interaction between emotional intelligence and self-concept

This is related to the fact that EI showed a positive relationship with self-concept. Considering the interaction between EI and victimization, simple slope tests showed that for students with low EI, the effect of victimization was significant ($\beta_{\text{simple}} = -0.65, p < 0.001$). The effect was also significant on the medium EI group ($\beta_{\text{simple}} = -0.501, p < 0.001$), and regarding the high EI group ($\beta_{\text{simple}} = -0.37, p < 0.001$). Figure 2 indicates that the effects of victimization on self-concept differ depending on the three above-mentioned starting points, as the slopes of the three lines are different.

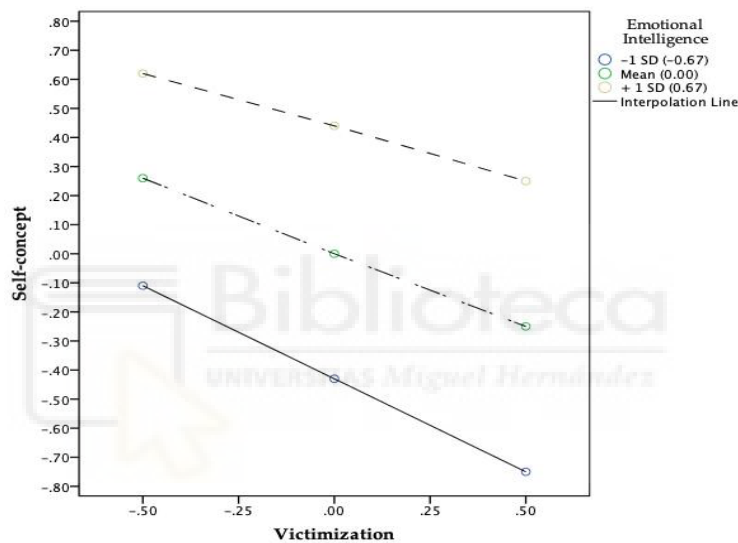


Figure 2. Influence of the different EI levels on the relationship between victimization and self-concept. SD, standard deviation; M, mean

Discussion

Given the importance attributed by the literature to victimization and EI regarding emotional adjustment, the present study went one step further by examining several factors that may be relevant to these relationships. Thus, the objectives of this research were, first, to examine the effect of self-concept on satisfaction with life and victimization using a mediation model. And, secondly, to analyze the role of EI in the relationship between victimization and self-

concept and satisfaction with life through a moderate mediation model. The results indicated that self-concept mediated the relationship between victimization and life satisfaction, and EI moderated the negative influence of victimization on self-concept. The findings also allow to conclude that EI may moderate the relationship between victimization and life satisfaction through self-concept.

Furthermore, considering that previous research infers that emotional competence has shown to have a protective role on victims' mental health (Quintana-Orts et al., 2019), this work has achieved to deepen into the relationship between victimization and EI on self-concept and life satisfaction. In this sense, the results indicated that both self-concept and life satisfaction were negatively associated with victimization and positively associated with EI. In line with these findings, previous studies have identified that difficulties in peer relationships, like victimization, may have a myriad of negative consequences impacting healthy development of self-concept and life satisfaction (Blakely-McClure and Ostrov, 2016; Estévez et al., 2019a; Varela et al., 2019; Cañas et al., 2020). On another hand, several studies have indicated that high EI impacts the process necessary to achieve a positive self-concept (Furqani, 2020). Some authors have tried to explain this relationship by exposing that adolescents with high EI show better emotion management, which can contribute to their perceiving themselves more positively (Fernández-Berrocal and Extremera, 2006; Martínez-Monteaudo et al., 2019). Other works have also observed an association between EI and life satisfaction, indicating that EI can act as a predictor of life satisfaction (Kong et al., 2019). However, these works do not attribute this association to better emotion management, typical of EI, but instead, they suggest that several variables may be mediating this relationship.

The first hypothesis proposed in this study postulated that self-concept would mediate the association between victimization and life satisfaction. Taking into account that victimization was directly

related to life satisfaction, the results obtained confirm this hypothesis since this relationship was mediated by self-concept. These data coincide with previous studies indicating that adolescents' assessment of their self-concept is closely related to the assessment of their lives, such that a positive self-concept is associated with high rates of life-satisfaction (Rodríguez-Fernández et al., 2016; Povedano-Díaz et al., 2020). Other works have even suggested that self-concept could predict youths' life satisfaction (Chui and Wong, 2016; Ortuño-Sierra et al., 2019; Povedano-Díaz et al., 2020). However, these works have not focused on the context of peer victimization.

Despite the difficulty of finding studies that include analysis of emotional variables in the context of peer victimization, some research could support the results of this study, indicating that self-concept may play an indirect role in the psychological wellbeing of adolescent victims of bullying (Norrington, 2020). In line with this research, it is tentative to assume that self-concept might mediate the relationship between victimization and life satisfaction. However, the evidence highlights that there are also other variables, such as hope and school connectedness, that may mitigate the effect of victimization on satisfaction with life in youths (Liu et al., 2020). Despite the fact that the self-concept is not the only mediator of this relationship, there are still important gaps in the literature about that. In this regard, the current study expanded the available knowledge on the subject by including self-concept as a mediator of the relationships between victimization and satisfaction with the life of students. That is why this first mediation analysis was especially useful, by allowing to obtain pioneering results in this field.

The second hypothesis of this study proposed that EI would moderate the negative relationship of victimization with self-concept and life satisfaction. The results supported partially this hypothesis since EI only moderated the impact of victimization on self-concept. These findings are consistent with previous works, which despite being focused on cybervictimization, have analyzed the influence of

EI on emotional adjustment variables, such as self-concept in victims (Estévez et al., 2020). Although these studies do not confirm the moderating effect of EI between victimization and self-concept, the literature on cyberbullying suggests that victimization could have less impact on self-perception and self-assessment when victims have high levels of EI (Extremera et al., 2018). Based on these findings and taking into account that self-concept can act as a mediator in the relationship between victimization and satisfaction with life, the moderating effect of IE could be observed indirectly on satisfaction with life, by exerting its influence on through self-concept. The literature supports the idea that higher levels of EI promote the use of adaptive strategies in uncomfortable or difficult situations, preserving the positive assessment of life in general (Lopez-Zafra et al., 2019). Therefore, it is not strange to find studies suggesting that EI may act as a buffer between maltreatment experiences and life satisfaction (Harasemiw et al., 2019) by alleviating the emotional discomfort associated with these experiences (Zhao et al., 2019).

The results obtained in this research highlight, on the one hand, the role that self-concept plays in the relationship between victimization and life satisfaction. And on the other, the importance of the effect that EI has on self-concept and satisfaction with life in the context of peer victimization. Therefore, the data of this study underline the protective and moderating factor of EI on the negative impact that victimization has on the emotional adjustment of victims.

Strengths, limitations, and future directions

To date, no such study analyzing the role of EI on the relationship of victimization with self-concept and life satisfaction has been carried out. The results of this study provide valuable insights into the moderating effect that EI has on the impact of victimization. Moreover, this study also highlights the role of self-concept as an important mechanism linking victimization and life satisfaction.

Despite the strengths of this study, it also has several limitations that must be taken into account for future research. A first limitation

is based on the cross-sectional nature of the data, making it impossible to establish causal relationships between the variables examined. Future studies should carry out a longitudinal study, using measurements at different times to provide more information on causal relationships among the study variables. Second, it should be considered that, although the questionnaires were administered anonymously, self-administered instruments in adolescence could generate response bias, which affects the validity and generalizability of the data. Finally, it should be noted that the results of this study are limited to the adolescent stage from 11 to 18 years. It would be interesting to consider other samples to generalize the results to other ages or educational levels (early childhood education, primary, and higher education), or even school settings belonging to other cultures.

Practical implications

This article offers several implications. First, self-concept development should be an integral part of bullying programs at school, as this could become decisive for the well-being of the victims. In this line, EI should be also considered as a personal resource that is relevant to the negative consequences associated with victimization. Besides, given the important impact on emotional adjustment (i.e., negative self-concept and low life satisfaction) related to victimization, greater development of EI in victims, and youth, in general, could reduce the negative outcomes of victimization. Specifically, schools could pay more attention to the emotional development of students and promote healthy relationships among schoolmates. Moreover, it is important and necessary for students to learn about the problems associated with bullying. In consequence, schools could be used to develop school-based, integrated bullying prevention programs aimed at increasing the emotional abilities of adolescents to protect them against, or at least mitigate, the negative consequences of being a victim of bullying (Estévez et al., 2019b). Also, educational programs on the Internet and social networking sites should implement good practices so that adolescents will develop a healthy use of these

communication tools to detect violence and peer victimization problems (Martínez-Ferrer et al., 2018).

Conclusion

The present study has provided empirical evidence of the negative impact of victimization on victims' emotional adjustment. Besides, this study has also deepened our knowledge of the role of EI in the context of peer victimization, suggesting that EI should be considered as a personal resource whose effect is relevant to moderate the negative impact of victimization on emotional adjustment. Thus, this work contributes significantly to the scientific literature on peer victimization and its emotional impact in adolescence.

References

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., and Merita, M. G. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de satisfacción con la Vida en adolescentes [Psychometric properties of the Life Satisfaction Scale in adolescents]. *Psicothema* 12, 314–319.
- Blakely-McClure, S. J., & Ostrov, J. M. (2016). Relational aggression, victimization and self-concept: testing pathways from middle childhood to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 376–390.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner, & J. W. Berry (Eds.), *Field Methods in Cross-Cultural Psychology* (pp: 137–164). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2015). Exploring traditional and cyberbullying among Irish adolescents. *International Journal of Public Health*, 60, 199–206.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73, 416–421.
- Cañas, E., Estévez, E., León-Moreno, C., & Musitu, G. (2020). Loneliness, family communication, and school adjustment in a sample of cybervictimised adolescents. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 17, 335–348.
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M., & Delgado, B. (2019). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying

- and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23, 917–942.
- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2018). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja [Psychosocial profile of spanish adolescent aggressors and victims of dating violence]. *Universitas Psychologica*, 17, 1–10. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-3.ppaec
- Chui, W. H., & Wong, M. Y. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125, 1035–1051.
- De la Barrera, U., Schoeps, K., Gil-Gómez, J. A., & Montoya-Castilla, I. (2019). Predicting adolescent adjustment and well-being: the interplay between socioemotional and personal factors. *International Journal of Environmental Research and Public*, 16, 4650.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49, 71–75.
- Domínguez, E., Martín, P., Martín-Albo, J., Núñez, J. L., & León, J. (2010). Translation and validation of the Spanish version of the “Échelle de satisfaction des besoins psychologiques” in the sports context. *Span. The Journal of Psychology*, 13, 1010–1020.
- Domínguez-García, E., & Fernández-Berrocal, P. (2018). The association between emotional intelligence and suicidal behavior: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 2380.
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019a). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public*, 16, 2080.
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F., & Huéscar, E. (2019b). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51, 210–225.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Segura, L. (2019c). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, 111, 488–496.
- Estévez, J. F., Cañas, E., & Estévez, E. (2020). The impact of cybervictimization on psychological adjustment in adolescence:

- analyzing the role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3693.
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in Psychology*, 9, 367.
- Fairchild, A. J., & Mcquillin, S. D. (2010). Evaluating mediation and moderation effects in school psychology: a presentation of methods and review of current practice HHS public access. *Journal of School Psychology*, 48, 53–84.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7–12.
- Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 115–134.
- Furqani, N. N. (2020). The role of emotional intelligence in adolescent development. In W. Striełkowski, & J. Cheng (Eds.), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (pp. 277–280). Paris: Atlantis Press.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- García, F. J., Carrero, V. E., Marande, G., & Musitu, G. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Frontiers in Psychology*, 8, 462.
- García, L., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora [Cybervictimization and life satisfaction in adolescents: the emotional intelligence as a mediating variable]. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7, 2020–2058.
- Gini, G., Marino, C., Pozzoli, T., & Holt, M. (2018). Associations between peer victimization, perceived teacher unfairness, and adolescents' adjustment and well-being. *Journal of School Psychology*, 67, 56–68.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam.
- Gómez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., & Gaspar, M. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during midadolescence: a two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, 104, 303–312.

- Hancock, G. R., Stapleton, L. M., & Muller, R. O. (2018). The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Muller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. New York, NY: Routledge.
- Harasemiw, O., Newall, N., Mackenzie, C. S., Shooshtari, S., & Menec, V. (2019). Is the association between social network types, depressive symptoms and life satisfaction mediated by the perceived availability of social support? A crosssectional analysis using the canadian longitudinal study on aging. *Aging & Mental Health, 23*, 1413–1422.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, & Conditional Process Analysis*, 2nd Edn, New York, NY: Guilford Press.
- Kardefelt-Winther, D., & Maternowska, C. (2020). Addressing violence against children online and offline. *Nature Human Behaviour, 4*, 227–230.
- Kong, F., Gong, X., Sajjad, S., Yang, K., & Zhao, J. (2019). How is emotional intelligence linked to life satisfaction? The mediating role of social support, positive affect and negative affect. *Journal of Happiness Studies, 20*, 2733–2745.
- Låftman, S. B., & Modin, B. (2017). Peer victimization among classmates—associations with students' internalizing problems, self-esteem, and life satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public, 14*, 1218.
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A., & Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied adolescent's life satisfaction: personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in Psychology, 10*, 1691.
- Liu, Y., Carney, J. V., Kim, H., Hazler, R. J., & Guo, X. (2020). Victimization and students' psychological well-being: the mediating roles of hope and school connectedness. *Children and Youth Services Review, 108*, 104674.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence, 35*, 207–211.
- Lopez-Zafra, E., Ramos-Álvarez, M. M., El Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J. M., Zarhouch, B., et al. (2019). Social support and emotional intelligence as protective resources for well-being in moroccan adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*, 1529.

- Malhi, P., Bharti, B., & Sidhu, M. (2014). Aggression in schools: psychosocial outcomes of bullying among Indian adolescents. *The Indian Journal of Pediatrics*, *81*, 1171–1176.
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? *Frontiers in Psychology*, *9*, 801.
- Martínez-Monteaudo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B., & García-Fernández, J. M. (2019). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 1–8.
- Mehari, K. R., & Farrell, A. D. (2015). The relation between peer victimization and adolescents' well-being: the moderating role of ethnicity within context. *Journal of Adolescent Research*, *25*, 118–134.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Mendez-Alonso, D., & Prieto-Saborit, J. A. (2017). Metas de logro 3x2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en educación secundaria [Achievement goals 3x2, self-determined motivation and life satisfaction in secondary education]. *Revista de Psicodidáctica*, *22*, 150–156.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, *22*, 240–253.
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Adolescent bullying victimization and life satisfaction: Can family and school adult support figures mitigate this effect?. *Revista de Psicodidáctica*, *24*, 39–45.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peervictimization scale. *Aggressive Behavior*, *26*, 169–178.
- Norrington, J. (2020). Adolescent peer victimization, self-concept, and psychological distress in emerging adulthood. *Youth & Society*, *1*, 1–23.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, *7*, 235–248.
- Ortuño-Sierra, J., Aritio-Solana, R., Chocarro de Luis, E., Nalda, F. N., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Subjective well-being in adolescence: new psychometric evidences on the satisfaction with life scale. *European Journal of Developmental Psychology*, *16*, 236–244.

- Povedano-Díaz, A., Muñiz-Rivas, M., & Vera-Perea, M. (2020). Adolescents' life satisfaction: the role of classroom, family, self-concept and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*, 19–31.
- Quintana-Orts, C., Rey, L., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2019). What bridges the gap between emotional intelligence and suicide risk in victims of bullying? A moderated mediation study. *Journal of Affective Disorders*, *245*, 798–805.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Axpe, I., & Ferrara, M. (2019). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among adolescent students: the mediating role of resilience. *Journal of Happiness Studies*, *20*, 2489–2506.
- Rey, L., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2019). When and how do emotional intelligence and flourishing protect against suicide risk in adolescent bullying victims? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*, 2114–2128.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Subjective well-being in adolescence: the role of resilience, self-concept and perceived social support. *Suma Psicológica*, *23*, 60–69.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sun, P., Wang, S., & Kong, F. (2014). Core self-evaluations as mediator and moderator of the relationship between emotional intelligence & life satisfaction. *Social Indicators Research*, *118*, 173–180.
- Suriá-Martínez, R., Ortigosa, J. M., & Riquelme, A. (2019). Emotional intelligence profiles of university students with motor disabilities: differential analysis of self-concept dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*, 4073–4084.
- Turner, H. A., Shattuck, A., Finkelhor, D., and Hamby, S. (2017). Effects of polyvictimization on adolescent social support, self-concept, and psychological distress. *Journal of Interpersonal Violence*, *32*, 755–780.

- UNESCO (2018). *School Violence and Bullying: Global Status and Trends, Drivers and Consequences*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Varela, J. J., Guzmán, J., Alfaro, J., & Reyes, F. (2019). Bullying, cyberbullying, student life satisfaction and the community of Chilean adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, *14*, 705–720.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2017). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: a mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, *11*, 487–505.
- Weng, X., Chui, W. H., & Liu, L. (2017). Bullying behaviors among Macanese adolescents—association with psychosocial variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*, 887–899.
- Wu, L., Zhang, D., Su, Z., & Hu, T. (2015). Peer victimization among children and adolescents: a meta-analytic review of links to emotional maladjustment. *Clinical Pediatrics*, *54*, 941–955.
- Zhao, J., Peng, X., Chao, X., & Xiang, Y. (2019). Childhood maltreatment influences mental symptoms: the mediating roles of emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychiatry*, *10*, 415.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and its Consequences*. Berlin: Springer



**Discusión y
Conclusiones**



Discusión y conclusiones de los principales resultados

Esta tesis se ha centrado en el estudio de la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares, escolares y sociales y el acoso escolar y el ciberacoso en adolescentes. Para ello se han llevado a cabo un total de seis estudios, cada uno de ellos con unos objetivos e hipótesis específicas, con la finalidad de responder a preguntas de investigación concretas relacionadas con el objetivo general de la tesis. A continuación, se discuten los principales resultados de cada uno de los estudios que componen esta tesis.

Continuidad entre el acoso escolar y cibernético

En el Estudio 1 se ha explorado la posible continuidad o superposición de los roles en víctimas y agresores adolescentes de acoso escolar y ciberacoso, mediante la revisión de 19 estudios publicados entre el año 2000 hasta el 2020.

En general, los resultados de los estudios incluidos en esta revisión coinciden, en mayor o menor medida, en afirmar que existe continuidad o superposición entre el acoso escolar y ciberacoso. La conexión entre ambas problemáticas se observa, en la mayoría de los casos, en el paralelismo de roles que son desempeñados por el mismo sujeto entre un contexto y otro. Los autores de los estudios revisados exponen que estar involucrado en alguna de estas problemáticas puede aumentar la probabilidad de implicarse con el mismo rol pero en un contexto diferente (Baldry et al., 2016; Beran y Li, 2008; Del Rey et al, 2012; Juvonen et al, 2008; Katzer et al, 2009; Khong et al, 2020; Kim et al, 2017; Kubiszewski et al, 2015; Lapidot-Lefler et al, 2016; Schneider et al, 2012; Waasdorp y Bradshaw, 2015; Wang et al, 2019; Ybarra et al, 2007; Ybarra y Mitchell, 2004). No obstante, en ocasiones, los jóvenes pueden representar diferentes roles

dependiendo del contexto donde se desarrolle la conducta de acoso en la que están involucrados (Baldry et al., 2016; Beran y Li, 2008; Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2014; Cuadrado-Gordillo et al, 2019; García-Fernández et al, 2016; Gradinger et al, 2009; Katzer et al, 2009; Lapidot-Lefler et al, 2016; Slonje y Smith, 2008; Wang et al, 2019; Ybarra y Mitchell, 2004). Este último argumento se aproxima más a una definición de intercambio de roles que de superposición, sin embargo, el hecho de que un adolescente desempeñe un rol en el acoso escolar y otro en el acoso cibernético suscita la posibilidad de que ambas problemáticas convivan en una misma persona.

Perfil emocional de los implicados en la conducta de acoso

En el Estudio 2 se ha analizado el perfil diferencial de víctimas (escolares, cibernéticas o escolares/cibernéticas) y agresores (escolares, cibernéticos o escolares/cibernéticos) en las siguientes variables de ajuste emocional: autoconcepto, estrés percibido, soledad, sintomatología depresiva, ansiedad social, satisfacción con la vida e IE.

Los resultados obtenidos muestran que, en general, existe una relación entre estar involucrado en algún tipo de acoso, o en ambos simultáneamente, y manifestar problemas de ajuste emocional. No obstante, también se ha observado que el rol desempeñado y el contexto donde se desarrolla la conducta de acoso constituyen un aspecto central para el desarrollo emocional de los implicados. Así, y en lo que respecta al rol de víctima, los resultados constatan que los adolescentes victimizados en el entorno escolar y cibernético simultáneamente manifiestan un perfil emocional bastante más desajustado que el resto de víctimas, puesto que se perciben de manera más negativa, sienten mayor soledad e insatisfacción con la vida, muestran una menor competencia para regular sus emociones e informan de la existencia de problemas como estrés, sintomatología depresiva y miedo a la evaluación negativa.

Pese a que hasta el momento son escasos los estudios que analizan conjuntamente el papel de víctima en ambos contextos, existen trabajos relativos a víctimas de acoso escolar y ciberacoso por separado en los que se ha observado que la intimidación afecta negativamente tanto a la percepción de uno mismo (Buelga, Cava, y Musitu, 2012; Estévez, Emler, Cava e Inglés, 2014; Núñez, Álvarez-García, Pérez-Fuentes, 2021; Shemesh y Heiman, 2021), como de la vida en general (Buelga et al. 2015; Ramos, 2021). De igual manera, parece que la condición de maltrato de las víctimas promueve la evitación de situaciones que requieren contacto social (Pörhölä et al. 2019), aumentando, en consecuencia, el sentimiento de soledad de éstas (Estévez et al., 2019). Asimismo, en línea con los resultados obtenidos, algunos estudios han puesto de manifiesto que la victimización se asocia con la dificultad para comprender lo que se siente a nivel emocional (Elipe et al. 2015; Estévez et al., 2019), y en general, con serios problemas de ajuste emocional (Gini, Card, Pozzoli, 2018; Jensen-Campbell et al. 2017).

En lo que respecta al rol de agresor, los resultados sugieren que, en general, los tres tipos de agresores analizados muestran un perfil emocional negativo, no obstante, los adolescentes que agreden en el contexto cibernético y los que agreden en ambos contextos simultáneamente muestran mayores problemas de ajuste emocional. En concreto, estos dos grupos tienden a percibirse de manera más negativa, y a sentirse más solos e insatisfechos con la vida que el resto de los grupos. Aunque tradicionalmente se ha atribuido cierta importancia y superioridad a la figura del agresor frente a la de la víctima, en ocasiones, los agresores carecen de popularidad y reportan sentimientos de inferioridad (Casillas y Ramírez-Martinell, 2015), lo que puede propiciar el autoconcepto negativo de estos jóvenes. Asimismo, ambas formas de intimidación implican, en mayor o menor medida, actuar en solitario, impidiendo al agresor obtener apoyo explícito de su grupo de iguales e incrementando la sensación de soledad (Brewer y Kerslake, 2015). No sería extraño que esta autovaloración negativa y sentimiento de soledad se viese reflejada en la valoración que hacen de sus vidas, resultado que, a su

vez, coincide con los hallados en estudios preliminares (Estévez y Jiménez, 2015; Estévez et al., 2021).

En línea con lo anterior, conviene destacar diversos aspectos relevantes en lo que concierne al perfil de estos dos grupos de agresores. Respecto al grupo de agresores cibernéticos, cabe destacar los elevados niveles de estrés y de miedo a la evaluación negativa que reportan frente a los adolescentes no implicados en conductas de acoso. Estudios precedentes han puesto de manifiesto que la conducta de acoso en el ciberespacio puede predecir el estrés y la ansiedad ante situaciones sociales que manifiestan los agresores de este acoso (Estévez, et al., 2019; Ye et al., 2021). Una posible hipótesis sobre el valor predictivo del ciberacoso es que el uso de dispositivos tecnológicos, además de disminuir el contacto social directo, posibilita, a sus usuarios, escapar de aquellas situaciones que les generan malestar (Alonso y Romero, 2016; Garaigordobil y Oñederra, 2021). En relación a la conducta de acoso en contexto escolar y cibernético simultáneamente, los datos señalan que los agresores implicados en ambos contextos muestran mayores déficits de IE en comparación con los adolescentes no involucrados. Pese a que no se disponen de estudios que examinen la IE en agresores escolares y cibernéticos de manera conjunta, este resultado coincide con trabajos en los que se ha observado que la IE correlaciona negativamente, por un lado, con el acoso escolar (Inglés et al., 2015; Trigueros et al., 2020), y por otro, con el ciberacoso (Eden et al., 2016; Segura, Estévez y Estévez, 2020).

Perfil emocional en función de la severidad del ciberacoso

En el Estudio 3 se ha examinado el perfil diferencial de cibervíctimas y ciberagresores en función de la intensidad y duración con la que se sufre o perpetra el ciberacoso en las siguientes variables de ajuste emocional: autoconcepto, estrés percibido, soledad, sintomatología depresiva, ansiedad social, satisfacción con la vida e IE.

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede afirmar que el perfil emocional de los implicados en ciberacoso varía en función del grado con el que desempeña el rol de cibervíctimas o ciberagresores. En lo que respecta a la cibervictimización, las cibervíctimas, tanto moderadas como severas, muestran mayores problemas de ajuste emocional que los no implicados, y que se manifiestan en lo que respecta al autoconcepto familiar y físico más negativo, así como, en el déficit para regular las emociones. En relación con estos hallazgos, estudios previos subrayan la importancia de la calidad del clima familiar como factor protector de la conducta de acoso en el contexto cibernético al promover el sentimiento de seguridad entre los adolescentes (Ortega-Barón et al., 2016; Zhang, Wang, Persram, Wong y Konishi, 2021). En contraste, algunos trabajos sugieren que la experiencia de ciberacoso puede poner en riesgo la imagen y la confianza general de uno mismo (Delgado, González, Vicent, Gomis-Selva e Inglés, 2015), actuando como factor de riesgo para el autoconcepto físico de los jóvenes. Respecto de los niveles de atención emocional observado en las cibervíctimas coincide con los hallazgos en acoso escolar de Casas, Ortega-Ruiz, y Del Rey (2015) que revelan que la victimización se relaciona con un mayor nivel de atención emocional.

Entre las variables que mostraron diferencias en función de la intensidad de la cibervictimización, caben destacar el autoconcepto social, estrés, soledad, sintomatología depresiva, ansiedad social en general y satisfacción con la vida. Así, el ajuste en estas dimensiones fue peor en el grupo de cibervíctimas severas que en el de no implicados, seguido del grupo de cibervíctimas moderadas. En relación con estos resultados, la literatura previa señala que las cibervíctimas pueden sentirse incompetentes en lo que respecta a las relaciones sociales (Romera, Herrera-López, Casas, Ortega-Ruiz y Gómez-Ortiz, 2017), lo que puede observarse en el autoconcepto social más negativo del grupo de cibervíctimas severas. Otros estudios clasifican al sentimiento de soledad y el estrés que sufren las víctimas de ciberacoso como consecuencias asociadas al rol que desempeñan (Brewer y Kerslake, 2015; Iranzo, 2017; Ortega-Barón

et al., 2016; Wright, 2021), y que, a su vez, pueden actuar como predictores de sintomatología depresiva en este grupo de adolescentes (Alonso y Romero, 2016; Hajnal, 2021).

En lo que respecta a la ciberagresión, también se han observado diferencias en función de la intensidad del acoso. En este sentido, los ciberagresores severos tienen un autoconcepto académico y familiar más negativo que los no implicados, y los ciberagresores moderados un autoconcepto físico más negativo y mayor ansiedad social que los no implicados. No obstante, ambos grupos coincidieron en mostrar elevados niveles de estrés y de soledad en comparación con los no implicados.

La literatura al respecto señala que estar implicado como agresor en el acoso se relaciona de manera inversa con diversos factores que pueden deteriorar la forma en la que se percibe uno mismo, como desatender las responsabilidades escolares (autoconcepto académico) o crecer en un ambiente familiar en el que predomina el rechazo y la crítica hacia los hijos o hijas (autoconcepto familiar) (Delgado et al., 2015; Estévez et al., 2019). Igualmente, resultados de estudios previos constatan que existen correlaciones positivas entre el rol de agresor en el ciberespacio y variables como la ansiedad social (Campbell et al., 2013; Estévez, et al., 2019), el estrés percibido y el sentimiento de soledad (Martínez-Monteaquedo, Delgado, Díaz-Herrero y García-Fernández, 2020; Crespo-Ramos, et al., 2017), pudiendo incluso considerarse, estas dos últimas, consecuencias del ciberacoso (Brewer y Kerlake, 2015).

En variables tales como sintomatología depresiva y satisfacción con la vida los ciberagresores severos reportaron peor ajuste que los adolescentes no implicados seguidos de los ciberagresores moderados. Los trabajos que han investigado la relación entre ciberagresión y sintomatología depresiva en población adolescente indican que la ciberagresión se asocia positivamente con esta variable (Eyuboglu et al., 2021; Kowalski, et al., 2014). A su vez, los estudios sobre satisfacción con la vida señalan que el ciberacoso tiene un impacto negativo sobre el bienestar subjetivo en concreto sobre la

satisfacción vital (Moore, Huebner, y Hills, 2012; Navarro, et al., 2015).

Perfil emocional, familiar y escolar de las víctimas de ciberacoso

En el Estudio 4 se ha estudiado el perfil diferencial de las cibervíctimas en variables relativas al ámbito emocional (sentimiento de soledad), familiar (la comunicación familiar con ambos progenitores), y social (ajuste escolar), en función del grado de ciberacoso que experimentan (bajo, medio y alto) y el sexo.

Los resultados obtenidos indican que el perfil emocional, familiar y social de las cibervíctimas de este estudio difiere en función del grado de acoso cibernético que experimentan. Así, se ha observado un mayor sentimiento de soledad y problemas de comunicación familiar, caracterizada por ser poco abierta, más ofensiva y evasiva, a medida que se intensifica el grado de cibervictimización. Estudios precedentes han puesto de manifiesto que experimentar cibervictimización severa se relaciona con sentimientos de soledad y con una comunicación familiar problemática (Larrañaga, et al., 2016), e incluso evasiva, cuando se teme sufrir nuevas represalias (Ortega-Barón, et al., 2019).

Por otro lado, las bajas puntuaciones obtenidas en las variables de ajuste escolar se encuentran en línea con estudios que, aunque escasos, sostienen que existe conexión entre variables características del contexto escolar y el acoso en el entorno cibernético. En concreto, se ha observado que la cibervictimización se asocia de manera negativa con la competencia académica y positiva con las relaciones conflictivas con el profesorado (Marengo, et al., 2018; Wang, et al., 2015; Wright, 2015).

Interacción por sexo

En este estudio, además, se observó interacción entre el grado de cibervictimización y el sexo, lo que resulta interesante para profundizar en el estudio del perfil de cibervíctimas teniendo en cuenta la categoría social a la que pertenecen. En concreto, parece

que las chicas que sufren ciberacoso de manera severa tienen mayores problemas relativos a la comunicación con la figura materna. La literatura sostiene que las chicas son más sensibles a las reacciones negativas de sus progenitores (Gómez-Ortiz, et al., 2018; Ortega-Barón, et al., 2016), pese a que en los estudios no se hace distinción entre padres y madres, podría explicar el motivo por el que las chicas eviten la comunicación con sus madres. Por otro lado, la menor competencia académica se observó de nuevo en las chicas cibervíctimas severas, pero también en los chicos de los tres grupos. Pese a que es sabido que las consecuencias de la cibervictimización pueden verse reflejadas en dimensiones del contexto escolar, no se disponen de estudios que hayan analizado las diferencias por sexo en lo que respecta a la competencia académica.

Papel de la IE en el ajuste emocional de las víctimas de acoso

En el contexto del ciberacoso

En el Estudio 5 se ha analizado la relación entre la IE y el autoconcepto, depresión y satisfacción con la vida, además de examinar la influencia de las dimensiones de la IE sobre el ajuste emocional en el contexto de la cibervictimización.

Los resultados sugieren que la IE reduce el efecto directo que la cibervictimización tiene sobre el autoconcepto y la depresión, e indirecto sobre la satisfacción con la vida. Investigaciones previas constatan este resultado al considerar que los altos niveles de IE pueden atenuar la influencia que el ciberacoso tiene en el ajuste emocional de las víctimas e incluso el riesgo de experimentar problemas psicosociales derivados de la cibervictimización (Extremera et al., 2018). En cuanto a la atenuación del efecto sobre la satisfacción vital, la literatura señala que las habilidades emocionales propias de la IE promueven el manejo adecuado de los eventos adversos, lo que puede contribuir a su vez a percibir mayor satisfacción con la vida (Sánchez-Álvarez et al., 2016; Zhao, Sang y Ding, 2021).

Respecto de las dimensiones de la IE, la presencia de claridad y regulación emocional en el modelo propuesto han mostrado tener un efecto negativo sobre la sintomatología depresiva y positivo sobre el autoconcepto y satisfacción con la vida. Este resultado ha sido constatado en investigaciones previas como, por ejemplo, las llevadas a cabo por Elipe et al. (2015), Zeidner et al. (2012) o Martínez-Monteagudo et al. (2019). Sin embargo, la presencia de atención emocional tiene un efecto positivo únicamente sobre la sintomatología depresiva. En este sentido, la literatura sostiene que la atención emocional puede deteriorar el ajuste emocional de los adolescentes si se acompaña de un nivel bajo de claridad y regulación emocional, ya que promueve que se preste más atención a lo que sienten emocionalmente (Elipe et al., 2015).

En el contexto del acoso escolar

A través del estudio 6 se ha examinado el efecto del autoconcepto sobre la satisfacción con la vida y la victimización, además del papel de la IE en la relación entre el ajuste emocional (autoconcepto y satisfacción con la vida) y la victimización. Los resultados muestran la importancia que tiene el autoconcepto sobre la evaluación que las víctimas de acoso hacen acerca de sus vidas, ya que puede mediar la relación entre la victimización y la satisfacción con la vida. Aunque hasta ahora la literatura al respecto es limitada, investigaciones recientes señalan que existe una fuerte relación entre el autoconcepto positivo y la satisfacción con la vida (Rodríguez-Fernández et al., 2016; Povedano-Díaz et al., 2020), e incluso parecen apoyar este efecto de mediación, al señalar que la evaluación que los jóvenes víctimas de acoso hacen de sí mismos puede mediar el bienestar psicológico en la adultez emergente (Norrington, 2020).

Entre los hallazgos obtenidos también destaca el papel moderador que la IE tiene en los niveles de autoconcepto y satisfacción vital de las víctimas de acoso. Parece que las dificultades en las relaciones con los compañeros, como es el caso de la victimización, se asocian con una mirada de consecuencias negativas que impactan el desarrollo saludable del autoconcepto y la satisfacción con la vida de

los adolescentes (Blakely-McClure y Ostrov, 2016; Estévez et al., 2019; Varela et al., 2019; Cañas et al., 2020). No obstante, estudios previos señalan que las experiencias de maltrato podrían tener menos impacto en la autopercepción y la satisfacción con la vida de las víctimas de acoso cuando tienen altos niveles de IE (Extremera et al., 2018; Harasemiw et al., 2019). Estos datos corroboran la idea de que niveles elevados de IE promueven el uso de estrategias adaptativas en situaciones incómodas o difíciles, aliviando el malestar emocional asociado con estas experiencias (Zhao et al., 2019) y preservando la valoración positiva de la vida en general (López-Zafra et al., 2019).



Limitaciones e Implicaciones del estudio

Pese a que este trabajo aporta varios hallazgos importantes acerca de la relación entre el acoso escolar y el ciberacoso, así como, el papel de la IE en la comprensión de ambas problemáticas, también presenta algunas limitaciones que cabe tener en cuenta. En primer lugar, se trata de un estudio transversal, por lo que las relaciones obtenidas entre las variables objeto de estudio podrían estar explicadas, al menos en parte, por factores dependientes del contexto y circunstancias concretas de la recogida de datos. Sería recomendable que, en futuras investigaciones, se incorpore la dimensión temporal para recoger información en distintos momentos del estudio.

Por otro lado, para la recogida de información, si bien hemos considerado la opinión de varios informantes, a saber: los adolescentes y profesorado, sería interesante incorporar en futuras investigaciones a los padres y madres para contrastar la información relativa a la calidad de la comunicación familiar o el ajuste comportamental de los jóvenes. Además, los instrumentos utilizados son medidas de autoinforme, y, por tanto, es posible que se encuentren sesgadas por la deseabilidad social del adolescente. No obstante, esta limitación podría subsanarse al incorporar instrumentos que aporten información procedente de otros contextos e informantes (por ejemplo, grupo de iguales). De igual manera, se debería tener en cuenta la percepción que el alumnado tiene acerca de su relación con el profesorado, ya que en esta investigación únicamente se ha tenido en cuenta la valoración del profesor en este sentido.

En último lugar, los resultados de este estudio se limitan a la etapa adolescente, en concreto entre los 11 y 18 años. Sería interesante ampliar el análisis de los problemas acoso escolar y

ciberacoso a edades inferiores a las estudiadas en el presente trabajo, es decir, a población infantil que curse estudios de enseñanza primaria, puesto que en edades tempranas ya se han comenzado a detectar problemas de convivencia en el aula que conviene estudiar y prevenir.

Al margen de las limitaciones, cabe enumerar las implicaciones que este estudio ofrece:

En primer lugar, la posible coexistencia del acoso escolar y el ciberacoso entre los adolescentes resalta la necesidad de diseñar programas de prevención o intervención que consideren ambos tipos de acoso, así como, la implicación en estas problemáticas con roles duales.

En segundo lugar, los problemas de ajuste emocional, familiar y social que reportan los implicados en la conducta de acoso, independientemente del contexto donde se desempeñe y rol ejecutado, revelan la importancia de estudiar estas problemáticas y diseñar programas de intervención desde una perspectiva ecológica.

Por último, el efecto que la IE puede tener en los problemas asociados al acoso y el ciberacoso subraya la necesidad de que desde los centros educativos se comience a trabajar el desarrollo emocional del alumnado y a implementar programas de prevención de la conducta de acoso, destinados a aumentar las habilidades emocionales de los adolescentes. Paralelamente, es necesario que desde las aulas se potencie las buenas prácticas en la Red y el uso saludable de estas herramientas de comunicación entre los jóvenes.



Referencias



Referencias

- Abuín-Vences, N., Maestro-Espínola, L. y Cordón-Benito, D. (2019). Internet, smartphones y redes sociales como factores determinantes en el incremento de casos de ciberacoso. *Revista Espacios*, 40(4), 23-37.
- Afolabi, O. A. y Olusa, A. O. (2019). Personality variables and emotional intelligence predicting pro-social behavior. *Nigerian Journal of Social Psychology*, 2(2), 1-24.
- Ahmadi, N., Talepasand, S. y Rahimianboogar, E. (2019). Relationship of hope and life satisfaction with students bullying and bullying victimization with the mediating role of school connectedness: A path analysis model. *Journal of School of Public Health and Institute of Public Health Research*, 17(1), 1-14.
- Alavi, M., Mehrinezhad, S. A., Azmin, M. y Singh, M. K. (2017). Family functioning and trait emotional intelligence among youth. *Health Psychology Open*, 4, 1-5.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M. (2013). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1060-1069.
- Albdour, M., Hong, J. S., Lewin, L. y Yarandi, H. (2019). The impact of cyberbullying on physical and psychological health of Arab American adolescents. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 21(4), 706-715.
- Albero, C. T., Morales, J. M. R. y De Marco, S. (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones.
- Altenburger, L. E. y Schoppe-Sullivan, S. J. (2020). New fathers' parenting quality: Personal, contextual, and child precursors.

- Álvarez, E. C. M. y Chávez, O. E. B. (2019). Transición adolescente y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico y formación conductual. *Revista Cognosis*, 4(5), 41-52.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Dobarro, A. y Rodríguez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226-235.
- Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., . . . Potter, L. (2001). School-associated violent deaths in the united states, 1994-1999. *Jama*, 286(21), 2695-2702.
- Andrei, F. y Petrides, K. (2013). Trait emotional intelligence and somatic complaints with reference to positive and negative mood. *Psihologija*, 46(1), 5-15.
- Angles, L. N. (2017). El desfase entre contenido y continente en la educación del siglo XXI. *Revista Digital Palabra*, 3(1), 16-24.
- Arató, N., Zsidó, A., Lénárd, K. y Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and cyberbullying: The role of socio-emotional skills. *front. Psychiatry*, 11, 248-256.
- Area, M., Alonso, C., Correa, J. M., Moral, M. E., Pablos, J., Paredes, J., . . . Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en españa después del programa escuela 2.0: Las tendencias que emergen. *RELATEC: Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 13(2), 11-34.
- Arıcak, O. T. (2016). The relationship between mental health and bullying. En H. Cowie y C. A. Myers (Eds.), *Bullying among university students: Cross-national perspective* (pp. 76-90). London, UK: Routledge.
- Arrivillaga, C., Rey, L. y Extremera, N. (2020). Adolescents' problematic internet and smartphone use is related to suicide ideation: Does emotional intelligence make a difference? *Computers in Human Behavior*, 106375. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106375>

- Arseneault, L., Bowes, L., y Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: Much ado about nothing? *Psychological Medicine*, 4(2), 201-220.
- Arvey, R. D., Bouchard, T. J., Carroll, J. B., Cattell, R. B., Cohen, D. B., Dawis, R. V. y Willerman, L. (1994). Mainstream science on intelligence. *Wall Street Journal*, 13(1), 18-25.
- Avilés, J. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 201-220.
- Azmitia, M. (2002). Self, self-esteem, conflicts, and best friendships in early adolescence. En T. M. Brinthaupt (Ed.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 167-192). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Bacchini, D., Affuso, G., Aquilar, S. y Miranda, M. (2013). Personal and environmental predictors of school bullying and its emotional consequences. En K. Dekker y M. Dijkstra (Eds.), *School bullying: Predictive factors, coping strategies and effects on mental health* (). New York, USA: Nova Science Publishers.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2015). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36-51.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., Sorrentino, A. y Blaya, C. (2018). Cyberbullying and cybervictimization. En *International Perspectives on Cyberbullying* (pp. 3-23). Palgrave Macmillan, Cham.
- Bámaca-Colbert, M. Y., Gonzales-Backen, M., Henry, C. S., Kim, P. S., Roblyer, M. Z., Plunkett, S. W. Sands, T. (2018). Family

- profiles of cohesion and parenting practices and latino youth adjustment. *Family Process*, 57(3), 719-736.
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N. y Maughan, B. (2008). Oint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030-1038.
- Bar-On, R. (1997). *The BarOn emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. En Joseph Ciarrochi, Joe Forgas & John D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (). New York, USA: Psychology Press.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baroncelli, A. y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807-815.
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803-833.
- Bauzá, J. C. y Fernández, M. C. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 235-242.
- Beltran-Catalan, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30(2), 183-188.

- Benzmiller, H. (2013). The cyber-samaritans: Exploring criminal liability for the “innocent” bystanders of cyberbullying. *Notes & Comments*, 107(2), 927-962.
- Beran, T. y Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33.
- Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X. y Chamarro, A. (2009). Problematic internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1182-1187.
- Bettmann, J. E. (2019). *Evidence-based psychotherapy with adolescents: A primer for new clinician*. Canada: Oxford: University Press.
- Biebl, S. J., DiLalla, L. F., Davis, E. K., Lynch, K. A. y Shinn, S. O. (2011). Longitudinal associations among peer victimization and physical and mental health problems. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(8), 868-877.
- Bjorklund, D. F. y Hernández, C. H. (2011). *Child and adolescent development: An integrated approach*. Belmont, CA, USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Blanco-Suarez, M. F., Gordill-Rondón, M. A., Redondo, J. y Luzardo, M. (2017). Estilos de crianza que inciden en la presencia de cyberbullying en un colegio público de Bucaramanga. *Psicoespacios: Revista Virtual De La Institución Universitaria De Envigado*, 11(18), 56-75.
- Bonanno, R. A. y Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 685-697.
- Borrás-Santisteban, T. (2014). Adolescencia: Definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 05-07.
- Bosma, H. A., Jackson, S. E., Zijssling, D. H., Zani, B., Cicognani, E., Xerry, M. L. y ... Charman, L. (1996). Who was the final say? decisions on adolescent behaviour within the family. *Journal of Adolescence*, 19, 277-291.

- Branje, S. (2018). Development of parent–adolescent relationships: Conflict interactions as a mechanism of change. *Child Development Perspectives*, 12(3), 171-176.
- Brewer, G. y Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Brochado, S., Soares, S. y Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Buelga, S. (2016). La escuela y las nuevas tecnologías. *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario* (E. Estévez y G. Musitu ed., pp. 179-195). Madrid: Paraninfo.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimization entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, A. J. y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *Revista De Psicología Social*, 30, 382-406.
- Buelga, S., Martínez–Ferrer, B. y Cava, M. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully–victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., Cava, M. y Ortega-Barón, J. (2019). Psychometric properties of the CYBVICS cyber-victimization scale and its relationship with psychosocial variables. *Social Sciences*, 8(1), 1-13.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.

- Cabezas, H. (2018). Behaviours related to increased risk of bullying among schoolmates. En M. Marván y E. López-Vázquez (Ed.), *Preventing health and environmental risks in latin america. the anthropocene: Politik Economics Society Science* (pp. 209-221). Switzerland: Springer.
- Cabrera, J. I. (2017). Nativos digitales que no lo son tanto. En J. A. Alcoceba y C. Hernández. (Eds.), *Jóvenes, oportunidades y talentos* (pp. 199-208). Madrid, España: INJUVE.
- Calero, A. D. y Molina, M. F. (2016). Más allá de la cultura: Validación de un modelo multidimensional de autoconcepto en adolescentes argentinos. *Escritos De Psicología*, 9(1), 33-41.
- Çalışkan, Z., Evgin, D., Bayat, M., Caner, N., Kaplan, B., Öztürk, A. y Keklik, D. (2019). Peer bullying in the preadolescent stage: Frequency and types of bullying and the affecting factors. *Journal of Pediatric Research*, 6(3), 169-179.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Universidad de Córdoba, Córdoba.).
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. bullying, cyberbullying y factores asociados*. Madrid, España: Fundación Save The Children.
- Camerini, A., Marciano, L., Carrara, A. y Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 49, 101362.
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D. y Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 389-401.
- Cano-Echeverri, M. M. y Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica De Risaralda*, 24(1), 60-66.
- Cantin, S., Brendgen, M., Dussault, F. y Vitaro, F. (2019). Transactional links between adolescents' and friends' victimization during the first two years of secondary school: The mediating role of

- likeability and friendship involvement. *Social Development*, 28(3), 743-757.
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M. y Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171-192.
- Carbonell, N. y Cerezo, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la inteligencia emocional. *European Journal of Health Research:(EJHR)*, 5(1), 39-49.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. y Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 332-350.
- Cardozo, G. (2020). Ciberbullying... cuando el acoso entre pares traspasa los muros de la escuela. En A. Taborda y G. Leoz (Eds.), *Alteridad. fracturas y devenires* (pp. 35-68)
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407-423.
- Casillas, M. Á. y Ramírez-Martinell, A. (2015). Háblame de TIC 2: Internet en educación superior. *Córdoba, Argentina: Editorial Brujas*,
- Castellanos-Cerón, V. M., Villa-George, F. I. y Gámez-Guadix, M. (2017). Cyberbullying: Un problema de salud mental entre adolescentes mexicanos. *Revista Especializada En Ciencias De La Salud*, 19(1), 5-12.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.

- Cava, M. J. (2013). El acoso escolar: Cuando la escuela no es un lugar seguro. En E. Estévez (Ed.), *Los problemas en la adolescencia: Respuestas y sugerencias para padres y profesionales* (pp. 97-120). Madrid: Síntesis.
- Cavioni, V. y Zanetti, M. A. (2019). Social-emotional learning and students' transition from kindergarten to primary school in Italy. *Early childhood development: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 528-547) IGI Global.
- Cerezo, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Cerezo, F. (2015). Agresores y víctimas del bullying. desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació Psicològica*, (94), 48-59.
- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Sánchez, C., Gonzalo, A. y Julián, J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Areñe, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista De Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Cerezo, M. T., Carpio, M. D. L. V., García, M. C. y Casanova, P. F. (2016). Relaciones entre inteligencia emocional, agresividad y satisfacción vital en universitarios. *Psicología y educación: Presente y futuro* (pp. 1311-1319). Alicante, España: ACIPE.
- Chang, L., Li, P., Loh, R. S. M. y Chua, T. H. H. (2019). A study of Singapore adolescent girls' selfie practices, peer appearance comparisons, and body esteem on Instagram. *Body Image*, 29, 90-99.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá D.C.: Colombia: Ediciones Uniandes.
- Cheng, S., Cheung, K. C. y Cheung, C. (2008). Peer victimization and depression among Hong Kong adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 64(6), 766-776.

- Chóliz, M. (2011). PrevTec 3.1: Programa de prevención de adicciones tecnológicas. *Valencia: FEPAD*,
- Chu, X., Fan, C., Liu, Q. y Zhou, Z. (2018). Stability and change of bullying roles in the traditional and virtual contexts: A three-wave longitudinal study in chinese early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(11), 2384-2400.
- Cillessen, A. H., Bukowski, W. M. y Haselager, G. J. (2000). Stability of sociometric categories. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 88, 75-93.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Presentación. identidad y educación: Tendencias y desafíos. *Revista De Educación*, 353, 17-27.
- Colvin, M., Cullen, F. y Vander, T. (2002). Coercion, social support, and crime: An emerging theoretical consensus. *Criminology*, 40, 19-42.
- Contreras, C. R. y Campa, R. (2017). Caracterización del perfil de los estudiantes de secundarias en el acceso y uso de internet a partir de las TIC. *Edutec.Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 61, a367-a367.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York, USA: Grosset Putnam.
- Cosma, A., Walsh, S. D., Chester, K. L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W. y Pickett, W. (2020). Bullying victimization: Time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 65(1), 75-85.

- Cramer, P. (2017). Identity change between late adolescence and adulthood. *Personality and Individual Differences, 104*, 538-543.
- Criss, M. M., Morris, A. S., Ponce-Garcia, E., Cui, L. y Silk, J. S. (2016). Pathways to adaptive emotion regulation among adolescents from low-income families. *Family Relations, 65*(3), 517-529.
- Crone, E. A. (2019). *El cerebro adolescente: Cambios en el aprendizaje, en la toma de decisiones y en las relaciones sociales*. Narcea Ediciones: Madrid, España.
- Cross, D., Lester, L. y Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimization. *International Journal of Public Health, 60*(2), 207-217.
- Crowell, K. A. (2020). Sexual identity. *The encyclopedia of child and adolescent development* (pp. 1-12). Nueva Jersey, USA: John Wiley & Sons, Ltd.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: Caracterización y razones de su rol. *Psicología Desde El Caribe, 31*(1), 103-132.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: Un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico, 14*(1), 23-37.
- Davis, S. K. y Nichols, R. (2016). Does emotional intelligence have a “dark” side? A review of the literature. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-10.
- De la Hoz, J. P. (2018). Ventajas y desventajas del uso adolescente de las TIC: Visión de los estudiantes. *Revista Complutense De Educacion, 29*(2), 491-508.
- Del Prete, A. y Redon, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas, 19*(1), 86-96.
- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema, 24*(4), 608-613.

- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 66, 159-180.
- Dervishi, E., Lala, M. y Ibrahim, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 48-55.
- Díaz, D., Fuentes, I. y Senra, N. C. (2018). Adolescencia y autoestima: Su desarrollo desde las instituciones educativas. *Conrado*, 14(64), 98-103.
- Díaz, J. F., Escribano, C., Jankowski, K. S., Vollmer, C. y Randler, C. (2014). Evening adolescents: The role of family relationships and pubertal development. *Journal of Adolescence*, 37(4), 425-432.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Diz, J. I. (2013). Desarrollo del adolescente: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Domínguez, M. y Guasch, M. (2014). Influencia de las dimensiones de socialización parental en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 182-188.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J. y Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift Für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.
- Duru, E., Balkis, M. y Turkdoğan, T. (2019). Relational violence, social support, self-esteem, depression and anxiety: A moderated mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2404-2414.
- Eden, S., Heiman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies*, 21(3), 699-713.

- Elkind, D. (1976). *Child development and education. A piagetian perspective*. New York, USA: Oxford University Press.
- Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review*, 5(3), 218-226.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125.
- Erentaitė, R., Bergman, L. R. y Žukauskienė, R. (2012). Cross-contextual stability of bullying victimization: A person-oriented analysis of cyber and traditional bullying experiences among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 181-190.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York, USA: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, USA: Norton.
- Erikson, E. H. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi Editores.
- Escobar, S. I. (2010). Noción de juventud. instrucciones para entender la palabra juventud. instrucciones para leer el texto. *Itinerario Educativo: Revista De La Facultad De Educación*, 24(55), 181-212.
- Escorcía, C. T. y Díaz, P. E. (2020). La competencia emocional en atención temprana: Perspectiva de padres y profesionales. *Educação*, 43(1), 1-16.
- Espelage, D. L., Van Ryzin, M. J. y Holt, M. K. (2018). Trajectories of bully perpetration across early adolescence: Static risk factors, dynamic covariates, and longitudinal outcomes. *Psychology of Violence*, 8(2), 141-150.
- Estévez, J. F., Cañas, E. y Estévez, E. (2020). The impact of cybervictimization on psychological adjustment in adolescence: Analyzing the role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3693.
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L. y Suárez, C. (2019). The influence of bullying and cyberbullying in the psychological adjustment

- of victims and aggressors in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2080.
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J. y Inglés, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 57-67.
- Estévez, E. y Jiménez, T. I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 97-104.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 488.
- Estévez, E., Martínez-Ferrer, B. y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psychosocial Intervention*, 15(1), 45-60.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2021). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive.
- Estévez, E. y Musitu, G. (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Madrid, España: Paraninfo.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Estrada, L. (2017). *Desarrollo y ciclo vital: Niños y adolescentes*. Bogotá, Colombia.: Fondo editorial Areandino.
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. y Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation

- in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in Psychology*, 9, 367-376.
- Eyuboglu, M., Eyuboglu, D., Pala, S. C., Oktar, D., Demirtas, Z., Arslantas, D. y Unsal, A. (2021). Traditional school bullying and cyberbullying: Prevalence, the effect on mental health problems and self-harm behavior. *Psychiatry Research*, 297, 113730-113740.
- Farmer, T. W., Lines, M. M. y Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fayne, M., García, B., Montero, M. L. y Valencia, A. (2013). Regulación materna y esfuerzo de control emocional en niños pequeños. *International Journal of Psychological Research*, 6(1), 30-40.
- Feijóo, S. S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J. y Rial, A. (2021). Sex differences in adolescent bullying behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95-100.
- Feinstein, S. G. (2016). *Secretos del cerebro adolescente: Estrategias basadas en investigación para entablar contacto y facilitar la enseñanza de los adolescentes de hoy*. Mexico: Grupo Editorial Patria.
- Fernández, A., García, V. D., Hernández, S. L. y López, D. J. L. (2018). Violencia familiar como factor de riesgo en adolescentes que practican bullying. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 4(8), 12-24.
- Fernández, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 3, 1-4.
- Fernández, S. B., González, C. y Velasco, J. (2020). Nuevas herramientas para viejos problemas: Acoso y ciberacoso a través de un análisis de sentencias. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 51-80.

- Fernández-Abascal, E. G. y Martín-Díaz, M. D. (2015). Dimensions of emotional intelligence related to physical and mental health and to health behaviors. *Frontiers in Psychology*, 6, 317.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12, 139-153.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315.
- Fernández-Rouco, N., Fallas-Vargas, M. A. y García-Martínez, J. A. (2020). Voces protagónicas para el bienestar en la escuela: Análisis cualitativo de la perspectiva de los agentes implicados. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 11(2), 49-66.
- Festl, R., Scharkow, M. y Quandt, T. (2015). The individual or the group: A multilevel analysis of cyberbullying in school classes. *Human Communication Research*, 41, 535-556.
- Fiese, B. H., Jones, B. L. y Saltzman, J. A. (2019). Systems unify family psychology. En B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. N. Jouriles y M. A. Whisman (Ed.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of contemporary family psychology: Foundations, methods, and contemporary issues across the lifespan* (pp. 3-19) American Psychological Association.
- Flores, J. (2014). Ciberviolencia de género y sexual en la adolescencia. *Guía De Apoyo Para Profesionales. Bilbao: Pantallas Amigas*,
- Fuster J. M. (2014). *Cerebro y libertad: Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir*. Barcelona, España: Ariel.
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. COMeIN. *Revista De Los Estudios De Ciencias De La Información y Comunicación*, 9, 1-132.
- Gabola, P. y Curchod-Ruedi, D. (2017). Une école positive et protectrice pour favoriser la santé des enseignants. *Educateur*, 2, 16-17.

- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena De Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gao, M., Filipino, T., Zhao, X. y McJunkin, M. (2020). Adolescent victim experiences of cyberbullying: Current status and future directions. In Information Resources Management Association (USA) (Ed.), *Developing safer online environments for children: Tools and policies for combatting cyber aggression* (pp. 94-112). Hershey, P.A: USA: IGI Global.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2019). Prevención del cyberbullying: Variables personales y familiares predictoras de ciberagresión.
- Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal emotional intelligence during adolescence: Sex differences, connection with other variables, and predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 899-914.
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340.
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2019). La victimización y perpetración de acoso/ciberacoso escolar: Su relación con los problemas emocionales y de comportamiento y con el estrés infantil. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73.
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P., Machimbarrena, J. M. y Páez, D. (2020). Cyberaggression in adolescents of bolivia: Connection with psychopathological symptoms, adaptive and predictor variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1022-1039.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2021). Emotional intelligence in victims of school bullying and in aggressors.

- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2016). Emotional intelligence in adolescents from 13 to 16 years: Explanatory variables. En R. Bowes (Ed.), *Psychological well-being: Cultural influences, measurement strategies and health implications* (pp. 101-128). New York, NY, USA: Nova Science Publisher.
- García, C. M., Romera, E. M. y Ortega, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347-353.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Madrid, España: TEA.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista De Psicología General y Aplicada*, 60(2), 25-46.
- García-Fernández, C. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: Factores de personalidad y de contexto entre iguales* (Universidad de Córdoba, Córdoba).
- García-Madruga, J. y Delval, J. (2010). El conocimiento inicial del mundo físico: La percepción y la inteligencia. En J. García Madruga y J. Delval (Eds.), *Psicología del desarrollo I* (pp. 75-112). Madrid, España: UNED.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria y secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74.
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, USA: BasicBooks.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). *Net children go mobile. riesgos y oportunidades en internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid, España: Red.es.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 109-125.
- Ghanawat, G. M., Muke, S. S., Chaudhury, S. y Kiran, M. (2016). Relationship of family functioning and emotional intelligence in adolescents. *Pravara Medical Review*, 8(2), 10-14.

- Gibb, S. J., Horwood, L. J. y Fergusson, D. M. (2011). Bullying victimization/perpetration in childhood and later adjustment: Findings from a 30 year longitudinal study. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 82-88.
- Giménez, A. M. (2015). *Cyberbullying: Análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado* (Universidad de Murcia, Murcia).
- Gini, G., Card, N. A. y Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior*, 44(2), 185-198.
- Gini, G., Pozzoli, T. y Bussey, K. (2015). Moral disengagement moderates the link between psychopathic traits and aggressive behavior among early adolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 51-67.
- Glennie, E. J., Rosen J. A., Snyder, R., Woods-Murphy, M. y Bassett, K. (2017). *Student social and emotional development and accountability: Perspective of teachers*. Arlington, VA, USA: The National Network of State Teachers of the Year.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Spain: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Paidós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, USA: Bantam Books.
- Gonçalves, J., Ferreira, J., Dalbosco, D. y Castellá, J. (2013). Expectativas a futuro de adolescentes en diferentes contextos. *Acta Colombiana De Psicología*, 16(1), 91-100.
- González, M. T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en organización escolar. En Q. Martín (Ed.), *Organizaciones educativas* (pp. 105-131). Madrid, España: UNED.
- Gower, A. L., Schlafer, R. J., Polan, J., McRee, A., McMorris, B. J., Pettingell, S. L. y Sieving, R. E. (2014). Brief report: Associations between adolescent girls' social-emotional

- intelligence and violence perpetration. *Journal of Adolescence*, 37(1), 67-71.
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 143-156.
- Gross, J. T. y Cassidy, J. (2019). Expressive suppression of negative emotions in children and adolescents: Theory, data, and a guide for future research. *Developmental Psychology*, 55(9), 1938.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M. y Hidalgo, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *Revista De Formación Continuada De La Sociedad Española De Medicina De La Adolescencia*, 5(1), 07-22.
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M. y Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1720.
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432-453.
- Gutiérrez, A. L. y Solís, F. O. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.
- Gutman, L. M. y Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 43(2), 522-537.
- Guy, A., Lee, K. y Wolke, D. (2019). Comparisons between adolescent bullies, victims, and bully-victims on perceived popularity, social impact, and social preference. *Frontiers in Psychiatry*, 10
- Hadiwijaya, H., Klimstra, T. A., Vermunt, J. K., Branje, S. J. y Meeus, W. H. (2017). On the development of harmony, turbulence, and independence in parent-adolescent relationships: A five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(8), 1772-1788.

- Hajnal, A. (2021). Cyberbullying prevention: Which design features foster the effectiveness of school-based programs? A meta-analytic approach. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 7(1), 40-58.
- Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P. y ... y Hartling, L. (2015). Prevalence and effect of cyberbullying on children and young people: A scoping review of social media studies. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 770-777.
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E. y Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6.
- Hartley, C. A. y Somerville, L. H. (2015). The neuroscience of adolescent decision-making. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 5, 108-115.
- Hase, C. N., Goldberg, S. B., Smith, D., Stuck, A. y Campain, J. (2015). Impacts of traditional bullying and cyberbullying on the mental health of middle school and high school students. [] *Psychology in the Schools*, 52(6), 607-617.
- Healy, K. y Sanders, M. (2018). Mechanisms through which supportive relationships with parents and peers mitigate victimization, depression and internalizing problems in children bullied by peers. *Child Psychiatry & Human Development*, 49(5), 800-813.
- Heirman, W. y Walrave, M. (2009). Asseing issues and concerns about the mediation of technology in cyberbullying. *Trípodos Extra*, 1, 317-329.
- Hemphill, M. A., Yuan, T., Wang, G., Yeh, J., Tsai, C., Chuang, A. y Liaw, P. (2012). Fatigue behavior of Al0.5CoCrCuFeNi high entropy alloys. *Acta Materialia*, 60(16), 5723-5734.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 711-722.
- Hoemann, K., Xu, F. y Barrett, L. F. (2019). Emotion words, emotion concepts, and emotional development in children: A

- constructionist hypothesis. *Developmental Psychology*, 55(9), 1830.
- Holmbeck, G. N. (2018). Transformations during the transition to adolescence: Parent–Adolescent conflict and adaptation. *transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. En J. A. Graber, J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (). Mahwah, NJ, España: Erlbaum.
- Hornberger, L. L. (2006). Adolescent psychosocial growth and development. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 19(3), 243-246.
- Honor, G. (2018). Bullying: What the PNP needs to know. *Journal of Pediatric Health Care*, 32(4), 399-408.
- Hu, J. y Ai, H. (2016). Self-esteem mediates the effect of the parent-adolescent relationship on depression. *Journal of Health Psychology*, 21(6), 897-904.
- Hymel, S. y Perren, S. (2015). Introduction to the special issue: Moral disengagement and aggression in children and youth. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 1-9.
- Iannizzotto, M. E. (2009). Hacia una genuina valoración del sí mismo de la persona. *Información Filosófica*, 6(13), 79-110.
- Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E. y Delgado, B. (2015). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Iranzo, B. (2017). *Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas de cyberbullying* (Universitat de València, Valencia).
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J. y Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28, 75-81.

- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Emotion de estudiantes de educación secundaria en transición. *Electronic Journal of Research in Definitions, Functions, Activation, and Regulation. Emotion Review*, 2(263), 370.
- Jetelina, K. K., Gonzalez, J. M. R., Cuccaro, P. M., Peskin, M. F., Pompeii, L., Atem, F., . . . Schuster, M. A. (2019). Mechanisms and frequency of violent injuries among victims and perpetrators of bullying. *Journal of Adolescent Health*, 64(5), 664-670.
- Jiménez, I. y De la Mata, M. (2000). Caracterización de la psicología del adolescente: Aspectos cognitivos y socioafectivos. En R. Cubero et al (Ed.), *Psicología de la educación para profesores de educación secundaria* (pp. 11-35). Sevilla, España: MAD (colección educaforma didáctica).
- Jiménez, L. A. (2016). Entorno familiar: Factor de riesgo o protección para el desarrollo de conductas adictivas en los hijos. *Drugs and Addictive Behavior*, 1(1), 101-112.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236.
- Jimenez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kaufman, T. M., Kretschmer, T., Huitsing, G. y Veenstra, R. (2018). Why does a universal anti-bullying program not help all children? explaining persistent victimization during an intervention. *Prevention Science*, 19, 1-11.
- Keefer, K. A., Saklofske, P. D. H. y Parker, J. D. (2018). Emotional intelligence, stress and health: When the going gets tough, the tough turn to emotions. En L. Dacree Pool and P. Qualter (Ed.),

- An introduction to emotional intelligence* (pp. 161-183). Chichester, West Sussex, United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd.
- Keizer, R., Helmerhorst, K. O. y van Rijn-van Gelderen, L. (2019). Perceived quality of the mother–adolescent and father–adolescent attachment relationship and adolescents’ self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1203-1217.
- Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E. L., Conrod, P. J. y Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive Medicine*, 73, 100-105.
- Khong, J. Z., Tan, Y. R., Elliott, J. M., Fung, D. S. S., Sourander, A. y Ong, S. H. (2020). Traditional victims and cybervictims: Prevalence, overlap, and association with mental health among adolescents in singapore. *School Mental Health*, 12(1), 145-155.
- Klaczynski, P. (2005). KlaczMetacognition and cognitive variability: A dualprocess model of decision making and its development. En J. Jacobs y P. Klaczynski (Eds.), *The development of judgment and decision making in children and adolescents* (pp. 39-76). Nueva Jersey, USA: Erlbaum.
- Kleinginna, P. R. y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20-32.
- Kowalski, R. M., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Krauskopf, D. (2011). Enfoques y dimensiones para el desarrollo de indicadores de juventud orientados a su inclusión social y calidad de vida. *Última Década*, 19(34), 51-70.

- Kretsch, N., Mendle, J., Cance, J. D. y Harden, K. P. (2016). Peer group similarity in perceptions of pubertal timing. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), 1696-1710.
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 285-289.
- Larrañaga, E., Navarro, R. y Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar*, 26(56), 19-28.
- Laursen, B., Coy, K. C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69(3), 817-832.
- Lazuras, L., Barkoukis, V. y Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society*, 48, 97-101.
- Lee, J., Hong, J. S., Resko, S. M. y Tripodi, S. J. (2018). Face-to-face bullying, cyberbullying, and multiple forms of substance use among school-age adolescents in the USA. *School Mental Health*, 10(1), 12-25.
- Leerkes, E. M. y Bailes L. G. (2019). Emotional development within the family context. En LoBue V., Pérez-Edgar K. y Buss K. (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 627-661). Charm, Switzerland: Springer.
- Lekaviciene, R. y Antiniene, D. (2016). High emotional intelligence: Family psychosocial factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 609-617.
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Moreno-Ruiz, D. y Musitu-Ferrer, D. (2019). Forgiveness and loneliness in peer-victimized adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/0886260519869078>
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Londoño, M. C. (2009). *Cómo sobrevivir al cambio: Inteligencia emocional y social en la empresa*. Madrid, España: FC Editorial.

- Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo De Educar*, 9(18), 307-327.
- Lopez-Zafra, E., Ramos-Álvarez, M. M., El Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J. M., Zarhbouch, B., . . . Pulido-Martos, M. (2019). Social support and emotional intelligence as protective resources for well-being in moroccan adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1529. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01529>
- Losada, A. V., Caronello, M. T. y Estévez, P. (2020). Parental styles and Children's emotional self-regulation narrative literature review study. *Revista REDES*, 40, 11-28.
- Macaulay, P. J. R., Steer, O. L. y Betts, L. R. (2020). Factors leading to cyber victimization. En V. Benson y J. Mcalaney (Eds.), *Emerging cyber threats and cognitive vulnerabilities* (pp. 1-25). United Kingdom: Academic Press.
- MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F. y Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(11), 1495-1518.
- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J. y Garaigordobil, M. (2019). Family variables related to bullying and cyberbullying: A systematic review. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37-56.
- Maganto, J. M., Bartau, I. y Etxeberria, J. (2004). La corresponsabilidad familiar (COFAMI): Cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 27(4), 417-423.
- Malhi, P., Bharti, B. y Sidhu, M. (2014). Aggression in schools: Psychosocial outcomes of bullying among indian adolescents. *The Indian Journal of Pediatrics*, 81(11), 1171-1176.
- Mallet, P. (2016). *La amistad entre niños o adolescentes: Una fuerza que ayuda a crecer* (vol. 143). Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Malo, S., Navarro, D. y Aznar, F. (2012). El uso de los medios audiovisuales en la adolescencia y su relación con el bienestar subjetivo: Análisis cualitativo desde la perspectiva

- intergeneracional y de género. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento e Investigación Social*, 12(3), 27-49.
- Maquilón-Sánchez, J. J., Mirete-Ruiz, A. B. y Avilés-Olmos, M. (2017). La realidad aumentada (RA). recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(2), 183-204.
- Marchant, O., T., Milicic M. N. y Pino G., M. J. (2017). La autoestima en alumnos de 3º a 8º básico. una mirada por nivel de escolaridad y género. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(2), 111-125.
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R. y Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201-1217.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-968.
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C. J. y Heaven, P. C. (2015). Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 74, 116-121.
- Martin, K. M. y Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44(2), 199-208.
- Martínez, G., Garmendia, M. y Garitaonandia, C. (2020). La infancia y la adolescencia ante las tecnologías de la información y la comunicación (TICs): Oportunidades, riesgos y daño. *ZER: Revista De Estudios De Comunicación. Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 25(48), 349-362.
- Martínez, J. A. (2017). *Acoso escolar: Bullying y cyberbullying*. Madrid: Bosch.
- Martínez-Ferrer, B. (2013). El mundo social del adolescente: Amistades y pareja. En E. Estévez (Ed.), *Los problemas en la adolescencia*:

- Respuestas y sugerencias para padres y educadores* (). Madrid, España: Síntesis.
- Martínez-Ferrer, B., Moreno-Ruiz, D. y Musitu, G. (2012). *El tránsito del adolescente: Retos y oportunidades*. Valencia, España: Ediciones Palmerto.
- Martínez-Ferrer, B., Musitu, G. y Buelga, S. (2016). Violencia entre iguales en la adolescencia: El contexto escolar y las nuevas tecnologías. En J. Vera y A. Valdés (Eds.), *La violencia escolar en México. temas y perspectivas de abordaje* (pp. 127-137). México: Clave.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Díaz-Herrero, Á. y García-Fernández, J. M. (2020). Relationship between suicidal thinking, anxiety, depression and stress in university students who are victims of cyberbullying. *Psychiatry Research*, 286, 112856-112862.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M. y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, aggressiveness, and emotional intelligence in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24), 5079.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Inglés, C. J. y Escortell, R. (2020). Cyberbullying and social anxiety: A latent class analysis among spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 406.
- Martínez-Otero, V. (2017). Acoso y ciberacoso en una muestra de alumnos de educación secundaria. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 21(3), 277-298.
- Masselink, M., Van Roekel, E. y Oldehinkel, A. J. (2018). Self-esteem in early adolescence as predictor of depressive symptoms in late adolescence and early adulthood: The mediating role of motivational and social factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 932-946.
- Mateo, I. M. y Ramírez, F. C. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-61.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York, USA: Basic Books.
- Mayeux, L. y Houser, J. J. y Dyches, K. D. (2011). Social acceptance and popularity. two distinct forms of peer status. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 79-102). New York, NY, USA: Guilford.
- Mázquez-Cervantes, M. C. y Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: El papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Meier, L. K. y Oros, L. B. (2019). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista De Psicología*, 8(16), 73-84.
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Ramón, J. P. M. y Cerezo, F. (2019). Acoso escolar en el ámbito universitario. *Psicología Conductual*, 27(1), 55-68.
- Mendoza, B., Morales, T. y Arriaga, Y. (2015). Variables proximales relacionados con violencia escolar y bullying en alumnado de bachillerato. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 185-200.
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253.
- Menesini, E., Modena, M. y Tani, F. (2009). Bullying and victimization in adolescence: Concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(2), 115-134.
- Mesa, J. (2015). *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes* (Universidad de Murcia).
- Miranda, R., Oriol, X. y Amutio, A. (2019). Risk and protective factors at school: Reducing bullies and promoting positive bystanders' behaviors in adolescence. *Scandinavian journal of psychology*, 60(2), 106-115.

- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A. y Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿Puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45.
- Mirza, M. S., Azmat, S. y Malik, S. Z. (2020). A comparative study of cyber bullying among online and conventional students of higher education institutions in pakistan. *Journal of Educational Sciences*, 7(2), 87-100.
- Mishra, D. K., Thapa, T. R., Marahatta, S. B. y Mahotra, A. (2018). Bullying behavior and psychosocial Health—A cross-sectional study among school students of pyuthan municipality. *Journal of Nepal Health Research Council*, 16(1), 73-78.
- Mollá, L., Prado, V. y Martínez, G. (2015). Bullying e inteligencia emocional en niños. *Calidad De Vida Y Salud*, 8(2), 131-149.
- Montalvo, J. F., Vélez, A. P. y Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en internet en la preadolescencia. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*, 22(44), 113-120.
- Montero, D., López, P., Martínez-Ferrer, B. y Moreno, D. (2020). Parenting dimensions and adolescent peer aggression: A gendered analysis. *Sustainability*, 12(16), 6522-6537.
- Montero, D., López, P., Martínez-Ferrer, B. y Moreno, D. (2021). The mediating role of classroom climate on school violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2790-2798.
- Montilla, Y. T., Montilla, J. M. y Villasmil, E. R. (2018). Características del ciberacoso y psicopatología de las víctimas. *Revista Repertorio De Medicina y Cirugía*, 27(3), 188-195.
- Moore, P. M., Huebner, E. S. y Hills, K. J. (2012). Electronic bullying and victimization and life satisfaction in middle school students. *Social Indicators Research*, 107(3), 429-447.
- Moreira, P. (2019). Las tics en el aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. *ReHuSo: Revista De Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 1-12.

- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción con la vida. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Moreno, D., Martínez-Ferrer, B. y García-Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 252-259.
- Moreno, M. C. y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. *años preescolares*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. Madrid, España: Alianza.
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S. y Houltberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238.
- Moshfegh, N. y Ebrahimi, P. (2018). Elementary school students, the anonymous victims of cyberbullying. *International E-Journal of Advances in Education*, 4(11), 205-208.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development: Rationality, morality, and identity*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.
- Motrico, E., Fuentes, M. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos a lo largo de la adolescencia. *Anales De Psicología*, 17(1), 1-13.
- Mruk, C. J. (2014). Defining self-esteem as a relationship between competence and worthiness: How a two-factor approach integrates the cognitive and affective dimensions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 44(2), 157-164.
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N., Caballo, V. y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología Conductual*, 22(3), 569-584.
- Musalem, B. R. y Castro, O. P. (2015). ¿Qué se sabe de bullying? *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 14-23.
- Musharraf, S. y Anis-ul-Haque, M. (2018). Cyberbullying in different participant roles: Exploring differences in psychopathology and

- well-being in university students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 57(1), 33-39.
- Musitu, G. y García, J. F. (2016). La evaluación de la socialización familiar: ESPA29. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 367, 60-66.
- Musitu, G. y García, J. F. (2001). *ESPA29. escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid, España: TEA ediciones.
- Musitu, G. y Callejas, J. E. (2017). El modelo de estrés familiar en la adolescencia: MEFAD. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 11-20.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez T. (2010). La red socio-familiar y las trayectorias en la conducta delictiva. En G. Musitu, E. Estévez y T. Jiménez (Eds.), *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes* (pp. 77-104). Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *AFA-autoconcepto forma A*. Madrid, España: TEA.
- Năstasă, L. y Sala, K. (2012). Adolescents' emotional intelligence and parental styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 478-482.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36.
- Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: Cifras y posibles causas. análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, 28(1), 25-31.
- Ng-Knight, T., Shelton, K. H., Riglin, L., Frederickson, N., McManus, I. y Rice, F. (2019). 'Best friends forever'? friendship stability across school transition and associations with mental health and educational attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 585-599.
- Nguyen, A. W., Chatters, L. M., Taylor, R. J. y Mouzon, D. M. (2016). Social support from family and friends and subjective well-

- being of older african americans. *Journal of Happiness Studies*, 17(3), 959-979.
- Nocentini, A., Calmestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three european countries. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 129-142.
- Núñez, A., Álvarez-García, D., Pérez-Fuentes, M. C. (2021). Anxiety and self-esteem in cyber-victimization profiles of adolescents. *Comunicar*, (29), 47-59.
- Ohannessian, C. M. y De Los Reyes, A. (2014). Discrepancies in adolescents' and their mothers' perceptions of the family and adolescent anxiety symptomatology. *Parenting, Science and Practice*, 14, 1-18.
- Oksanen, A., Oksa, R., Savela, N., Kaakinen, M. y Ellonen, N. (2020). Cyberbullying victimization at work: Social media identity bubble approach. *Computers in Human Behavior*, 109, 106363.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario De Psicología/The UB Journal of Psychology*, 37(3), 209-224.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, M. I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes De Psicología*, 20(2), 225-242.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. y van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339-359.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. En K. H. Rubin y J. B. Asendorpf (Ed.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. como detectar, prevenir y resolver el bullying* (). Barcelona, España: Ariel.

- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Olweus, D. y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143.
- Oñate, M. P. D. (1989). *El autoconcepto. formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Orcasita, L. y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia*, 4(2), 69-82.
- Ordóñez, M. y Prado-Cabrera, K. (2019). Bullying y cyberbullying escolar en niños y jóvenes adolescentes: Un estudio de caso. *Maskana*, 10(2), 32-41.
- Ornaghi, V., Agliati, A., Pepe, A. y Gabola, P. (2020). Patterns of association between early childhood teachers' emotion socialization styles, emotion beliefs and mind-mindedness. *31(1)*, 47-65. doi:10.1080/10409289.2019.1627805
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla: Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Andalucía, España: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 24(1)
- Ortega-Barón, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2019). Parental communication and feelings of affiliation in adolescent aggressors and victims of cyberbullying. *Social Sciences*, 8(1), 3-15.
- Ortiz, O. G., Félix, E. M. R. y Ruiz, R. O. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (88), 27-38.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L. y Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6-36.

- Otero, L. M. R. y Jiménez, M. G. G. (2018). Imaginario del bullying y su vinculación a los servicios sociales. voces desde futuros docentes de educación primaria. *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia*, (14), 74-94.
- Paclikova, K., Veselska, Z. D., Bobakova, D. F., Palfiova, M. y Geckova, A. M. (2019). What role do family composition and functioning play in emotional and behavioural problems among adolescent boys and girls? *International Journal of Public Health*, 64(2), 209-217.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw-Hill.
- Parra, Á., Oliva, A. y Sánchez-Queija, M. I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario De Psicología*, 35(3), 331-346.
- Pathak, D. y Srivastava, S. (2020). Combating deviant behaviour for strengthening organisational commitment: Role of emotional intelligence. *International Journal of Indian Culture and Business Management*, 20(4), 534-549.
- Pérez, A. (2011). Escuela 2.0. educación para el mundo digital. *Revista De Estudios De Juventud*, 92(3), 63-86.
- Pérez, E. y Castañeda, I. (2015). El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria. *Revista Intercontinental De Psicología y Educación*, 17(2), 77-101.
- Pérez, T., Godoy, C. y Piñero, E. (2019). Hábitos de consumo de las nuevas tecnologías en adolescentes ¿uso o abuso? *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 47-57.
- Perren, S., Ettekal, I. y Ladd, G. (2013). The impact of peer victimization on later maladjustment: Mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 46-55.
- Picherot, G. y Vabres, N. (2018). Maltreatment and adolescence. *Child abuse* (pp. 327-336) Springer.

- Piko, B. F., Varga, S. y Mellor, D. (2016). Are adolescents with high self-esteem protected from psychosomatic symptomatology? *European Journal of Pediatrics*, 175(6), 785-792.
- Pineda-García, G., Gómez-Peresmitré, G., Acevedo, S. P. y Ariza, V. V. (2017). El cuerpo: Percepción de atractivo, insatisfacción y alteración en adolescentes de la frontera mexicana del noroeste. *Psicología y Salud*, 27(2), 155-166.
- Prado, V., Villanueva, L. y Górriz Plumed, A. B. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, 30(3), 310-315.
- Puértolas, A. y Montiel, I. (2017). Bullying en la educación secundaria: Una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Journal of Victimology*, 5, 71-79.
- Puigbó, J., Edo, S., Rovira, T., Limonero, J. T. y Fernández-Castro, J. (2019). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el afrontamiento del estrés cotidiano. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 1-6.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. y Gómez, M. S. (2015). Do parental styles and parents' EI influence their children's emotional development in kindergarten school? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78.
- Ramos, J. M. G., Noriega, M. L., Martínez, M. C. V. y Polaino-Lorente, A. (2019). Relaciones familiares y tiempo compartido y su efecto en el bienestar de los adolescentes. *Revista Complutense De Educacion*, 30(3), 895-915.
- Ramos, L. (2021). Cyberbullying victimization as a predictor of cyberbullying perpetration, body image dissatisfaction, healthy eating and dieting behaviors, and life satisfaction. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1-2), 354-380.

- Rauf, F. H. A., Tarmidi, M., Omar, M., Yaaziz, N. N. R. y Zubir, N. (2013). Personal, family and academic factors towards emotional intelligence: A case study. *International Journal of Applied Psychology*, 3(1), 1-6.
- Raya, A. F., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: El estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Redmond, P., Lock, J. V. y Smart, V. (2020). Developing a cyberbullying conceptual framework for educators. *Technology in Society*, 60, 101223.
- Richaud, M. C. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42.
- Rivera, L., Rivera, P., Pérez, B., Leyva, A. y Castro, F. D. (2015). Factores individuales y familiares asociados con sintomatología depresiva en adolescentes de escuelas públicas de México. *Salud Pública De México*, 57, 219-226.
- Rizo, L. J. (2017). Percepciones del alumnado respecto al bullying y su relación con la desafección y el fracaso escolar en la provincia de Salamanca. *Papeles Salmantinos De Educación*, 21, 35-60.
- Rodríguez, V. P. y Mateo, H. R. (2017). Mediación familiar y adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 197-206.
- Rodríguez-Naranjo, C. y Caño-González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: Análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Gómez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional social competence, motivation, and cyberbullying: A cultural approach with Colombian and Spanish adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1183-1197.

- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar*, 48, 71-79.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villarreal-González, M. E. y Callejas-Jerónimo, J. E. (2019). Family communication problems, psychosocial adjustment and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2417-2429.
- Romero-Abrio, A., Villarreal-González, M. E., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C. y Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: Un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113.
- Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K., Mérida, H. y Hernández, R. A. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana De Medicina Militar*, 44(2), 218-229.
- Rosenberg, M. (1986). Self-esteem research: A phenomenological corrective. En J. Prager, D. Longshore y M. Seeman (Eds.), *School desegregation research: New directions in situational analysis* (pp. 175-199). New York, USA: Plenum Press.
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. y Kim, S. H. (1994). *Social conflict escalation, stalemate, and settlement*. New York, NY, USA: McGraw-Hill.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. y Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 4, 175-222.
- Ruiz, P. y Carranza, R. F. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana De Psicología*, 21(2), 188-211.
- Ruiz, Y., Nieto, R. y Vozmediano, M. (2019). Patrones de uso, control parental y acceso a la información de los adolescentes en la red. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 25(2), 995-1012.
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. y Pineda-Galan, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The mediating effect of perceived

- stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(2), 106-113.
- Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C. y Cross, D. S. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: Shared and distinct mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1835-1848.
- Ruschhoff, B., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. y Lindenberg, S. (2015). Peer status beyond adolescence: Types and behavioral associations. *Journal of Adolescence*, 45, 1-10.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Solis, M. G. O., Gallegos-Guajardo, J. y Nava-Fuerte, J. M. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas. *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, 24(2), 183-193.
- Rytioja, M., Lappalainen, K. y Savolainen, H. (2019). Behavioural and emotional strengths of sociometrically popular, rejected, controversial, neglected, and average children. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 557-571.
- Sabatier, C., Restrepo-Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, Olga y Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: Concepts, processes and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1), 101-110.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M. S. Clark (Ed.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.

- Salvador, C. (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional*. Almería, España: Universidad de Almería.
- Sánchez-Núñez, M., Medina, C. R. y Rubio, N. G. (2018). Gender differences in perceptive emotional adjustment of parents on their children's emotional intelligence. *Psychology*, 9(1), 124-143.
- Santrock, J. W. (2006a). Desarrollo físico y cognitivo en la adolescencia. *Psicología del desarrollo: El ciclo vital* (pp. 464-503). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2006b). Desarrollo socioemocional en la adolescencia. *Psicología del desarrollo: El ciclo vital* (pp. 424-463). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Sarna, G. y Bhatia, M. (2017). Content based approach to find the credibility of user in social networks: An application of cyberbullying. *International Journal of Machine Learning and Cybernetics*, 8(2), 677-689.
- Sarrionandia, A., Fernández-Lasarte, O. y Comino, P. (2019). Emotional intelligence and family characteristics: A pilot study in the basque country. *Current Psychology*, 1-7.
- Schade, B. P., Larwin, K. H. y Larwin, D. A. (2017). Public vs. private cyberbullying among adolescents. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 5-19.
- Schenk, A. M., Fremouw, W. J. y Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2320-2327.
- Schwartz, D, Proctor L. J, Chien D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York/London: The Guilford Press.
- Segrin, C. y Flora, J. (2019). Fostering social and emotional intelligence: What are the best current strategies in parenting?. . *Social and Personality Psychology Compass*, 13(3), e12439.

- Segura, L., Estévez, J. F. y Estévez, E. (2020). Empathy and emotional intelligence in adolescent cyberaggressors and cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4681-4695.
- Selkie, E. (2019). Smartphone ownership as a developmental milestone. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), 419-420.
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N. y Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 943-955.
- Shemesh, D. O. y Heiman, T. (2021). Resilience and self-concept as mediating factors in the relationship between bullying victimization and sense of well-being among adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 158-171.
- Siguenza, W. G., Quezada, E. y Reyes, M. L. (2019). Autoestima en la adolescencia media y tardía. *Revista Espacios*, 40(15), 19-27.
- Sinai, M., Kaplan, A. y Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a junior high literature lesson in israel. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 195-205.
- Slonge, R. y Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smetana, J., Robinson, J. y Rote, W. (2015). Socialization in adolescence. En J. E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 60-84). New York, NY, USA: Guilford Press.
- Smith, P. K. (2013). Cyberbullying y ciberagresión. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención. perspectivas internacionales* (pp. 173-189). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M. y Van Petegem, S. (2017). *Autonomy in adolescent development: Toward conceptual clarity*. New York, NY, USA: Routledge.

- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. y Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence—a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881.
- Soydan, S. B., Alakoç pirpir, D. y Azak, H. (2017). Aggressive behaviours of 48-to 66-month-old children: Predictive power of teacher–student relationship, cartoon preferences and mother’s attitude. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1244-1258.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en educación primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15, 1-15.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY, USA: Norton.
- Sullivan, T. N., Farrell, A. D. y Kliewer, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: Association between physical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and Psychopathology*, 18(1), 119-137.
- Sundgot-Borgen, C., Friborg, O., Kolle, E., Engen, K. M., Sundgot-Borgen, J., Rosenvinge, J. H. y ... Bratland-Sanda, S. (2019). The healthy body image (HBI) intervention: Effects of a school-based cluster-randomized controlled trial with 12-months follow-up. *Body Image*, 29, 122-131.
- Tanrikulu, I. y Erdur-Baker, Ö. (2019). Motives behind cyberbullying perpetration: A test of uses and gratifications theory. *Journal of Interpersonal Violence*, 1(1), 1-26.
- Tejada, E., Romero, A. y Garay, U. (2018). Propuesta de intervención para detener el bullying. *REOP-Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 25-39.
- Tejada, E., Romero, A. y Garay, U. (2018). Propuesta de intervención para detener el bullying. *REOP-Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 25-39.

- Tennant, J. (2018). *Emotion regulation, student engagement, and bullying roles* (Northern Illinois University, Illinois, EEUU.).
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61.
- Tippett, N. y Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), e48-e59.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., . . . Rocamora, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, social skills and peer harassment. a study with high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4208-4218.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63-73.
- Udayar, S., Fiori, M. y Bausseron, E. (2020). Emotional intelligence and performance in a stressful task: The mediating role of self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 156, 1-6. doi:<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109790>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. París, Francia.: UNESCO.
- Urosa, R. (2015). Jóvenes y generación 2020. *Revista De Estudios De Juventud*, 108, 5-219.
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H. y Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383-396.

- Van der Watt, R. (2014). Attachment, parenting styles and bullying during pubertal years. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 26(3), 251-261.
- Van Dijk, M. P., Branje, S., Keijsers, L., Hawk, S. T., Hale, W. W. y Meeus, W. (2014). Self-concept clarity across adolescence: Longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1861-1876.
- van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G. y Vedder, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer victimization? meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review*, 49, 31-40.
- van Hoorn, J., van Dijk, E., Meuwese, R., Rieffe, C. y Crone, E. A. (2016). Peer influence on prosocial behavior in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 90-100.
- Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A., Meeus, W. H. y Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid-late adolescence: Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental Psychology*, 55(2), 377.
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349-1371.
- Vasquez, A. J. O. y Luján, B. I. S. (2019). Evaluación del nivel de aptitud desarrollo de pensamiento computacional en jóvenes de nivel básico secundaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(2), 1151-1163.
- Vásquez, A. P. M., de Clavero, A. Y. S. y Solache, F. M. L. (2018). Sexualidad en la adolescencia. estudio de grupos focales. *Multiciencias*, 17(1), 81-89.
- Véronneau, M. H., Trempe, S. C. y Paiva, A. O. (2014). Risk and protection factors in the peer context: How do other children contribute to the psychosocial adjustment of the adolescent? . *Ciência & Saúde Coletiva*, 19, 695-705.

- Vicario, M. H., Fierro, M. C. G. y Hidalgo, M. G. (2014). La adolescencia. aspectos físicos, psicosociales y médicos. principales cuadros clínicos. *Medicine-Programa De Formación Médica Continuada Acreditado*, 11(61), 3579-3587.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 313-325.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. y Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358.
- Wang, M. T. y Kenny, S. (2014). Longitudinales links between fathers' and mothers' harsh verbal discipline and adolescents' conduct problems and depressive symptoms. *Child Development*, 85(3), 908-923.
- Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A. y Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 37-47.
- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B. y Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 69, 268-274.
- Weitkamp, K. y Seiffge-Krenke, I. (2019). The association between parental rearing dimensions and adolescent psychopathology: A cross-cultural study. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3), 469-483.
- Welborn, B. L., Lieberman, M. D., Goldenberg, D., Fuligni, A. J., Galván, A. y Telzer, E. H. (2016). Neural mechanisms of social influence in adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(1), 100-109.
- Wiggins, J. L., Mitchell, C., Hyde, L. W. y Monk, C. S. (2015). Identifying early pathways of risk and resilience: The codevelopment of internalizing and externalizing symptoms and the role of harsh parenting. *Development and Psychopathology*, 27(4), 1295-1312.

- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: USA: Research press.
- Wolke, D. y Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885.
- Wright, M. F. (2015). Adolescents' cyber aggression perpetration and cyber victimization: The longitudinal associations with school functioning. *Social Psychology of Education*, 18(4), 653-666.
- Wright, M. F. (2021). Cyberbullying: Definition, behaviors, correlates, and adjustment problems. *Encyclopedia of information science and technology, fifth edition* (pp. 356-373) IGI Global.
- Yar, M. (2018). A failure to regulate? the demands and dilemmas of tackling illegal content and behaviour on social media. *International Journal of Cybersecurity Intelligence & Cybercrime*, 1(1), 5-20.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L. y Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55(2), 293-300.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J. y Espelage, D. L. (2012). Comparisons of bully and unwanted sexual experiences online and offline among a national sample of youth. En Ö. Özdemir (Ed.), *Complementary pediatrics* (pp. 203-216). Rijeka, Croatia: In Tech.
- You, S. y Shin, K. (2019). Body esteem among korean adolescent boys and girls. *Sustainability*, 11(7), 2051-2064.
- Zavala, M. A. y López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿qué papel juega la inteligencia emocional? *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1)

- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2012). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. London, UK: MIT press.
- Zhang, M., Wang, Z., Persram, R. J., Wong, T. K. y Konishi, C. (2021). Perceived social support from family and peers: The association with bullying behaviours. *Journal of Education and Development*, 5(1), 17-30.
- Zhao, Y., Sang, B. y Ding, C. (2021). The roles of emotional intelligence and adversity quotient in life satisfaction. *Current Psychology*, , 1-10.
- Zych, I., Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2017). School bullying and cyberbullying: Prevalence, characteristics, outcomes, and prevention. En V. B. Van Hasselt y M. Bourke (Eds.), *Handbook of behavioral criminology* (pp. 113-138). Charm, Switzerland: Springer.
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83-97.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista De Psicodidáctica (English Ed.)*, 23(2), 86-93.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18.
- Zych, I., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 20(1), 3-21.





ANEXOS



Autoconcepto (García y Musitu, 1999)	429
Estrés percibido (Herrero y Meneses, 2006).....	430
Soledad (Russell, 1996)	431
Sintomatología depresiva (Herrero y Meneses, 2006)	432
Ansiedad social (Olivares et al., 2005)	433
Satisfacción con la vida (Atienza et al., 2000)	434
Inteligencia emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004)	435
Comunicación familiar (Equipo Lisis).....	436
Victimización escolar (Equipo Lisis)	438
Cibervictimización (Buelga et al., 2012)	440
Conducta violenta en la escuela (Equipo Lisis)	442
Ciberagresión (Buelga y Pons, 2012)	444
Percepción del alumno por el profesor (Equipo Lisis)	446



<p>AUTOCONCEPTO (García y Musitu,1999)</p>

A continuación, encontrarás una serie de frases sobre tus habilidades cosas. Para responder, marca una opción entre el 0 y el 9.

0 = Nada de acuerdo	5 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9 = Muy de acuerdo
---------------------	------------------------------------	--------------------

1. Hago bien los trabajos escolares.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Consigo fácilmente amigos/as.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. En casa me critican mucho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Me cuido físicamente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Mis profesoras/es me consideran un buen estudiante.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Soy una persona amigable.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Me siento feliz en casa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Me buscan para hacer actividades deportivas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Trabajo mucho en clase.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Es difícil para mí hacer amigas/os.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Mi familia está decepcionada de mí.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Me considero elegante.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Mis profesoras/es me quieren.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Soy un chico/a alegre.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Me gusta cómo soy físicamente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Soy un buen estudiante.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Me cuesta hablar con desconocidos/as.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Mis padres me dan confianza.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Soy buena/o haciendo deporte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Tengo muchos amigos/as.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Me siento querido/a por mis padres.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Soy una persona atractiva.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

<p>Estrés percibido (Herrero y Meneses, 2006)</p>

En la siguiente tabla vas a encontrar preguntas sobre tus pensamientos durante EL ÚLTIMO MES. Responde por favor rodeando con un círculo la respuesta que mejor se ajuste a tus pensamientos. Por ejemplo, si en el último mes te has sentido muchas veces confiado para solucionar tus problemas, rodea el 3 en la pregunta 3.

Lo más adecuado es responder sin pensar demasiado, teniendo en cuenta los siguientes cuatro números que aparecen en la tabla.

1 = Nunca	2 = Pocas veces	3 = Muchas veces	4 = Siempre
-----------	-----------------	------------------	-------------

1. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida	1	2	3	4
2. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar problemas personales	1	2	3	4
3. He sentido que las cosas seguían su ritmo	1	2	3	4
4. He sentido que las dificultades se amontonaban sin poder solucionarlas	1	2	3	4

<p>SOLEDAD (Russell, 1996)</p>

Las siguientes frases describen cómo se siente a veces la gente. Indica cada frase describe la forma en que te sientes. Por ejemplo: ¿Con qué frecuencia te sientes feliz?

Si nunca te sientes feliz marca el 1 (nunca), si siempre te sientes feliz marca el 4 (siempre)

1 = Nunca	2 = Pocas veces	3 = Muchas veces	4 = Siempre
1. Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea.			1 2 3 4
2. Con qué frecuencia sientes que te falta compañía.			1 2 3 4
3. Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda.			1 2 3 4
4. Con qué frecuencia te sientes solo/a.			1 2 3 4
5. Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as.			1 2 3 4
6. Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea.			1 2 3 4
7. Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti.			1 2 3 4
8. Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean.			1 2 3 4
9. Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa.			1 2 3 4
10. Con qué frecuencia te sientes vinculado y unido a otra gente.			1 2 3 4
11. Con qué frecuencia te sientes rechazado/a.			1 2 3 4
12. Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes.			1 2 3 4
13. Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien.			1 2 3 4
14. Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás.			1 2 3 4
15. Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas.			1 2 3 4
16. Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende.			1 2 3 4
17. Con qué frecuencia te sientes tímido/a.			1 2 3 4
18. Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente.			1 2 3 4
19. Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar.			1 2 3 4
20. Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda.			1 2 3 4

<p>SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA (Herrero y Meneses, 2006)</p>
--

En esta página encontrarás preguntas sobre tus pensamientos durante
EL ÚLTIMO MES.

¿Cómo te has sentido?

1 = Nunca	2 = Pocas veces	3 = Muchas veces	4 = Siempre
-----------	-----------------	------------------	-------------

1. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos.	1 2 3 4
2. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo.	1 2 3 4
3. Me sentí deprimido/a.	1 2 3 4
4. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo.	1 2 3 4
5. No dormí bien.	1 2 3 4
6. Disfruté de la vida.	1 2 3 4
7. Me sentí triste.	1 2 3 4
8. He sentido que era incapaz de controlar las cosas más importantes de mi vida.	1 2 3 4
9. Me he sentido confiado en mi capacidad para solucionar problemas personales.	1 2 3 4
10. He sentido que las cosas seguían su ritmo.	1 2 3 4
11. He sentido que las dificultades se amontonaban sin poder solucionarlas.	1 2 3 4

ANSIEDAD SOCIAL
(Olivares et al., 2005)

Las siguientes frases se refieren a cosas que haces o te gusta hacer.
Por favor, qué medida estas cosas son ciertas para ti.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Bastantes veces	5 Siempre	
1. Me preocupa hacer algo que nunca he hecho delante de los demás.	1	2	3	4	5
2. Me gusta hacer cosas con mis amigos/as.	1	2	3	4	5
3. Me preocupa ser evaluado/a por los demás.	1	2	3	4	5
4. Me da vergüenza estar rodeado/a de personas que no conozco.	1	2	3	4	5
5. Sólo hablo con personas que conozco bien.	1	2	3	4	5
6. Creo que mis compañeros/as hablan de mí a mis espaldas.	1	2	3	4	5
7. Me gusta leer.	1	2	3	4	5
8. Me preocupa lo que los demás piensen de mí.	1	2	3	4	5
9. Pienso que no gustaré a los demás.	1	2	3	4	5
10. Me pongo nervioso/a cuando hablo con gente de mi edad que no conozco bien.	1	2	3	4	5
11. Me gustan los deportes.	1	2	3	4	5
12. Me preocupa lo que los demás digan de mí.	1	2	3	4	5
13. Me pongo nervioso/a cuando me presentan a personas desconocidas.	1	2	3	4	5
14. Me preocupa no gustar a los demás.	1	2	3	4	5
15. Me quedo callado/a cuando estoy con un grupo de personas.	1	2	3	4	5
16. Me gusta hacer cosas por mí mismo/a.	1	2	3	4	5
17. Creo que los demás se burlan de mí.	1	2	3	4	5
18. Si en un debate doy mi opinión, me preocupa no gustar a los demás.	1	2	3	4	5
19. Me da miedo pedir a los demás que hagan cosas conmigo ya que podrían decirme que no.	1	2	3	4	5
20. Me pongo nervioso/a cuando estoy con algunas personas.	1	2	3	4	5
21. Me da vergüenza incluso cuando estoy con gente que conozco bien.	1	2	3	4	5
22. Me cuesta trabajo pedir a los demás que hagan cosas conmigo.	1	2	3	4	5

SATISFACCIÓN CON LA VIDA
(Atienza et al., 2000)

Aquí tienes una serie de frases que reflejan ideas sobre la vida. ¿En qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas?

1 = Muy en desacuerdo	2 = En desacuerdo	3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 = De acuerdo	5 = Muy de acuerdo
-----------------------	-------------------	------------------------------------	----------------	--------------------

1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.	1	2	3	4	5
2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo.	1	2	3	4	5
3. No estoy contento/a con mi vida.	1	2	3	4	5
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.	1	2	3	4	5
5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida.	1	2	3	4	5



INTELIGENCIA EMOCIONAL (Fernández-Berrocal et al., 2004)
--

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre tus **emociones y sentimientos** atentamente cada frase e indica en qué grado son ciertas para ti estas afirmaciones.

1 =Totalmente en desacuerdo	2 = Poco de desacuerdo	3 = De acuerdo	4 = Muy de acuerdo	5 = Totalmente de acuerdo
-----------------------------	------------------------	----------------	--------------------	---------------------------

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
6. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
7. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
8. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
9. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
11. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
12. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
13. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
14. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
15. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
16. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
17. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
18. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
19. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
20. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
21. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
22. Cuando estoy enfadado/a intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

COMUNICACIÓN FAMILIAR (con ambos progenitores)
(Adaptación Equipo Lisis)

A continuación, encontrarás una serie de **situaciones** que describen la relación con tu padre y con tu madre. Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Muchas veces	5 Siempre
------------	------------------	--------------------	-------------------	--------------

	Mi madre					Mi padre				
1. Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Suelo creerme lo que me dice	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Me presta atención cuando le hablo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Me dice cosas que me hacen daño	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Nos llevamos bien	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Si tuviese problemas podría contárselos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Le demuestro con facilidad afecto	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Le digo cosas que le hacen daño	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Intenta comprender mi punto de vista	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Hay temas de los que prefiero no hablarle	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Cuando hablamos me pongo de mal genio	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

20. No creo que pueda decirle cómo me
siento realmente en determinadas 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
situaciones



VICTIMIZACIÓN ESCOLAR
(Equipo Lisis)

A continuación, verás unas frases que se refieren a comportamientos que chicas realizan en el instituto. algunos chicos y chicas realizan en el instituto.

Por favor, contesta con sinceridad y sin ningún miedo si algún compañero/a se ha comportado así contigo en el curso anterior o este.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Muchas veces	4 Siempre
------------	------------------	-------------------	--------------

1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad.	1	2	3	4
2. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo.	1	2	3	4
3. Algún compañero/a se ha metido conmigo.	1	2	3	4
4. Algún compañero/a me ha gritado.	1	2	3	4
5. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo se ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad.	1	2	3	4
6. Algún compañero/a me ha insultado.	1	2	3	4
7. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia.	1	2	3	4
8. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado.	1	2	3	4
9. Algún compañero/a me ha amenazado.	1	2	3	4
10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería.	1	2	3	4
11. Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad.	1	2	3	4
12. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas.	1	2	3	4
13. Algún compañero/a me ha robado.	1	2	3	4
14. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal.	1	2	3	4
15. Algún compañero/a me ha dado una paliza.	1	2	3	4
16. Algún compañero/a se ha metido con mi familia.	1	2	3	4
17. Algún compañero/a le ha dicho mis secretos a otros.	1	2	3	4
18. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho.	1	2	3	4
19. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as.	1	2	3	4
20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado.	1	2	3	4

21. Cuando has respondido a las preguntas anteriores, ¿en quién estabas pensando?

- 1 En un compañero especialmente.
- 2 En una compañera especialmente.
- 3 En un compañero especialmente, acompañado de un grupo de apoya. amigos/as que le apoya.
- 4 En una compañera especialmente, acompañada de un grupo de amigos/as que le apoya.
- 5 En varios compañeros/as que son un grupo de amigos.

22. Estas situaciones que te han ocurrido en el instituto, ¿con qué frecuencia te han pasado?

- 1 Nunca me han pasado cosas.
- 2 Solo me han pasado 1 ó 2 veces en el curso.
- 3 Me han pasado 1 ó 2 veces durante varios meses.
- 4 Me han pasado 1 ó 2 veces a la semana durante varios meses.
- 5 Me han pasado todos los días del curso.

23. ¿Por qué crees que te ocurre esto en el instituto?

- 1 Por mi orientación sexual.
- 2 Por mi origen, etnia o cultura diferente.
- 3 Por mi apariencia física.
- 4 Por mi forma de ser (soy tímido, nervioso...).
- 5 No lo sé.

CIBERVICTIMIZACIÓN
(Buelga et al., 2012)

A continuación, verás algunas frases sobre algunos comportamientos que algunos chicos y chicas han podido hacerte durante el curso pasado o este, para intimidarte o fastidiarte de verdad (no lo han hecho como broma), con el teléfono móvil. Dinos con total sinceridad si esto te ha ocurrido a ti.

1 Nunca	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Siempre
------------	--------------------	----------------------	--------------

1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas	1	2	3	4
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas (traer dinero, hacer tareas).	1	2	3	4
3. Me han llamado y no han contestado.	1	2	3	4
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí.	1	2	3	4
5. Han compartido mis secretos con otros.	1	2	3	4
6. Han paso y/o manipulado fotos o vídeos de mi o de mi familia sin mi permiso	1	2	3	4
7. Me han amenazado para meterme miedo	1	2	3	4
8. Me han dicho o enviado cosas guarras para molestarne.	1	2	3	4

A continuación, dinos si te han ocurrido también estas situaciones en Internet durante el curso pasado o este.

9. Me han insultado o ridiculizado	1	2	3	4
10. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas.	1	2	3	4
11. Me han dicho de conectarme y no me han contestado en el Messenger, chat, fotos.	1	2	3	4
12. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí.	1	2	3	4
13. Han compartido mis secretos con otros.	1	2	3	4
14. Han paso y/o manipulado fotos o vídeos de mi o de mi familia sin mi permiso	1	2	3	4
15. Me han amenazado para meterme miedo	1	2	3	4
16. Me han dicho o enviado cosas guarras para molestarne.	1	2	3	4
17. se han metido en mi Messenger o en cuentas privadas más sin que yo pueda hacer nada.	1	2	3	4

18. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet. 1 2 3 4

19. ¿Quién crees que te ha molestado por el móvil o Internet?:

- 1 Compañeros del instituto, del colegio.
- 2 Gente de fuera del instituto: del barrio, pueblo, equipo deportivo.
- 3 Gente que he conocido por Internet.
- 4 Examigos/as, o exnovios/as.
- 5 Desconocidos.

20. Tiempo: ¿Más o menos, cuánto tiempo te han molestado por el móvil o por Internet?

- 1 Nada.
- 2 Menos de 1 mes.
- 3 Entre 3 y 6 meses.
- 4 Entre 6 meses y 1 año.
- 5 Más de 1 año.

21. Frecuencia: ¿Más o menos, con qué frecuencia te han molestado por el móvil o por Internet?

- 1 Nada.
- 2 Solo 2 ó 3 veces.
- 3 1 ó 2 veces al mes.
- 4 1 ó 2 veces a la semana.
- 5 Todos o casi todos los días.

CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA (Equipo Lisis)
--

A continuación, vas a encontrar una serie de frases que se refieren a comportamientos gente en relación con otras personas. Por favor, dinos con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos en los últimos doce meses.

1 Nunca	2 Pocas veces	3 Muchas veces	4 Siempre
------------	------------------	-------------------	--------------

1. Soy una persona que se pelea con los demás.	1	2	3	4
2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as.	1	2	3	4
3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4
4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as.	1	2	3	4
5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona.	1	2	3	4
6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as.	1	2	3	4
7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás.	1	2	3	4
8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también.	1	2	3	4
9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero.	1	2	3	4
10. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás.	1	2	3	4
11. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego.	1	2	3	4
12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as.	1	2	3	4
13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos).	1	2	3	4
14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos.	1	2	3	4
15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás.	1	2	3	4
16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos.	1	2	3	4
17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle.	1	2	3	4
18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas.	1	2	3	4
19. Soy una persona que desprecia a los demás.	1	2	3	4
20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero.	1	2	3	4

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Cuando alguien me enfada, chismorreó o cuento rumores sobre esa persona. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Para conseguir lo que quiero, chismorreó o cuento rumores sobre los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |



CIBERAGRESIÓN
(Buelga y Pons, 2012)

A continuación, verás frases sobre comportamientos que algunos chicos y chicas móvil, en Internet, redes sociales, tablets, *WhatsApp*, para intimidar y molestar de verdad a otras personas (no lo hacen como broma sino para fastidiar a otros). Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si en el último año (este curso o el pasado) tú has hecho lo que se describe a continuación tú has hecho lo que se describe a continuación.

1 Nunca	2 Pocas veces (De 1 a 2 veces)	3 Algunas veces (De 3 a 5 veces)	4 Bastantes veces (De 6 a 10 veces)	5 Muchas veces (Más de 10 veces)
------------	--------------------------------------	--	---	--

1. He insultado o ridiculizado a alguien con mensajes o llamadas.	1	2	3	4	5
2. He obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer trabajos, sexo).	1	2	3	4	5
3. He hecho llamadas y no he contestado o he dicho de conectarse y no he respondido.	1	2	3	4	5
4. He contado mentiras o rumores falsos sobre alguien.	1	2	3	4	5
5. He contado secretos de otro para fastidiarle.	1	2	3	4	5
6. He pasado y/o manipulado fotos o videos de alguien sin su permiso.	1	2	3	4	5
7. He amenazado para meterme miedo.	1	2	3	4	5
8. He dicho o enviado cosas de miedo o cosas guarras para asustar o fastidiar a alguien	1	2	3	4	5
9. Me he metido en el Messenger o en cuentas privadas de otros sin que pueda hacer nada.	1	2	3	4	5
10. Me he hecho pasar por otro para decir o hacer cosas malas por el móvil o en internet.	1	2	3	4	5

11. ¿A quién has molestado por el móvil o Internet?

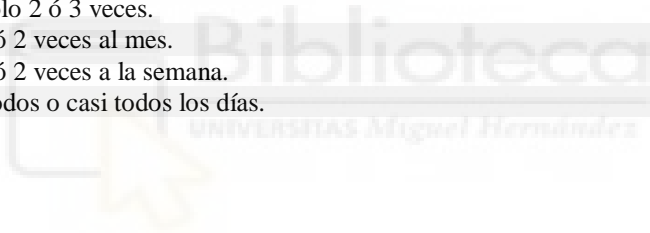
- | | |
|---|---|
| 1 | Compañeros del instituto, del colegio. |
| 2 | Gente de fuera del instituto: del barrio, pueblo, equipo deportivo. |
| 3 | Gente que he conocido por Internet. |
| 4 | Examigos/as, o exnovios/as. |
| 5 | Desconocidos. |

12. Tiempo: ¿Más o menos, cuánto tiempo has molestado por el móvil o por Internet?

- | | |
|---|------------------------|
| 1 | Nada. |
| 2 | Menos de 1 mes. |
| 3 | Entre 3 y 6 meses. |
| 4 | Entre 6 meses y 1 año. |
| 5 | Más de 1 año. |

13. Frecuencia: ¿Más o menos, con qué frecuencia has molestado por el móvil o por Internet?

- | | |
|---|------------------------------|
| 1 | Nada. |
| 2 | Solo 2 ó 3 veces. |
| 3 | 1 ó 2 veces al mes. |
| 4 | 1 ó 2 veces a la semana. |
| 5 | Todos o casi todos los días. |



PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR
(Equipo Lisis)

Valore de 1 a 10 –siendo ‘1’ muy bajo/muy malo y ‘10’ muy alto/muy bueno- la situación en la que se encuentra el/la alumno/a en el momento actual, realizando una estimación lo más objetiva posible.

Muchas gracias.

1. El grado de ajuste social del alumno/a en el aula
2. La relación del alumno/a con sus compañeros/as
3. El interés del alumno/a en conocer y hacer amistad con sus compañeros/as
4. La facilidad del alumno/a en formar parte de grupos de amigos/as de la clase
5. El grado de rechazo del alumno/a por sus compañeros/as
6. Media aproximada del rendimiento académico actual del alumno/a
7. Nivel de esfuerzo del alumno/a (no considerar rendimiento)
8. El interés y la atención del alumno/a en lo que se hace en clase
9. La participación del alumno/a en las actividades, discusiones, debates, etc., que se proponen en clase
10. El grado de implicación de la familia en las tareas escolares del hijo/a
11. El grado de implicación de la familia en el seguimiento escolar del hijo/a
12. El grado de participación de los padres en el centro escolar
13. El grado en el que la comunicación entre padres y profesores es abierta y fluida
14. La relación del alumno/a con otros/as profesores/as
15. Su relación con este/a alumno/a
16. El interés personal que le muestro a este/a alumno/a
17. El tiempo que dedico a hablar con este/a alumno/a