



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

TESIS DOCTORAL

POR COMPENDIO DE PUBLICACIONES

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología

Departamento de Psicología

Variables individuales y de grupo en el fenómeno del acoso escolar: análisis longitudinal del ajuste social y normativo

Individual and group variables in the bullying phenomenon:
longitudinal analysis of social and normative adjustment

Autor de la tesis:

Manuel Carmona Rojas

Directoras:

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Dra. Eva María Romera Félix

Septiembre de 2023

Córdoba, España

TITULO: *Variables individuales y de grupo en el fenómeno del acoso escolar:
análisis longitudinal del ajuste social y normativo*

AUTOR: *Manuel Carmona Rojas*

© Edita: UCOPress. 2023
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: VARIABLES INDIVIDUALES Y DE GRUPO EN EL FENÓMENO DEL ACOSO ESCOLAR: ANÁLISIS LONGITUDINAL DEL AJUSTE SOCIAL Y NORMATIVO

DOCTORANDO: MANUEL CARMONA ROJAS

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

El trabajo de investigación realizado por el doctorando Manuel Carmona Rojas y dirigido por las profesoras Rosario Ortega Ruiz y Eva Romera Félix presenta, a nuestro juicio, suficientes indicios de calidad y rigor científico como para que sea presentado a defensa pública y evaluado por un comité académico para la posible obtención del grado de Doctor. La tesis se ha desarrollado en el marco de un contrato para la Formación de Profesorado Universitario (FPU1702293/) y elaborado en el proyecto de investigación I+D+i denominado “Competencia socio-moral y ecología del grupo de iguales en la violencia entre adolescentes: un estudio longitudinal y transaccional” (PSI2016-74871-R), ambas iniciativas financiadas por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Esta tesis se compone de tres estudios cuyos resultados han sido publicados en revistas científicas de reconocido prestigio nacional e internacional. El primero de los artículos, publicado en la revista *Anales de Psicología*, ofrece un estudio de los perfiles mixtos de implicación en acoso y ciberacoso y su relación con variables psicosociales. El segundo estudio ha sido publicado en la revista *Psychosocial Intervention*, en el que se subraya cómo el tipo de normas implícitas que se configuran en el grupo de iguales impactan en la implicación en el fenómeno del acoso escolar. Finalmente, el tercero de los estudios, publicado en la *Revista de Psicodidáctica*, describe la evolución de la relación entre el ajuste normativo y la implicación en agresión entre escolares desde un diseño metodológico longitudinal. Los resultados de los tres estudios suponen una importante contribución al estudio de las relaciones entre los iguales y los fenómenos de violencia que dificultan la convivencia, así como al diseño de modelos de prevención de la violencia interpersonal. La mirada individual y grupal abordada en los tres estudios resulta fundamental para la comprensión de un fenómeno de carácter psicosocial y que requiere de respuestas científicas cada vez más complejas y dinámicas.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 5 de septiembre de 2023

Firma de las directoras

Fdo.: Eva M. Romera Félix

Fdo.: Rosario Ortega Ruiz

- ¿Tienes sed tú también? - le pregunté. Pero no respondió a mi pregunta, diciéndome simplemente:

- El agua puede ser buena también para el corazón...

No comprendí sus palabras, pero me callé; sabía muy bien que no había que interrogarlo. El Principito estaba cansado y se sentó. Yo me senté a su lado y después de un silencio me dijo:

- Las estrellas son hermosas, por una flor que no se ve...

Respondí "seguramente" y miré sin hablar los pliegues que la arena formaba bajo la luna.

- El desierto es bello - añadió el Principito.

Era verdad; siempre me ha gustado el desierto. Puede uno sentarse en una duna, nada se ve, nada se oye y, sin embargo, algo resplandece en el silencio...

- Lo que más embellece al desierto - dijo el Principito - es el pozo que oculta en algún sitio...

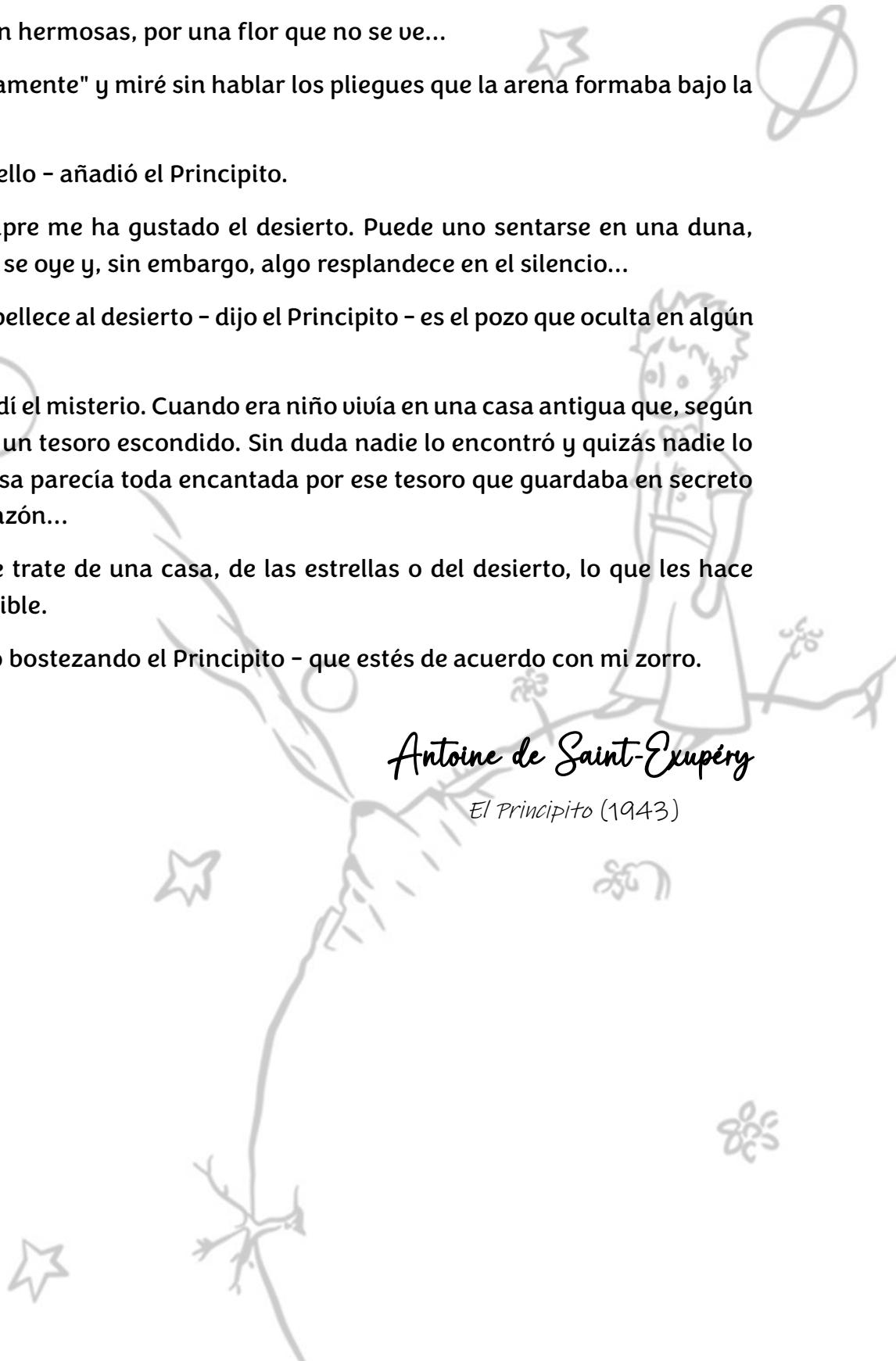
Al oírlo comprendí el misterio. Cuando era niño vivía en una casa antigua que, según la leyenda, tenía un tesoro escondido. Sin duda nadie lo encontró y quizás nadie lo buscó, pero la casa parecía toda encantada por ese tesoro que guardaba en secreto dentro de su corazón...

-Sí - dije - ya se trate de una casa, de las estrellas o del desierto, lo que les hace hermoso es invisible.

- Me alegra - dijo bostezando el Principito - que estés de acuerdo con mi zorro.

Antoine de Saint-Exupéry

El Principito (1943)



La tesis doctoral que se presenta se enmarca en el proyecto de investigación de I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, (PSI2016-74871-R) denominado Competencia socio-moral y ecología del grupo de iguales en la violencia entre adolescentes: un estudio longitudinal y transaccional, cuya investigadora principal es Eva M. Romera Félix.

En aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, toda referencia a personas o colectivos incluida en la presente tesis doctoral estará haciendo referencia al género gramatical neutro, incluyendo la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres.

La presente tesis se ajusta a la séptima edición del Manual de Publicación de la Asociación Americana de Psicología (APA; American Psychological Association) (2020).

AGRADECIMIENTOS

Resulta complicado resumir en unas líneas todo lo que he aprendido, vivido, sufrido y disfrutado en estos años. Pero sí hay una palabra que puede resumir todo lo que siento y es **GRACIAS**.

Gracias a mis directoras de tesis, Charo y Eva, por confiar y creer en mí, ayudarme siempre de manera tan generosa y enseñarme que detrás de un buen investigador siempre hay una gran persona. Es un auténtico orgullo haber llegado hasta aquí de vuestra mano.

Gracias a mi equipo de investigación, la familia LAECОВI, por crear lazos de compañerismo y solidaridad y hacer de los pasillos y despachos un hábitat confortable y resucitador. A mis compañeras y compañeros de batallas, recogidas y desayunos: Rocío, Guada, Antonio Camacho, Antonio Cabrera y Paula. El cariño y los recuerdos permanecerán conmigo tanto como los kilómetros recorridos. Gracias a Ana Bravo por impulsarme cuando no tenía fuerzas y enseñarme que lo único imposible es aquello que no intentas. A Blanca Álvarez por ser un ser de luz y ser inspiración de vida. Os quiero mucho.

Gracias a mi familia por apoyarme y celebrar conmigo cada paso, aún sin entender a qué me dedicaba. Especialmente a mis hermanos Emilio, Elena y José María por demostrarme siempre su admiración y orgullo.

Gracias a mis amigas y a la vida por cruzar nuestros caminos y permitir que siempre se encuentren por mucho que pase el tiempo: Ángela, Débora, Elisa, Inma, Mariceli, Raquel, Sara; ... y a todas las personas que tantas veces me tendieron su mano y su abrazo. *“No era más que un zorro semejante a cien mil otros. Pero yo lo hice mi amigo y ahora es único en el mundo”*.

A mi compañero de vida y mi escudo protector: Iván. Gracias por enseñarme el significado de la palabra ‘hogar’ e por impulsar mi vuelo. Sigo intentando escribir la frase que consiga, de algún modo, explicarte y hacerte entender la fortuna de haberte encontrado a ti. Y a mí contigo.

A mi abuela. Desde pequeño siempre me he preguntado si las estrellas se iluminan con el fin de que algún día, cada uno pueda encontrar la suya. Ahora sé que sí.

Y, sobre todo, a la mujer más guapa, bondadosa, generosa, valiente y trabajadora que conozco. Ella es el plural que conjuga todos mis verbos, mi rincón favorito, mi pasado, mi presente y mi futuro. Ella, tantas cosas inabarcables contenidas en la palabra que más me llena de orgullo:

A mi madre.

ÍNDICE

RESUMEN EXTENSO	1
EXTENDED ABSTRACT	8
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	15
1.1. Bullying y cyberbullying: estado de la cuestión	15
<i>1.1.1. Concepto y caracterización del fenómeno</i>	16
<i>1.1.2. Roles de implicación</i>	20
<i>1.1.3. Factores de riesgo y protección</i>	24
1.2. Variables psicoevolutivas individuales y grupales implícitas en el fenómeno del acoso escolar	26
<i>1.2.1. El ajuste normativo</i>	27
<i>1.2.2. El ajuste social</i>	28
<i>1.2.3. La prosocialidad</i>	30
<i>1.2.4. La desconexión moral</i>	32
<i>1.2.5. La rumiación de la ira</i>	34
<i>1.2.6. La influencia de las normas del grupo de iguales en los fenómenos de acoso</i>	35
CAPÍTULO 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA	39
2.1. Objetivos e hipótesis	39
2.2. Metodología	44
<i>2.2.1. Población de referencia</i>	44
<i>2.2.2. Instrumentos</i>	45
<i>2.2.3. Procedimiento de recogida de datos</i>	48
<i>2.2.4. Análisis de los datos</i>	49
CAPÍTULO 3. ESTUDIO 1	52
CAPÍTULO 4. ESTUDIO 2	80
CAPÍTULO 5. ESTUDIO 3	119
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	144
6.1. El acoso y el ciberacoso: ¿dos fenómenos conectados o independientes?	144
6.2. El aula como ecosistema: las normas del grupo de iguales	147
6.3. La compleja dinámica del acoso escolar: ¿cómo interaccionan las variables que están implicadas?	150
6.4. Conclusiones e implicaciones prácticas	154
6.5. Limitaciones y prospectiva	155
REFERENCIAS	157

RESUMEN EXTENSO

La violencia escolar, entendida como el conjunto de comportamientos agresivos que acontecen en el contexto educativo, con una repercusión negativa sobre los escolares, la comunidad educativa y el clima escolar (Del Rey & Ortega-Ruiz, 2003), ha llegado a convertirse en un campo de investigación psicoeducativa predominante en aras de alcanzar resultados que permitan mejorar la convivencia en las escuelas. Uno de los tipos de violencia escolar de mayor repercusión educativa y social la representa el acoso escolar o *bullying*, en su acepción inglesa. El acoso escolar se presenta como un fenómeno indeseado manifiesto a través de un comportamiento agresivo, inmoral e intencional reiterado en el tiempo que se articula a partir de dos dinámicas integradas en el grupo de iguales: la relación de dominio-sumisión entre agresor y víctima; y la ley del silencio como una conducta evitativa por parte de los espectadores que refuerza la actitud del acosador y su perpetuación (Olweus, 1994; Ortega-Ruiz, 2010). El fenómeno de acoso escolar concurre en episodios de abuso físico, verbal, relacional o psicológico. La investigación psicoeducativa ha permitido gestar modelos sobre el funcionamiento de la dinámica de acoso escolar como un fenómeno grupal que implica la participación de diferentes roles (agresor, víctima y espectadores) cuyas características psicológicas, sociales y emocionales permiten identificar los factores de riesgo que motivan la implicación en acoso escolar y trabajar sobre medidas de protección que puedan paliar el problema y prevenirlo (Ortega & Mora-Merchán, 2008).

Los nuevos escenarios de interacción y relación, consecuencia de la emersión de las tecnologías y los entornos virtuales, han dado lugar a una expansión de los problemas de violencia y agresividad injustificada entre adolescentes más allá del ámbito presencial. La investigación alerta de la existencia de importantes comportamientos de riesgo por parte de los adolescentes manifestada a través del envío de mensajes agresivos y hostiles de forma intencional y repetida a través de medios electrónicos (Tokunaga, 2010) y que se ha definido bajo el nombre de ciberacoso o *cyberbullying*. A pesar de que existe cierto debate científico sobre si *bullying* y *cyberbullying* son dos fenómenos diferenciados (Antoniadou et al., 2019), o bien el segundo es una forma indirecta del primero, con características propias y diferencias importantes en cuanto al escenario en el que se producen, tiempos de ejecución e impacto en la vida personal y social, etc., (Betts et al., 2017), los estudios previos identifican una conexión en la implicación en ambos fenómenos presentando elementos comunes que son estructurales:

roles, transgresión moral y efectos (Hu et al., 2021; Wang et al., 2019). De hecho, algunos estudios apuntan hacia la interdependencia entre ambos tipos de fenómenos, llegando a replicarse el rol asumido en los contextos tradicionales en los cibernéticos (Páez-Estévez et al., 2020). Pero además de la transferencia de roles entre los fenómenos de acoso y ciberacoso, algunos estudios sugieren la concurrencia de víctimas de acoso que se convierten en agresores en los espacios cibernéticos, definida como la hipótesis de la inversión de roles (Baldry et al., 2017).

Los estudios sobre la prevalencia del fenómeno de acoso escolar, en su modalidad tradicional y cibernética, determinan que se trata de un problema global que aparece desde las etapas preadolescentes para alcanzar sus máximas tasas de prevalencia durante la adolescencia temprana (Zych, Ttofi, et al., 2020). A partir de este momento, la incidencia del acoso escolar disminuye paulatinamente durante la adolescencia tardía (Smith, 2016). Estas estadísticas difieren en el caso del ciberacoso que manifiesta una tendencia al alza durante la adolescencia media, tendiendo a disminuir a medida que los adolescentes avanzan en su desarrollo vital (Zych & Farrington, 2021). En cuanto a las diferencias de género, existe cierto consenso a la hora de identificar una mayor involucración de los chicos frente a las chicas tanto en bullying como en cyberbullying, si bien estas diferencias no quedan claras a la hora de comparar la implicación en victimización (Smith et al., 2019).

La descripción y valoración de la magnitud de los fenómenos de intimidación, hostigamiento, exclusión social y otros problemas de malos tratos entre adolescentes desarrollada hasta el momento, así como su incidencia en la calidad de vida escolar, ha cedido su espacio a la preocupación por comprender la compleja naturaleza del fenómeno y qué elementos de la personalidad social de los iguales son particularmente relevantes en estas indeseadas situaciones. Diversos estudios han considerado la relación entre diferentes variables individuales y sociales de los escolares con su implicación en los fenómenos de acoso, entre las que destacan el ajuste social y normativo, la desconexión moral, la rumiación de la ira y la prosocialidad. Sin embargo, el acoso escolar es un fenómeno mucho más complejo que ocurre a nivel de grupo, constituyéndose como un proceso inminentemente social que requiere del análisis ecológico de las relaciones entre pares para determinar qué variables concurren para que un agresor vea reforzadas sus intenciones en un determinado contexto, mientras que su acción se ve anulada cuando interactúa en otro: las normal del grupo de iguales.

Aunque existe un extenso cuerpo de estudios que ha explorado estas relaciones, la mayoría se basa en estudios transversales que no permiten analizar estas asociaciones a lo largo del tiempo, dificultando la interpretación de los resultados en cuanto al establecimiento de relaciones de influencia entre variables (Antoniadou et al., 2019; Berry & Willoughby, 2017; Moses & Williford, 2017).

La tesis doctoral presentada se conforma de tres artículos independientes, pero interrelacionados, que pretenden explicar las relaciones existentes entre los factores individuales y del grupo de iguales (ajuste normativo, ajuste social, prosocialidad, desconexión moral, rumiación de la ira y tipo de normas del grupo) y el fenómeno de acoso escolar, así como conocer la evolución de sus diferentes roles de implicación a lo largo del tiempo en función de las características del grupo de iguales. Los resultados obtenidos contribuyen al conocimiento científico sobre los precursores que podrían explicar la implicación de los adolescentes en el fenómeno de acoso escolar para contribuir a la mejora de la convivencia escolar.

La población de referencia de los estudios que conforman la presente tesis fue el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria matriculado en diversos centros educativos de la provincia de Córdoba (España) durante los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019. La selección de los centros se llevó a cabo a través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad (Singleton & Straits, 2004). En todos los trabajos se ha utilizado un diseño de investigación longitudinal de cuatro tiempos con un intervalo de seis meses entre cada tiempo.

Todos los estudios contaron con la aprobación del Comité de Bioseguridad y Bioética de la Universidad de Córdoba. La participación de los estudiantes fue aprobada por los centros participantes. Se contó con el consentimiento firmado de las familias. Todo el proceso de recogida de datos se realizó mediante la cumplimentación de una batería de auto-informes en el aula bajo la supervisión de un miembro del equipo investigador. Se insistió en el carácter voluntario, confidencial y anónimo de su realización y se resolvieron las dudas que pudieran surgir durante el proceso.

En el primer estudio se analizan los diferentes perfiles de implicación en acoso y ciberacoso. Aunque se ha reconocido la confluencia entre ambos fenómenos y la configuración de roles mixtos entre los dos fenómenos (Ding et al., 2020), el número de trabajos que han descrito diferentes perfiles de victimización y agresión entre iguales en contextos off y online de manera simultánea es limitado y sus resultados no son concluyentes (Espino et al., 2022; Estévez et al., 2020; Pichel et al., 2022; Walters et al., 2020). El uso de un análisis de clases

latentes para crear grupos y clasificar a los adolescentes en una u otra categoría permite superar las limitaciones de los sistemas de categorización dicotomizados y fundamentados en puntos de corte que, aunque se justifiquen, son arbitrarios y generan errores estadísticos (Coyle et al., 2021; Kubiszewski et al., 2015). Además, algunas investigaciones señalan que llegar a ser acosador, víctima o agresor victimizado puede estar asociado a varios factores que podrían explicar su implicación (Ding et al., 2020; van Dijk et al., 2017). Para ello, se analiza la influencia de variables cognitivo-emocionales (rumiación de la ira), morales (desconexión moral) y psicosociales (ajuste social y normativo) en los diferentes roles de implicación identificados a través de un diseño longitudinal.

Los resultados del modelo obtenido permitieron determinar cuatro clases latentes. En primer lugar, se identificó una clase de adolescentes “no implicados” que representaba a más del setenta por ciento de los adolescentes que participaron en el estudio. En segundo lugar, se obtuvo una clase de “víctimas-cibervíctimas” formada por adolescentes que muestran altos índices de victimización y cibervictimización, que representaron, aproximadamente, el diez por ciento de la muestra. En tercer lugar, se identificó una clase de “agresores victimizados” o de adolescentes con altos índices en agresión y victimización exclusivamente en los fenómenos de acoso directo o tradicional y de la que formaron parte uno de cada diez adolescentes del estudio. Finalmente, se halló la clase “totalmente implicados” que integró a los adolescentes que se encuentran totalmente implicados en todas las formas de acoso y ciberacoso: agresión, victimización, ciberagresión y cibervictimización. Los niveles más bajos de ajuste social y normativo y de desconexión moral se asociaron con una mayor implicación como “víctimas puras” y “ciberagresores-victimizados”; mientras que los niveles más altos de rumiación se asociaron con ser “ciberagresores-victimizados” y “víctimas-agresivas”.

Estos hallazgos confirman los resultados de estudios previos desarrollados en otros países a la hora de determinar la existencia de adolescentes que juegan roles mixtos, bien como víctimas y cibervíctimas, o bien como implicados en ambos fenómenos en todos los comportamientos (Antoniadou et al., 2019; Hayes et al, 2021; Kim et al., 2020). Estos estudios previos permitían identificar a agresores y víctimas que transfieren su rol de implicación en acoso a los contextos virtuales, pero no eran concluyentes a la hora de definir en qué tipo de comportamientos existía ese solapamiento. Nuestros resultados han permitido profundizar en esta interdependencia en los fenómenos de acoso y ciberacoso y en su concurrencia en el tiempo. Además, se ha identificado un perfil hasta ahora algo desdibujado: el de los

adolescentes que están ‘totalmente implicados’ en ambos fenómenos, formado por escolares con altas puntuaciones en victimización y agresión en acoso y ciberacoso. La identificación de adolescentes implicados en ambos tipos de fenómenos sugiere la necesidad de considerar los fenómenos de acoso y ciberacoso como dos procesos que, en ocasiones, concurren en el tiempo incrementando las consecuencias negativas que se derivan de su implicación en este tipo de perfiles mixtos (Espino et al., 2022; Li et al, 2020; Navas-Martínez & Cano-Lozano, 2022). Pero también se ha observado la configuración de un tipo de perfil implicado exclusivamente en acoso, lo cual nos lleva a afirmar que acoso y ciberacoso son dos fenómenos que, si bien pueden estar conectados, son también independientes y claramente diferenciados por los adolescentes.

El segundo estudio se centra en la exploración de la influencia de las normas del grupo en la implicación en agresión y defensa y su relación longitudinal con variables psicosociales como el ajuste social y normativo y la prosocialidad. Si bien las diferencias individuales, motivacionales y sociales aportan matices relevantes en la dinámica del acoso escolar, hay importantes indicios de la atribución que las características específicas del grupo aula y sus normas implícitas tienen sobre el fenómeno (Benner & Crosnoe, 2022; Garandeanu et al., 2019; Laninga-Wijnen & Veenstra, 2021; Pouwels & Garandeanu, 2021).

Diversas investigaciones (Gini et al, 2008; Mercer et al, 2009; Salmivalli et al, 2011) han demostrado que existe una alta correlación entre los fenómenos de acoso escolar y el tipo de estructura social de participación de las aulas. Es decir, que los casos de agresividad injustificada y victimización se ven influidos por factores contextuales tales como las características del grupo clase y los patrones conductuales que se aceptan como válidos. Dentro de los diferentes roles de implicación en acoso escolar, los agresores y defensores destacan por su efecto inverso en la evolución y el mantenimiento de dichas dinámicas en el aula (Pouwels et al., 2018). Estudios previos han demostrado que en aquellas aulas en las que los espectadores actúan como simples testigos del fenómeno se refuerza su frecuencia; mientras que en las que los espectadores ofrecen su apoyo a las víctimas o manifiestan su rechazo al comportamiento injustamente agresivo, las pretensiones del agresor y la reiteración de su conducta en el tiempo se ven reducidas (Garandeanu et al., 2019; Gini et al., 2011; Pozzoli & Gini, 2010).

Estos resultados han permitido diferenciar entre normas del grupo de iguales ‘probullying’ y ‘antibullying’ (Garandeanu et al., 2022) que explican cómo en unos grupos de iguales el comportamiento de agresión o de defensa es reforzado, mientras que en otros es

rechazado. No obstante, estas conclusiones presentan algunas limitaciones, en la medida en que el comportamiento del grupo de iguales no tiende a ser extremo (probullying o antibullying), sino que existe una tendencia al centro y a la media (Waasdorp & Bradshaw, 2018). Además, las percepciones del grupo de clase podrían no ser compartidas por todos sus miembros, dificultando este tipo de clasificaciones dicotómicas (Bass et al., 2022; Veenstra & Lodder, 2022). Los resultados obtenidos en nuestra investigación a través de un análisis de clases latentes basado en las percepciones de los adolescentes sobre las normas de sus iguales hacia el acoso han permitido configurar nuevos grupos a los ya identificados en investigaciones previas: un grupo mixto, en el que predominan las percepciones de rechazo a los comportamientos de apoyo y ayuda al agresor, pero sin implicación en defensa, y un grupo neutral, en el que no se define una posición concreta. Los modelos de regresión múltiple lineal mostraron que el grado de ajuste normativo y el tipo de normas tenían un efecto directo sobre ambas conductas, mientras que la prosocialidad solo tuvo un efecto inverso sobre la conducta de defensa. En los grupos con normas antibullying se observó un mayor efecto del ajuste normativo en la implicación en defensa y de la prosocialidad inversamente en la agresión. Estos resultados aportan conocimiento muy necesario para comprender la compleja dinámica del acoso escolar y la influencia de la dimensión grupal en su desarrollo.

El tercer estudio analiza la influencia prospectiva entre el ajuste normativo y la perpetración de acoso de los adolescentes. La investigación previa ha demostrado que los estudiantes que muestran una menor adaptación a las normas adolescentes tienen una mayor probabilidad de verse involucrados en agresión en acoso (Låftman et al., 2017; Longobardi et al., 2018; Müller et al., 2018; Wang et al., 2018). Sin embargo, se trata de estudios transversales que limitan la posibilidad de explorar las relaciones causales entre las variables. Los escasos estudios longitudinales realizados tienen en cuenta la percepción del clima escolar como factor vinculado a la implicación en la agresión en acoso (Romera et al., 2022; Teng et al., 2020), pero no tanto el comportamiento y las actitudes de los adolescentes hacia las normas básicas que garantizan un clima positivo en la escuela, como el respeto por los demás y por la escuela misma. Tampoco tienen en cuenta si la participación en la agresión en acoso podría explicar un mayor grado de divergencia con las reglas del aula y la escuela. En este estudio, se han seguido métodos estadísticos para diferenciar aún más esos efectos, que permiten que los procesos de desarrollo que ocurren en los adolescentes puedan interpretarse con mayor precisión. Además, el estudio longitudinal de la intimidación y el ajuste normativo también exige un enfoque evolutivo para comprender cómo se conectan ambas variables a lo largo del tiempo.

Los resultados de este estudio indican una asociación bidireccional entre el ajuste normativo y la perpetración del acoso a lo largo del tiempo. Cuando los adolescentes aumentan su ajuste normativo, disminuye su participación en la perpetración del acoso seis meses después. A su vez, cuando aumenta la implicación en agresión se registra una disminución en su ajuste normativo a lo largo del tiempo. Estos resultados destacan el papel relevante del cumplimiento de las normas adolescentes, como causa y consecuencia de las conductas de acoso escolar. Para prevenir la agresión en acoso entre iguales es necesario prestar atención a los motivos y actitudes de los adolescentes hacia las normas adolescentes, pero además verse implicados en acoso empeorará el nivel de cumplimiento de un sistema que regula la calidad de las relaciones entre iguales (Herrera-López et al., 2016).

Los resultados obtenidos en esta tesis doctoral señalan que la identificación de los problemas de ajuste psicosocial, emocional y moral como precursores de la implicación en acoso y ciberacoso podría variar dependiendo del tipo de perfil de implicación y las normas del grupo de clase. Estos resultados aportan conocimiento muy necesario para comprender la interacción de la dimensión personal y la dimensión grupal, lo que posibilita orientar los programas de intervención preventiva y paliativa del acoso escolar en las escuelas, manejando tanto el apoyo a los déficits perceptivos sobre la naturaleza de las normas grupales, como las propias normas grupales que dependen no solo de los individuos sino de la convivencia y las prácticas educativas adolescentes.

EXTENDED ABSTRACT

School violence, understood as the set of aggressive behaviours that occur in the educational context with a negative impact on students, the educational community, and the school climate (Del Rey & Ortega-Ruiz, 2003), has become a field of predominant psychoeducational research to achieve results that allow improving school coexistence. One of the types of school violence with the greatest educational and social repercussion is bullying or *bullying* in its English meaning. Bullying is presented as an unwanted phenomenon manifested through aggressive, immoral, and intentional behaviour repeated over time that is articulated from two dynamics integrated in the peer group: the dominance-submission relationship between aggressor and victim; and the law of silence as an avoidance behaviour on the part of the spectators that reinforces the attitude of the harasser and its perpetuation (Olweus, 1994; Ortega-Ruiz, 2010). The phenomenon of bullying occurs in episodes of physical, verbal, relational or psychological abuse. Psychoeducational research has allowed the development of models on the functioning of the dynamics of bullying as a group phenomenon that implies the participation of different roles (aggressor, victim, and spectators) whose psychological, social, and emotional characteristics allow the identification of the risk factors that motivate bullying, involvement in bullying and work on protection measures that can alleviate the problem and prevent it (Ortega & Mora-Merchán, 2008).

The new interaction and relationship scenarios resulting from the emergence of technologies and virtual environments have given rise to an expansion of the problems of violence and unjustified aggression among adolescents beyond the educational field. Research alerts to the existence of significant risk behaviours by adolescents manifested through intentionally and repeatedly sending aggressive and hostile messages through electronic media (Tokunaga, 2010) and which has been defined under the name of cyberbullying or *cyberbullying*. Despite the fact that there is some scientific debate about whether bullying and cyberbullying are two differentiated phenomena (Antoniadou et al., 2019) or whether the second is an indirect form of the first with its own characteristics and important differences in terms of the setting in which they occur, execution times and impact on personal and social life, etc., (Betts et al., 2017); previous studies identify a connection in the involvement in both phenomena presenting common elements that are structural: roles, moral transgression and effects (Hu et al., 2021; Wang et al., 2019). In fact, some studies point to the interdependence between both types of phenomena, even replicating the role assumed in traditional contexts in

cybernetics (Páez-Estévez et al., 2020). But in addition to the transfer of roles between bullying and cyberbullying phenomena, some studies suggest the concurrence of bullying victims who become aggressors in cyberspaces, defined as the role reversal hypothesis (Baldry et al., 2017).

Studies on the prevalence of the phenomenon of school bullying, in its traditional and cyber modalities, determine that it is a global problem that appears from the pre-adolescent stages to reach its maximum prevalence rates during early adolescence (Zych, Ttofi, et al., 2020). From this moment on, the incidence of bullying gradually decreases during late adolescence (Smith, 2016). These statistics differ in the case of cyberbullying, which shows an upward trend during middle adolescence, tending to decrease as adolescents progress in their vital development (Zych & Farrigton, 2021). Regarding gender differences, there is a certain consensus when it comes to identifying a greater involvement of boys compared to girls in both bullying and cyberbullying; although these differences are not clear when comparing involvement in victimization (Smith et al., 2019).

The description and assessment of the magnitude of the phenomena of bullying, harassment, social exclusion, and other problems of ill-treatment among adolescents developed up to now, as well as their incidence on the quality of school life, has given way to the concern to understand the complex nature of the phenomenon and what elements of the students' social personality are particularly relevant in these unwanted situations. Various studies have considered the relationship between different individual and social variables of students with their involvement in bullying phenomena, among which social and normative adjustment, moral disconnection, anger rumination and prosociality stand out. However, bullying is a much more complex phenomenon that occurs at the group level, constituting an imminently social process that requires ecological analysis of relationships between peers to determine which variables concur for an aggressor to see his intentions reinforced in each period. context, while its action is annulled when it interacts in another: the normal ones of the peer group.

Although there is an extensive body of studies that have explored these relationships, most of them are based on cross-sectional studies that make it impossible to analyse these associations over time, making it difficult to interpret the results in terms of establishing influence relationships between variables, in addition to explore the influence of class group norms on the development of this type of behaviour (Antoniadou et al., 2019; Berry & Willoughby, 2017; Moses & Williford, 2017).

The presented doctoral thesis is made up of three independent, but interrelated articles, which seek to explain the relationships between individual and social factors (normative adjustment, social adjustment, prosociality, moral disconnection and anger rumination) and the phenomenon of bullying, as well as knowing the evolution of their different involvement roles over time based on the characteristics of the peer group. The results obtained contribute to scientific knowledge about the precursors that could explain the involvement of adolescents in the phenomenon of bullying to contribute to the improvement of school coexistence.

The reference population of the studies that make up this thesis was the students of Compulsory Secondary Education enrolled in various educational schools in the province of Córdoba (Spain) during the 2017/2018 and 2018/2019 academic years. The selection of the schools was carried out through a non-probabilistic sampling for accessibility (Singleton & Straits, 2004). In all the works a four-time longitudinal research design has been used with an interval of six months between each time.

All the studies had the approval of the Biosafety and Biotics Committee of the University of Córdoba. The participation of the students was approved by the participating schools. The signed authorization of the families was obtained. The entire data collection process was carried out by completing a questionnaire in the classroom under the supervision of a member of the research team. It was insisted on the voluntary, confidential, and anonymous nature of its performance and any doubts that might arise during the process were resolved.

The first study analyses the different profiles of involvement in bullying and cyberbullying. Although the confluence between both phenomena and the configuration of mixed roles between the two phenomena have been recognized (Ding et al., 2020), the number of works that have described different profiles of victimization and aggression among peers in offline and online contexts in a simultaneous study is limited and its results are not conclusive (Espino et al., 2022; Estévez et al., 2020; Pichel et al., 2022; Walters et al., 2020). The use of a latent class analysis to create groups and classify adolescents in one category or another makes it possible to overcome the limitations of dichotomized categorization systems based on cut-off points that, although justified, are arbitrary and generate statistical errors (Coyle et al., 2021; Kubiszewski et al., 2015). In addition, some research indicates that becoming a bully, victim, or victimized aggressor may be associated with various factors that could explain their involvement (Ding et al., 2020; van Dijk et al., 2017). To this end, the influence of emotional (anger rumination), moral (moral disconnection) and psychosocial (social and normative

adjustment) variables on the different implication roles identified through a longitudinal design is analysed.

The results of the model obtained allowed us to determine four latent classes. First, a class of "non-involved" adolescents was identified that represented more than seventy percent of the adolescents who participated in the study. Second, a class of "victims-cybervictims" made up of adolescents who show high rates of victimization and cybervictimization, that is to say that their participation in both phenomena is always playing the role of victim and that they represented approximately ten percent of the sample. Third, a class of 'victimized aggressors' or of adolescents with high rates of aggression and victimization exclusively in the phenomena of direct or traditional bullying and of which one in ten adolescents in the study were part. Finally, the class "totally involved" was found, which integrated the adolescents who are fully involved in all forms of bullying and cyberbullying: bullying, victimization, cyberbullying, and cybervictimization. Lower levels of social and normative adjustment and moral disengagement were associated with higher involvement as pure victims and cyberbully-victimized; while the highest levels of rumination were associated with being cyberbullies-victimized and victims-aggressive.

These findings confirm the results of previous studies carried out in other countries when determining the existence of adolescents who play mixed roles, either as victims and cybervictims, or as involved in both phenomena in all their roles (Antoniadou et al., 2019; Hayes et al., 2021; Kim et al., 2020). These previous studies made it possible to identify aggressors and victims who transfer their role of involvement in bullying to virtual contexts, but they were not conclusive when it came to defining what type of behaviours this overlapping existed. Our results have allowed us to deepen this interdependence in bullying and cyberbullying phenomena and their occurrence over time. In addition, a somewhat blurred profile has been identified up to now: that of adolescents who are 'fully involved' in both phenomena, made up of adolescents with high scores on victimization and aggression in bullying and cyberbullying. The identification of adolescents involved in both types of phenomena suggests the need to consider bullying and cyberbullying as two processes that sometimes occur over time, increasing the negative consequences derived from their involvement in this type of mixed profiles (Espino et al., 2022; Li et al, 2020; Navas-Martínez & Cano-Lozano, 2022). But the configuration of a type of profile exclusively involved in bullying has also been observed, which leads us to affirm that bullying and cyberbullying are

two phenomena that, although they may be connected, are also independent and clearly differentiated by adolescents.

The second study focuses on the study of the influence of group norms on involvement in aggression and defense and its longitudinal relationship with psychosocial variables such as social and normative adjustment and prosociality. Although individual, motivational, and social differences provide relevant nuances in the dynamics of bullying, there are important indications of the attribution that the specific characteristics of the classroom group and its implicit norms have on the phenomenon (Benner & Crosnoe, 2022; Garandeanu et al., 2019; Laninga-Wijnen & Veenstra, 2021; Pouwels & Garandeanu, 2021).

Various investigations (Gini et al, 2008; Mercer et al, 2009; Salmivalli et al, 2011) have shown that there is a high correlation between bullying phenomena and the type of social structure of classroom participation. In other words, the cases of unjustified aggressiveness and victimization are influenced by contextual factors such as the characteristics of the class group and the behavioural patterns that are accepted as valid. Within the different roles of involvement in bullying, aggressors and defenders stand out for their inverse effect on the evolution and maintenance of said dynamics in the classroom (Pouwels et al., 2018). Previous studies have shown that in those classrooms in which the spectators act as mere witnesses to the phenomenon, its frequency is reinforced; while in which bystanders offer their support to the victims or express their rejection of unfairly aggressive behaviour, the aggressor's claims, and the reiteration of his behaviour over time are reduced (Garandeanu et al., 2019; Gini et al., 2011; Pozzoli & Gini, 2010).

These results have made it possible to differentiate between 'probullying' and 'antibullying' peer group norms (Garandeanu et al., 2022) that explain how aggressive or defensive behaviour is reinforced in some peer groups, while in others it is rejected. However, these conclusions have some limitations to the extent that the behaviour of the peer group does not tend to be extreme (probullying or antibullying), but rather there is a tendency towards the school and the average (Waasdorp & Bradshaw, 2018). In addition, the perceptions of the class group may not be shared by all its members, making this type of dichotomous classification difficult (Bass et al., 2022; Veenstra & Lodder, 2022). The results obtained in our research through an analysis of latent classes based on the perceptions of adolescents about the norms of their peers towards bullying have allowed the configuration of new groups to those already identified in previous investigations: a mixed group, in which predominate the perceptions of

rejection of behaviours that support and help the aggressor, but without involvement in defense; and a neutral group, in which a specific position is not defined. Multiple linear regression models showed that the degree of normative adjustment and the type of norms had a direct effect on both behaviours, while prosociality only had an inverse effect on defensive behaviour. In the groups with antibullying norms, a greater effect of normative adjustment was observed on involvement in defense and of prosociality, inversely, on aggression. These results provide much-needed knowledge to understand the complex dynamics of bullying and the influence of the group dimension on its development.

The third study analyses the prospective influence between normative adjustment and adolescent bullying perpetration. Previous research has shown that students who show lower adaptation to adolescent norms are more likely to engage in bullying aggression (Låftman et al., 2017; Longobardi et al., 2018; Müller et al., 2018; Wang et al., 2018). However, these are cross-sectional studies that limit the possibility of exploring the causal relationships between the variables. The few longitudinal studies carried out consider the perception of the school climate as a factor linked to involvement in bullying aggression (Romera et al., 2022; Teng et al., 2020), but not so much the behaviour and attitudes of the students. adolescents towards the basic rules that guarantee a positive climate at school, such as respect for others and for the school itself; nor do they consider whether participation in bullying aggression could explain a higher degree of divergence from classroom and school rules. In this study, statistical methods have been followed to further differentiate these effects, which allow the developmental processes that occur in adolescents to be interpreted with greater precision. Furthermore, the longitudinal study of bullying and normative adjustment also demands a developmental approach to understand how both variables are connected over time.

The results of this study indicate a bidirectional association between normative adjustment and bullying perpetration over time. When adolescents increase their normative adjustment, their participation in bullying perpetration decreases six months later. In turn, when involvement in aggression increases, there is a decrease in its normative adjustment over time. These results highlight the relevant role of compliance with adolescent norms, as a cause and consequence of bullying behaviours. To prevent aggression in bullying between peers, it is necessary to pay attention to the motives and attitudes of adolescents towards adolescent norms, but also being involved in bullying will worsen the level of compliance with a system that regulates the quality of relationships between peers (Herrera -López et al., 2016).

EXTENDED ABSTRACT

The results obtained in this doctoral thesis indicate that the identification of psychosocial, emotional, and moral adjustment problems as precursors of involvement in bullying and cyberbullying could vary depending on the type of involvement profile and the norms of the class group. These results provide very necessary knowledge to understand the interaction of the personal dimension and the group dimension, which makes it possible to guide preventive and palliative intervention programs for bullying in schools, managing both support for perceptual deficits on the nature of the group norms, such as the group norms themselves that depend not only on individuals but also on coexistence and adolescent educational practices.



CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1. Bullying y cyberbullying: estado de la cuestión

La violencia se entiende como un comportamiento de abuso de poder de una persona o un grupo de personas hacia otra que provoca consecuencias dañinas sobre su desarrollo físico, social o psicológico (OMS, 2002). Se trata de un fenómeno indeseable, pero inherente al ser humano, que incide sobre los diferentes contextos y relaciones humanas dificultando los patrones de convivencia que se consideran deseados y democráticamente aceptados. Este tipo de conductas adquiere mayor relevancia cuando se enmarca en el ámbito escolar atentando contra uno de los derechos fundamentales y mundialmente reconocidos de la infancia: la obligación de los estados de proteger a los niños frente a todo tipo de violencia física o mental en favor de su desarrollo integral (Zych et al., 2015).

La violencia escolar se define como el conjunto de comportamientos violentos o agresivos que acontecen en el contexto educativo con una repercusión negativa sobre los estudiantes, la comunidad educativa y el clima escolar (Del Rey & Ortega-Ruiz, 2003). Desde las últimas décadas del siglo XX, el estudio de los problemas de violencia entre adolescentes ha llegado a convertirse en un campo de investigación psicoeducativa predominante en aras de alcanzar (cuando el conocimiento científico se transforma en transferencia educativa) resultados que permitan mejorar la convivencia escolar.

Uno de los tipos de violencia escolar de mayor repercusión educativa y social la representa el acoso escolar o *bullying* en su acepción inglesa. Los primeros estudios sobre el acoso escolar datan de 1969 cuando el médico y psiquiatra sueco Peter Paul Heinemann publicó en un periódico nacional, y posteriormente en un libro, el desafortunado acontecimiento que vivenció en uno de sus paseos cuando un grupo de estudiantes perseguía a otro durante el tiempo de recreo en un colegio. Su publicación, que un principio solo buscaba concienciar a la población sobre el carácter indeseado de estas situaciones a las que denominó *mobbing* y que debían ser rechazadas, despertó un debate social que ocupó numerosos espacios en los medios de comunicación y en la comunidad sueca (Olweus, 2009). Sin embargo, el fenómeno no fue teóricamente definido hasta 1973 cuando Dan Olweus publica su primer trabajo sobre un fenómeno de violencia escolar injustificada entre los estudiantes suecos con una prevalencia significativa. Olweus acuña el término *bullying* (del inglés bully, agresor) matizando la

definición de este comportamiento como un hecho sistemático de un individuo hacia otro más débil.

Los nuevos escenarios de interacción y relación consecuencia de la emersión de las tecnologías y los entornos virtuales han dado lugar a una expansión de los problemas de violencia y agresividad injustificada entre adolescentes más allá del ámbito educativo. La investigación alerta de la existencia de importantes comportamientos de riesgo por parte de los adolescentes manifiesta a través del envío de mensajes agresivos y hostiles de forma intencional y repetida a través de medios electrónicos (Tokunaga, 2010) y que se ha definido bajo el nombre de ciberacoso o *cyberbullying*. A pesar de que existe cierto debate científico sobre si bullying y cyberbullying son dos fenómenos diferenciados (Antoniadou et al., 2019) o bien el segundo es una forma indirecta del primero con características propias y diferencias importantes en cuanto al escenario en el que se producen, tiempos de ejecución e impacto en la vida personal y social, etc., (Betts et al., 2017); los estudios previos identifican una conexión en la implicación en ambos fenómenos presentando elementos comunes que son estructurales: roles, transgresión moral y efectos (Hu et al., 2021; Wang et al., 2019).

Este primer capítulo trata de delimitar conceptualmente ambos fenómenos, profundizando en el estudio de su dinámica, formas y roles de implicación. Se analizan los factores de riesgo y protección y las consecuencias que se derivan para su implicados.

1.1.1. Concepto y caracterización del fenómeno

El acoso escolar, tanto en su forma directa o presencial (bullying), como a través de los medios digitales (cyberbullying), supone un fenómeno intencional, inmoral y repetido en el tiempo que implica el uso deliberado de poder de uno/s respecto de otro/s con la intención de causar daño. Este comportamiento de intimidación y hostigamiento se manifiesta a través de comportamientos violentos, físicos y verbales de un estudiante hacia otro más débil que no es capaz de defenderse por sí mismo y que se acrecienta a través de la pasividad y reforzamiento de otros compañeros (Olweus, 1994).

El acoso escolar se define, por tanto, como un comportamiento que difiere de otro tipo de conductas agresivas que puedan acontecer en el contexto educativo, como el conflicto (Ortega-Ruiz, 2010). Se trata de un fenómeno que la investigación ha concretado a partir de las siguientes características:

- Se trata de una *acción injustificada e inmoral* manifiesta de manera consciente por parte de su ejecutor con la intención de causar un daño en otra persona para quien este tipo de comportamiento resulta indeseado (Ortega-Ruiz, 2010).
- El comportamiento de acoso escolar responde a *estímulos y recompensas sociales* por parte de su ejecutor dentro del grupo de iguales en el que se desenvuelve y que le motivan a repetir su comportamiento (Van der Ploeg et al., 2020). Los estudios sobre las motivaciones que promueven este tipo de comportamientos indeseados han planteado diversas alternativas, como la consecución de prestigio dentro del grupo de iguales, el deseo de pertenencia al grupo o factores de personalidad (Gaffney et al., 2021).
- La conducta agresiva o violenta es *mantenida en el tiempo* y presenta un carácter repetitivo en la dinámica violenta entre la persona o grupo de personas que acosan y los receptores de ese acoso (Olweus, 2007). Es decir, para diferenciar en acto de violencia escolar de un acto de acoso escolar este debe desarrollarse manera sostenida en el tiempo, a veces, durante años. Los expertos han determinado que los episodios de acoso escolar pueden tener una cronicidad puntual cuando se repiten una o dos veces al mes o convertirse en acontecimientos reiterados cuando ocurren más de una vez a la semana (Del Rey et al., 2015). En el caso del ciberacoso, la situación se agrava al exceder los espacios y tiempos adolescentes con la posibilidad de desarrollarse en cualquier momento y lugar (Gradenger et al., 2009)
- El fenómeno de acoso supone una relación *de desequilibrio de poder* entre su ejecutor y su receptor (Olweus, 2007). Este tipo de conductas suponen una incapacidad de actuación por parte de la persona acosada que no es capaz de defenderse por sí misma ni actuar para cambiar la situación de superioridad en la que se encuentra el acosador quien ejerce su poder y control sobre su víctima (Olweus, 2013). Este hecho permite diferenciar el acoso escolar de otros tipos de violencia escolar al excluir dentro del fenómeno estudiado aquellos comportamientos que acontecen entre dos estudiantes con fuerzas equivalentes. La desigualdad de poder y dominio entre acosador y acosado puede responder a variables físicas (diferencias de edad o fuerza física), sociales (estatus social) o psicológicas (problemas emocionales o de autoestima) (Orjuela López et al., 2013).
- El acoso escolar se presenta como un *fenómeno de tipo psicosocial y colectivo* que requiere de la presencia de otros estudiantes que actuar como testigos del fenómeno

(Hong & Espelage, 2012; Salmivalli, 2010). Estos espectadores pueden actuar como meros observadores, reforzando el comportamiento del acosador y la vulnerabilidad del acosado haciendo que se prolongue en el tiempo; o bien, intervenir para intentar para la situación y ayudar a la víctima (Saarento & Salmivalli, 2015). La potencialidad de una mayor audiencia o la posibilidad de suplantación de identidad que ofrecen los escenarios cibernéticos hacen que se acrecienten las consecuencias de este hecho en los supuestos de ciberacoso (Nocentini et al., 2019; Spears et al., 2009).

La consideración del acoso escolar como un fenómeno grupal en el que están implicados todos los miembros del grupo de iguales, y no solo los acosadores y sus víctimas, se gesta a través de dos dinámicas relacionales indeseadas que caracterizan y están presentes en todos los casos de acoso escolar: el esquema de dominio sumisión y la ley del silencio (Ortega-Ruiz, 2002; Ortega-Ruiz, 2010).

El *esquema dominio-sumisión* (Ortega-Ruiz & Mora-Merchán, 2008) destaca un tipo de relación entre acosador y acosado en la que predomina la actitud y conducta dominante y prepotente del primero e impunidad de sus actos, en contraste con la actitud y conducta sumisa y vulnerable del segundo. El acosador, en estos casos, se postula como un escolar con altas cotas de popularidad y poder dentro de su grupo de iguales, mientras que la víctima suele desempeñar un rol de aislamiento y retraimiento social dentro de su grupo. Esta situación se agrava cuando la comunidad educativa no se muestra sensible ante este tipo de situaciones o no actúa en consecuencia de manera adecuada, haciendo que los adolescentes acosados se vean inmersos en una espiral de desasosiego, impotencia y fragilidad que es reforzado por la pasividad de los iguales del grupo de clase (Díaz Agudo et al., 2013; Forsberg & Thornberg, 2016).

Esta pasividad manifiesta por el grupo de iguales que actúan como espectadores o testigos de las situaciones de acoso escolar definen la *ley del silencio* (Ortega-Ruiz & Mora-Merchán, 2008). La ley del silencio supone un acuerdo perverso entre los iguales promulgado por los acosadores y sus colaboradores para ocultar las situaciones de acoso escolar ante los adultos y no actuar para frenar la situación. De hecho, aunque los estudiantes reconocer en carácter inmoral e inapropiado del acoso escolar, prefieren no actuar, convirtiéndose en parte de la dinámica haciendo que se mantenga en el tiempo al reconocer la impunidad del acosador ante sus actos (Ortega-Ruiz & Mora-Merchán, 2008). La pasividad de los espectadores de las situaciones de acoso responde a una multiplicidad de factores, aunque la investigación

determina que, en la mayoría de las situaciones, es causada por el miedo a llegar a ser acosados, el desconocimiento, la falta de habilidades para afrontar el problema o la capacidad de evadir el problema. Por su parte, la falta de denuncia y solicitud de ayuda de las personas acosadas suele responder al temor por agravar su situación, ser rechazados por su grupo de iguales, no querer preocupar a las familias o el sentimiento de culpabilidad llegando a creer que son merecedores de este tipo de situaciones (Sullivan et al., 2003).

El acoso escolar puede manifestarse en diferentes tipos de comportamientos que, siguiendo la clasificación de Olweus (1999) pueden diferenciarse en directos o indirectos. El acoso escolar directo supone actos de agresión que son abiertos, manifiestos y visibles por otras personas que se desarrollan en situaciones en las que el acosador se enfrenta directamente a su víctima a través de agresiones físicas, golpes, daños en las pertenencias, amenazas, vejaciones, burlas o críticas (Gladden et al., 2014). Por su parte, el acoso escolar indirecto se desarrolla en episodios encubiertos de marginación, exclusión y aislamiento de la víctima de acoso (Bradshaw et al., 2015).

Los estudios sobre acoso escolar coinciden a la hora de clasificar los fenómenos de acoso escolar en cuatro formas: físico, verbal, relacional y psicológico (Olweus, 2013; Rettew & Pawlowski, 2016). Es importante resaltar que no se trata de fenómenos independientes, ya que estas formas suelen concurrir en la mayoría de los casos de acoso escolar.

El acoso físico se manifiesta a través de comportamientos que atentan, agreden y vulneran la integridad física de la persona. Se manifiesta a través de actuaciones en las que el acosador hace alarde de su fuerza física a través de golpes, empujones, patadas, escupitajos, codazos, amenazas o intimidaciones con la intención de conseguir y demostrar superioridad sobre la víctima (Hernández & Saravia, 2016). Dentro de este tipo de acoso se incluyen los casos en los que el acosador hace uso de algún objeto para pegar a su víctima, lanzarlos contra ella o atentar contra sus pertenencias (Olweus, 1993).

El acoso verbal tiene lugar cuando el acosador utiliza las palabras para causar un daño en otra persona por medio de amenazas, insultos, vejaciones, burlas, críticas o gritos que menosprecian a su víctima (Slonje & Smith, 2008) Este tipo de acoso también se manifiesta a través de comportamientos de tipo no verbal, como imitaciones, muecas o gestos inapropiados y dañinos.

El acoso de tipo relacional está presente cuando el acosador desarrolla comportamientos o acciones que marginan, excluyen o aíslan públicamente a su víctima, como la difusión de

rumores o impedir que forme parte de actividades colectivas, y que privan a la víctima de sus procesos de interacción social en ámbitos adolescentes, deportivos y extraacadémicos (Ortega-Ruiz & Mora-Merchán, 2008).

El acoso psicológico supone el desarrollo de comportamientos y conductas de coacción y chantaje por parte del agresor hacia la víctima a partir de la difusión de información confidencial, a veces, errónea o falsa. El miedo generado en la víctima se traduce en secuelas de retraimiento social, aislamiento y alteraciones emocionales (Garaigordobil et al., 2015). Se considera que este tipo de acoso está presente en todas las formas anteriormente descritas y cursa en sentimientos de inseguridad, miedo y culpabilidad por parte de las víctimas de acoso.

En el caso del ciberacoso, por las características del escenario en el que acontece, se diferencian formas distintas a las del acoso tradicional, como el envío de mensajes ofensivos, groseros o amenazantes a través de medios electrónicos, difusión de rumores en la red, revelación de información personal privada, publicación y exposición de fotos indignas o embarazosas, exclusión de la comunicación en línea o suplantación de la identidad virtual (Perren et al., 2012).

Por tanto, los estudios sobre el acoso escolar han permitido identificar una serie de características que definen este tipo de fenómeno indeseado como un comportamiento agresivo, inmoral e intencional reiterado en el tiempo que se articula a partir de dos dinámicas integradas en el grupo de iguales: la relación de dominio-sumisión entre acosador y víctima; y la ley del silencio como una conducta evitativa por parte de los espectadores que refuerza la actitud del acosador y su perpetuación. El fenómeno de acoso escolar concurre en episodios de abuso físico, verbal, relacional o psicológico.

1.1.2. Roles de implicación

En el fenómeno de acoso escolar existen dos protagonistas: el agresor y la víctima, que son los que han ocupado la mayor parte de la investigación. Los estudios se han centrado en identificar las características psicológicas, sociales y emocionales de estos roles con el objeto de encontrar aquellos factores de riesgo que motivan la implicación en acoso escolar y trabajar sobre medidas de protección que puedan paliar el problema y prevenirlo (Ortega & Mora-Merchán, 2008). Actualmente, sin embargo, los expertos coinciden en definir el acoso escolar como un fenómeno grupal en el que no solo participan el agresor y la víctima, sino otras personas que influyen de manera muy importante en la aparición y mantenimiento de este tipo de situaciones: los espectadores (Marín-Martínez et al., 2022; Morales-Ramírez & Villalobos-

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

Cordero, 2017). Igualmente, también encontramos una amplia investigación que centra su atención en pequeños subgrupos de estudiantes que asumen el rol de víctima o de agresor dependiendo de la situación o el contexto configurando un nuevo perfil de víctima agresora o agresor victimizado. Las características particulares de cada uno de estos roles implicados en el fenómeno del acoso escolar son las siguientes:

- *Los agresores.* Son los responsables de acometer los actos de agresión de manera reiterada, en sus diferentes formas, sobre la víctima con la intención de causarle un daño, y que puede reportarle beneficios sociales, como popularidad o un estatus dominante dentro de su grupo de iguales. A la hora de realizar una descripción sobre las características de los agresores existe cierta controversia al identificarlos como adolescentes con problemas de adaptación y psicológicos o como adolescentes exitosos dentro de su grupo que son capaces de desarrollar comportamientos inmorales para mantener o reforzar su estatus social y dominio. No obstante, como señala Ortega-Ruiz (2000), la mayoría coinciden en una serie de características estables que permiten definir el perfil de agresor como personas físicamente más fuertes que las víctimas, siendo frecuente que se trate de alumnado repetidor con edades superiores a los de su grupo de clase. Por otro lado, su actitud hacia la escuela y las tareas adolescentes suele ser negativa, con un rendimiento escolar bajo. Suelen ser hábiles a la hora de justificar sus agresiones, evitar castigos o ser descubiertos. También presentan altos niveles de impulsividad e hiperactividad. Esta situación provoca una alta frustración a la hora de no alcanzar sus objetivos que se traduce en comportamientos violentos (Ortega & Mora-Merchán, 2000). Tienen una tasa de aceptación social normal, siendo socialmente habilidosos en la mayoría de las ocasiones. Si bien, en ocasiones son rechazados por su grupo de iguales por su comportamiento violento, en otras ocasiones se identifican como estudiantes populares que ejercen de líderes y tiene muchos amigos (Cerezo, 2009). Existe un tipo de agresores conocidos como agresores victimizados: aquellos que adoptan el rol de agresor o de víctima dependiendo de la situación o contexto en el que se encuentren (Ortega, 2010).
- *Las víctimas.* Son las receptoras de los actos de acoso escolar. Se definen como un grupo de estudiantes que no suelen manifestar comportamientos violentos, que no son capaces de defenderse por sí mismos y que son rechazados por sus iguales, siendo físicamente más débiles, inseguros, tranquilos y retraídos (Castro-Robles

et al., 2020). Académicamente son adolescentes con un rendimiento medio-bajo, aunque en ocasiones se han encontrado víctimas con alto rendimiento académico. Su actitud hacia las tareas adolescentes suele ser pasiva. Este perfil de estudiante suele manifestar un alto nivel de ansiedad, mostrando retraimiento social y aislamiento. A nivel social, suelen tener pocos amigos como consecuencia de sus bajas habilidades sociales, que se traduce en bajas cotas de popularidad y liderazgo dentro de su grupo de clase (Páez-Esteban et al., 2020).

- *Los agresores victimizados.* Entre los roles de agresor y víctimas puras, la investigación sobre el acoso escolar ha encontrado también un perfil de víctima agresiva o agresor victimizado que advierte de la plasticidad de una dinámica donde la estabilidad en la identidad de los sujetos que asumen uno u otro rol no es totalmente estable (Olweus, 2007). Se trata de un pequeño grupo de adolescentes que presentan un perfil mixto dependiendo del contexto o situación en el que se encuentren (Ortega, 2010). Son un grupo reducido de estudiantes con un comportamiento extremadamente agresivo y que tiende a provocar los ataques de otros compañeros. Ortega (2000) define a estos agresores victimizados como personas con una personalidad paradójica: interfieren en conversaciones a las que no han sido invitados y muestran una conducta desafiante que suele motivar a los agresores. Se trata de personas con altas cotas de impopularidad y aislamiento social, llegando a encontrarse entre los estudiantes más rechazados por sus iguales y ser los que peor consideración reciben dentro de su grupo de iguales. La mayoría de los autores coinciden a la hora de señalar a este grupo de agresores victimizados como aquel que presenta un mayor riesgo a sufrir problemas psicosociales al tener bajas habilidades sociales y un bajo rendimiento académico, social, emocional y familiar (Carozzo, 2015; Páez-Esteban et al., 2020).
- *Los espectadores.* Si bien el acoso escolar cuenta con dos protagonistas fundamentales (agresor y víctima) debemos tener en cuenta que se trata de un fenómeno grupal que acontece en el aula y donde los miembros del grupo de iguales juegan un rol y ocupan diferentes posiciones jerarquizadas (Castro-Robles et al., 2020). Los espectadores del acoso escolar son aquellos estudiantes que no participan activamente en el maltrato contra sus compañeros, pero que refuerzan el maltrato de forma pasiva mirando, riendo o animando a los agresores. Dentro de este grupo de estudiantes, encontramos dos roles diferenciados: los

reforzadores y los defensores (Carozzo, 2015). Los reforzadores son estudiantes que no participan activamente en el maltrato, pero alientan al agresor jaleando, animando o riéndose de lo que le hacen a la víctima, ocultando la situación ante los adultos. Este comportamiento responde, en la mayoría de las ocasiones, a la norma del grupo de iguales que permite alcanzar prestigio y popularidad dentro del grupo al apoyar al agresor y al miedo a convertirse en víctima (Salmivalli, 2010). Los defensores, por su parte, son adolescentes que ayudan a la víctima e intentan hacer algo para detener la situación. Se trata de adolescentes con un alto compromiso moral y social que muestran altas puntuaciones en empatía (Ortega-Ruiz, 2006). El papel de estos adolescentes es fundamental para el desarrollo, mantenimiento o cese de las situaciones de acoso escolar.

En las últimas décadas, los estudios sobre la relación entre bullying y cyberbullying han subrayado la hipótesis de una posible relación entre ambos tipos de intimidación, definiendo nuevos roles que vinculan la victimización tradicional con la implicación en ciberagresión (Vandebosch & Van Cleemput, 2009). Algunos estudios apuntan hacia la interdependencia entre ambos tipos de fenómenos, llegando a replicarse el rol asumido en los contextos tradicionales en los cibernéticos (Páez-Estévez et al., 2020). Pero además de la transferencia de roles entre los fenómenos de acoso y ciberacoso, algunos estudios sugieren la concurrencia de víctimas de acoso que se convierten en agresores en los espacios cibernéticos, definida como la hipótesis de la inversión de roles (Baldry et al., 2017). Son varios los estudios que señalan que los adolescentes que actuaban como agresores en bullying, a su vez eran víctimas de cyberbullying; de igual manera, adolescentes víctimas de bullying mostraban una mayor probabilidad de convertirse en agresores en contextos cibernéticos (Beran et al., 2012; Chu et al., 2018; Li et al., 2019).

La investigación psicoeducativa ha permitido gestar modelos sobre el funcionamiento de la dinámica de acoso escolar como un fenómeno grupal que implica la participación de diferentes roles (agresor, víctima y espectadores) cuyas características psicológicas, sociales y emocionales permiten identificar los factores de riesgo que motivan la implicación en acoso escolar y trabajar sobre medidas de protección que puedan paliar el problema y prevenirlo (Ortega & Mora-Merchán, 2008).

1.1.3. Factores de riesgo y protección

La dinámica del acoso escolar responde a una serie de factores que condicionan su intensidad y persistencia. Estos factores pueden ser de tipo individual o social.

Entre los factores individuales, cabe destacar la influencia de la competencia emocional como un factor discriminante en cuanto al nivel de implicación y el rol desarrollado en el fenómeno de acoso escolar. Un nivel bajo de esta competencia se ha asociado como un factor de riesgo para la manifestación de comportamientos violentos y, por tanto, para la ejecución de un rol de agresor; mientras que un alto nivel de esta actúa como un factor de protección para la no implicación en acoso escolar (Gómez-Ortiz et al., 2017). La importancia de la competencia social en la dinámica de acoso escolar es relevante en la medida en que modula el comportamiento y actitud de sus implicados (Romera, García-Fernández, et al., 2016). En este sentido, las víctimas de acoso escolar suelen destacar por manifestar actitudes de tipo prosocial y que se ajustan a las normas disciplinarias y adolescentes, si bien suele tratarse de adolescentes con bajas cotas de aceptación y reconocimiento social que repercute negativamente a la hora de mantener relaciones sociales y vínculos de amistad que les protejan y ayuden ante su vulnerabilidad en las situaciones de acoso (Domitrovich et al., 2017). En el caso de los agresores, la investigación los señala como adolescentes con buenas dotes de procesamiento cognitivo y habilidades sociales que ponen al servicio de su comportamiento violento, si bien son capaces de evadir las emociones de sus víctimas dado su déficit de empatía emocional (Gómez-Ortiz et al., 2017). Además, tanto los agresores como los agresores victimizados, suele manifestar comportamientos desajustados a las normas que regulan la convivencia escolar que, en ocasiones, reporta beneficios sociales en aquellos contextos en los que su conducta es aceptada (Sentse et al., 2015). En este sentido, el grupo de iguales y espectadores en las situaciones de acoso escolar actúan como reguladores del comportamiento del agresor y, por tanto, del acoso en la medida en que aprueban o rechazan este tipo de conductas indeseadas (Berger & Caravita, 2016). Efectivamente, dentro del grupo de iguales existen una serie de normas que regulan el estatus y la aceptación de sus miembros haciendo que, en aquellos contextos donde se acepta el comportamiento violento de los agresores, estos utilices y refuercen su popularidad, a pesar de que sus acciones sean reconocidas como inmorales (Sentse et al., 2015).

Entre los factores de tipo social que potencian o reducen el acoso escolar se encuentran el clima escolar y la gestión de la convivencia dentro de la institución educativa (Cerezo et al., 2015; Puertolas & Montiel, 2017). De este modo, en aquellos contextos adolescentes en los que

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

los estudiantes reconocen una estructura y apoyo educativo positivo los niveles de prevalencia de acoso escolar son más bajos que en los contextos donde existe una mala calidad de convivencia educativa (Dawes, 2017; Henry et al., 2011; Rudolph et al., 2011). En este sentido, la prevención del acoso escolar se ve promovida por un sistema disciplinario democrático vertebrado sobre normas justas y claras y un entorno educativo donde los adolescentes sientan seguridad y un alto sentido de pertenencia en su medio (Gómez-Ortiz et al., 2015). En contraste, la exposición a situaciones violentas dentro del centro educativo actúa como un factor de riesgo ante la probabilidad de verse involucrado en situaciones de acoso escolar (Espelage et al., 2015).

Otro de los factores sociales que condicionan la prevalencia del acoso escolar es la acción del profesorado. La investigación ha identificado como factor de protección ante el acoso el apoyo y el buen trato ejercido por los docentes hacia su alumnado (Casas et al., 2015). De este modo, la incidencia del acoso escolar es menor cuando el profesorado muestra un ferviente compromiso con las medidas de prevención y actuación frente al acoso escolar y lo evidencia ante su alumnado, favoreciendo que las víctimas comuniquen su situación y, con ello, pueda llegar a detenerse la situación de acoso.

Otro factor social determinante en la dinámica de acoso escolar es la influencia de la familia (De la Plaza & Ordi, 2019; Pordócimo et al., 2014). Los valores y normas que los adolescentes reciben por parte de sus familias condicionan su adaptación a los diferentes contextos sociales en los que se integran, siendo el escolar uno de los más importantes. Los estudios previos determinan una relación inversa entre los niveles de percepción de afecto, sistemas de comunicación y desarrollo de la autonomía personal por parte de la familia y la implicación en acoso (Verlinden et al., 2014). En cambio, en el caso de los adolescentes implicados en acoso escolar como agresores, se ha reconocido como factor de riesgo la existencia de un estilo parental negligente o indiferente que se relaciona con la falta de control, vigilancia, límite y normas cautelares, aunque también se relacionan con el empleo de técnicas disciplinarias punitivas por parte de los progenitores, como el castigo físico o el maltrato psicológico (Zych, Farrington, et al., 2020). En el caso de las víctimas de acoso escolar, estas suelen formar parte de contextos familiares con un estilo democrático sustentado sobre valores de bondad y positividad de sus hijos que condiciona su vulnerabilidad ante situaciones de agresión y que se ve potenciada por sentimientos de dependencia parental y sensibilidad que resultan poco útiles ante la inmoralidad y crueldad del acoso escolar (Gómez-Ortiz et al., 2016).

En síntesis, el conocimiento de los factores de protección y riesgo que potencian o atenúan las situaciones de acoso escolar han permitido explorar la naturaleza del fenómeno y establecer pautas educativas de prevención. No obstante, a pesar de ser un fenómeno ampliamente estudiado, los programas de intervención desarrollados parecen no alcanzar los resultados esperados en lo que a la resolución del problema se refiere, resultado necesario explorar las características individuales y psicológicas de sus implicados que podrían estar vinculadas al problema.

1.2. Variables psicoevolutivas individuales y grupales implícitas en el fenómeno del acoso escolar

La psicología de la educación, como disciplina, se está enriqueciendo de los resultados de las múltiples investigaciones centradas en la identificación de la naturaleza del fenómeno de las malas relaciones interpersonales entre adolescentes que permiten ir más allá de la descripción de la presencia de estos problemas en las aulas, incrementando el conocimiento existente sobre el amplio campo de la vida social de los niños, niñas y adolescentes, por un lado; y del avance en la comprensión de la psicología de la agresividad, en general.

Los estudios sobre la prevalencia del fenómeno de acoso escolar, en su modalidad tradicional y cibernética, determinan que se trata de un problema global que aparece desde las etapas preadolescentes para alcanzar sus máximas tasas de prevalencia durante la adolescencia temprana (Zych, Ttofi, et al., 2020). A partir de este momento, la incidencia del acoso escolar disminuye paulatinamente durante la adolescencia tardía (Smith, 2016). Estas estadísticas difieren en el caso del ciberacoso que manifiesta una tendencia al alza durante la adolescencia media, tendiendo a disminuir a medida que los adolescentes avanzan en su desarrollo vital (Zych & Farrigton, 2021). En cuanto a las diferencias de sexo, existe cierto consenso a la hora de identificar una mayor involucración de los chicos frente a las chicas tanto en bullying como en cyberbullying; si bien estas diferencias no quedan claras a la hora de comparar la implicación en victimización (Smith et al., 2019).

La descripción y valoración de la magnitud de los fenómenos de intimidación, hostigamiento, exclusión social y otros problemas de malos tratos entre adolescentes desarrollada hasta el momento, así como su incidencia en la calidad de vida escolar, ha cedido su espacio a la preocupación por comprender la compleja naturaleza del fenómeno y qué elementos de la personalidad social de los educandos son particularmente relevantes en estas indeseadas situaciones. En consecuencia, se sabe que estos principios responden, al menos, a

tres órdenes diferenciadas: la psicología de los adolescentes y sus rasgos psicoevolutivos; la naturaleza de las interacciones sociales en las que se ven envueltos aquellos estudiantes a los que consideramos protagonistas de los fenómenos de acoso escolar; y el contexto social y educativo en el que acontecen las manifestaciones de malos tratos entre adolescentes (Ortega-Ruiz, 2010). El siguiente capítulo tratará de identificar las variables individuales y sociales que explican su presencia en las escuelas y comprender las características cognitivas, morales, sociales y del grupo de los iguales que llevan al agresor a la intimidación de sus víctimas y a los espectadores a aceptar como válido dicho comportamiento inmoral (Olweus, 2004).

1.2.1. El ajuste normativo

El ajuste normativo implica el desarrollo de comportamientos y actitudes de respeto y tolerancia hacia las normas explícitas establecidas en el contexto escolar y que promueven la convivencia escolar (Herrera-López et al., 2017). Se trata de un conjunto de normas de carácter social vinculadas a la manifestación de valores de respeto y tolerancia que favorecen las relaciones interpersonales dentro del contexto educativo (Longobardi et al., 2016).

La importancia del ajuste normativo radica en su influencia sobre el desarrollo del funcionamiento de los sistemas que regulan la convivencia escolar en cuanto a las actividades, decisiones, hábitos y costumbres que manifiestan sus miembros en los procesos de interacción (Chang, 2004).

La investigación previa ha identificado una relación directa y positiva entre el desarrollo de comportamientos ajustados a las normas que promueven los procesos de interacción entre los individuos con altos niveles de apoyo y adaptación social y bajos niveles de agresión, en la medida en que favorece la calidad de las relaciones entre iguales y un clima positivo de aula y de centro (Dawes et al., 2023; Wang et al., 2013).

El establecimiento de este sistema de normas permite regular las interacciones entre los estudiantes para mantener una cohesión colaborativa y participativa que garantice ciertos niveles de convivencia y respeto. Aunque el papel de los estudiantes en la elaboración de estas normas es limitado, son ellos los más implicados en lo que respecta a su cumplimiento, adopción y sometimiento en las dinámicas de interactivas y organizativas de la escuela (Klein et al., 2012; Ortega-Ruiz, 1998). Es precisamente en estos escenarios sociales donde se inicia la configuración del ajuste normativo, pues en ellos se establecen los esquemas y valores morales que regulan la conducta de los estudiantes que se ajustará, en mayor o menor medida,

con las propuestas por la propia institución educativa y que influirán significativamente en el proceso de aceptación y respeto de las normas disciplinares (Ortega-Ruiz, 1998).

El sistema de relaciones y comportamientos que acontecen en el aula en el marco de las interacciones entre iguales se extiende a la vida social del centro educativo, configurando costumbres y hábitos, asignando funciones y regulando el estatus de sus miembros (Garandean et al., 2014). Estas convenciones median el clima social, la convivencia y la asunción de roles que los estudiantes se asignan entre sí y que determinan la aparición de ciertas actitudes y valores (Boor-Klip et al., 2016; Fredricks et al., 2016; Ortega, 1998). Por tanto, se puede asumir que las normas del aula y del centro desempeñan un papel relevante en los procesos de interacción social entre los estudiantes en la medida en que el ajuste a estas normas del grupo condiciona la aceptación o rechazo de un individuo por parte de sus compañeros de clase, constituyéndose como una variable mediadora en los procesos de socialización (Hartup, 1983).

Los resultados de la investigación sobre el ajuste normativo han permitido avanzar en el estudio de los procesos que regulan las relaciones sociales entre los estudiantes, tanto en los escenarios educativos como en los virtuales, identificando algunas claves sobre la presencia de comportamientos agresivos y desajustados en algunos contextos educativos (Smithyman et al., 2014). Los estudios sobre motivación y acoso escolar han registrado una relación directa entre las aspiraciones de popularidad de los estudiantes y su implicación en perpetración y una relación negativa con el ajuste normativo dentro del aula (Berger & Caravita, 2016). Estos resultados sugieren que la necesidad de popularidad de algunos estudiantes puede promover comportamientos contrarios a lo socialmente establecido para alcanzar liderazgo y reconocimiento dentro de su grupo de iguales (Rodkin et al., 2013). Por otro lado, se ha demostrado que los estudiantes que manifiestan un menor ajuste a las normas adolescentes tienen una mayor probabilidad de estar implicados en la perpetración de bullying (Låftman et al., 2017; Longobardi et al., 2018; Müller et al., 2018; Wang et al., 2018). Sin embargo, se trata de estudios transversales que limitan la posibilidad de explorar relaciones causales entre las variables que pudieran explicar, por ejemplo, si la propia implicación en perpetración en acoso escolar podría explicar un mayor desajuste a las normas del aula y el centro o viceversa.

1.2.2. El ajuste social

El ajuste social se define como el grado en que la persona desarrolla comportamientos socialmente aceptados que permiten una concordancia entre su conducta y su contexto social inmediato (Gómez-Ortiz et al., 2017; Vaughn et al., 2009). Se trata de comportamientos

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

socialmente competentes vinculados al desarrollo y percepción de valores de respeto y cooperación y sentimientos de pertenencia al grupo que regulan los procesos de aceptación y estatus entre los iguales (Gómez-Ortiz et al., 2017; Rodkin & Ryan, 2012).

El ajuste social se articula a través de dos conceptos (acentuación y transición) que toman como base la teoría de la personalidad desarrollados por Caspi y Moffitt (1993). En base a ellos, los autores establecen dos modelos para explicar el ajuste social: la escrupulosidad o el desarrollo de conductas de responsabilidad, persistencia, atención y planificación; y la agradabilidad o cordialidad, vinculada a la manifestación de comportamientos prosociales, empáticos y cooperativos. Estos estilos de ajuste social van a condicionar el rol que asume cada estudiante en sus interacciones con los iguales y con los docentes dentro del contexto educativo (Poorthuis et al, 2013).

El ajuste social influye en la calidad de las relaciones interpersonales entre los iguales en la medida en que permite la manifestación de comportamientos y actitudes de amistad, cooperación y aceptación mutua (Romera et al., 2016; Ryan & Shim, 2008). En este sentido, el ajuste social se postula como un factor importante en el desarrollo psicológico y social de los estudiantes en la medida en que previene los fenómenos de exclusión por parte de los iguales (Carter et al., 2018; Romera et al., 2016). Además, los estudios previos (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Hartup, 2005) han identificado una asociación directa entre los niveles de ajuste social de los estudiantes y la calidad de la convivencia y el clima de aula que favorecen los procesos de socialización y enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la influencia del ajuste social en los fenómenos de bullying y cyberbullying, se ha demostrado cómo un buen nivel de esta variable reduce el riesgo de implicación y manifestación en este tipo de comportamientos indeseados (Casas et al., 2013; Romera, Luque-González et al., 2022). No obstante, estos resultados no son determinantes puesto que parece existir una variabilidad significativa en función del rol que asume el estudiante en la dinámica de acoso escolar que requiere de un análisis mucho más complejo.

En relación con la victimización, se ha reconocido ampliamente su relación con un bajo estatus social en una doble dirección (De Bruyn et al., 2010). El hecho ser rechazado por sus compañeros puede hacer que un estudiante se convierta en objetivo del agresor, quien suele elegir a víctimas débiles para, entre otros motivos, evitar que sus ataques sean castigados por el grupo (Veenstra et al., 2010). Pero a su vez, ser víctima de acoso puede conllevar bajos niveles de ajuste social, debido a que los iguales pueden no relacionarse con estudiantes que son

victimizados, bien por no querer perder su estatus social o por miedo a poder ser las próximas víctimas, haciendo que la agresión se presente como un mecanismo para alcanzar dominio y poder dentro del grupo de iguales (Sentse et al., 2015).

Este hecho sugiere la necesidad de explorar la relación entre el ajuste social y el comportamiento de los espectadores de acoso escolar. Si bien se ha demostrado que la mayoría de los estudiantes reconocen el acoso escolar como una conducta inmoral sobre la que es necesario defender a las víctimas (Pouwels et al., 2019; van der Ploeg et al., 2017), menos de la mitad de los adolescentes que son testigos de dicho tipo de situaciones asumen un rol defensivo (Ma et al., 2019). Además, investigaciones recientes señalan que la defensa podría conllevar consecuencias sociales negativas si es un comportamiento rechazado en las normas implícitas del grupo de iguales (Pouwels et al., 2020).

1.2.3. La prosocialidad

La conducta prosocial supone el desarrollo de comportamientos estratégicos voluntarios del individuo que repercuten positivamente sobre los demás (Eisenberg et al., 2006). Se trata de una habilidad social que implica involucrarse en los problemas de otras personas para ayudarlas y brindar respuestas socialmente aceptadas (García-Fernández et al., 2022; Simpson & Willer, 2015).

La prosocialidad se manifiesta a través de conductas como ayudar, compartir, colaborar ante la necesidad ajena, cooperar y valorar positivamente a otras personas (Moreno-Bataller et al., 2019). El origen y desarrollo del comportamiento prosocial se establece en la primera infancia (Brownell, 2013), reconociéndose la influencia del ambiente y las experiencias de aprendizaje en el seno familiar y la forma con que los cuidadores del niño les asignan tareas que potencian su sensibilidad y comprensión ante situaciones de necesidad y ayuda a otras personas (Köster et al., 2016). En este sentido, los comportamientos parentales basados en el cuidado, la autonomía y la protección han reportado efectos positivos diferenciales sobre los comportamientos prosociales (Moreno-Bataller et al., 2019).

Se ha identificado que el desarrollo de la conducta prosocial también está vinculado a las experiencias de socialización de los individuos. En este sentido, se han encontrado diferencias culturales relacionadas con el comportamiento social que pueden entenderse a través de los valores y creencias que los individuos adquieren durante su desarrollo y que tienen un valor predictivo de la conducta prosocial (Sabo & Marinescu, 2018). Un estudio realizado con niños preadolescentes mostró el efecto moderador del clima de aula en la relación con el desarrollo

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

del comportamiento prosocial (Johnson et al., 2013). Otro estudio realizado con niños de 6 a 12 años demostró que las habilidades sociales y el aprendizaje de apoyo emocional en el aula predecían un comportamiento menos agresivo (Portnow et al., 2018).

Esta conducta prosocial evoluciona con la edad y se ve influenciada por factores sociales y morales que condicionan el comportamiento de los estudiantes, como el apoyo emocional, destacando el papel de las redes de iguales y el desarrollo de las capacidades sociocognitivas (Busching & Krahe, 2020; Dereli, 2019). Se ha reconocido que en aquellas aulas en las que hay un mayor número de conductas prosociales, existe un mayor sentido de pertenencia al grupo manifiesto a través de acciones de ayuda y colaboración (de Guzmán et al., 2012) y tienden a mostrar menos conductas agresivas o disruptivas (Hofmann & Müller, 2018).

Estos resultados tienen importantes consecuencias psicoeducativas. La conducta prosocial se relaciona con una mejor adaptación psicosocial de los estudiantes (Eisenberg et al., 2015), que repercute positivamente sobre el desarrollo de sus tareas adolescentes y su rendimiento académico (Eisenberg et al., 2015; Gerbino et al., 2018). Además, como ya se ha mencionado, el comportamiento prosocial fomenta vínculos de amistad y de pertenencia al grupo más satisfactorios dentro del grupo de iguales, que mejoran el clima social del aula y favorecen relaciones sociales más armoniosas (Romers et al., 2011; Yang et al., 2019; Zhang & Kou, 2011).

El desarrollo de este tipo de comportamientos se ha reconocido como un factor de protección frente al acoso. Estudios previos han identificado bajos niveles de prosocialidad como predictor de la implicación en agresión en las situaciones de acoso escolar (Zych et al., 2018). A su vez, se ha aceptado el desarrollo de comportamientos de defensa a la víctima en los episodios de acoso como un comportamiento prosocial, reconociéndose la personalidad prosocial de los estudiantes como una predisposición a ayudar a la víctima y actuar ante las situaciones de acoso (Padilla-Walker et al., 2018).

Sin embargo, estas conclusiones no son determinantes y se ven influidas por la dinámica y sistema de normas implícitas que regulan los comportamientos aceptados dentro del grupo de iguales (Romera, Bravo, et al., 2019). En este sentido, se ha observado que el desarrollo de comportamientos de ayuda y apoyo a la víctima por parte de los defensores de acoso podrían verse limitados en aquellos contextos donde la agresión es aceptada o normativa, pudiendo exponerlos a convertirse en víctimas (García-Fernández et al., 2022). Pero también se ha encontrado que los agresores pueden hacer uso de estrategias prosociales para obtener control

sobre recursos sociales y materiales que les permitan mantener su dominio dentro del grupo de iguales (Roberts et al., 2020).

1.2.4. La desconexión moral

Entre los mecanismos cognitivos que impactan en la implicación en violencia interpersonal destaca la desconexión moral. La desconexión moral es un mecanismo psicológico que permite eludir las consecuencias y efectos negativos que se derivan del desarrollo de comportamientos inmorales (Bandura, 2004).

La desconexión moral actúa como un mecanismo cognitivo capaz de desactivar el sistema de autorregulación que controla la conducta moral de las personas. Estos mecanismos de desconexión moral permiten al individuo ejecutar comportamientos inmorales con reducidos niveles de remordimiento o culpa (Falla et al., 2022; Thornberg et al., 2021). Bandura (1999) agrupó estos mecanismos en cuatro estrategias que explican el proceso de desconexión moral de los individuos.

La primera estrategia de desconexión moral es la reestructuración cognitiva. La integran un conjunto de mecanismos que permiten a los individuos reformular su comportamiento inmoral para minimizar las consecuencias negativas que se derivan de él mediante la justificación moral de su comportamiento argumentando que reporta mayores beneficios; el uso de un lenguaje eufemístico para restar importancia a su conducta; y la formulación de comparaciones ventajosas de su comportamiento frente a otras experiencias pasadas mucho peores. La segunda estrategia de desconexión moral es la minimización del rol. Dentro de ella se incluyen mecanismos que desplazan el nivel de implicación del individuo en la conducta inmoral. En tercer lugar, se encuentra la distorsión de las consecuencias de la acción que supone la evasión de las consecuencias que se derivan del acto inmoral justificando, omitiendo o encubriendo los resultados de su acción. Por último, se encuentra la estrategia de atribución de culpa a la víctima, dentro de la cual se encuentran mecanismos como la deshumanización, que explican el acto inmoral del individuo como un comportamiento que la víctima merece llegando a hacerla culpable de su propio sufrimiento.

Las investigaciones señalan que los estudiantes que utilizan estos mecanismos cognitivos de desconexión moral están más implicados en bullying (Hymel & Swearer 2015) y en cyberbullying (Bussey et al., 2015). Estos resultados contrastan con el hecho de que los estudiantes reconozcan el acoso escolar como una de las trasgresiones más graves que causan importantes daños a las víctimas (Thornberg et al., 2017). Tomando como referencia la teoría

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

de la agencia moral (Bandura, 1986), las personas desarrollan mecanismos de autorregulación cognitiva que les permiten actuar siguiendo los criterios morales socialmente aceptados que repercuten positivamente en su satisfacción y valoración personal, lo que supondría evadir aquellas situaciones que vulneran los principios morales para evitar sentimientos como la culpa. De este modo, cabría esperar que los estudiantes evitaran verse implicados en situaciones de acoso escolar. Sin embargo, el concepto de desconexión moral y los mecanismos que la integran explica cómo el comportamiento de las personas no siempre se encuentra regulado por criterios morales lo que determinan la influencia significativa de este constructo en el fenómeno de acoso escolar como un factor de riesgo (Bandura, 2016).

La desconexión moral ha sido ampliamente estudiada para comprender las causas que llevan a los estudiantes a verse implicados en comportamientos agresivos y violentos, como lo es el acoso (Gini et al., 2014). De hecho, un metaanálisis con 77 estudios entre 7 y 19 años demostró una asociación positiva entre la desconexión moral y la implicación en los fenómenos de acoso escolar (Killer et al., 2019). Otros estudios han analizado la relación entre la desconexión moral y los roles de implicación en acoso, evidenciando que los agresores y sus animadores manifiestan mayores niveles de desconexión moral que las víctimas y los defensores del acoso (Romera et al., 2021). Además, las investigaciones señalan que la desconexión moral no solo se vincula tanto a comportamientos de acoso cara a cara como cibernéticos (Gini et al., 2014; Zhao & Yu, 2021). No obstante, las diferencias y similitudes de la influencia de la desconexión moral con el bullying y el cyberbullying no son claras (Runions & Back, 2015), y estas podrían ser más débiles en los contextos cibernéticos, como consecuencia de las características particulares del entorno virtual (actuar de forma anónima y sin contacto directo con el agresor), que reduciría los niveles de necesidad de desconexión moral (Romera et al., 2021).

Sin embargo, los estudios sobre la relación entre la desconexión moral y la implicación en fenómenos de acoso son escasos y, en su mayoría, se trata de carácter trasversal (Gini et al., 2014; Killer et al., 2019). Se precisa de nuevas investigaciones que aporten información sobre cómo los mecanismos de desconexión moral influyen en la forma en que los estudiantes se implican en de acoso escolar o si su implicación en estos fenómenos activa la desconexión moral. Al mismo tiempo, se ha observado que el nivel de desconexión moral del grupo clase influye en la implicación en acoso escolar (Pozzoli et al., 2012), determinando, por tanto, la influencia de las características morales del grupo de iguales en el desarrollo de comportamientos de acoso.

1.2.5. La rumiación de la ira

La rumiación de la ira implica un estilo de afrontamiento que conlleva a pensar continua y repetidamente sobre las causas y consecuencias que se derivan de una situación estresante o angustiada, intensificando la aparición de emociones negativas y problemas de adaptación psicosociales (Parris et al., 2022).

Aunque los estudiantes son capaces de procesar de manera adecuada las situaciones que les provocan ira, los mecanismos cognitivos y emocionales de gestión de la ira varían significativamente de unos individuos a otros, llegando a veces a provocar consecuencias desadaptativas (Veenstra et al., 2018). Para explicar este hecho, Nolen-Hoksema (1991) formuló la teoría de los estilos de afrontamiento. Según esta teoría, las estrategias de afrontamiento de las situaciones desagradables desarrolladas por los individuos se pueden clasificar en dos tipos: las estrategias que se centran en el problema y las estrategias que se centran en la emoción.

Los individuos que ejecutan estrategias de afrontamiento centradas en el problema suelen manifestar respuestas adaptativas centradas en la eliminación o reducción de las consecuencias que reportan la causa o causas que provocan la fuente de estrés (Moreno-Manso et al., 2021). Por el contrario, las personas que efectúan estrategias centradas en la emoción intentan mermar la angustia vivenciada centrándose en el estado emocional que provoca la fuente de estrés (Spiekerman et al., 2021). Este segundo estilo de afrontamiento se relaciona con problemas de ajuste psicosocial, entre los que se incluye la rumiación de la ira (Sukhodolsky et al., 2001).

La rumiación de la ira se despliega en una serie de estrategias cognitivas (Sukhodolsky et al., 2001). En primer lugar, se encuentra el recuerdo de la ira o la evocación continuada de episodios que han generado y siguen generando malestar. En segundo lugar, se identifican los pensamientos de venganza o la intención maquiavélica y planificada de ejecutar acciones que devuelvan a la persona que causó el malestar este mismo dolor. En tercer lugar, la ira posterior a la alusión a pensamientos se refiere a los pensamientos subsecuentes sobre detalles específicos de la situación que causó el malestar. Finalmente, la comprensión de las causas supone un ejercicio voluntario por identificar las causas que han detonado la experiencia de ira.

Este tipo de afrontamiento cognitivo sobre las emociones negativas mantiene una relación con los fenómenos de acoso escolar en lo que respecta a la gestión que hacen los estudiantes implicados (Zsila et al., 2019). Investigaciones previas muestran que los estudiantes que son agresores o víctimas de bullying y cyberbullying manifiestan mayores índices de rumiación de

la ira, frente a los estudiantes no implicados (De Pasquale et al., 2021; Malamut & Salmivalli, 2021).

No obstante, se trata de estudios descriptivos que impiden establecer relaciones causales entre los roles de implicación en acoso y la rumiación de la ira que podrían explicar, por ejemplo, la rumiación de la ira en las víctimas de acoso como una consecuencia de la indefensión ante la agresión y la falta de apoyo social de sus compañeros de aula. De hecho, recientes estudios apuntan que la rumiación de la ira puede actuar como una variable precursora de los comportamientos de agresión y victimización (Camacho et al., 2021), precisamente por una gestión desajustada de la ira, que puede conducir a los adolescentes a emitir respuestas desadaptativas.

1.2.6. La influencia de las normas del grupo de iguales en los fenómenos de acoso

La escuela, después de la familia, es el principal escenario socializador al que se enfrentan los niños y los jóvenes. Desde los primeros años de escolaridad, los niños viven insertos en un ecosistema social, el grupo de iguales, que desarrolla sus propias convenciones y normas a las cuales son llamados a respetar en un proceso de demanda conocido como reciprocidad moral (Ortega-Ruiz, 2007). Además de las normas impuestas por los docentes que regulan el proceso educativo y la convivencia en el aula, existen una serie de normas que definen el comportamiento del grupo y determinan qué acciones son o no son aceptadas por sus miembros: las normas del grupo de iguales (Salmivalli, 2010; Garandeau, et al., 2019). Estas normas son aceptadas por la mayoría y presentan un alto grado de seguimiento por parte de los miembros del grupo en su intención por conseguir la aceptación social. Estas normas son de construcción compartida, es decir, se establecen en el mismo grupo social de pertenencia, aunque queda demostrada la presencia de adolescentes con mayor influencia normativa y cuyas opiniones parecen tener un mayor seguimiento o éxito entre sus congéneres. Dado que el sentimiento de pertenencia al grupo es del todo deseable por los estudiantes, existe una clara tendencia a amoldarse a los criterios normativos del grupo (Rambaran et al., 2013). Por ende, se asume como válido aquello que es aceptado y apoyado por la mayoría. Dentro de este marco normativo que subyace de todo contexto social directo (el aula), podemos diferenciar entre normas descriptivas (aquellas que definen a cada grupo) y normas de popularidad, aquellas que determinan qué comportamientos se asocian a la consecución del prestigio o popularidad dentro del grupo de clase (Laninga-Wijnen et al., 2017).

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

Hasta el momento, las investigaciones sobre el acoso escolar se habían centrado en el estudio de las características individuales y psicológicas de sus implicados, concluyendo en las aspiraciones de estatus y la desmoralización de los agresores frente a la falta de habilidades sociales de las víctimas para hacer frente a la situación (Gómez-Ortiz et al., 2017). Sin embargo, el acoso escolar es un proceso mucho más complejo que integra la participación de sus espectadores cuyo papel determina su mantención o supresión en función del apoyo que ofrecen a la víctima (Monks & O'Toole, 2020). En este sentido, estudios previos (Gini et al., 2008; Pozzoli & Gini, 2010; Garandea, et al., 2019) han demostrado que aquellas aulas en las que los espectadores actúan como simples testigos del fenómeno, su comportamiento refuerza su frecuencia; mientras que en aquellas aulas en las que los espectadores ofrecen su apoyo a las víctimas, las ambiciones del agresor y su reiteración en el tiempo se ven reducidas.

Por tanto, se deduce que el acoso escolar ocurre a nivel de grupo constituyéndose como un proceso inminentemente social que requiere del análisis ecológico de las relaciones entre pares para determinar qué variables concurren para que un agresor vea reforzadas sus intenciones en un determinado contexto, mientras que su acción se ve anulada cuando interactúa en otro. Tomando como referente el modelo social ecológico de Swearer y Espelage (2009), el acoso escolar se entiende no como un proceso aislado, sino social en el que las relaciones y leyes de cada grupo determinan qué comportamientos son aceptados por sus integrantes, regulando la aceptación de nuevos miembros y el estatus social dentro del mismo en virtud de su grado de seguimiento.

Según las ideas argumentadas anteriormente, diversas investigaciones (Gini et al., 2008; Mercer et al., 2009; Salmivalli et al., 2011) han demostrado que existe una alta correlación entre los fenómenos de bullying y el tipo de estructura social de participación de las aulas y sus normas. Es decir, que los casos de acoso escolar se ven influidos por factores contextuales tales como las características del grupo clase y los patrones conductuales que se aceptan como válidos. En este sentido, aquellos contextos en las que la conducta agresiva es percibida como un elemento negativo, moralmente rechazada por parte de los estudiantes en favor de conductas de tipo prosocial, presentan un número reducido de casos de violencia escolar: los estudiantes no identifican el bullying como un patrón conductual normativo, por lo que los agresores ven coartadas sus intenciones y motivaciones. En cambio, aquellos contextos en los que la supremacía de unos adolescentes sobre otros es aceptada y apoyada por la mayoría del grupo, es decir, en los que las normas descriptivas incluyen la aceptación del dominio-sumisión y las normas implícitas que proporcionar beneficios sociales incluyen la atribución de valor a la

prepotencia y a la agresión injustificada, las situaciones de bullying son significativamente mayores. El contexto social potencia la aparición de conflictos que rápidamente se convierten en fenómenos de intimidación, acoso y malos tratos. En este segundo supuesto, los agresores pueden ver reforzada su posicionamiento social al conseguir el respeto y sumisión de su grupo de iguales (Pouwels et al., 2016; Sentse et al., 2007), ya sea apoyando sus acciones o asistiendo como testigos de este tipo de situaciones no deseables. Los espectadores son capaces de reconocer el sufrimiento de las víctimas, pero limitan su reacción en favor de las normas implícitas que imperan dentro de su grupo (Dijkstra & Gest, 2015; Peet et al., 2015). De este modo, cuando el comportamiento agresivo es normalizado en el grupo de iguales, el agresor, más que sufrir el rechazo de sus compañeros, puede alcanzar un dominio y estatus social dentro de su grupo (Romera, Bravo, et al., 2019).

Sin embargo, las normas descriptivas no siempre están claras ni son compartidas por todos, ni tampoco se corresponden con aquellas otras que no son explícitas, pero son reconocidas por todo el grupo y promueven la aceptación de nuevos miembros. El modelo de similitud de Byrne (1997) señala que los estudiantes serán aceptados por sus iguales cuando manifiesten un comportamiento afín a las normas; mientras que tendrán una alta probabilidad de ser rechazados cuando sus acciones se guíen por patrones no normativos. Las consecuencias de esta idea se acrecientan si atendemos a los preceptos que Bandura (1977) estableció al hablar del aprendizaje social: son los adolescentes con más influencia social los que se convierten en modelos vicarios, los que muestran este tipo de norma implícita en el grupo de iguales en situaciones en las que, con frecuencia, se considera que ser irrespetuoso, prepotente y matón, no solo es tolerable, sino imitable. Esos comportamientos determinan las normas de la clase y sirven como modelo a seguir por sus compañeros y compañeras para conseguir el éxito social (Lanina-Wijnen et al., 2020).

Por ende, se asume como válido aquello que es aceptado y apoyado por la mayoría, de manera que cuanto más extendido está un comportamiento dentro de un grupo de clase, más probable es que sea replicado por sus miembros (Lanina-Wijnen et al., 2020). Los resultados de estudios previos (Peets et al., 2015; Berger & Caravita, 2016) determinan la influencia de las normas del grupo sobre el comportamiento individual de los estudiantes, de manera que su implicación en determinadas conductas de riesgo, como lo es el acoso escolar, es mucho más probable en aquellos contextos donde es considerado normativo y mediador para la consecución de prestigio y aceptación social; a diferencia de aquellos contextos donde la norma de grupo es el rechazo a los abusos de poder.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

Estas normas del grupo justifican la prevalencia del fenómeno de acoso escolar en el aula, de manera que su presencia será significativa en aquellos contextos donde su manifestación sea aprobada, es decir, sea normativa, frente a aquellos contextos donde se aboga por comportamientos de carácter prosocial (Berger & Caravita, 2015; Romera, et al., 2019). Asimismo, esta idea justifica el hecho de que un mismo escolar pueda actuar como agresor en un determinado grupo de clase, mientras que sus acciones se ven coartadas en otros ambientes educativos que rechazan su comportamiento (Sentse et al., 2015; Bastiaensens et al., 2016; Laninga-Wijnen et al., 2020).

Esta relación directa entre las normas del grupo y el comportamiento a nivel individual de sus participantes permiten considerar la asociación de las características contextuales a las que pertenecen los estudiantes, en lo que a la aceptación del acoso escolar se refiere, con la manifestación de conductas que, tradicionalmente, se han vinculado al problema y que hemos definido en el capítulo anterior: el ajuste social y normativo, la desconexión moral, la prosocialidad y la rumiación de la ira.

Aunque existe un extenso cuerpo de estudios que ha explorado el tipo de normas del grupo clase y su efecto en el comportamiento de sus miembros, hay dos aspectos clave que requieren ser tenidos en cuenta. En primer lugar, el comportamiento del grupo de iguales no tiende a ser extremo -probullying y antibullying- sino que existe una tendencia al centro pudiendo concurrir la existencia de grupos mixtos o no implicados en acoso (Waasdorp & Bradshaw, 2018) En segundo lugar, las percepciones del grupo clase podrían no ser compartidas por todos sus miembros, pudiéndose ver coartadas las aspiraciones del agresor en favor de comportamientos de defensa (Bass et al., 2022; Veenstra & Lodder, 2022). Para ello, se requiere de estudios longitudinales de análisis de grupos que permitan la identificación de subgrupos dentro de una misma clasificación asociando patrones de comportamiento similares entre sujetos y comparándolos con otros subgrupos que presentan un perfil diferenciado (Lanza & Rhoades, 2013).



CAPÍTULO 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

La presente tesis se enmarca en el Proyecto de Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, con referencia PSI2016-74871-R, titulado ‘Competencia socio-moral y ecológica del grupo de iguales en la violencia entre adolescentes: un estudio longitudinal y transaccional (CompEco)’ que pretende explicar las relaciones existentes entre los factores individuales y sociales y los fenómenos de acoso escolar, así como conocer la evolución de sus diferentes roles de implicación a lo largo del tiempo en función del contexto social y las relaciones con el grupo de iguales. El compendio de artículos que conforman esta tesis ha permitido la consecución de esta finalidad, contribuyendo al conocimiento científico sobre la implicación de los adolescentes en el fenómeno de acoso escolar y la mejora de la convivencia educativa.

2.1. Objetivos e hipótesis

El primer estudio analiza los diferentes perfiles de implicación en acoso y ciberacoso y la influencia de factores sociales, emocionales y morales en cada uno de ellos a través de un diseño longitudinal en dos tiempos. El fenómeno del acoso y del ciberacoso se despliega en un sistema de roles entre los que se encuentran el de agresor, víctima y espectador (adolescentes que conocen la existencia del proceso de agresión y que o bien no se implican, o bien tienen un rol activo defendiendo a la víctima (defensores) o apoyando la conducta del agresor (animadores)) (Salmivalli, 2010). Se ha encontrado también un perfil de víctima agresiva o agresor victimizado cuyo rol puede variar dependiendo del tipo de interacción, ya sea on/off-line (Navas-Martínez & Cano-Lozano, 2022). La confluencia entre ambos fenómenos sugiere una posible relación entre ambos tipos de intimidación y, por tanto, de la configuración de roles mixtos entre los dos fenómenos (Ding et al., 2020).

Sin embargo, el número de trabajos que han descrito diferentes perfiles de victimización y agresión entre iguales en contextos off y online de manera simultánea es limitado y sus resultados no son concluyentes (Espino et al., 2022; Estévez et al., 2020; Pichel et al., 2022; Walters et al., 2020). La mayoría de los estudios utiliza medidas de tendencia central, como las medias generales, para analizar tipos específicos de acoso y roles que ofrecen información sobre la frecuencia de implicación en agresión o victimización, sin identificar qué puntos de corte deben usarse para crear grupos y clasificar a los adolescentes en una u otra categoría (Coyle et

al., 2021). Este tipo de metodología categórica supone una limitación a la hora de clasificar a adolescentes que se encuentran en los límites de las puntuaciones de corte, pudiendo verse involucrados en diferentes perfiles de acoso. El Análisis de Clases Latentes (LCA, en adelante) es una de las alternativas más recomendadas a los sistemas tradicionales de identificación y caracterización del perfil de los implicados en acoso y ciberacoso (Bradshaw et al., 2015; Nylund-Gibson & Choi, 2018). Este análisis centrado en la persona permite la identificación de subgrupos dentro de una misma clasificación asociando patrones de comportamiento similares entre sujetos y comparándolos con otros subgrupos que presentan un perfil diferenciado (Collins & Lanza, 2009; Lanza & Rhoades, 2013). De este modo, se superan las limitaciones de los sistemas de categorización dicotomizados y fundamentados en puntos de corte que, aunque se justifiquen, son arbitrarios y generan errores estadísticos (Coyle et al., 2021; Kubiszewski et al., 2015).

Además, los estudios previos han identificado la relevancia de variables de carácter psicosocial, moral y emocional para comprender la implicación en los diferentes roles de implicación en acoso y ciberacoso. En este sentido, algunas investigaciones señalan que llegar a ser acosador, víctima o agresor victimizado puede estar asociado a varios factores que podrían explicar su implicación (Ding et al., 2020; van Dijk et al., 2017). El planteamiento de análisis de clases latentes con un diseño longitudinal puede ayudar a superar las limitaciones de los estudios transversales en cuanto al establecimiento de relaciones de influencia entre variables (Antoniadou et al., 2019; Moses & Williford, 2017).

El primer objetivo de este estudio fue identificar las diferentes clases latentes de implicación en acoso y ciberacoso. A partir de este objetivo se planteó la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1. Además de los roles tradicionales, se podrían configurar nuevos perfiles mixtos de implicación en acoso y ciberacoso formados por adolescentes que están implicados simultáneamente en episodios de victimización y agresión en los espacios virtuales y cara a cara.

El segundo objetivo fue analizar la influencia de variables emocionales (rumiación de la ira), morales (desconexión moral) y psicosociales (ajuste social y normativo) en los diferentes roles de implicación identificados. Para responder a este objetivo se estableció la siguiente hipótesis:

Hipótesis 2. Los mayores niveles de desconexión moral y menor ajuste normativo explicarían, en mayor medida, la implicación en los perfiles de agresión; altos niveles de

rumiación de la ira se asociarían con perfiles mixtos de agresión y victimización; y un menor ajuste social se vincularía con los perfiles de victimización.

El segundo estudio se centra en el estudio de la influencia de las normas del grupo en la implicación en agresión y defensa y su relación longitudinal con variables psicosociales como el ajuste social y normativo y la prosocialidad. Si bien las diferencias individuales, motivacionales y sociales aportan matices relevantes en la dinámica del acoso escolar, hay importantes indicios de la atribución que las características específicas del grupo aula y sus normas implícitas tienen sobre el fenómeno (Benner & Crosnoe, 2022; Garandeanu et al., 2019; Laninga-Wijnen & Veenstra, 2021; Pouwels & Garandeanu, 2021). Se trata de un conjunto de convenciones implícitas como creencias compartidas que regulan el comportamiento de los miembros del grupo y que posibilitan o modifican la dinámica del acoso (Laninga-Wijnen et al., 2018). Al igual que sucede hacia otros comportamientos, los adolescentes establecen creencias sobre qué tipo de conductas van a ser reforzadas y apoyadas por su grupo cuando se encuentran implicados en dinámicas de acoso dentro del grupo. En este sentido, se ha encontrado una mayor prevalencia del acoso en aquellos grupos donde se acepta y/o valora el maltrato, la humillación o el daño a otras personas, frente a aquellos grupos donde se aboga por comportamientos de carácter prosocial (Berger & Caravita, 2016; Romera et al., 2019). En el complejo fenómeno social que supone el acoso se requiere explorar cómo las normas implícitas influyen e interaccionan favoreciendo que en unos grupos de iguales el comportamiento de agresión o de defensa se vea reforzado, mientras que en otros sea rechazado.

Aunque existe un extenso cuerpo de estudios que ha explorado el tipo de normas del grupo clase y su efecto en el comportamiento, los sistemas de categorización dicotomizados y fundamentados en puntos de corte que se utilizan, aunque se justifiquen, son arbitrarios y generan errores estadísticos (Coyle et al., 2021; Kubiszewski et al., 2015). El LCA supone una alternativa diferencial a los procedimientos anteriores de clasificación de los grupos (Nylund-Gibson & Choi, 2018). Su análisis centrado en el individuo permite la identificación de subgrupos dentro de una misma clasificación asociando patrones de comportamiento similares entre sujetos y comparándolos con otros subgrupos que presentan un perfil diferenciado (Collins & Lanza, 2009; Lanza & Rhoades, 2013).

Además, el ajuste social, el ajuste normativo y la conducta prosocial se han revelado como variables de carácter psicosocial relevantes para comprender y predecir los comportamientos de agresión y defensa. Sin embargo, hasta el momento, son escasos los estudios longitudinales

que han explorado simultáneamente dichas variables, sobre todo en el comportamiento de defensa sostenida en el tiempo (Lambe et al., 2019).

Para superar estas limitaciones, este estudio presenta tres objetivos. El primer objetivo se centra en explorar si las percepciones sobre normas de los iguales hacia el acoso permiten configurar diferentes tipos de grupos a partir de un LCA. En respuesta a este objetivo, se formuló la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1. Se espera identificar los tipos de normas del grupo ya reconocidas (probullying y antibullying), pero también de tipo mixto y de no implicación.

El segundo objetivo del estudio fue analizar la influencia de variables psicosociales (ajuste social, ajuste normativo y conducta prosocial) sobre el desarrollo de los comportamientos de agresión y defensa en función del tipo de normas de clase. La hipótesis de partida a este objetivo fue:

Hipótesis 2. El ajuste social y normativo y la conducta prosocial, así como las normas del grupo de clase de carácter antibullying (T1) tendrían una asociación positiva con los comportamientos de defensa (T2) y negativa con los de agresión (T2).

Por último, el tercer objetivo se centró en explorar la interacción entre las normas del grupo y el ajuste social y normativo y la prosocialidad y del papel moderador de estas normas implícitas de los iguales. En respuesta a este objetivo, se planteó la siguiente hipótesis:

Hipótesis 3. Las normas del grupo moderarán la relación entre las variables psicosociales y la implicación en defensa y agresión.

El tercer estudio analiza la influencia prospectiva entre el ajuste normativo y la perpetración de acoso de los adolescentes. La investigación previa ha demostrado que los estudiantes que muestran una menor adaptación a las normas adolescentes tienen una mayor probabilidad de verse involucrados en agresión en acoso (Låftman et al., 2017; Longobardi et al., 2018; Müller et al., 2018; Wang et al., 2018). Sin embargo, se trata de estudios transversales que limitan la posibilidad de explorar las relaciones causales entre las variables. Los escasos estudios longitudinales realizados tienen en cuenta la percepción del clima escolar como factor vinculado a la implicación en la agresión en acoso (Romera et al., 2022; Teng et al., 2020), pero no tanto el comportamiento y las actitudes de los adolescentes hacia las normas básicas que garantizan un clima positivo en la escuela, como el respeto por los demás y por la escuela

misma; tampoco tienen en cuenta si la participación en la agresión en acoso podría explicar un mayor grado de divergencia con las reglas del aula y la escuela.

La discriminación incontrolada entre los efectos interpersonales e intrapersonales da como resultado que no se supongan diferencias individuales invariantes en el tiempo. Ello implica que no se tenga en cuenta cómo la participación de los adolescentes en el acoso puede tender a ser un rasgo esporádico en lugar de estable a lo largo del tiempo (Zych et al., 2020). Por lo tanto, en el análisis de los mecanismos involucrados en la investigación sobre el acoso escolar, se debería prestar especial atención a la separación de los efectos interpersonales e intrapersonales para poder explorar las asociaciones prospectivas entre los constructos cuando las características dependientes del tiempo, como el estado, son consideradas (Romera et al., 2021).

En este estudio, se han seguido métodos estadísticos para diferenciar aún más esos efectos, que permiten que los procesos de desarrollo que ocurren en los adolescentes puedan interpretarse con mayor precisión. Además, el estudio longitudinal de la intimidación y el ajuste normativo también exige un enfoque evolutivo para comprender cómo se conectan ambas variables a lo largo del tiempo. A través del análisis de la curva de crecimiento, estudios previos han demostrado que la agresión en acoso tiende a disminuir durante la adolescencia (Cho y Lee, 2020), mientras que el ajuste a los comportamientos normativos en las escuelas tiende a aumentar (Ettetal y Shi, 2020). Sin embargo, se necesitan más estudios para comprender la trayectoria común de la agresión en acoso y el ajuste normativo a través de una curva de crecimiento paralela.

Para ello, se ha empleado un diseño longitudinal de cuatro recogidas con seis meses de intervalo entre ellas. El objetivo de este estudio ha sido abordar las asociaciones temporales entre el ajuste normativo y la agresión en acoso para identificar el proceso de desarrollo que incrementa el riesgo de que los adolescentes se involucren en comportamientos agresivos. Las hipótesis de partida fueron:

Hipótesis 1. El ajuste normativo predeciría la agresión en acoso a nivel interno de la persona.

Hipótesis 2. La agresión en acoso influiría posteriormente con el ajuste normativo a nivel interno de la persona.

Hipótesis 3. Estos efectos serían más fuertes para los niños y en la adolescencia temprana.

Hipótesis 4. El ajuste normativo aumentaría con el tiempo.

Hipótesis 5. La agresión en acoso disminuiría con el tiempo.

Hipótesis 6. El aumento del ajuste normativo a lo largo del tiempo estaría asociado con una disminución en la agresión en acoso.

2.2. Metodología

2.2.1. Población de referencia

La población de referencia de los estudios que conforman la presente tesis fue el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria matriculado en diversos centros educativos de la provincia de Córdoba (España) durante los cursos académicos 2017/2018 y 2018/2019. La selección de los centros se llevó a cabo a través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad (Singleton & Straits, 2004). En todos los trabajos se ha utilizado un diseño de investigación longitudinal de cuatro tiempos con un intervalo de seis meses entre cada tiempo.

El 85.45 % de los centros educativos eran de titularidad pública y, el 14.55 % restante, fueron centros concertados o de gestión privada. El 21.5 % de los participantes pertenecían a áreas con un bajo nivel socioeconómico, el 54,8 % a áreas con un nivel socioeconómico medio y el 23.7 % de los participantes vivía en áreas con un nivel socioeconómico alto. La población de referencia se distribuyó de la siguiente manera atendiendo al tamaño de las poblaciones de residencia: 19.1 % vivía en pequeñas localidades (menos de 10,000 habitantes), 33 % en localidades medianas (entre 10,001 y 100,000 habitantes) y, el resto, 47.9 % en grandes localidades o ciudades (más de 100,000 habitantes).

En la Tabla 1 se analiza la distribución y características de la muestra seleccionada para cada uno de los estudios que componen esta tesis:

**Tabla 1.** *Distribución de la muestra*

	<i>n</i>	Sexo	Edad	Curso
Estudio 1	3,006	Chicas: 51.9 % Chicos: 48.1 %	$M = 13.53$ $DT = 1.28$ Entre 11 y 16 años	1º ESO: 27.2 % 2º ESO: 25.8 % 3º ESO: 23.8 % 4º ESO: 23.2 %
Estudio 2	3,358	Chicas: 50,71 % Chicos: 49.29 %	$M = 13$ $DT = 1.34$ Entre 11 y 17 años	1º ESO: 28.2 % 2º ESO: 25.97 % 3º ESO: 23.11 % 4º ESO: 23.72 %
Estudio 3	3,017	Chicas: 49.5 % Chicos: 50.5 %	$M = 13.15$ $DT = 1.09$ Entre 11 y 16 años	1º ESO: 34.8 % 2º ESO: 34 % 3º ESO: 31.2 %

2.2.2. Instrumentos

La recogida de datos de los estudios que conforman esta tesis se ha llevado a cabo a partir de un cuestionario de autoinforme. En la Tabla 2 se presentan los diferentes instrumentos utilizados en cada uno de los estudios según las variables consideradas en cada uno de ellos:

Tabla 2. *Instrumentos*

Instrumento	Validación original y española	Estudio
Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire (AMSC-Q)	Gómez-Ortiz et al., 2017	Estudio 1, 2 y 3
Anger Rumination Scale	Sukhodolsky et al., 2001 Uceda et al., 2016	Estudio 1
European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)	Ortega-Ruiz et al., 2016	Estudio 1, 2 y 3
European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)	Del Rey et al., 2015 Ortega-Ruiz et al., 2016	Estudio 1
Moral Disengagement Scale	Caprara et al., 1995 Romera et al., 2021	Estudio 1
Participant Role Questionnaire (PRQ)	Salmivalli & Voeten, 2004	Estudio 2
Perceived Social Competence Scale II	Anderson-Butcher et al., 2016 Gómez-Ortiz et al., 2017	Estudio 2

A continuación, se describe brevemente cada uno de los instrumentos mencionados y que componen los estudios de la tesis.

- *Agresión y victimización en acoso.* Para su evaluación se ha utilizado la versión española del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) (Ortega-Ruiz et al., 2016). La EBIPQ mide la implicación de los adolescentes en conductas de victimización y agresión en acoso escolar, asociadas a acciones como pegar, insultar, amenazar, difundir rumores o excluir durante los últimos tres meses. Previamente se ha informado a los adolescentes que el acoso escolar se refiere a conductas dañinas que ocurren de manera repetida, intencional y con un desequilibrio de poder. El instrumento está formado por 14 ítems tipo Likert (0 = *No*, 4 = *Sí, más de una vez por semana*). Los 7 primeros ítems miden la victimización en acoso (por ejemplo: “Alguien me ha pegado”), y los siete últimos la agresión en acoso (por ejemplo: “He insultado a un compañero”).
- *Ajuste Normativo y Social.* Se midió con la escala de autoinforme de la versión española del Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire (AMSC-Q; Gómez-Ortiz et al., 2017). Esta escala mide el nivel de cumplimiento de las normas del aula por parte de los estudiantes, el respeto por las opiniones de sus compañeros y el cuidado del material e instalaciones adolescentes. La batería está compuesta por 13 ítems divididos en dos subescalas: 5 ítems miden el ajuste normativo (por ejemplo, “Cuido el material y las instalaciones/equipos de la escuela”), y 8 ítems miden el ajuste social (por ejemplo, “Mis compañeros se sienten cómodos trabajando conmigo”). Las opciones de respuestas siguen una escala de Likert de 1- 7 (1 = *Totalmente falso* a 7 = *Totalmente cierto*). Se creó una puntuación única para cada subescala sumando la puntuación de cada ítem y dividiéndola por el número total de ítems.
- *Ciberagresión y cibervictimización.* Ambos comportamientos se analizaron a través de la versión española del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ, Ortega-Ruiz et al., 2016). Esta escala mide el comportamiento de intimidación en línea, como el uso de malas palabras, la exclusión de personas, la difusión de rumores o el robo de identidad en los últimos tres meses. Está compuesto por 22 ítems tipo Likert con escala de 0-4 (0 = *No*; 4 = *Sí, más de una vez por semana*) estructurados en dos dimensiones: los 11 primeros ítems miden la cibervictimización (por ejemplo, “Alguien ha difundido rumores sobre mí en internet”) y los 11 ítems restantes miden la ciberagresión (por ejemplo, “He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en internet”).

- *Competencia social*. Se midió con la escala de autoinforme de la versión española de la Perceived Social Competence Scale II (Anderson-Butcher et al., 2016; Gómez-Ortiz et al., 2017). La escala permite evaluar cómo los jóvenes socialmente competentes se perciben a sí mismos, mediante la evaluación de comportamientos tales como ayudar a los demás, mostrar preocupación por los demás y brindar apoyo a los demás. Está compuesta por 5 ítems tipo Likert de 5 puntos (desde 1 = *Totalmente falso* hasta 5 = *Totalmente cierto*). Un ejemplo de ítem sería: “Muestro preocupación por los demás”.
- *Comportamiento de defensa*. Se midió utilizando el Participant Role Questionnaire (PRQ; Salmivalli & Voeten, 2004). Esta escala está compuesta por 3 ítems tipo Likert 0-5 (0 = *Nunca*; 4 = *Siempre*) que evalúan la frecuencia con que los estudiantes han realizado las conductas de defensa descritas en los ítems (por ejemplo, “Les digo a los demás que dejen de intimidar”).
- *Desconexión moral*. Se ha medido usando la versión española de la Moral Disengagement Scale-24 (Bandura et al., 1996; Romera, Herrera-López et al., 2022). El instrumento está compuesto por 24 ítems tipo Likert en una escala de 1-5 (1 = *Totalmente en desacuerdo*; 5 = *Totalmente de acuerdo*) que evalúa el comportamiento moral de los adolescentes en diferentes situaciones hipotéticas. Un ejemplo de ítem sería: “Algunas personas merecen ser tratadas de manera cruel”.
- *Normas de acoso en el aula*. Se midieron con el *Participant Role Questionnaire* (PRQ; Salmivalli & Voeten, 2004). El cuestionario presenta cinco situaciones en las que se pidió a los estudiantes que imaginaran qué haría su grupo de clase si un compañero de clase se comportara de las siguientes maneras: (1) haciéndose amigo de una víctima de acoso escolar; (2) reírse con los demás cuando alguien está siendo intimidado; (3) contarle al maestro sobre un incidente de intimidación; (4) participar en la intimidación; y (5) hacer reír a los demás al molestar continuamente a un compañero de clase. Se presentaron ocho opciones de respuesta a los participantes y se les pidió que eligieran solo una por situación. Las respuestas elegidas se clasificaron en tres grupos: (a) la opción "no pasaría nada" se categorizó como 2 en todas las situaciones; (b) las opciones: “otros pensarían que es una buena persona”, “otros les mostrarían aprobación”, y “otros sentirían admiración por ellos” se categorizaron en las situaciones 1 y 3 como

actitudes anti-bullying (valor 1) y en las situaciones 2, 4 y 5 como actitudes pro-bullying (valor 2); (c) las opciones: “otros comenzarían a evitarlos”, “otros pensarían que son tontos”, y “otros les mostrarían que no están de acuerdo con ellos” se clasificaron en las situaciones 1, 2 y 3 como pro-bullying actitudes anti-bullying (valor 2) y en las situaciones 2, 4 y 5 como actitudes anti-bullying (valor 1). La opción 8 “¿Pasaría algo diferente? De ser así, indique ¿qué pasaría?” se utilizó para obtener respuestas libres, que posteriormente se clasificaron con el mismo criterio.

- *Rumiación de la ira*. Se midió mediante la Anger Rumination Scale (Sukhodolsky et al., 2001; validada en español por Toro et al., 2020), compuesta por 19 ítems tipo Likert en una escala de 1-4 (1 = *Casi nunca*; 4 = *Casi siempre*). Sus ítems permiten evaluar la tendencia de los estudiantes a pensar en situaciones que conducen a la ira, recordar episodios pasados de ira y detenerse en las causas y consecuencias de los episodios de ira. Un ejemplo de ítem sería: “Pienso en mis experiencias pasadas de ira”.

2.2.3. Procedimiento de recogida de datos

Tras la puesta en marcha del proyecto en el que se enmarca la presente tesis doctoral, se solicitó la aprobación del Comité de Bioseguridad y Biótica de la Universidad de Córdoba. Una vez fue obtenida, se procedió a contactar con los diferentes centros educativos para informar de los objetivos de la investigación y solicitar su colaboración. Una vez aprobada la colaboración por parte de los centros educativos en Consejo Escolar, se solicitó el consentimiento informado de los progenitores o tutores legales del alumnado participante. La recogida de datos se realizó mediante la cumplimentación de un cuestionario en el aula ordinaria bajo la supervisión de uno de los miembros del equipo de investigación (incluido el propio doctorando). Se informó sobre el carácter voluntario, confidencial y anónimo de su realización y de la posibilidad de poder abandonar el estudio en cualquier momento. El tiempo dedicado a la cumplimentación del cuestionario no superó, en ningún caso, los cuarenta minutos. Los participantes utilizaron un código anónimo para poder asociar sus respuestas recogidas en cada uno de los tiempos de la investigación. El procedimiento de recogida de datos se desarrolló entre octubre de 2017 y mayo de 2019.

2.2.4. *Análisis de los datos*

Los datos obtenidos fueron analizados haciendo uso de diferentes programas y métodos estadísticos para responder a los objetivos propuestos.

En el primer estudio se realizó un análisis de clases latentes utilizando el paquete LCA del programa estadístico R (Linzer & Jeffrey, 2011). Se estimaron diferentes modelos de clase latente variando gradualmente el número de clases para, por último, seleccionar aquel modelo con mejores índices de ajuste. Se analizaron modelos de 3 a 5 clases comparando el criterio de información $-2 \text{ Log Likelihood}$ ($-2LL$), el criterio de información de Akaike (AIC) y el criterio de información bayesiano (BIC). Los valores más bajos para estos criterios representan un modelo mejor ajustado, teniendo en cuenta su parsimonia. También se tuvo en cuenta que la tasa de población de cada clase fuese igual o superior al 5% de la muestra. La entropía, que varía de 0 a 1, sin ser un factor determinante se ha valorado para una mejor precisión de clasificación. Una entropía con valores cercanos a 1 indica una clara separación de las clases. Una vez identificado el modelo de clases latentes, se analizó la relación entre las clases latentes de los participantes y las covariables socioemocionales. Para ello, se utilizaron análisis de regresión logística univariada. Los resultados de las covariables fueron reagrupados en tres grupos para evitar el sesgo hacia los valores centrales (bajo, medio y alto) a partir del cálculo de la desviación media. El índice de datos perdidos de las variables del estudio fue relativamente pequeño (de 0 a 15%).

Para el segundo estudio de la presente tesis doctoral se realizaron análisis descriptivos para explorar las variables de estudio y se calcularon correlaciones bivariadas de Pearson entre variables para determinar la dirección y el grado de asociación entre las variables de estudio. Se realizó una prueba t de Student para explorar si había diferencias en los niveles de las variables de estudio según el género o el grupo de edad. Además, se consideró la prueba d de Cohen para controlar el tamaño del efecto (Cohen, 1992). Posteriormente se realizaron diferentes análisis para dar respuesta a los objetivos del estudio. Primero, se realizó un análisis de clase latente para clasificar a los individuos en grupos con patrones de respuesta similares sobre sus normas de acoso en el aula tomando como referente para la selección del modelo los criterios expuestos en el estudio anterior. En segundo lugar, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para identificar la fuerza del efecto de las variables independientes (ajuste social, ajuste normativo, habilidades prosociales y normas de intimidación en el aula) sobre las variables dependientes (intimidación y comportamiento defensivo). Finalmente, se realizaron pruebas de pendiente simple para evaluar características (dirección y efecto por separado, según

el tipo de normas) de interacciones significativas en análisis univariados (Aiken & West, 1991). Los análisis estadísticos se realizaron haciendo uso de los programas Mplus versión 8.7 y R.

En el último estudio se llevó a cabo un Modelo Cross-Lagged de Interceptos Aleatorios (RI-CLPM; Hamaker et al., 2015) para explorar la influencia recíproca entre el ajuste normativo y la agresión de acoso escolar a nivel intersujeto e intrasujeto. Se compararon una serie de modelos a través de los cuales se restringen los parámetros para que sean equivalentes a lo largo del tiempo en base al principio de parsimonia. La construcción del modelo se realizó en cuatro pasos. En primer lugar, se ha evaluado el RI-CLPM estimando libremente todos los efectos. En segundo lugar, los parámetros autorregresivos a nivel intrasujeto se restringieron para que fueran iguales a lo largo del tiempo. En tercer lugar, se limitaron los efectos cross-lagged a nivel intrasujeto. En cuarto lugar, las covarianzas entre los residuos de las variables intrasujeto al mismo tiempo de la segunda a la cuarta ocasión se restringieron para que fueran iguales a lo largo del tiempo. Por último, para comprobar las diferencias de edad y género, se han realizado análisis de multi-grupo restringiendo los coeficientes para que fueran equivalentes a través del género (chicos frente a chicas) y la edad (adolescencia temprana frente a media). Se ha utilizado la prueba post hoc de Wald χ^2 (Chou & Bentler, 1990) para determinar si hay diferencias significativas entre los grupos en el RI-CLPM. Además, se ha empleado el Modelo de la Curva de Crecimiento (Preacher et al., 2008) para explorar los cambios en el desarrollo del ajuste normativo y la agresión en acoso. Se ha considerado la media y la varianza del intercepto y la pendiente, así como la covarianza entre el intercepto y la pendiente.

Estos análisis se han realizado con el paquete R Lavaan (Rosseel, 2012). Se ha abordado el error estándar robusto con máxima verosimilitud (MLR) para tener en cuenta la distribución no normal de los datos. El ajuste del modelo se ha evaluado según los índices de ajuste estándar, el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR). Los valores superiores a .90 en el CFI y el TLI se han considerado como un ajuste aceptable y, los superiores a .95, un buen ajuste. Los valores inferiores a .08 se han considerado aceptables en RMSEA y SRMR, mientras que los valores inferiores a .05 han indicado un buen ajuste. Para determinar la diferencia entre los modelos explorados se han considerado como referencias las diferencias de $< .01 \Delta CFI$ y $< .015 \Delta RMSEA$ (Chen, 2007). Los bajos niveles de χ^2 normalizados ($\chi^2/gf = 1.59$) en la prueba MCAR de Little indican que estos datos perdidos eran aleatorios (MAR) (Bollen, 1989). El método utilizado para tratar los datos perdidos ha sido el

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

de máxima verosimilitud con información completa (FIML), utilizando los datos válidos sin eliminar ningún individuo, en lugar de imputar datos (Enders, 2010).

CAPÍTULO 3. ESTUDIO 1



anales de psicología / annals of psychology

2023, vol. 39, n° 3 (october), 414-424

<https://doi.org/10.6018/analesps.477231>

© Copyright 2023: Editum. Universidad de Murcia (Spain)

ISSN print: 0212-9728. ISSN online: 1695-2294.

<https://revistas.um.es/analesps>

Creative Commons

4.0: BY-SA



Bullying and cyberbullying, what do they have in common and what not?
A latent class analysis

Manuel Carmona-Rojas, Rosario Ortega-Ruiz, and Eva M. Romera

Universidad de Córdoba (Spain)

(Article received: 24/03/2022; revised: 17/10/2022; accepted: 18/10/2022)



Abstract

Bullying and cyberbullying are risky behaviours which normally occur during adolescence. Although an important relationship has been recognized between the two phenomena, issues related to their prevalence, the similarity and difference between them, the transfer of roles, as well as the emotional, social, and moral aspects associated with them, remain unresolved. The aim of this study was to explore the roles of involvement in bullying and cyberbullying through an analysis of latent classes, and examine their association with moral disengagement, social and normative adjustment, and anger rumination. The study had a two-stage longitudinal design, with 3,006 secondary school students ($M_{age} = 13.53$; 51.9% girls), using extensively validated self-reports in the reference population. The results showed four latent classes: uninvolved, victim-cybervictim, bully-victim and wholly involved. Logistic regression analyses identified a low social adjustment in those wholly involved, low normative adjustment and high moral disengagement in mixed profiles, and high anger rumination in all involvement profiles, mainly in bully-victim. These results are discussed in terms of their value in understanding the distinctions between bullying and cyberbullying, the existence of pure and mixed roles, and the associated emotional, social, and moral variables.

Keywords

Victimization; Cybervictimization; Aggression; Cyberaggression; Moral Disengagement; Anger Rumination; Social and Normative Adjustment



Resumen

El acoso escolar y el ciberacoso se presentan como comportamientos de riesgo durante la adolescencia. Aunque se ha reconocido una importante relación entre ambos fenómenos, aspectos referidos a su prevalencia, la semejanza y diferencia entre uno y otro, la transferencia de roles, así como los aspectos emocionales, sociales y morales asociados aún están sin resolver. El objetivo fue explorar los perfiles de implicación en acoso y ciberacoso a través de un análisis de clases latentes y examinar su asociación con desconexión moral, ajuste social y normativo y rumiación de la ira. Se presenta un estudio longitudinal en dos tiempos con 3006 adolescentes de secundaria ($M_{\text{edad}} = 13.53$; 51.9% chicas). Se utilizaron autoinformes ampliamente validados en la población de referencia. Los resultados mostraron cuatro clases latentes: no implicados, víctimas-cibervíctimas, agresores victimizados y totalmente implicados. Análisis de regresión logística identificaron un bajo ajuste social en los totalmente implicados, bajo ajuste normativo y alta desconexión moral en perfiles mixtos, y alta rumiación de la ira en todos los perfiles de implicación, principalmente en agresores victimizados. Se discuten estos resultados en términos de su valor para comprender los matices que distinguen el acoso y ciberacoso, de la existencia de roles puros y mixtos y de las variables emocionales, sociales y morales asociadas.

Palabras clave

Victimización; Cibervictimización; Agresión; Ciberagresión; Desconexión Moral; Rumiación de la Ira; Ajuste Social y Normativo



Introduction

Bullying is a display of interpersonal violence which seriously impacts the well-being of schoolchildren (Ong et al., 2021). Despite being widely recognized and censured, both by schoolchildren and in educational systems in general (Menesini & Salmivalli, 2017), it still has a worryingly high level of incidence worldwide (Skrzypiec et al., 2018), with one in three schoolchildren having suffered some kind of bullying (UNESCO, 2019). Bullying involves intentional aggressive behaviour, repeated over time, in which there is a social imbalance of power between aggressor and victim (Olweus, 2007) and a clear moral transgression (Ortega-Ruiz, 2020). Involvement in bullying becomes more complex in cyberbullying, in which aggressive and hostile messages are sent intentionally and repeatedly through digital devices (Dennehy et al., 2020; Tokunaga, 2010). Even though there is considerable scientific debate about whether bullying and cyberbullying are two different phenomena (Antoniadou et al., 2019), or whether the latter is an indirect form of the former with its own particular characteristics (Betts et al., 2017), previous studies have recognised a certain degree of overlap in involvement in the two (Dennehy et al., 2020; Hu et al., 2021; Wang et al., 2019).

The system of roles in bullying and cyberbullying, with the aggressor and victim to the forefront, also includes the role of the bystanders, who are schoolchildren who witness the aggression and who have a three-way choice: not to get involved (outsiders), to play an active role in defending the victim (defenders) or to support the behaviour of the aggressor (reinforcers of bullies) (Salmivalli, 2010). There are also the profiles of the aggressive victim or victimized aggressor, whose role may vary depending on the type of interaction, whether in cyberbullying or conventional bullying (Navas-Martínez & Cano-Lozano, 2022). These shared characteristics of bullying and cyberbullying support the hypothesis of a possible relationship between the two types of bullying and, therefore, of the existence of mixed roles between the two phenomena (Ding et al., 2020).

In this context, previous research has pointed to the connection between bullying and cyberbullying, with overlapping roles taken on in face-to-face bullying and cyberbullying (Antoniadou, et al., 2019; Estévez et al., 2020; Pichel et al., 2022; Zych et al., 2018). However, other studies have suggested a more fluid exchange of roles, with children who are victims of bullying developing aggressive behaviour online (Espino et al., 2022; Walters, 2021), following the role-reversal hypothesis (Baldry et al., 2017). In addition, several studies have shown that schoolchildren who act as aggressors in bullying in turn become victims of cyberbullying, and

vice-versa, that schoolchildren who are victims of bullying are more likely to become aggressors online (Chu et al., 2018; Li et al., 2020; Navas-Martínez & Cano-Lozano, 2022).

Most studies use central measures, such as general means, to analyse specific types of bullying and roles to give us information on the frequency of involvement in aggression or victimization, without identifying which cut-off points should be used to create groups and classify schoolchildren into one category or another (Coyle et al., 2021). This type of categorical methodology has its limitations when classifying schoolchildren who are at the limits of the cut-off scores and who may be involved in different bullying profiles. For this reason, alternative methods need to be used to provide a better insight into the profiles of involvement in bullying and cyberbullying in schoolchildren and the possible overlap between them.

Latent Class Analysis (LCA) is one of the most highly recommended alternative systems to the traditional ways of identifying and characterizing the profiles of those involved in bullying and cyberbullying (Bradshaw et al., 2015; Nylund-Gibson & Choi, 2018). It is a person-centred analysis which allows to identify subgroups within the same classification by associating similar behavioural patterns between subjects and comparing them with other subgroups with a differentiated profile (Collins & Lanza, 2009; Lanza & Rhoades, 2013). This method therefore avoids the limitations of dichotomized categorization systems based on cut-off points which, although justified, can be rather arbitrary and generate statistical errors (Coyle et al., 2021; Kubiszewski et al., 2015). The results obtained by the research using LCA show a wider variability when defining bullying and cyberbullying profiles, and wholly consider the complexity of the phenomenon, both in its form and its intensity. Most of the research (Coyle et al., 2021; Nylund-Gibson & Choi, 2018; Schultze-Krumbholz et al., 2015) agrees to identify four profiles in bullying and cyberbullying: victims, aggressive victims, aggressors and uninvolved. These studies explore the profiles involved in bullying and cyberbullying independently, disregarding the possible relationship between the two phenomena. However, other studies have shown that there seem to be more similarities than differences between them and that they often occur together (Baldry et al., 2017; Del Rey et al., 2012). Nevertheless, this bias could be attributed to the wide range of measurement instruments used, which sometimes differ in the behaviour measured and its dimension (Raskauskas & Stoltz, 2007). Indeed, some research has tried to overcome these limitations by configuring mixed profiles, although these studies are scarce, and the results obtained are inconclusive. Antoniadou et al. (2019) identified

four latent classes: uninvolved, victims, aggressors, and bully/victims who perpetrate bullying but are, in turn, victims online. These findings are similar to those obtained by Hayes et al. (2021) with a sample of American high school students. However, Kim et al. (2020) found different profiles: uninvolved, involved in bullying and cyberbullying, involved only in cyberbullying, and involved only in bullying. Jones et al. (2019) identified five different profiles: aggressors, physical victims, verbal victims, cyberbullies and uninvolved. These studies were carried out with American and Asian schoolchildren, showing that it is of scientific interest to explore the profiles in other cultures, as well as to create new profiles with person-centred methodologies with a large number of participants, which would enable us to clarify the possible mixed involvement in bullying and cyberbullying.

Risky behaviours associated with bullying roles

Many studies have identified the relevance of psychosocial, moral and emotional variables in understanding involvement in the different roles in bullying and cyberbullying (Romera et al., 2019; Tintori et al., 2021). Here, research has shown that becoming a bully, victim or victimized aggressor may be associated with several factors that could account for their involvement (Ding et al., 2020; van Dijk et al., 2017).

The consensus in the scientific literature is that participation in processes of bullying is related to lower results in both social and normative adjustment (Romera, Carmona-Rojas et al., 2022). Social adjustment is defined as the degree to which the person develops socially-competent behaviour and achieves positive results of acceptance from others, while normative adjustment involves the development of behaviour and attitudes of respect and tolerance towards the explicit norms that underpin coexistence in schools (Gómez et al., 2017). Previous research has identified that aggressors show higher rates of negative behaviour towards school and its norms of positive school climate and are more likely to have social difficulties and engage in inappropriate behaviour (Menéndez-Santurio et al., 2021). Other studies (Nylund-Gibson et al., 2014; O'Connor et al., 2019) have shown how low levels of social and normative adjustment of aggressors may be driven by a lack of academic success and the need for popularity, which they see as giving them a dominant position within the peer group. Victims of bullying often demonstrate problems of emotional regulation and control which lead to disorders involving depression, stress, and low self-esteem (Menéndez-Santurio et al., 2021; Suárez-García et al., 2020). Other research warns of the difficulties of social adaptation experienced by victims who find it impossible to acquire the inter- and intrapersonal skills and

competencies necessary to be wholly integrated, and who revert to processes of withdrawal and social isolation (Cross et al., 2015; Moya-Solís & Moreta-Herrera, 2022), which, in turn, increase the likelihood of them being bullied, both conventionally and online. Aggressive-victims usually show higher rates of social and normative adjustment problems because of difficulty in adapting (Gómez-Ortiz et al., 2017).

Moral disengagement is perhaps the most notable moral mechanism that impacts involvement in interpersonal violence and is defined as the ability to ignore the moral emotions associated with violent or harmful behaviour (Bandura, 2004). Moral disengagement strategies (which can be of four types: cognitive restructuring of the transgression, shifting agency for the transgression away from the self, distortion of the consequences and blaming the victim for their own suffering) allow the individual to perpetrate immoral behaviour with lower levels of remorse or guilt (Gini et al., 2022; Thornberg et al., 2021). Moral disengagement has been widely studied to try to understand antisocial, aggressive, and violent human behaviour, such as bullying, and shows that schoolchildren who employ these four mechanisms are more likely to engage in aggression (Gini et al., 2014). In fact, analysing the roles of involvement in bullying, bullies and their reinforcers show higher levels of moral disengagement than victims and defenders of bullying (Romera et al., 2021; Wachs, 2012). In addition, research has shown that moral disengagement plays a role not only in traditional bullying, but also in cyberbullying (Gini et al., 2014; Zhao & Yu, 2021). Nevertheless, although a significant relationship can be seen between moral disengagement and cyberbullying, the association seems to be weaker in traditional bullying, due to the special characteristics of the online environment (acting anonymously and without direct contact with the aggressor), which seems to reduce the levels of moral disengagement (Romera et al., 2021; Wachs, 2012).

Anger rumination is a strategy for coping with anxiety which involves a compulsive need to repeatedly recall the events that created that anxiety, its causes, and consequences. It results in even greater stress or distress and intensifies the negative emotions and problems of psychosocial adjustment (Parris et al., 2022). Previous research has showed that schoolchildren who are victims of bullying and cyberbullying show higher rates of anger rumination as a result of feeling defenceless in the face of aggression and the lack of social support from their classmates (Malamut & Salmivalli, 2021). Thus, anger rumination has been clearly linked to involvement in victimization (Malamut & Salmivalli, 2021), and according to recent research,

it may be a prelude to both cyberaggression and cybervictimization (Camacho et al., 2021), due to maladjusted anger control, which can lead adolescents to develop maladaptive responses.

It is also important to consider the effects of gender and age, since important differences have been noted here. In general, boys tend to show higher levels of moral disengagement, social and normative maladjustment than girls (Bjärehed et al., 2020; Jiménez & Estévez, 2017; Longobardi et al., 2018); while the opposite occurs in the case of anger rumination (Zsila et al., 2019). In bullying and cyberbullying, significant differences have been found in terms of the gender and age of the adolescents involved. In fact, previous results show that involvement in bullying and cyberbullying tends to decrease as the adolescent gets older (Cho & Lee, 2020). Finally, although there is no consensus on gender differences in these studies, intercultural studies have pointed to a greater involvement of boys in bullying (Smith et al., 2019) and girls in cyberbullying (Thomas et al., 2015).

Furthermore, the identification of psychosocial, emotional, and moral adjustment problems as precursors to involvement in bullying and cyberbullying could vary depending on the type of involvement profile. A latent class analysis approach, with a longitudinal design, can help to overcome the limitations of cross-sectional studies in terms of establishing relationships of influence between the variables (Antoniadou et al., 2019; Moses & Williford, 2017). Understanding the influence of psychosocial, moral, and emotional variables on involvement in the different profiles of bullying and cyberbullying will help to advance significantly in the prevention of a type of violence among schoolchildren, which occurs in the interconnected worlds of face-to-face and online communication.

The current study

This study aims to analyse the different profiles of involvement in bullying and cyberbullying and highlight the influence of social, emotional, and moral factors on them. Previous studies on the overlapping nature of the two phenomena have warned of the risk of transferring involvement roles in face-to-face contexts to online contexts. However, only a small number of studies have addressed the different profiles of peer victimization and aggression in face-to-face and online contexts simultaneously and their results have been inconclusive.

The primary objective of the study, in addition to updating the current prevalence of both phenomena, was to identify the different latent classes of involvement in bullying and

cyberbullying, based on responses giving the frequency of involvement in victimization and aggression in a sample of adolescents. Starting from the results obtained in previous research (Ding et al., 2020; Gini et al., 2019; Kochel et al., 2015;), which identified different profiles in bullying and cyberbullying, we hope to identify new, mixed profiles of schoolchildren involved in the two phenomena (Estévez et al., 2020; Hu et al., 2021; Wang et al., 2019). The first hypothesis is that we will be able to form new, mixed profiles of involvement in bullying and cyberbullying, made up of schoolchildren who are involved simultaneously in episodes of victimization and aggression both face-to-face and online.

The secondary objective was to analyse the influence of emotional variables (rumination of anger), moral variables (moral disengagement) and psychosocial variables (social and normative adjustment) (Time 1) in the different roles of involvement identified (Time 2). As a second study hypothesis, it was expected that higher levels of moral disengagement and less normative adjustment will account to a greater extent for the involvement in aggressive profiles (Cañas et al., 2019; Romera, Carmona-Rojas, et al., 2022), that high levels of anger rumination will be associated with mixed profiles of aggression and victimization (Camacho et al., 2021; Malamut & Salmivalli, 2021), and that lower social adjustment will influence victimization profiles (Ding et al., 2020 ; Jones et al., 2019).

Methods

Participants

The sample consisted of 3,006 schoolchildren from a total of 13 obligatory Secondary Schools in southern Spain. Non-probabilistic sampling for accessibility was used to select the participants, and all the children from each participating school were surveyed. As the study had a two-time longitudinal design, only the schoolchildren who had participated in both times were included in the study. The final sample consisted of 2,639 schoolchildren (51.9% girls) from the 2018/2019 academic year, whose ages ranged between 11 and 16 years ($M = 13.55$; $SD = 1.28$).

The selection of the sample was non-probabilistic, with phone calls being made to the different schools, all of which agreed to participate in the research. 85.45% of the schoolchildren belonged to state schools, and 14.55% to private or subsidized schools. 21.5% of the schoolchildren were from neighbourhoods with a low socioeconomic level, 54.8% from neighbourhoods with a medium socioeconomic level and 23.8% lived in areas with a high

economic level. The population was distributed proportionally according to the size of their town of residence: 19.1% lived in small towns (under 10,000 inhabitants), 33% to medium/large towns (10,001-100,000 inhabitants) and the rest, 47.9%, to large towns/cities (over 100,000 inhabitants).

Instruments

The *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ) scale (Ortega-Ruiz et al., 2016) measures the involvement of schoolchildren in bullying, with associated behaviour such as hitting, insulting, threatening, spreading rumours, or excluding someone from a group. The scale is composed of 14 Likert-type items on a scale of 0-4 (0 = *No*; 4 = *Yes, more than once a week*). The first seven items refer to behaviour related to victimization and the rest to aggression. The internal consistency coefficients for this study were good, both for the global scale and for its dimensions ($\omega_{\text{total}} = .86$, $\omega_{\text{victimization}} = .83$, $\omega_{\text{aggression}} = .80$). Example item: *I have insulted a classmate.*

The *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ) scale (Ortega-Ruiz et al., 2016) measures undesirable online behaviour, such as using swear words, excluding people or spreading rumours, identity theft, over the last three months. It is composed of 22 Likert-type items with a 0-4 scale (0 = *No*; 4 = *Yes, more than once a week*) structured in two dimensions: cybervictimization and cyberaggression, with good reliability coefficients ($\omega_{\text{total}} = .91$, $\omega_{\text{victimization}} = .85$, $\omega_{\text{aggression}} = .89$). Example item: *Someone has spread lies about me online.*

Social and normative adjustment was measured using the *Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire* (AMSC-Q) (Gómez-Ortiz et al., 2017), which is composed of 22 Likert-type items on a 1-7 scale (1 = *Totally false*; 7 = *Totally true*). The social adjustment scale is made up of 8 items which measure the integration of individuals in their class group, for example: *I join in with the activities done by others*. The normative adjustment scale was used to assess the schoolchildren's class norms, with 5 items, such as: *I let the others work without bothering them*. Both scales showed satisfactory internal consistency coefficients (social adjustment subscale: $\omega = .85$; normative adjustment subscale: $\omega = .81$).

To assess moral disengagement, we used the *Moral Disengagement Scale-24* instrument (Bandura et al., 1996; validated in Spanish in Romera, Herrera-López et al., 2022), which is composed of 24 Likert-type items on a scale of 1-5 (1 = *Completely disagree*; 5 = *Wholly agree*). This questionnaire evaluates the moral behaviour of the schoolchildren in hypothetical

situations. Sample item: *Some people deserve to be treated cruelly*. The scale had good internal consistency ($\omega = .89$).

Anger rumination was measured using the *Anger Rumination Scale* (Sukhodolsky et al., 2001; validated in Spanish by Toro et al., 2020), composed of 19 Likert-type items on a scale of 1-4 (1 = *Hardly ever*; 4 = *Nearly always*), to assess the tendency to think about situations that lead to anger, to remember past episodes of anger and to dwell on the causes and consequences of episodes of anger. Example item: *I dwell on my past experiences of anger*. The scale showed optimal internal consistency ($\omega = .92$).

Procedure

The research was conducted following a longitudinal design, in two time periods six months apart: October 2018 and May 2019. The schools involved approved the children's participation. Signed authorization was obtained from the families, together with the approval of the Bioethics and Biosafety Committee of the University of Córdoba. Data collection was carried out by completing a questionnaire in the classroom, supervised by a member of the research team. The voluntary, confidential, and anonymous nature of its performance was stressed and any questions that arose during the process were answered. The time taken to complete the questionnaire was no longer than forty minutes. The answers to the questionnaires were then encoded, using the statistical program SPSS 22.

Data Analysis

The LCA package (Linzer & Jeffrey, 2011) from the statistical program R was used to identify latent classes as regards involvement in bullying behaviour (aggression and victimization) and cyberbullying (cyberaggression and cybervictimization) at Time 2. The LCA enables to classify individuals according to coincident experiences and behaviour. The latent class model with the best explanatory levels was selected using the three-step approach guidelines: first, the study variables are used to create the latent class model; secondly, the different latent class models are estimated by gradually varying the number of classes and, finally, the model with the best fit indices is selected. Models with 3 to 5 classes were analysed by comparing the information criterion -2 Log Likelihood (-2LL), the Akaike information criterion (AIC) and the Bayesian information criterion (BIC). The lowest values for these criteria represent a model with a good fit, after considering parsimony. We also checked that the population rate of each class was equal to or greater than 5% of the sample. Entropy, ranging



from 0 to 1, was evaluated for greater accuracy in the classification, without being a determining factor. An entropy value close to 1 indicates a clear separation of the classes.

Once the model of latent classes of victimization had been identified, we analysed the relationship between the latent classes of the participants in Time 2, taking the psychosocial, moral, and emotional variables of Time 1 as covariates. To achieve this, we used multinomial logistic regression analyses. The results of the covariates were regrouped into three groups to avoid bias towards the central values (low, medium, and high) by calculating the mean deviation. The missing data rate was relatively small (0 to 5%).

Results

Preliminary analyses

Table 1 shows the descriptive statistics of the research variables. We also analysed the gender and age differences of all the study variables. As regards gender, boys showed a greater involvement in the phenomena of *aggression* and *cyberaggression*, with a low effect size. Girls showed higher levels of *normative adjustment*, with a moderate effect. The highest levels of *social, normative, and moral adjustment* were found in girls, with a moderate effect size, except in the variable of *ruminatio*n. Two groups were established to explore the differences according to age: early adolescence (11 to 13 years old) and middle adolescence (14 to 16 years old). An increased occurrence of *cybervictimization* and *cyberaggression* was found between early and middle adolescence, as well as a worsening in the levels of *social adjustment, normative adjustment, moral disengagement, and ruminatio*n, with a moderate effect size.

Table 1. Descriptive statistics and latent mean differences, according to gender and age.

	Total sample			Differences in gender		Differences in age							
				Boys	Girls	Early Adolescence			Middle Adolescence				
	<i>A</i>	<i>C</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>d</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>d</i>
Victimization T2	1.99	4.79	1.51 (.63)	1.51 (.64)	1.52 (.62)	-.26	2898	.02	1.56 (.69)	1.46 (.56)	4.16***	2902	.16
Aggression T2	3.20	15.70	1.25 (.40)	1.30 (.45)	1.21 (.33)	6.07***	2844	.23	1.25 (.41)	1.26 (.39)	-.48	2847	.03
Cybervictimization T2	3.48	18.94	1.20 (.35)	1.20 (.37)	1.21 (.33)	-1.03	2782	.03	1.18 (.36)	1.22 (.34)	-3.02**	2786	.09
Cyberaggression T2	5.28	40.90	1.13 (.30)	1.14 (.35)	1.11 (.24)	2.64**	2798	.07	1.11 (.31)	1.14 (.28)	-2.63**	2802	.10
Social Adjustment T1	1.07	1.68	5.67 (.90)	5.57 (.90)	5.75 (.88)	-4.85***	2624	.20	5.69 (.94)	5.64 (.85)	1.63	2628	.06
Normative Adjustment T1	1.13	1.28	5.89 (.97)	5.66 (1.01)	6.10 (.87)	-11.68***	2738	.47	5.96 (.98)	5.81 (.95)	3.90***	2742	.16
Moral Disengagement T1	1.60	3.53	1.58 (.49)	1.68 (.54)	1.49 (.43)	9.75***	2529	.39	1.55 (.51)	1.61 (.48)	-2.88**	2533	.12
Rumination T1	.64	-.18	2.02 (.65)	1.96 (.63)	2.07 (.65)	-4.28***	2480	.17	1.95 (.66)	2.08 (.62)	-4.78***	2484	.20

** $p < .01$; *** $p < .001$

The correlations between the study variables show how involvement in victimization is positively related to aggression and cybervictimization. The correlation analyses revealed a moderate negative relationship between involvement in bullying or cyberbullying and social and normative adjustment, and a positive relationship with the mechanisms of moral disengagement and rumination (see Table 2).

Table 2. Correlations between the study variables.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Victimization T2	-						
2. Aggression T2	.50**	-					
3. Cybervictimization T2	.42**	.36**	-				
4. Cyberaggression T2	.22**	.48**	.70**	-			
5. Social Adjustment T1	-.26**	-.09**	-.11**	-.02	-		
6. Normative Adjustment T1	-.15**	-.37**	-.17**	-.23**	.20**	-	
7. Moral Disengagement T1	.09**	.28**	.16**	.26**	-.06**	-.35**	-
8. Rumination T1	.25**	.26**	.26**	.20**	-.08**	-.17**	.28**

** $p < .01$

Latent class analysis

The analysis and comparison of the fit indices for the different latent class models tested showed that the four-class model provided the best fit for the data (Table 3). The four groups were well differentiated (entropy = 0.864), and the interpretation of the identified classes was significant and compatible with the theory. The five-class model we analysed did no more than to divide the classes of victims into smaller groups with more extreme scores, which deviated from the aims of our research.

Table 3. Fit indices for models with 3 to 5 latent classes.

<i>Clase</i>	<i>-2LL</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	<i>Entropy</i>
3	-4950.022	10000.04	10293.95	0.877905
4	-4913.152	9960.304	10354.14	0.864081
5	-4898.179	9964.359	10458.12	0.857927

-2LL: negative 2 log likelihood; AIC: Akaike Information Criteria; BIC: Bayesian Information Criteria

Table 4 shows the scores for each of the four classes identified in the different variables which form the model. The largest class (76.6%, $n = 2021$), labelled 'uninvolved', presented the lowest scores in all the variables. The second class (9.7%, $n = 256$), 'cybervictims', includes schoolchildren who had high scores in traditional and online victimization and low scores in aggression and cyberaggression. The third class (9.2%, $n = 243$), 'victimized bullies', includes those children who had high scores in aggression and traditional victimization and low scores

in cyberbullying behaviour. Finally, the smallest class (4.5%, $n = 119$), 'wholly involved', obtained high scores for all the bullying phenomena analysed, especially online (Figure 1).

Table 4. Probability of the variables for each latent class according to involvement in bullying and cyberbullying

Variable	Uninvolved (76.6 %)	Victims- cybervictims (9.7 %)	Victimized Aggressors (9.2 %)	Wholly Involved (4.5 %)
Victimization	0.33	1.00	0.67	0.67
Aggression	0.00	0.34	1.00	0.67
Cybervictimization	0.03	0.65	0.05	0.90
Cyberaggression	0.01	0.00	0.08	1.00

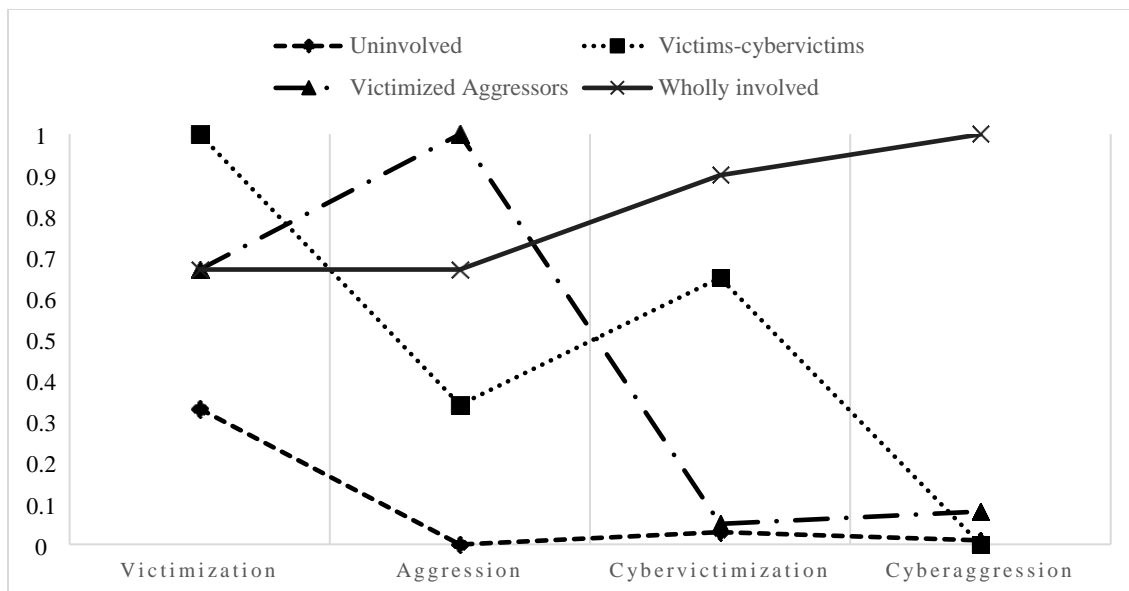


Figure 1. Latent class profiles of participation in bullying and cyberbullying

Logistic regression analysis

As regards the predictor variables (Table 5), *social adjustment* was associated with a lower probability of being in the 'victim-cybervictims' group ($b = -0.79$, $SE = 0.13$, $p < .001$) and 'wholly involved' ($b = -1.35$, $SE = 0.27$, $p = .009$) compared to the 'uninvolved' class. *Normative adjustment* was related to a lower probability of belonging to the classes wholly involved' ($b = -1.30$, $SE = 0.20$, $p < .001$) and, to a greater extent, 'victims-cybervictims' ($b = -1.53$, $SE = 0.19$, $p < .001$) compared to the 'uninvolved' class. *Moral disengagement* was associated with a higher probability of belonging to the 'victim-cybervictim' ($b = 1.36$, $SE = 0.18$, $p < .001$) and 'wholly involved' ($b = 1.48$, $SE = 0.22$, $p < .001$) groups. *Anger*

rumination was more closely associated with 'victimized aggressors' ($b = 1.59$, $SE = 0.20$, $p < .001$) and 'wholly involved' ($b = 1.48$, $SE = 0.23$, $p < .001$), compared with the 'uninvolved' group.

Table 5. Estimates, standard errors, and odds ratios of the associations of T1 covariates with each latent class.

Variables	<i>Victims-cyber victims</i>		<i>Victimized Aggressors</i>		<i>Wholly involved</i>	
	<i>b (SE)</i>	OR	<i>b (SE)</i>	OR	<i>b (SE)</i>	OR
Social Adjustment	-0.79***(0.13)	-6.07	-0.57**(0.22)	-2.63	-1.35***(0.27)	-5.01
Normative Adjustment	-1.53***(0.19)	-7.87	-0.30(0.21)	-1.43	-1.30***(0.20)	-6.56
Moral Disengagement	1.36***(0.18)	7.57	0.41(0.22)	1.83	1.48***(0.22)	6.68
Rumination	1.21***(0.17)	7.07	1.59***(0.20)	7.91	1.48***(0.23)	6.48

Reference class: 'Uninvolved'.

** $p < .01$; *** $p < .001$

Discussion

This aim of this work was to explore the different involvement profiles in bullying and cyberbullying among schoolchildren, as well as to analyse its prevalence and the emotional, psychosocial, and moral differences. Based on a longitudinal study and a latent class analysis design, we identified mixed involvement profiles in bullying and cyberbullying, and looked at the similarities and differences in the influence of the variables explored in the different roles.

Most previous research has focused on the study of the roles of bullying and cyberbullying independently, regardless of the possible interdependence between the two (Coyle et al., 2021; Nylund-Gibson & Choi, 2018; Schultze-Krumbholz et al., 2015). The primary aim of our study was to identify the different latent classes of involvement in the two phenomena. The model showed four classes: 'uninvolved' schoolchildren, the class with the most representative weight, represented over 70% of the schoolchildren who participated in the study. For those who participated, three clearly differentiated classes were found. The group we labelled victims-cyber victims were schoolchildren who showed high rates of victimization and cybervictimization, in other words, that their involvement in both phenomena was always in the role of victim. Approximately 10% of the schoolchildren were in this group, which implies that one in ten schoolchildren was a victim of both bullying and cyberbullying. 'Victimized aggressors', schoolchildren with high rates of aggression and victimization but only in direct or traditional bullying, also accounted for one in ten of the children. Finally, the

'wholly involved' class included schoolchildren who were actively involved in all forms of bullying and cyberbullying: aggression, victimization, cyberaggression and cybervictimization. In this way, we can confirm hypothesis 1, in which we expected there to be schoolchildren who played mixed roles, either as victims and cybervictims, or who were involved in both phenomena in all roles. However, this latent class has less weight in the prevalence of the schoolchildren studied. Our results are consistent with those obtained in other countries (Antoniadou et al., 2019; Hayes et al, 2021; Kim et al., 2020), but they show up the profiles more clearly and differentially and highlight a profile which up to now has been rather imprecise: schoolchildren who are 'wholly involved' in both phenomena, consisting of children with high scores in both victimization and aggression in bullying and cyberbullying. While previous studies did enable us to identify aggressors and victims who transferred their role of involvement in traditional bullying to online contexts, their results were not conclusive when it came to defining the kind of behaviour in which this overlap existed. Our study has allowed to further clarify this interdependence in the phenomena of bullying and cyberbullying and their concurrence over time. However, we have also observed the profile of children exclusively involved in traditional bullying, which leads us to conclude that bullying and cyberbullying are two phenomena that, although connected, are also independent and clearly differentiated by adolescents. At the same time, other children were involved in both types of phenomena, which suggests the need to consider the phenomena of bullying and cyberbullying as two processes that sometimes concur over time, with increasingly negative consequences deriving from their involvement in such mixed profiles (Espino et al., 2022; Li et al, 2020; Navas-Martínez & Cano-Lozano, 2022).

The secondary objective of the study was to examine the emotional, social, and moral variables that seem to influence involvement in both phenomena from the different roles identified. Regression analyses confirmed hypothesis 2, with some adolescents involved in mixed profiles ('victims-cybervictims' and 'wholly involved') who revealed greater social and normative adjustment problems than their uninvolved peers. This adjustment deficit covers involvement in processes of social isolation and behaviour which are contrary to established norms, thus increasing their probability of being victims and aggressors both in face-to-face and online settings. These results emphasize how important it is that adolescents grow up in an atmosphere of equality and respect, which allows them to learn effective social strategies. The lack of such an atmosphere can be associated with real problems in coping with interpersonal relationships and the risks associated with poor management of social life (Cross et al., 2015;

Gómez-Ortiz et al., 2017; O'Connor et al., 2019), thus increasing the probability of being bullied, both traditionally and online (Parris et al., 2022).

Moral disengagement was associated with a higher probability of belonging to the groups that could be considered more homogeneous in terms of roles: 'victims-cybervictims' (that is, schoolchildren who always play the role of victims in either of the two phenomena) and 'wholly involved' (schoolchildren who are involved in all kinds of bullying: victimization, aggression, cybervictimization and cyberaggression). In the former group, adolescents involved in victimization processes (traditional or cybernetic) were those who showed the highest rates of moral disengagement. This result confirms the idea that the mechanisms of lack of moral commitment and disengagement from the evaluation of bullying and cyberbullying as immoral and never justifiable acts is a cognitive-moral process that also significantly affects the schoolchildren who are victims. According to our results, these types of cognitive mechanisms are not only used by aggressors, but also by schoolchildren involved in victimization episodes, who can activate them to justify acts of violence (Zych et al., 2019). This supports the hypothesis that bullying, and cyberbullying affect the processes of sensitivity and moral criteria, as has been shown in previous works (Falla et al., 2022; Wachs, 2012). These findings also seem to indicate that victims of bullying and cyberbullying could disassociate themselves from sound moral judgment, triggering inappropriate feelings of guilt and using false reasoning to support their own submissive position (Killer et al., 2021). Moral disengagement could lead to the victims playing down the importance of the bullying they have been subjected to, thus avoiding feelings of shame or guilt (Cañas et al., 2019; Fernández-Antelo & Cuadrado-Gordillo, 2019).

Anger rumination was significant mainly for the profiles of 'victimized aggressor' and 'wholly involved'. Schoolchildren with higher levels of anger rumination tend to express even greater negative feelings after stressful situations due to their inability to face a problem, which leads to increased anger and frustration (Izadpanah et al., 2017). This means that anger rumination can be identified as an important predictor of involvement in both aggressive behaviour and victimization (Camacho et al., 2021; Wright & Wachs, 2019), perhaps because schoolchildren who ruminate are more likely to become victimized aggressors since they act on impulse and, therefore, are more prone to engaging in risky behaviour, which in turn may annoy or provoke others.



Limitations and future lines of research

This study has certain limitations which should be considered for future research. First, a sample from only one region of a country makes it impossible to generalise the results obtained. Future research could replicate these results with a more geographically diverse sample to capture the cultural differences associated with involvement in the different profiles of bullying and cyberbullying. Additionally, the use of self-report tests may increase rates of subjectivity and social desirability. In addition, the definition of the 'wholly involved' (4.5%) class has certain limitations, since, although its results are close to the recommended values ($\leq 5\%$), new records are needed to confirm the adjustment of this value. Finally, further studies are needed to follow the evolution of the adolescents' behaviour, using longitudinal designs which allow us to register any changes that occur in the different profiles over time.

Conclusions

This study has enabled us to expand our information on the profiles of combined involvement in bullying and cyberbullying. The findings obtained suggest that the two phenomena can concur in parallel, either with the same role, as in episodes of victimization, or interchanging the roles of aggressor and victim in face-to-face and online contexts (Antoniadou et al., 2019). However, we have also clearly seen profiles that exist with no connection to the online context, which highlights the differences between the two phenomena. The results show that the profiles we have identified may share a series of psychosocial characteristics, such as low social and normative adjustment, high levels of moral disengagement and anger rumination, mainly in the mixed profiles (Cross et al., 2015).

As a result, educational programs should focus their work on the socio-emotional and moral variables related to the different profiles identified, which act as precursors in involvement in bullying. Addressing these could help to prevent and reduce the incidence levels of bullying in traditional and online contexts and allow all those involved to improve their psychological and social well-being (Chen et al., 2022).

References

- 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. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00010-0>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 26*(9), 937-951. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793>
- Bandura, A. (2004). Selective exercise of moral agency. In T. A. Thorkildsen & H. J. Walberg (Eds.), *Nurturing Morality* (pp. 37– 57). Kluwer Academic.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 364. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Betts, L. R., Spenser, K. A., & Gardner, S. E. (2017). Adolescents' involvement in cyber bullying and perceptions of school: The importance of perceived peer acceptance for female adolescents. *Sex Roles, 77*, 471-481. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0742-2>
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence, 40*(1), 28-55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Johnson, S. L. (2015). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44*(3), 494-508. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>
- Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2021). Longitudinal associations between cybervictimization, anger rumination, and cyberaggression. *Aggressive Behavior, 47*(3), 332-342. <https://doi.org/10.1002/ab.21958>

- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C., & Piqueras, J. A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales de Psicología*, 35(3), 434-443. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.3.323151>
- Chen, Q., Chan, K. L., Guo, S., Chen, M., Lo, C. K., & Ip, P. (2022). Effectiveness of digital health interventions in reducing bullying and cyberbullying: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/15248380221082090>
- Cho, S., & Lee, J. R. (2020). Joint growth trajectories of bullying perpetration and victimization among Korean adolescents: Estimating a second-order growth mixture model-factor-of-curves with low self-control and opportunity correlates. *Crime & Delinquency*, 66(9), 1296-1337. <https://doi.org/10.1177/0011128719890271>
- 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(11), 2384-2400. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0908-4>
- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2009). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences* (Vol. 718). John Wiley & Sons.
- Coyle, S., Cipra, A., & Rueger, S. Y. (2021). Bullying types and roles in early adolescence: Latent classes of perpetrators and victims. *Journal of School Psychology*, 89, 51-71. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.09.003>
- Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation. *International Journal of Public Health*, 60(2), 207-217. <http://doi.org/10.1007/s00038-015-0655-1>
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24 (4), 608-613.
- Dennehy, R., Meaney, S., Walsh, K. A., Sinnott, C., Cronin, M., & Arensman, E. (2020). Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and

- synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, 51, 101379. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101379>
- Ding, Y., Li, D., Li, X., Xiao, J., Zhang, H., & Wang, Y. (2020). Profiles of adolescent traditional and cyber bullying and victimization: The role of demographic, individual, family, school, and peer factors. *Computers in Human Behavior*, 111, 106439. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106439>
- Espino, E., Guarini, A., Menabò, L., & Del Rey, R. (2022). Why are some victims also bullies? The role of peer relationship management and anger regulation in traditional bullying. *Youth & Society*. <https://doi.org/10.1177/0044118X221077712>
- Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., & 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207452>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2022). Why do victims become perpetrators of peer bullying? Moral disengagement in the cycle of violence. *Youth & Society*, 54(3), 397-418. <https://doi.org/10.1177/0044118X20973702>
- 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(13), 2414. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132414>
- Gini, G., Thornberg, R., Bussey, K., Angelini, F., & Pozzoli, T. (2022). Longitudinal links of individual and collective morality with adolescents' peer aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 524–539. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01518-9>
- Gini, G., Marino, C., Xie, J. Y., Pfetsch, J., & Pozzoli, T. (2019). Associations of traditional and peer cyber-victimization with adolescents' Internet use: A latent profile analysis. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(4). <https://doi.org/10.5817/CP2019-4-1>

- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Hayes, N. L., Marsee, M. A., & Russell, D. W. (2021). Latent profile analysis of traditional and cyber-aggression and victimization: Associations with dark triad traits and psychopathology symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 43(2), 399-412. <https://doi.org/10.1007/s10862-020-09835-2>
- Hu, R., Xue, J., & Han, Z. (2021). School bullying victimization and perpetration among Chinese adolescents: A latent class approach. *Children and Youth Services Review*, 120, 105709. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105709>
- Izadpanah, S., Schumacher, M., & Barnow, S. (2017). Anger rumination mediates the relationship between reinforcement sensitivity and psychopathology: Results of a 5-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 110, 49-54. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.023>
- 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(3), 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Jones, A. E., Espelage, D. L., Valido, A., Ingram, K., & Merrin, G. J. (2019). Examining classes of bully perpetration among Latinx high school students and associations with substance use and mental health. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(3), 170-179. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00028-4>
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45(4), 450-462. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>

- Kim, B. K., Park, J., Jung, H. J., & Han, Y. (2020). Latent profiles of offline/cyber bullying experiences among Korean students and its relationship with peer conformity. *Children and Youth Services Review, 118*, 105349. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105349>
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L., & Yabko, B. A. (2015). Bully/victim profiles' differential risk for worsening peer acceptance: The role of friendship. *Journal of Applied Developmental Psychology, 41*, 38-45. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.05.002>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>
- Lanza, S. T., & Rhoades, B. L. (2013). Latent class analysis: An alternative perspective on subgroup analysis in prevention and treatment. *Prevention Science, 14*(2), 157-168. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0201-1>
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review, 113*, 104946. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104946>
- Linzer, D. A., & Lewis, J. B. (2011). poLCA: An R package for polytomous variable latent class analysis. *Journal of Statistical Software, 42*(10), 1-29. <https://doi.org/10.18637/jss.v042.i10>
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence, 63*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Malamut, S. T., & Salmivalli, C. (2021). Rumination as a mediator of the prospective association between victimization and bullying. *Research on Child and Adolescent Psychopathology, 49*(3), 339-350. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00755-z>
- Menéndez-Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., & González-Víllora, S. (2021). Bullying, basic psychological needs, responsibility and life satisfaction: Connections

and profiles in adolescents. *Anales de Psicología*, 37(1), 133-141.
<https://doi.org/10.6018/analesps.414191>

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22 (sup1), 240-253.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

Moya-Solís, A., & Moreta-Herrera, R. (2022). Víctimas de ciberacoso y su influencia en las dificultades de regulación emocional en adolescentes del Ecuador [Victims of cyberbullying and its influence on emotional regulation difficulties in adolescents in Ecuador]. *Psychology, Society & Education*, 14(1), 67-75.
<https://doi.org/10.21071/psye.v14i1.14066>

Moses, M., & Williford, A. (2017). Individual indicators of self-reported victimization among elementary school-age students: A latent class analysis. *Children and Youth Services Review*, 83, 33-40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2017.10.006>

Navas-Martínez, M. J., & Cano-Lozano, M. (2022). Profile of the victimized aggressors in child-to-parent violence: Differences according to the type of victimization. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22(2), 81-90.

Nylund-Gibson, K., & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440.
<https://doi.org/10.1037/tps0000176>

Nylund-Gibson, K., Grimm, R., Quirk, M., & Furlong, M. (2014). A latent transition mixture model using the three-step specification. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 439-454.
<https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915375>

O'Connor, K. E., Farrell, A. D., Kliewer, W., & Lepore, S. J. (2019). Social and emotional adjustment across aggressor/victim subgroups: Are aggressive-victims distinct? *Journal of Youth and Adolescence*, 48(11), 2222-2240.
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-01104-0>

Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: Hechos y medidas de intervenciones*. [Bullying: Facts and measures of interventions] Ponencia presentada en el Encuentro Europeo por la



Convivencia. Madrid. Retrieved from
https://www.educa2.madrid.org/binary/20/DAN_OLWEUS.pdf

- Ong, M.-S., Lakoma, M., Gees Bhosrekar, S., Hickok, J., McLean, L., Murphy, M., Poland, R.E., Purtell, N., & Ross-Degnan, D. (2021). Risk factors for suicide attempt in children, adolescents, and young adults hospitalized for mental health disorders. *Child and Adolescent Mental Health*, 26(2), 134-142. <https://doi.org/10.1111/camh.12400>
- Ortega-Ruiz, R. (2020). La dimensión moral en las redes: ciberacoso y la educación ética para la ciudadanía [The moral dimension in networks: Cyberbullying and ethical education for citizens]. *Cuadernos de Pedagogía*, 510, 70-75.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el acoso y el ciberacoso validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q [Assessing bullying and cyberbullying: spanish validation of EBIPQ and ECIPQ]. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Parris, L., Lannin, D. G., Hynes, K., & Yazedjian, A. (2022). Exploring social media rumination: Associations with bullying, cyberbullying, and distress. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6). <https://doi.org/10.1177/0886260520946826>
- Pichel, R., Feijóo, S., Isorna, M., Varela, J., & Rial, A. (2022). Analysis of the relationship between school bullying, cyberbullying, and substance use. *Children and Youth Services Review*, 134, 106369. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106369>
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
- Romera, E. M., Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., & Camacho, A. (2022). Bidirectional association between normative adjustment and bullying perpetration in adolescence: A prospective longitudinal study. *Revista de Psicodidáctica*, 2(27), 132-140. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.03.001>
- Romera, E. M., Herrera-López, M., Ortega-Ruiz, R., & Camacho, A. (2022). The moral disengagement scale-24: Factorial structure and cross-cultural comparison in Spanish



and Colombian adolescents. *Psychology of Violence*. <https://doi.org/10.1037/vio0000428>

- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Camacho, A. (2021). Bullying perpetration, moral disengagement and need for popularity: Examining reciprocal associations in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 2021–2035. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01482-4>
- Romera, E. M., Casas, J. A., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Schultze-Krumbholz, A., Göbel, K., Scheithauer, H., Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., Pyżalski, J., Plichta, P., Del Rey, R., Casas, J. A., Thompson, F., & Smith, P. (2015). A comparison of classification approaches for cyberbullying and traditional bullying using data from six european countries. *Journal of School Violence*, 14(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.961067>
- Skrzypiec, G., Alinsug, E., Nasiruddin, U. A., Andreou, E., Brighi, A., Didaskalou, E., ... & Yang, C. C. (2018). Self-reported harm of adolescent peer aggression in three world regions. *Child Abuse & Neglect*, 85, 101-117. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.030>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., Rodríguez, C., & De Lleida, U. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: Una revisión sistemática [Predictors of being a victim of bullying in Primary Education: A systematic review]. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>

- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., & Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 689-700. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00171-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00171-9)
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents—a review. *Educational Psychology Review*, 27(1), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>
- Thornberg, R., Wänström, L., Gini, G., Varjas, K., Meyers, J., Elmelid, R., Johansson, A., & Mellander, E. (2021). Collective moral disengagement and its associations with bullying perpetration and victimization in students. *Educational Psychology*, 41(8), 952-966. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1843005>
- Tintori, A., Ciancimino, G., Giovanelli, G., & Cerbara, L. (2021). Bullying and cyberbullying among Italian adolescents: The influence of psychosocial factors on violent behaviours. *International Journal of Environmental research and public health*, 18(4), 1558. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041558>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Toro, R., García-García, J., & Zaldívar-Basurto, F. (2020). Factorial analysis and invariance by sex and age of the Anger Rumination Scale ARS Spanish version. *Annals of Psychology*, 36(3), 475–482. <https://doi.org/10.6018/analesps.394021>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- van Dijk, A., Poorthuis, A. M., & Malti, T. (2017). Psychological processes in young bullies versus bully-victims. *Aggressive Behavior*, 43(5), 430-439. <https://doi.org/10.1002/ab.21701>
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: Differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 347-360. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704318>

- Walters, G. D. (2021). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1129-1139. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Wang, C. W., Musumari, P. M., Techasrivichien, T., Suguimoto, S. P., Tateyama, Y., Chan, C. 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), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8116-z>
- Wright, M. F., & Wachs, S. (2019). Adolescents' psychological consequences and cyber victimization: The moderation of school-belongingness and ethnicity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2493. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142493>
- Zhao, L., & Yu, J. (2021). A meta-analytic review of moral disengagement and cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 12, 681299. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.681299>
- Zsila, Á., Urbán, R., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2019). Gender differences in the association between cyberbullying victimization and perpetration: The role of anger rumination and traditional bullying experiences. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(5), 1252-1267. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9893-9>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying [Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles]. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>



CAPÍTULO 4. ESTUDIO 2

Psychosocial Intervention (2023) xx(x) xx-xx



Psychosocial Intervention

<https://journals.copmadrid.org/pi>



Aggressive and Defensive Behaviour, Normative, and Social Adjustment in the Complex Dynamics of School Bullying

Manuel Carmona-Rojas, Rosario Ortega-Ruiz, Eva Romera, and Ana Bravo

Universidad de Córdoba, Spain

ARTICLE INFO

Received 25 January 2023
Accepted 14 April 2023
Available online 27 June 2023



Abstract

Bullying is a group phenomenon in which schoolchildren take on different roles. Although certain contextual elements play a key role in its evolution, very few longitudinal studies have been carried out to date which investigate how these factors interact. This study aims to explore the different class groupings as regards bullying norms and to examine the effect of the type of norm, social and normative adjustment and pro-sociality, also of the interaction of group norms with involvement in aggression and victim defence in bullying situations. A total of 3,358 secondary school students (50.71% girls; $M_{\text{age}} = 13$ years; $SD = 1.34$) participated in the study. Four groups of norms towards bullying were identified: anti-bullying, anti-bullying but not actively defending, indifference and pro-bullying. Multivariate linear regression models showed that normative adjustment and the type of norms had a direct inverse effect on both types of behaviour, while pro-sociality only had an effect on defence. In groups with pro-bullying norms, a greater effect of normative adjustment was observed for involvement in defence and aggression, and pro-social skills were associated with aggression. These results suggest the need to work on moral, social and emotional elements to improve school climate in schools.

Keywords

Bullying; Latent Class Analysis; Social Adjustment; Normative Adjustment; Pro-sociality



Resumen

El acoso escolar es un fenómeno grupal en el que los adolescentes asumen roles diferentes. Aunque características contextuales juegan un papel fundamental en su evolución, aún son escasos los estudios longitudinales que exploran el efecto de su interacción. El presente estudio tiene como objetivos explorar los tipos de grupos de clase según las normas hacia el acoso escolar y examinar el efecto del tipo de norma, el ajuste social y normativo y la prosocialidad, así como la interacción de las normas del grupo, en la implicación en agresión y defensa de la víctima. Un total de 3,358 adolescentes de secundaria (50.71 % chicas; $M_{\text{edad}} = 13$ años, $DT = 1.34$) participaron en el estudio. Se identificaron cuatro grupos según las normas hacia el acoso: antibullying, antibullying no implicados en defensa, neutral y probullying. Los modelos de regresión lineal múltiple mostraron que el grado de ajuste normativo y el tipo de normas tenían un efecto directo sobre ambas conductas, mientras que la prosocialidad solo tuvo un efecto inverso sobre la conducta de defensa. En los grupos con normas antibullying se observó un mayor efecto del ajuste normativo en la implicación en defensa y agresión y de la prosocialidad inversamente en la agresión. Estos resultados sugieren la necesidad de trabajar aspectos morales, sociales y emocionales para mejorar el clima escolar en las escuelas.

Palabras clave

Bullying; Análisis de Clases Latentes; Ajuste Social; Ajuste Normativo; Prosocialidad



Introduction

The phenomenon of school bullying appears to be a complex problem which, despite being more widespread among boys and girls in primary schools, takes on its cruellest forms during adolescence. The latest report issued by UNESCO (2019) states that one in three students (32%) claims to have been bullied by their classmates at school at least once in the last month. Bullying has been defined as the sustained abuse of power between peers, featuring violent physical, verbal, and psychological behaviour of aggressors towards their victims, who are incapable of defending themselves (Olweus, 2007). It constitutes, therefore, a deeply immoral phenomenon which threatens the well-being of those who fall victim to it (Ortega-Ruiz, 2020).

The abusive dynamics of bullying often begin as a conflict in which an imbalance of power and control is quickly established by the aggressor over their victim. One of the key factors in how this phenomenon begins, disappears, or gets worse, and in the consequent degree of victimization of the student who is bullied, is the social climate prevalent in the classroom, and more specifically, the system of explicit and implicit rules by which the students establish what is acceptable or unacceptable behaviour in relationships (Saarento et al., 2015). Although contextual characteristics, such as explicitly-stated norms about bullying, and individual characteristics, such as each individual student's social skills or their competence in resolving conflicts and tricky situations, play an important role in the evolution of bullying dynamics, to date, very few studies have looked into the effects of the interaction of these two factors on the dynamics of the bullying process and, most interestingly here, the aggressive and defensive behaviour involved (Gaffney et al., 2021; Huitsing et al. al., 2019). The present study aims to explore whether the effects of the type of norm, social and normative adjustment and pro-sociality stimulate aggressive behaviour, and its counterpart, defensive behaviour.

Group structure and its role dynamics

According to previous research, bullying is a group phenomenon in which the participants take on a series of roles depending on their degree of involvement, with the main protagonists being the role of victim and aggressor. Although schoolchildren are aware of ill-treatment and abuse as a familiar social occurrence, the way they interpret what is happening and the different social roles they play when faced with problem varies, and it never goes unnoticed in the social context. Some schoolchildren support the aggressor by encouraging them to continue their behaviour, or by applauding and showing their approval of the situation; others help the victim,

in one way or another; others remain silent and, by their silence, grant their consent; and there are others who quietly walk away (Hong & Espelage, 2012; Salmivalli, 2010). The labels of victim, aggressor, spectator, defender, or aggressor reinforcer refer to the role that each child plays in this phenomenon of interpersonal violence, which is a more accurate definition of what this school problem really is (Zych et al., 2020).

Among the different roles of involvement in bullying, aggressors and defenders play the key roles, for the contrasting effects they have on the evolution and maintenance of these classroom dynamics (Pouwels et al., 2018). The aggressors are usually schoolchildren who display socially dominant impulses and a proactive attitude towards the use of violence, in addition to having a dominant position within the hierarchical structure of the classroom, albeit a less favourable one on an affective level (Romera et al., 2019; Wiertsema et al., 2023; Zych et al., 2019). Defenders are usually schoolchildren who try to support the victim of bullying by consoling and protecting them, asking an adult for help, or confronting the bully in an assertive way (Ma et al., 2019). The social role these schoolchildren play constitutes a basic component of the socio-ecological environment in which they are integrated and helps reduce the occurrence of bullying (Espelage & Swearer, 2009; Laursen & Veenstra, 2021).

Although individual, motivational, and social differences are factors which subtly affect the dynamics of abuse, there are important indications that the specific characteristics of the classroom group and of group subsystems, such as the implicit norms of the peer group, play a key role (Benner & Crosnoe, 2022; Garandeau et al., 2019; Laninga-Wijnen & Veenstra, 2021; Pouwels & Garandeau, 2021). A set of conventions form implicitly shared beliefs, which regulate the behaviour of the group members and can enable or modify the dynamics of abuse. These implicit norms are accepted by the majority, and members of the group often make great efforts to follow them in their attempt to achieve the social acceptance they crave at these ages (Laninga-Wijnen et al., 2018; Rambaran et al., 2013).

Implicit norms also play a highly relevant role when it comes to judging and evaluating episodes of bullying and are used to a great extent as a guide by which certain behaviour is deemed appropriate and valued, rewarded, or socially sanctioned (Forsberg et al., 2018; Laninga-Wijnen & Veenstra, 2021; Ma et al., 2019). As with other behaviour, when adolescents are involved in bullying dynamics within a group, they establish beliefs about what type of behaviour will be reinforced and supported by their peer group.

In this context, higher levels of bullying have been found in groups in which mistreatment, humiliation or harm to other people is accepted and/or valued, compared to those groups where pro-social behaviour is supported (Berger & Caravita, 2016; Romera et al., 2019). Previous studies have shown that in classrooms in which the spectators act as mere witnesses to bullying, its frequency is reinforced; while in classrooms where bystanders support the victims or express their rejection of unfairly aggressive behaviour, aggressors have a less sympathetic audience and tend to reiterate their behaviour less often (Garandeanu et al., 2019; Gini et al., 2011; Pozzoli & Gini, 2010). In the complex social phenomenon of bullying, we therefore need to explore how implicit norms influence and interact, with aggressive or defensive behaviour being encouraged in some peer groups and rejected in others.

Psycho-social variables related with bullying

Among the individual characteristics which can guide and account for aggressive and defensive behaviour, the most important are those which determine the type of social interaction between schoolchildren, including normative adjustment, social adjustment, and pro-social behaviour.

Normative adjustment involves the development of behaviour and attitudes of respect and tolerance towards the explicit norms established in the school context which foster school climate (Herrera-López et al., 2017). Social adjustment is defined as the extent to which a person develops socially accepted behaviour which allows their behaviour to fit in with their immediate social context (Gómez-Ortiz et al., 2017; Vaughn et al., 2009). Previous research has recognized the role of social adjustment and normative adjustment in involvement in bullying (Romera, Carmona-Rojas et al., 2022; Romera, Luque-González et al., 2022), identifying an inverse relationship between levels of social and normative adjustment and the phenomena of aggression. However, there has not been much research into this relationship as regards defensive behaviour. Although it has been shown that most students recognize bullying as immoral behaviour in which the victims should be defended (Pouwels et al., 2019; van der Ploeg et al., 2017), less than half of adolescents who witness such situations assume a defensive role (Ma et al., 2019). In addition, recent research shows that defending the victim could lead to negative social consequences if that behaviour is rejected in the implicit norms of the peer group (Pouwels et al., 2020).

Supporting the victim is pro-social behaviour. Pro-social behaviour involves an individual developing voluntary strategic behaviour which has a positive impact on others (Eisenberg et al., 2006). It is a social skill in which the individual gets involved in other people's problems to help them and provide socially-accepted responses (García-Fernández et al., 2022). Previous studies have identified low levels of pro-sociality as a predictor of involvement in aggression in bullying situations (Zych et al., 2018). In fact, pro-social behaviour evolves with age and is influenced by the social and moral factors that condition adolescent behaviour, such as the emotional support that students receive in the classroom (Dereli, 2019). In relation to bullying, it has been observed that when defenders against bullying help and support the victim, they can be exposed to aggression themselves (García-Fernández et al., 2022). However, it has also been found that bullies can make use of pro-social strategies to gain control over social and material resources (Roberts et al., 2020).

Regarding the effects of gender and age, important differences have been identified. Recent cross-cultural studies and meta-analysis have pointed to a greater involvement of boys in aggressive behaviour (Smith et al., 2019) and girls in defensive behaviour (Ma et al., 2019). While the involvement in both type of behaviours tends to decrease as the adolescent gets older (Cho & Lee, 2020). In general, boys tend to show lower levels of social and normative adjustment than girls (Bjärehed et al., 2020; Jiménez & Estévez, 2017; Longobardi et al., 2018); while the opposite occurs in the case of pro-social skills (Roberts et al., 2020). Also, across adolescence, it has been showed that social and normative adjustment and pro-social skills decrease and rebound in late during the transition to adulthood (Carlo & Padilla-Walker, 2020, Jiménez & Estévez, 2017). Due to the main role of gender and age in the variables of study, they were included as covariates to control their effects.

The present study

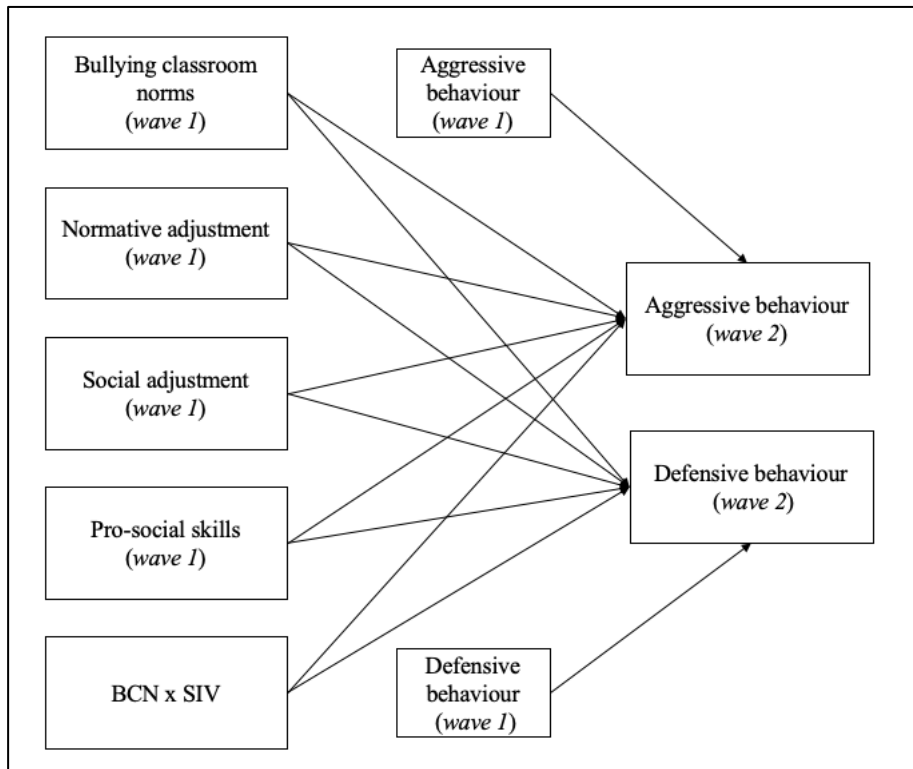
Although there is an extensive body of research into class group norms and their effect on behaviour, two key issues must be taken into consideration: firstly, that group behaviour is not usually polarised towards the extremes of pro-bullying and anti-bullying, but tends to take the middle ground (Waasdorp & Bradshaw, 2018); and secondly, that the perceptions of the class group might not be shared by all its members (Bass et al., 2022; Veenstra & Lodder, 2022). To overcome these limitations, the present study uses the Latent Class Analysis (hereinafter, LCA) to explore whether different types of groups exist in the perceptions of peer

norms towards bullying. This type of analysis represents an alternative to previous group classification procedures (Nylund-Gibson & Choi, 2018).

This analysis focuses on the individual and it enables us to identify subgroups within the same classification, associate similar behaviour patterns between subjects and compare them with other subgroups which present a different profile (Collins & Lanza, 2009; Lanza & Rhoades, 2013). In this way, we overcome the limitations of the dichotomized categorization systems based on cut-off points, which, although justified, tend to be rather arbitrary and produce statistical errors (Coyle et al., 2021; Kubiszewski et al., 2015). This type of analysis will, in turn, allow us to form new groups. In this case, we expect to identify not only the types of group norms which have previously been recognized (pro-bullying and anti-bullying), but also a mixed type and a ‘not-involved/indifferent’ group (Hypothesis 1).

Social adjustment, normative adjustment and pro-social behaviour also appear to be relevant psychosocial variables to help us understand and predict aggressive and defensive behaviour. To date, there have been few longitudinal studies which have simultaneously explored these variables, especially in defensive behaviour sustained over time (Lambe et al., 2019). In order to overcome these limitations, the second objective of the study was to analyse the influence of psychosocial variables (social adjustment, normative adjustment, and pro-social behaviour) on the development of aggressive and defensive behaviour, depending on the type of class norms. We put forward the hypothesis that social and normative adjustment and pro-social behaviour, as well as group norms of an anti-bullying nature (T1), will have a positive association with defensive behaviour (T2) and a negative association with aggressive behaviour (T2). (Hypothesis 2).

Our third objective was to explore the interaction between group norms and social and normative adjustment and pro-sociality, following previous studies which point to the moderating role of implicit peer norms (Laninga-Wijnen et al., 2020). Group norms are expected to moderate the relationship between psychosocial variables and involvement in defensive and aggressive behaviours (Hypothesis 3). Figure 1 shows the proposed hypothetical model in diagram form.

Figure 1*Theoretical model proposed in the present study*

Note. BCN = Bullying classroom norms; SIV = Social individual variables (normative adjustment, social adjustment, pro-social skills).

Methods

Participants

The data of this research were collected from a Spanish longitudinal study, whose aim was to analyse and deepen our knowledge of the protective and risk factors, both in individuals and in the group, which influence the development and maintenance of bullying dynamics. A total of 13 secondary schools in southern Spain participated in the study. Data were collected during one school year (six months apart). The sample was composed of 3,338 students (50.71% girls), with ages ranging from 11 to 17 ($M = 13.53$ years; $SD = 1.34$). The distribution for levels was: 947 students (28.2%) in 7th grade; 872 students (25.97%) in 8th grade; 776 students (23.11%) in 9th grade; y 763 students (23.72%) in 10th grade.

Instruments

Bullying Classroom Norms (wave 1) were measured with the *Participant Role Questionnaire* (PRQ; Salmivalli & Voeten, 2004). This questionnaire presents five situations in which students are asked to imagine what their classroom group would do if a classmate behaved in the following ways: (1) befriending a victim of bullying; (2) laughing with others when someone is being bullied; (3) telling the teacher about a bullying incident; (4) participating in bullying; and (5) making others laugh by continually teasing a classmate. Eight response options were presented to the participants, and they were asked to choose only one per situation. The chosen responses were classified into three groups: (a) the option "nothing would happen" was categorized as 2 in all situations; (b) the options: "others would think they are a good person", "others would show them approval", and "others would feel admiration for them" were categorized in situations 1 and 3 as anti-bullying attitudes (value 1) and in situations 2, 4 and 5 as pro-bullying attitudes (value 2); (c) the options: "others would start avoiding them", "others would think they are stupid", and "others would show them that they do not agree with them" were classified in situations 1, 2 and 3 as pro-bullying attitudes (value 2) and in situations 2, 4 and 5 as anti-bullying attitudes (value 1). The option 8 "Would something different happen? If so, indicate what would happen" was used to obtain free responses, which were subsequently ranked using the same criteria. The scale showed a good internal consistency ($\omega_{T1} = .57$).

Normative and Social adjustment (wave 1) were measured with the self-report scale of the Spanish version of the *Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire* (AMSC-Q; Gómez-Ortiz et al., 2017). It is composed of 13 items and is divided into two subscales: 5 items measure normative adjustment (e.g., "I take care of the material and the school facilities/equipment"), while 8 items measure social adjustment (e.g., "My classmates feel comfortable working with me"). Responses were on a 7-point Likert scale (1 = *not at all true* to 7 = *very true*). A single score for each subscale was created by adding the score for each item and dividing it by the total number of items. Both subscales showed good internal consistency (normative adjustment subscale: $\omega_{T1} = .82$; and social adjustment subscale: $\omega_{T1} = .87$).

Social competence was measured (wave 1) with the self-report scale of the Spanish version of the Perceived Social Competence Scale II (Anderson-Butcher et al., 2016; Gómez-Ortiz et al., 2017). It is composed of 5 items in which students should report how true the statements in each item are for them (e.g., "I show concern for others"). Responses were

measured on a 5-point Likert scale (from 1 = *Definitely not true* to 5 = *Totally true*). The internal consistency was adequate ($\omega_{T1} = .86$).

Bullying behaviour (both waves) was measured with the self-report subscale of the Spanish version of the *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ; Ortega-Ruiz et al., 2016). It is composed of 7 items in which students should indicate on a 5-point Likert scale (from 0 = *No* to 4 = *Yes, more than once a week*) how often they have displayed the aggressive behaviour described by the items (e.g.: “I have pushed aside or not let another classmate play with us”). A single score was created by adding the score for each item and dividing it by the total number of items. The internal consistency of the scale was good ($\omega_{T1} = .80$; $\omega_{T2} = .78$).

Defensive behaviour (both waves) was measured using the *Participant Role Questionnaire* (PRQ; Salmivalli & Voeten, 2004). It is composed of 3 items in which students should indicate on a 5-point Likert scale (from 0 = *never* to 4 = *always*) how often they have displayed the defensive behaviour described by the items (e.g., “I tell classmates to stop or tell them that bullying is silly”). As in other studies the questionnaire was self-reported (Barchia & Bussey, 2011; e.g., Troop-Gordon et al., 2019). The items were translated into Spanish following a parallel back translation process. A single score was created by adding the scores for each item and dividing it by the total number of items. The internal consistency of the scale was good ($\omega_{T1} = .81$; $\omega_{T2} = .82$).

Demography control variables. Gender was coded as a binary variable (0 = *boys*; 1 = *girls*), and age was categorized in two groups, the first group comprised students from 9 to 13 years old (early adolescence), while the second group comprised students from 14 to 17 (mid-adolescence) (Garrison & Felice, 2009; World Health Organization, 2014).

Procedure

The schools were selected based on accessibility. The schoolchildren’s participation was approved by the school principal, and express parental informed consent was obtained. Only 1% ($n = 48$) of the participants' parents did not agree to their child taking part in the study. Data were collected in 2 waves, 6 months apart, one at the beginning (October-November) and the other at the end (May-June) of the 2018-2019 school year. Data were collected by trained and experienced interviewers during regular lessons. The voluntary, confidential, and anonymous nature of the questionnaire was emphasized, and any doubts were resolved. Participants were

asked to create their own personal code with the initial letters of their name and date of birth in order to ensure data anonymity and linking surveys over time. On average, the participants completed the questionnaires in 40 minutes. Ethical approval was obtained from the corresponding Ethics Committee.

Analytical Plan

Little's test (Little, 1988) of the study variables was significant ($p < .001$), which means that data were not missing completely at random (MCAR). Nevertheless, the Chi-square test is sensitive to sample size, and so the normalised version of χ^2 should be used to adjust the results. The normalised $\chi^2(\chi^2/df = 1.43)$ was under 3 for the study data (Bollen, 1989), which means that data were missing at random (MAR). Given these results, the Full Information Maximum Likelihood (FIML) estimation was used to handle the missing data. FIML uses all the available data, thus allaying any concerns regarding traditional missing data techniques, such as listwise and pairwise exclusion (Enders, 2010).

Descriptive analyses were performed to explore the study variables, and bivariate Pearson correlations between variables were calculated to determine the direction and degree of association between the study variables. A Student's t -test was conducted to explore whether there were differences in study variable levels based on gender or age group. Cohen's d test was considered to control the effect size (Cohen, 1992). After that, different analyses were run to answer the study objectives. First, Latent Class Analysis (LCA) was conducted to classify individuals into groups with similar response patterns about their bullying classroom norms. LCA aims to describe classes or clusters which simultaneously maximizes between-class heterogeneity and within-class homogeneity (Jung & Wickrama, 2008; Masyn, 2013). As LCA is a model-testing process, multiple models are made to fit with the various classes. Each model is compared against the previous models (k -class minus 1). Different statistical fit indices should be compared to choose model which provides the best solution (Masyn, 2013; Nylund et al., 2007) as follows: a) Akaike Information Criterion (AIC), Bayesian Information Criterion (BIC); and Sample-Adjusted Bayesian Information Criterion (SABIC), with smaller values indicating better fit; b) two statistical tests for model comparisons: the Lo–Mendell–Rubin Likelihood Ratio Test (LMR-LRT; Lo et al., 2001) and the Bootstrap Likelihood Ratio Test (BLRT; McLachlan, 1987), in which significant p -values indicate a significant improvement in the model fit when adding an additional class; and c) entropy, with values ranging from 0 to 1 (as a perfect fit). The minimum percentage of participants which must be included in each group

was set at 5%. All LCA were conducted using Mplus version 8.7 (Muthén & Muthén, 2017), and the models were estimated using Robust Maximum Likelihood Estimates (MLR), which enabled us to use FIML missing data analysis. Gender and age effects were controlled.

Secondly, we performed multiple linear regression analysis (MLRA in advance) to identify the effect strength that the independent variables (social adjustment, normative adjustment, pro-social skills, and bullying classroom norms) had on the dependent variables (bullying and defensive behaviour). Four-step multivariate MLRAs were performed to determine the effect of the independent variables on the two dependent variables. In the first step, gender and age were added to the model, as well as the dependent variable from the previous time. In the second step, we added the normative and social adjustment and the pro-social skills variables. In the third step, the bullying classroom norms were added; and in the final step, the moderation of bullying classroom norms were tested for the three independent variables. Bullying classroom norms were included in an independent step (step 3) due to their moderate character. Next, we carried out univariate MLRAs for each dependent variable following the same four-step procedure. In linear regression, four assumptions should be made to accept the adequacy of the model: a) *normality*: the errors should be normally distributed; b) *linearity*: the relation between the predictors and the dependent variable should be linear; c) *absence of homoscedasticity*: the variance of the residuals should be homogeneous across the levels of the predicted values; d) *absence of multicollinearity*: predictors should not be highly related to each other. Many graphical methods and numerical tests have been developed to check that these assumptions, including the normal Predicted Probability (P-P) plot, which is normally used to test the first assumption. The assumption is accepted when the observed data conforms closely to the diagonal normality line indicated on the plot. We used a scatterplot of the residuals and a loess curve to test the linearity and homoscedasticity assumptions. The linearity assumption is met when the relationship between the response variable and predictors is zero, while the heteroskedasticity assumption is satisfied when there is no pattern to the residuals plotted against the fitted values. Finally, the absence of multicollinearity is tested with two indicators: the variance inflation factor (VIF), where scores between 1 and 10 indicate that there is no multicollinearity between the independent variables included in the model; and the tolerance (T) measures, which indicate the extent to which beta coefficients are affected by the presence of other predictor variables in a model. It is associated with each independent variable and ranges from 0 to 1, though there is no strict cut-off point. T values below .40 are a cause for concern, while levels below .20 suggest severe multicollinearity in the model (Weisburd &

Britt, 2014). Besides these four assumptions, the Durbin-Watson statistic should be considered to examine correlation errors. Scores between 1.5 and 2.5 or thereabouts indicate that the errors are independent (Durbin & Watson, 1971). The analysis uses restricted maximum likelihood estimation (REML) of the covariances. The REML estimates of the covariances were used to obtain the generalized least squares (GLS) estimates of the regression coefficients and their standard errors. All models were fitted using the *lm()* function from the *stats* package (version 4.2) in R software.

Finally, simple slope tests were performed to evaluate the characteristics (direction and effect separately, according to the type of rules) of the significant interactions in the univariate analyses (Aiken & West, 1991). All simple slope tests were performed using the *sim slopes* function from the *interactions* package (version 1.1.5) and plots were obtained using *plot_model* function from the *sjPlot* package (version 2.8.11), both in R software.

Results

Descriptive Results

The descriptive statistics, correlation analysis, and Student's *t*-test results for the study variables of gender and age groups (early vs. mid-adolescence) are shown in Table 1. Low levels of bullying and high levels of defensive behaviour were found in the adolescents in both waves (see mean levels in Table 1). The correlation results of the relationship between bullying behaviour (wave 1) and social adjustment ($r_s = -.12$), normative adjustment ($r_s = -.36$), and pro-social skills ($r_s = -.24$) were low, negative, and significant; while those of the correlational analyses between defensive behaviour (wave 1) and social adjustment ($r_s = .26$), normative adjustment ($r_s = .25$) and pro-social skills ($r_s = .43$) were low, positive, and significant. Secondly, social adjustment and normative adjustment showed a low, positive significant correlation ($r_s = .24$), while pro-social skills showed a moderate, positive and significant correlation with both (social adjustment: $r_s = .43$ and normative adjustment: $r_s = .39$). Lastly, the correlation within bullying and defending variables over time were positive, high-moderate and significant for both (bullying: $r_s = .45$; and defending: $r_s = .60$).

Finally, Student's *t*-test showed, on the one hand, that boys reported significantly higher implication in bullying behaviour than girls ($M = 0.25-0.24$ vs. $M = 0.14-0.16$ in both waves respectively), while girls reported significantly higher implication in defending than boys ($M = 3.18-3.14$ vs. $M = 2.87-2.84$ in both waves, respectively) (see Table 1). Moreover, girls scored significantly higher than boys in social adjustment ($M = 5.8$ vs. $M = 5.57$), normative

adjustment ($M = 6.11$ vs. $M = 5.73$), and pro-social skills ($M = 4.26$ vs. $M = 3.95$). On the other hand, Student's t -test was not significant for bullying behaviour between early and mid-adolescence in wave 2. However, the results were significant for wave 1, with mid-adolescents showing a significantly higher implication in bullying behaviour than early adolescents ($M = 0.22$ vs. $M = 0.17$ respectively). Defensive behaviour was higher for early than mid-adolescents ($M = 3.16-3.07$ vs. $M = 2.9-2.92$ in both waves, respectively). Lastly, early adolescents also scored significantly higher than middle adolescents in social adjustment ($M = 5.78$ vs. $M = 5.61$), normative adjustment ($M = 6.09$ vs. $M = 5.79$), and pro-social skills ($M = 4.21$ vs. $M = 4.02$). The effect size (Cohen's d) was low ($< .50$) in all the Student's t analyses (see Table 1).



Table 1

Descriptive variables and Student's t-test results for study variables between gender and age groups

	Whole sample							Gender differences				Age differences			
	Descriptive variables	Correlations						Boys (n = 1,624)	Girls (n = 1,703)	Comparative analyses		Early (n = 1,683)	Middle (n = 1,667)	Comparative analyses	
		M (SD)	1	2	3	4	5	6	M (SD)	M (SD)	t	d	M (SD)	M (SD)	t (df)
1.Bw1 ⁺	0.19 (0.37)	-						0.25 (0.44)	0.14 (0.27)	8.56***	.30	0.17 (0.34)	0.22 (0.39)	-4.13***	.14
2.Bw2 ⁺	0.2 (0.35)	.45	-					0.24 (0.39)	0.16 (0.83)	5.82***	.12	0.19 (0.36)	0.21 (0.34)	-1.79	.06
3.Dw1	3.03 (0.92)	-.16	-.11	-				2.87 (0.98)	3.18 (0.83)	-9.61***	.30	3.16 (0.89)	2.9 (0.93)	8.22***	.29
4.Dw2	3 (0.93)	-.14	-.20	.60	-			2.84 (0.99)	3.14 (0.84)	-8.33***	.33	3.07 (0.93)	2.92 (0.92)	4.5***	.16
5.SAw1	5.69 (0.94)	-.12	-.08	.26	.19	-		5.57 (0.97)	5.8 (0.9)	-6.84***	.25	5.78 (0.93)	5.61 (0.94)	5.08***	.18
6.NAw1	5.93 (0.97)	-.36	-.30	.25	.24	.24	-	5.73 (1.03)	6.11 (0.88)	-11.07***	.36	6.09 (0.92)	5.79 (1)	8.75***	.31
7.PSw1	4.11 (0.73)	-.24	-.15	.43	.33	.43	.39	3.95 (0.77)	4.26 (0.66)	-12.47***	.43	4.21 (0.73)	4.02 (0.73)	7.58***	.26

Note. B = bullying; D = defending; SA = social adjustment; NA = Normative Adjustment; PS = Pro-social skills; w1 and w2 = wave 1 and wave 2; M = Mean; SD = Standard Deviation; t = Student's *t*-test; d = Cohen's *d*.

⁺Skewness and Kurtosis analyses for bullying behaviour at both waves (*S* = 3.59-3.53, *K* = 17.36-19.4, respectively) showed a higher than acceptable asymmetry, which is to be expected when we consider that bullying constitutes non-normative behaviour.

All correlations had a *p*-value < .001; All Cohen's *d* statistic effect sizes were low (< .50).

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

Bullying Classroom Norm Groups

Model fit statistics are shown in Table 2. The five-class model solution showed non-significant LMRT and BLRT values, which means that less parsimonious model (more k -classes) would not be significantly better than the previous one, that is the more parsimonious model (fewer k -classes). Moreover, the entropy value was worse than for the 4-classes model. In summary, the 4-classes model was the final solution chosen.

Table 2*Summary of LCA Model Fit*

<i>M</i>	<i>Log likelihood</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>	<i>SABIC</i>	<i>LMRT</i>	<i>BLRT</i>	<i>Meaning</i>	<i>Entropy</i>	<i>PR</i>	<i>%</i>
1	-13905.14	27830.28	27891.47	27859.7						
2	-12681.4	25404.79	25533.29	25466.57	< .001	< .001	2>1	.80	91-95	24
3	-12384.02	24832.05	25027.86	24926.18	< .001	< .001	3>2	.82	87-94	12
4	-12310.05	24706.1	24969.22	24832.59	.001	< .001	4>3	.67	69-87	10
5	-12211.42	24530.84	24861.27	24689.69	.999	.999	5>4	.63	62-92	10

Note. M = k -class for model; AIC = Akaike Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion; SABIC = Sample-Adjusted Bayesian Information Criterion; LMRT = p -value of the Lo–Mendell–Rubin Test, BLRT = p -value of the Bootstrap Likelihood Ratio Test; PR = Probability range (%); grey line indicates chosen model.

Table 3 shows the percentage of participants in each group that scored in each of the three levels of the five types of behaviour for which they were evaluated. Higher percentages enable us to know the general tendency of the participants of each group (for example, participants in the first group showed higher percentages in anti-bullying attitudes for the five types of behaviour). According to their characteristics, participants assigned to the “anti-bullying attitudes” group (48%, $n = 1,617$) were more likely to perceive anti-bullying attitudes in their classmates for the five types of behaviour. Most of participants were included in this group. Participants assigned to the “anti-bullying but not actively defensive” group (27%, $n = 917$) were more likely to perceive anti-bullying attitudes in their classmates when the behaviour involved aggression (behaviour types 2, 4 and 5), but their perceptions were the opposite for behaviour which involved active defence of the victim (behaviour types 1 and 3). Participants assigned to the “indifferent” category (15%, $n = 501$) were more likely to perceive that their class would do nothing in the situations described. Lastly, participants assigned to the pro-bullying attitudes

group (10%, $n = 323$) were more likely to perceive pro-bullying attitudes in their classmates for the five types of behaviour. Some differences were found in the distribution by gender and age group. The anti-bullying group only presented age differences with respect to the indifferent group ($\beta = 0.54, SE = 0.23, p = .021$); while the latter group presented differences for age compared with the 'indifferent' ($\beta = 0.94, SE = 0.15, p < .001$), and pro-bullying groups ($\beta = 0.59, SE = 0.18, p = .001$).

**Table 3**

Item probability for each latent class according to behaviour type, and descriptive of the study variables by bullying classroom norm groups

<i>Type of behaviour</i>	<i>Anti-bullying</i> (<i>n</i> = 1,617; 48%)			<i>Anti-bullying but not actively</i> <i>defending</i> (<i>n</i> = 917; 27%)			<i>Indifference</i> (<i>n</i> = 501; 15%)			<i>Pro-bullying</i> (<i>n</i> = 323; 10%)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Befriending a victim of bullying	65.6	22.7	11.8	35.6	15.9	48.6	15.9	60.5	23.7	23.8	22.9	53.4
Laughing with others	91.1	3.6	5.3	87.5	6.4	6.1	20.3	75.4	4.3	23.8	23.1	53.1
Telling teacher about bullying	82.1	17.9	0	46.2	5.7	48.1	20.7	47.4	31.9	36.9	7.4	55.7
Participating in bullying	99	0.07	0.03	93.5	2.5	4	33.9	65.6	0.05	20.4	26	53.6
Helping the bully	91.7	6.9	1.4	79.9	10.4	9.6	16.5	78.5	5.1	11.9	15	73.1
<i>Study variables</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	
Bullying wave 1	0.14	0.28		0.23	0.39		0.22	0.39		0.34		0.58
Bullying wave 2	0.16	0.29		0.22	0.38		0.24	0.34		0.32		0.51
Defending wave 1	3.2	0.81		3.08	0.87		2.57	1.03		2.74		1.06
Defending wave 2	3.14	0.86		3	0.9		2.65	1.01		2.83		1
Social Adjustment	5.83	0.84		5.67	0.93		5.42	1.03		5.43		1.15
Normative Adjustment	6.04	0.89		5.93	0.95		5.71	1.12		5.74		1.08
Pro-social skills	4.21	0.67		4.12	0.72		3.91	0.8		3.95		0.86

Note. 1 = Anti-bullying attitudes; 2 = Indifference attitudes; 3 = Pro-bullying attitudes; M = Media; SD = Standard deviation.



Multivariate Regression of Bullying and Defensive Behaviour

To simplify the reporting of the study results and given that the models were replicated separately for bullying and defensive behaviour, only the results of multivariate MLRA step 4 are summarized below ($F(2, 1887) = 343.111$, $Wilks' \lambda = .733$, $p < .001$, with $\eta^2 = .27$). The levels of significance or non-significance of the variables were maintained throughout the successive steps. Specifically, gender but not age showed a significant association with the dependent variables, with both dependent variables showing a significant association at the previous time. In addition, all three independent variables and the type of bullying classroom norms showed significant associations with the dependent variables. Finally, the interaction between all three and the bullying classroom norms was also significant.

Univariate Regression Analysis of Bullying and Defending

Statistics for MLRAs in the four proposed models for bullying and defensive behaviour are summarized in Table 4. Models from 1 to 4 are included for comparative purposes, showing that the levels of R^2 change were significant when comparing each model with the previous one. Based on the significance of the change in R^2 , model 4 was selected, with an Adjusted R^2 value of .22 for bullying (R^2 change = .003, $F(3, 2347) = 2.841$, $p = .037$), and an Adjusted R^2 value of .38 for defending (R^2 change = .002, $F(3, 2289) = 2.761$, $p = .041$). Before exploring the models, the graphical methods and numerical tests were reviewed to verify that the four assumptions were satisfied in the regression model. The normal predicted probability (P-P) plot, the scatterplot of the residuals and the loess curve allowed us to confirm the assumptions of normality, linearity and heteroskedasticity. There was no evidence of multicollinearity for any of the predictors for bullying: social adjustment ($T = .76$, $VIF = 1.32$), normative adjustment ($T = .75$, $VIF = 1.33$), pro-social skills ($T = .69$, $VIF = 1.45$), and bullying classroom norms ($T = .94$, $VIF = 1.06$); nor for defending ($T = 0.75$, $VIF = 1.33$), normative adjustment ($T = 0.79$, $VIF = 1.26$), PS ($T = 0.64$, $VIF = 1.56$) or bullying classroom norm groups ($T = 0.92$, $VIF = 1.09$). Finally, the Durbin-Watson statistics were 2.043 (bullying) and 1.958 (defending), indicating that the errors were independent among the independent variables.

After confirming the model assumptions, the results from Model 4 (see Table 4) showed that gender was an only significantly associated with defensive behaviour, while age was not significantly associated with either bullying or defending. Normative adjustment was negatively associated with bullying and positively with defending, while pro-social skills were

only associated with defending, with a positive association. The type of bullying classroom norms was associated positively with bullying, and negatively with defending.

The interaction between bullying classroom norm groups and normative adjustment was significant for bullying ($\beta = -.043$; $p = .029$) and defensive behaviour ($\beta = .05$; $p = .006$), whereas the interaction with pro-social skills was only significant for bullying behaviour ($\beta = .052$; $p = .015$; see Table 4). The results of the simple slope analysis showed a negative association between bullying and normative adjustment for the four bullying classroom norm groups (anti-bullying: $\beta = -.05$, $SE = .01$, $t = -4.85$, $p < .001$; anti-bullying but not actively defending: $\beta = -.07$, $SE = .01$, $t = -8.69$, $p < .001$; indifferent: $\beta = -.08$, $SE = .01$, $t = -7.9$, $p < .001$; and pro-bullying: $\beta = -.1$, $SE = .02$, $t = -6.08$, $p < .001$; see Figure 2). Meanwhile, the results of the simple slope analysis showed a positive association between defending and normative adjustment for three of the bullying classroom norm groups (anti-bullying: $\beta = .02$, $SE = .03$, $t = 0.8$, $p = .43$; anti-bullying but not actively defending: $\beta = .07$, $SE = .02$, $t = 3.74$, $p < .001$; indifferent: $\beta = .11$, $SE = .02$, $t = 4.66$, $p < .001$; and pro-bullying: $\beta = .16$, $SE = .04$, $t = 4.22$, $p < .001$; see Figure 3). Lastly, the results of the simple slope analysis showed a positive association between bullying and pro-social skills for two of the bullying classroom norm groups (anti-bullying: $\beta = -.01$, $SE = .01$, $t = -0.94$, $p = .35$; anti-bullying but not actively defending: $\beta = .01$, $SE = .01$, $t = 1.11$, $p = .27$; indifferent: $\beta = .04$, $SE = .01$, $t = 2.63$, $p = .01$; and pro-bullying: $\beta = .06$, $SE = .02$, $t = 2.86$, $p < .001$; see Figure 4).



Figure 2

Simple Slope Plot for Interaction between Bullying Classroom Norm Group and Normative Adjustment in relation to Bullying Behaviour

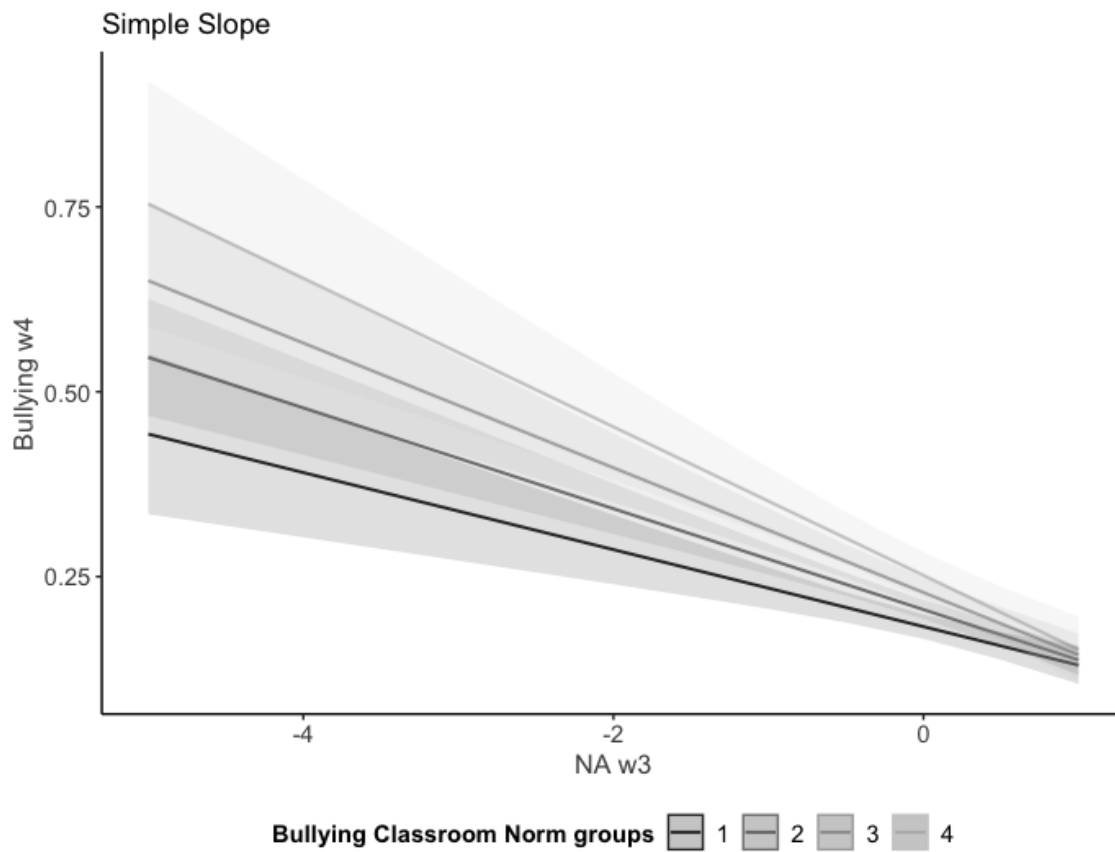




Figure 3

Simple Slope Plot for Interaction between Bullying Classroom Norm Group and Normative Adjustment in relation to Defensive Behaviour

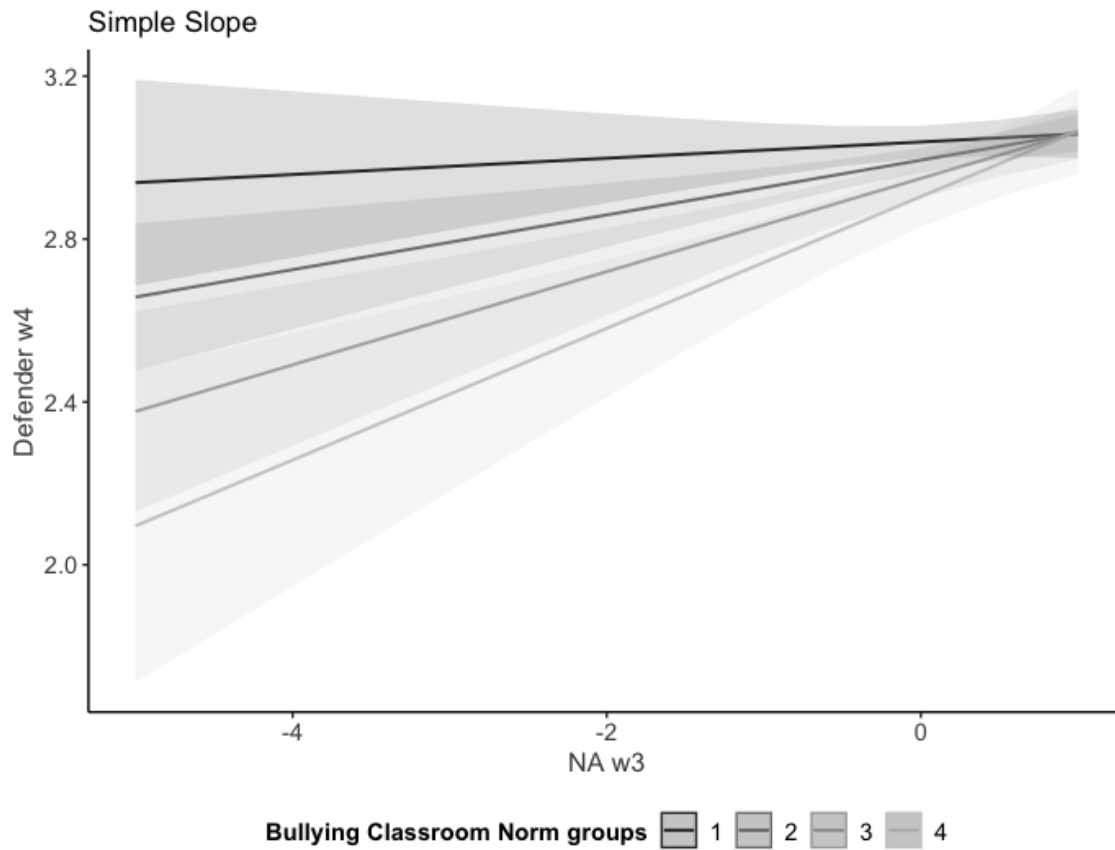
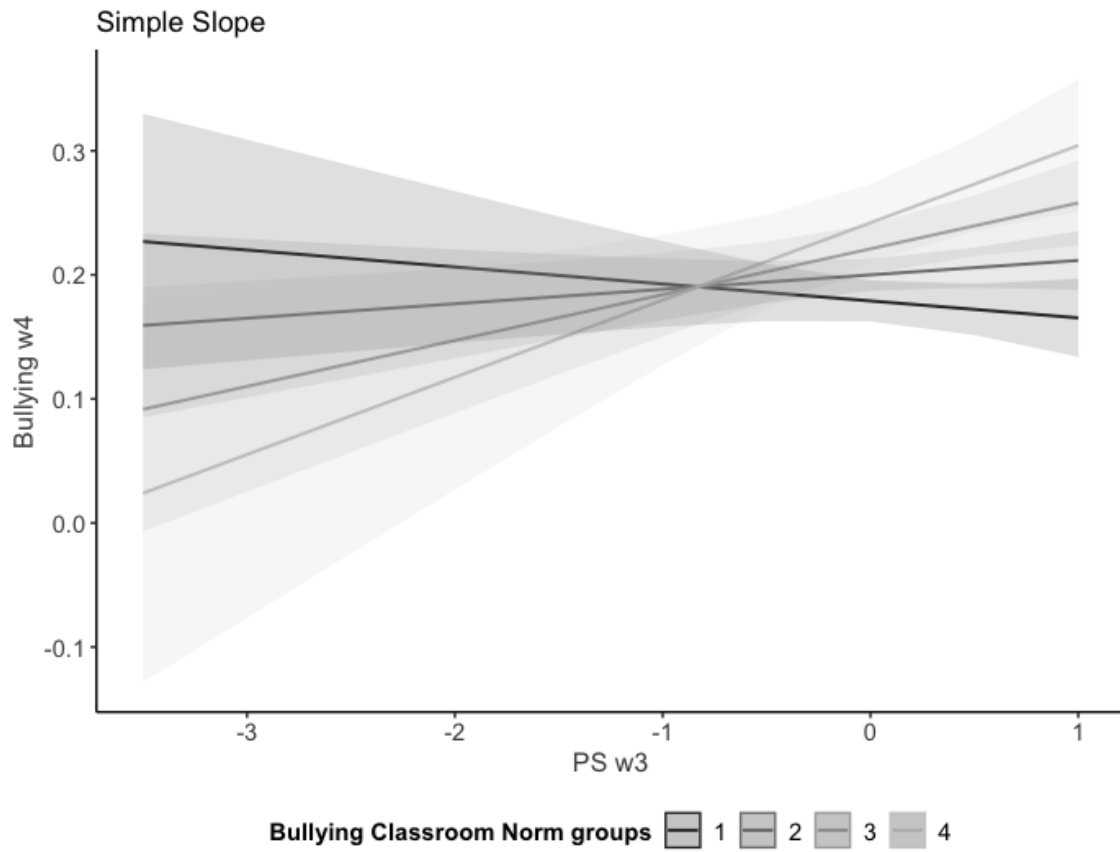




Figure 4

Simple Slope Plot for Interaction between Bullying Classroom Norm Group and Pro-social Skills in relation to Bullying Behaviour



**Table 4**

Summary of Univariate Regression for Variables Associated with Bullying and Defensive Behaviour

	Bullying						Defending					
	R^2	ΔR^2	β_u	SE	β	t	R^2	ΔR^2	β_u	SE	β	t
Model 1	.191						.368					
Gender			-.034	.013	-.050	-2.652**			.125	.031	.068	4.046***
Age			-.002	.013	-.003	-0.142			.008	.031	.004	0.260
VP			.457	.020	.430	22.947***			.597	.017	.594	34.776***
Model 2	.216	.026					.377	.01				
Gender			-.017	.013	-.024	-1.267			.088	.031	.048	2.832**
Age			-.017	.013	-.024	-1.311			.032	.031	.017	1.025
VP			.404	.021	.379	19.479***			.557	.019	.554	29.727***
SA			-.002	.007	-.005	-0.226			.003	.018	.003	0.162
NA			-.067	.008	-.179	-8.618***			.069	.018	.070	3.883***
PS			.008	.010	.017	0.799			.077	.026	.061	2.983**
Model 3	.220	.004					.379	.002				
Gender			-.019	.013	-.027	-1.452			.094	.031	.051	3.012**
Age			-.018	.013	-.026	-1.406			.033	.031	.018	1.076
VP			.396	.021	.372	18.991***			.548	.019	.545	28.803***
SA			.001	.008	.003	0.168			-.002	.018	-.002	-0.126
NA			-.067	.008	-.178	-8.594***			.067	.018	.069	3.790***
PS			.010	.010	.021	0.986			.077	.026	.060	2.972**
Norm			.022	.007	.062	3.292**			-.041	.016	-.045	-2.616**
Model 4	.222	.003					.38	.002				
Gender			-.020	.013	-.029	-1.534			.097	.031	.053	3.104**
Age			-.017	.013	-.024	-1.303			.029	.031	.016	0.947
VP			.399	.021	.375	19.083***			.544	.019	.540	28.475***
SA			.000	.008	.001	0.031			.006	.019	.006	0.331
NA			-.064	.008	-.170	-8.109***			.059	.018	.060	3.250**

CAPÍTULO 4. ESTUDIO 2

PS	.007	.011	.014	0.633	.076	.026	.060	2.923**
Norm	.022	.007	.063	3.371**	-.043	.016	-.047	-2.722**
SA x Norm	-.001	.007	-.003	-0.147	-.013	.017	-.014	-0.759
NA x Norm	-.016	.007	-.043	-2.188*	.047	.017	.050	2.765**
PS x Norm	.024	.010	.052	2.446*	-.006	.023	-.005	-0.254

Note. All independent variables (except gender and age) are grand mean centred. R^2 = Adjusted R^2 ; ΔR^2 = R^2 change; β_u = beta for unstandardized coefficients; SE = standard error for unstandardized coefficients; β = beta for standardized coefficients; VP = Bullying/Defending in the previous time measure; SA = social adjustment; NA = Normative Adjustment; PS = Pro-social skills.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.



Discussion

This study used LCA to analyse whether the perceptions of group norms towards bullying allow different types of groups to be formed and how these norms, together with the variables of social and normative adjustment and pro-sociality, influence and interact with the probability of fostering aggressive and defensive behaviour in bullying.

The first research objective was to study the classification of peer group norms, using an LCA, thus overcoming the limitations imposed by the traditional 'pro-bullying' and 'anti-bullying' dichotomy (Garandean et al., 2022). Our results confirmed the theory that there were differences in the students' perception of bullying norms, and allowed us to identify two new types of group normative configurations to add to those already identified in previous research: 'anti-bullying but without active defence', in which the idea of supporting and helping the aggressor is rejected, but no active involvement in defence (e.g., trying to be friendly towards the victim or reporting the incident to the teacher) is observed; and "neutral/indifferent", in which no specific position is defined.

Further analysis of the impact of psychosocial variables on aggressive and defensive behaviour over time showed that normative adjustment was negatively associated with aggressive behaviour and positively associated with defensive behaviour. This finding reveals that both aggressive and defensive behaviour is influenced by the level of compliance with the norms regulating the quality of peer relationships (Romera, Carmona et al., 2022). However, pro-social behaviour was only positively associated with defence, which supports previous research results linking pro-social behaviour to defensive behaviour (Imuta et al., 2022). Class group norms were associated positively with aggressive behaviour and negatively with defence. Thus, adolescents who belonged to groups with higher levels of pro-bullying perceptions were associated, in the next time period, with higher levels of aggressive behaviour, while those who belonged to groups with more anti-bullying characteristics were associated to a greater extent with defensive behaviour. These results partially confirm our initial hypothesis 2, in which we expected to find a positive association with defensive behaviour and a negative association with aggressive behaviour for all the variables.

As regards the interaction between the type of group norms and the individual variables, we confirmed our third hypothesis and found two effects. Firstly, the group

norms were related to normative adjustment. Adolescents with greater normative adjustment showed a lower tendency to develop aggressive behaviour, regardless of the type of group norms, whereas students with a lower normative adjustment were more influenced by these norms. This leads us to infer that adolescents with lower levels of normative adjustment develop aggressive behaviour if they perceive that their group norms dictate acceptance or moral indifference towards such behaviour. Likewise, these results suggest that individuals who have a greater adjustment to the norms are more likely to show defensive behaviour in the future, regardless of the type of group norms they were affected by (Laniga-Wijnen et al., 2020; Romera, Carmona-Rojas et al., 2022; Romera, Luque-González et al., 2022).

However, schoolchildren with a low level of normative adjustment tend to depend on group norms to exhibit defensive behavioural patterns towards the victim when involved in bullying. It therefore follows that adolescents with low normative adjustment in anti-bullying groups tend to develop more defensive behaviour than those in pro-bullying groups. In other words, the degree of normative adjustment seems to play a relevant role in the development of defensive behaviour only in those groups with greater acceptance or attitudes of indifference towards bullying. Therefore, normative adjustment can affect the conditions of the group and change its behaviour. In fact, encouraging normative adjustment could serve as a positive stimulus for all groups to assume defensive behaviour and depend less on the perceptions of the group as a whole (Dillon & Lochmann, 2022).

Regarding the effect of pro-social behaviour on the development of aggressive behaviour, we found that in groups with low anti-bullying sensitivity, higher levels of pro-sociality predicted a greater likelihood of exhibiting aggressive behaviour in the future. These results suggest that in groups with pro-bullying attitudes or which are not very sensitive to the immoral nature of bullying, even pro-social schoolchildren can use their social skills as a strategy to do harm and as a means of gaining prestige within the group (Dereli, 2019; García-Fernández et al., 2022; Suárez-García et al., 2020).

Taken together, these findings highlight the idea that individual and group variables interact and affect the characteristics of the aggressive and defensive roles. The relevant role of group norms, normative adjustment and pro-sociality in bullying and the way they

are interconnected are crucial factors when analysing the contrasting dynamics of bullying based on the interaction of individual and group variables.

Although this study shows important strengths, such as the large sample size, being a longitudinal study or the use of a methodology with considerable statistical power, it also has important limitations which should be taken into account when interpreting the results and planning future studies. Firstly, the fact that participants belong to only one region of a country makes it difficult to generalise the results of this study. Also, it would be better to analyse the whole cycle of Secondary Education to identify differences associated with age. Secondly, further longitudinal studies should be conducted that allow us to find out what changes occur as the students go through the different school years and what effect joining a new class or staying in the same one could have. In addition, the Bullying Classroom Norms scale showed an internal consistency value close to the recommended values, but low. Therefore, further studies involving this scale, or the development of new measurement instruments would be an important research goal to evaluate this complex construct.

Nevertheless, the results of this research provide key insights to help us to understand the interaction of the personal dimension (individual factors) and the group dimension of bullying, thus providing added guidance for preventive and palliative intervention programs tackling bullying in schools. Not only do they deal with support for the perceptive deficits in the nature of group norms, but also with the group norms themselves, which depend both on individuals and on school climate and educational practices. In addition, our results support the theory put forward in previous studies which describes bullies as socially competent students who are adept at using their social skills to gain social rewards (García-Fernández et al., 2022). This perception focuses our attention on the need to work on the moral, social and emotional aspects which can foster a greater tendency towards ethical behaviour of schoolchildren.

References

- Aiken, L. S., & West, S. T. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage Publications, Inc.
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Lower, L. M., Riley, A., Gibson, A., & Ruch, D. (2016). The case for the Perceived Social Competence Scale II. *Research on*

Social Work Practice, 26(4), 419–428.
<https://doi.org/10.1177/1049731514557362>

Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289–297.
<https://doi.org/10.1177/0165025410396746>

Bass, E. C., Saldarriaga, L. M., Velasquez, A. M., Santo, J. B., & Bukowski, W. M. (2022). Unpacking the misfit effect: Exploring the influence of gender and social norms on the association between aggression and peer victimization. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 372–381.
<https://doi.org/10.1177/0165025421992867>

Benner, A. D., & Crosnoe, R. (2023). Schooling from adolescence through early adulthood. In L. J. Crockett, G. Carlo, & J. E. Schulenberg (Eds.), *APA handbook of adolescent and young adult development* (pp. 275–291). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000298-017>

Berger, C., & Caravita, S. C. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>

Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 40(1), 28–55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>

Carlo, G., & Padilla-Walker, L. (2020). Adolescents' prosocial behaviors through a multidimensional and multicultural lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), 265–272. <https://doi.org/10.1111/cdep.12391>

- Cho, S., & Lee, J. R. (2020). Joint growth trajectories of bullying perpetration and victimization among Korean adolescents: estimating a second-order growth mixture model-factor-of-curves with low self-control and opportunity correlates. *Crime and Delinquency*, 66(9), 1296–1337. <https://doi.org/10.1177/0011128719890271>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2009). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences* (Vol. 718). John Wiley & Sons.
- Coyle, S., Cipra, A., & Rueger, S. Y. (2021). Bullying types and roles in early adolescence: latent classes of perpetrators and victims. *Journal of School Psychology*, 89, 51-71. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.09.003>
- Dereli, E. (2019). The relationship between prosocial behaviours, aggression types and moral-social rule knowledge in preschool children. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 42–55.
- Dillon, C. E., & Lochman, J. E. (2022). Correcting for norm misperception of anti-bullying attitudes. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 443-452. <https://doi.org/10.1177/0165025419860598>
- Durbin, J., & Watson, G. S. (1971). Testing for Serial Correlation in Least Squares Regression. III. *Biometrika*, 58(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2334313>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol.3. Social, emotional, and personality development*. 6th ed. (pp.646–718). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2009). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.),

Handbook of bullying in schools: An international perspective (pp. 61–72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203842898>

Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Thornberg, R. (2018). Students' views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: a cross-collaborative conceptual qualitative analysis. *Research Papers in Education*, 33(1), 127-142. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271001>

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>

Garandeau, C. F., Vermande, M. M., Reijntjes, A. H., & Aarts, E. (2019). Classroom bullying norms and peer status: effects on victim-oriented and bully-oriented defending. *International Journal of Behavioral Development*, 0165025419894722. <https://doi.org/10.1177/0165025419894722>

Garandeau, C. F., Vermande, M. M., Reijntjes, A. H., & Aarts, E. (2022). Classroom bullying norms and peer status: Effects on victim-oriented and bully-oriented defending. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 401-410. <https://doi.org/10.1177/0165025419894722>

García-Fernández, C. M., Romera, E. M., Monks, C. P., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Peer aggression and victimisation: social behaviour strategies in early childhood in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01348-9>

Garrison, W., & Felice, M. E. (2009). Adolescence. In C. W, A. Crocker, E. Elias, W. Coleman, & H. Feldman (Eds.), *Developmental-Behavioral Pediatrics (4th edition)* (pp. 62–73). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-1-4160-3370-7.00006-7>

Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 603-608. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>

- Gómez-Ortiz, O., Romera-Felix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Herrera-López, M., Gómez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R., Jolliffe, D., & Romera, E. M. (2017). Suitability of a three-dimensional model to measure empathy and its relationship with social and normative adjustment in Spanish adolescents: A cross-sectional study. *BMJ Open*, 7(9), e015347. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015347>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Oldenburg, B., Schacter, H. L., Salmivalli, C., Juvonen, J., & Veenstra, R. (2019). The Healthy Context Paradox: Victims' Adjustment During an Anti-Bullying Intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2499–2509. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1194-1>
- Imuta, K., Song, S., Henry, J. D., Ruffman, T., Peterson, C., & Slaughter, V. (2022). A meta-analytic review on the social–emotional intelligence correlates of the six bullying roles: Bullies, followers, victims, bully-victims, defenders, and outsiders. *Psychological Bulletin*, 148(3-4), 199–226. <https://doi.org/10.1037/bul0000364>
- 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(3), 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Jung, T., & Wickrama, K. A. S. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 302–317. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00054.x>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>

Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and violent behavior*, 45, 51-74.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>

Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J.K., Veenstra, R., & Vollebergh, W. (2018). Aggressive and prosocial peer norms: Change, stability, and associations with adolescent aggressive and prosocial behavior development. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 178-203. <https://doi.org/10.1177%2F0272431616665211>

Laninga-Wijnen, L., Steglich, C., Harakeh, Z., Vollebergh, W., Veenstra, R., & Dijkstra, J. K. (2020). The role of prosocial and aggressive popularity norm combinations in prosocial and aggressive friendship processes. *Journal of youth and adolescence*, 49(3), 645-663. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01088-x>

Laninga-Wijnen, L., & Veenstra, R. (2021). Peer similarity in adolescent social networks: Types of selection and influence, and factors contributing to openness to peer influence. *The encyclopedia of child and adolescent health*. Elsevier.

Lanza, S. T., & Rhoades, B. L. (2013). Latent class analysis: an alternative perspective on subgroup analysis in prevention and treatment. *Prevention Science*, 14(2), 157-168. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0201-1>

Laursen, B., & Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 889-907. <https://doi.org/10.1111/jora.12606>

Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202. <https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>

Lo, Y., Mendell, N. R., & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(767-778).

- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Ma, T. L., Meter, D. J., Chen, W. T., & Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin*, 145, 891–928. <https://doi.org/10.1037/bul0000205>
- Masyn, K. E. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. In T. D. Little & (Eds) (Eds.), *The Oxford handbook of quantitative methods* (pp. 551–611). Oxford University Press.
- McLachlan, G. J. (1987). On Bootstrapping the Likelihood Ratio Test Statistic for the Number of Components in a Normal Mixture. *Applied Statistics*, 36(3), 318. <https://doi.org/10.2307/2347790>
- Muthén, B., & Muthén, L. (2017). Mplus. In *Handbook of item response theory* (pp. 507-518). Chapman and Hall/CRC.
- Nylund-Gibson, K., & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440. <https://doi.org/10.1037/tps0000176>
- Olweus, D. (2007). *Bullying: hechos y medidas de intervenciones. Ponencia presentada en el Encuentro Europeo por la Convivencia*. Madrid. www.educa.madrid.org/binary/20/DAN_OLWEUS.pdf
- Ortega- Ruiz, R. (2020). La dimensión moral en las redes: Cyberbullying y la educación ética para la ciudadanía. *Cuadernos de pedagogía*, 510, 70-75.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Assessing bullying and cyberbullying: Spanish validation of EBIPQ and ECIPQ. *Psicología Educativa*, 1(22), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>

- Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., & Caravita, S. C. S. (2019). Defending victims of bullying in the classroom: The role of moral responsibility and social costs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 84, 103– 831. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103831>
- Pouwels, J. L., & Garandeau, C. F. (2021). The role of the peer group and classroom factors in bullying behavior. In P. K. Smith & J. O. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (pp. 450–466). Wiley Blackwell.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003>
- Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., & Caravita, S. C. S. (2019). Defending victims of bullying in the classroom: The role of moral responsibility and social costs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 84, 103831. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103831>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-827. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Rambaran, A. J., Dijkstra, J. K., & Stark, T. H. (2013). Status-based influence processes: the role of norm salience in contagion of adolescent risk attitudes. *Journal of Research on Adolescence*, 23(3), 574-585. <https://doi.org/10.1111/jora.12032>
- Roberts, A. P., Monks, C. P., & Tsermentseli, S. (2020). The influence of gender and resource holding potential on aggressive and prosocial resource control strategy choice in early childhood. *Frontiers in Education*, 5, 1– 11. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.593763>
- Romera, E. M., Bravo, A., Ortega-Ruiz, R., & Veenstra, R. (2019). Differences in perceived popularity and social preference between bullying roles and class

norms. *PloS one*, 14(10), e0223499.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223499>

- Romera, E. M., Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., & Camacho, A. (2022). Bidirectional association between normative adjustment and bullying perpetration in adolescence: A prospective longitudinal study. *Revista de Psicodidáctica*, 2(27), 132-140. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.03.001>
- Romera, E. M., Luque-González, R., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XXI*, 25(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30461>
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9, 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., Rodríguez, C. y de Lleida, U. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Educativa*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Troop-Gordon, W., MacDonald, A. P., & Corbitt-Hall, D. J. (2019). Children's peer beliefs, friendlessness, and friendship quality: Reciprocal influences and

- contributions to internalizing symptoms. *Developmental Psychology*, 55(11), 2428. <http://doi.org/10.1037/dev0000812>
- van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J. y Korth, B. (2009). Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. *Child Development*, 80(6), 1775–1796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01367.x>
- Veenstra, R., & Lodder, G. M. A. (2022). On the microfoundations of the link between classroom social norms and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 453–460. <https://doi.org/10.1177/01650254221100228>
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders responses to bullying. *School Psychology Review*, 47, 18–33. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0081.v47-1>
- Weisburd, D., & Britt, C. (2014). Multivariate Regression: Additional Topics. In D. Weisburd, & C. Britt, *Statistics in Criminal Justice* (pp. 514–547). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9170-5_17
- Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M., & Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(1), 34-55. <https://doi.org/10.1002/jad.12109>
- World Health Organization. (2014). *Health for the world's adolescents. A second chance in the second decade*. WHO Document Production Services.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & 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.

<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development*, 91(2), 527-545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>

CAPÍTULO 5. ESTUDIO 3

Revista de Psicodidáctica 27 (2022) 132–140



Revista de Psicodidáctica

www.elsevier.es/psicod



Original

Bidirectional association between normative adjustment and bullying perpetration in adolescence: A prospective longitudinal study[☆]



Eva M. Romera^{*}, Manuel Carmona-Rojas, Rosario Ortega-Ruiz, and Antonio Camacho

Universidad de Córdoba, Spain

ARTICLE INFO

Article history:
Received 22 November 2021
Accepted 2 March 2022
Available online 14 May 2022

Abstract

Normative adjustment stimulates the development of attitudes and behaviours that promote school climate. Previous research has shown that it is a relevant factor in preventing involvement in risk behaviours that affect the quality of peer relationships in classrooms and schools. Previous the development of behaviour adjusted to the norms which promotes interaction processes fostering a positive atmosphere in the classroom and in the school. The aim of this study is to analyse the prospective influence of normative adjustment on bullying perpetration over four time periods spaced six months apart (18 months). A total of 3017 adolescents between 11 and 16 years (49.5% girls; $M_{AgeT1} = 13.15$; $SD = 1.09$) are involved in the present study. The Random Intercept Cross-Lagged Model results indicate an influential bidirectional association between normative adjustment and bullying perpetration over time. When the adolescents' normative adjustment increases, their involvement in bullying perpetration decreases six months later. On the other hand, when the adolescents' bullying perpetration increases over time, a decrease in normative adjustment is evident later. The unconditional univariate growth results report that normative adjustment increases, while bullying perpetration decreases. These findings are discussed in terms of the need to consider contextual factors and how they interact in our understanding and prevention of bullying in schools.

Keywords

Bullying; Norms; Adolescence; Prevention, School climate; Random Intercept Cross-Lagged



Resumen

El ajuste normativo estimula el desarrollo de actitudes y comportamientos que promueven la convivencia escolar. Estudios previos subrayan su relevancia para prevenir la implicación en comportamientos de riesgo que afectan a la calidad de las relaciones entre iguales en el aula y en el centro escolar. El objetivo del estudio es analizar la influencia prospectiva entre el ajuste normativo y la perpetración de acoso durante cuatro períodos de tiempo con un intervalo de seis meses (18 meses). Han participado un total de 3017 adolescentes entre 11 y 16 años (49,5% niñas; $M_{\text{EdadT1}} = 13,15$; $DT = 1,09$). Los resultados del Modelo Random Intercept Cross-Lagged indican una asociación bidireccional entre el ajuste normativo y la perpetración del acoso a lo largo del tiempo. Cuando los adolescentes aumentan su ajuste normativo, disminuye su participación en la perpetración del acoso seis meses después. A su vez, cuando aumenta la implicación en agresión, se registra una disminución en su ajuste normativo a lo largo del tiempo. Los resultados de crecimiento univariado incondicional informan que el ajuste normativo aumenta mientras que la agresión en acoso escolar disminuye. Los hallazgos se discuten en términos de la necesidad de considerar la interacción longitudinal con factores contextuales para comprender y prevenir el acoso escolar en las escuelas.

Palabras clave

Acoso escolar; Normas; Adolescencia; Prevención; Convivencia, Random Intercept Cross-Lagged



Introduction

Bullying is defined as aggressive behaviour intended to cause harm to the victim. This type of undesirable behaviour occurs against a background of a power imbalance, usually long-term, between bully and victim (Olweus, 1994). A substantial body of research has focused on the individual characteristics linked to bullying perpetration, but more studies are needed to understand students' behaviour in their own school context. The adherence to school norms based on the respect to others and the setting guides behaviours considered appropriate and desirable in schools and classrooms (Herrera-López et al., 2017). However, it is necessary to further investigate its bidirectional relationship with involvement in bullying perpetration. Recent research has shown that the lack of adjustment with school norms has been identified as a risk factor for involvement in bullying perpetration (Menesini & Salmivalli, 2017; Pouwels et al., 2018; Smith, 2016). Nevertheless, to understand the bidirectional association between the behaviour of schoolchildren who defiantly exhibit deviant behaviour towards the educational system of norms and peer aggression may help identify its relevance to understand bullying behaviour and guide prevention programs (Låftman et al., 2017; Teng et al., 2020).

Bullying perpetration and normative adjustment

Normative adjustment is defined as the set of attitudes and behaviours associated with compliance with social systems aimed at achieving coexistence in schools (Herrera-López et al., 2016). These social norms are linked to displaying values of respect and tolerance so that interpersonal relationships can flourish in schools (Longobardi et al., 2016). Previous studies have shown that adopting behaviour adjusted to the norms designed to foster interaction processes among individuals is positively related to high levels of support and social adaptation and low levels of bullying perpetration, improves the quality of relationships between peers, and creates a positive atmosphere in the classroom and the school (Dawes, 2017; Laninga-Wijnen et al., 2018; Mayeux & Kraft, 2018; Pozzoli et al., 2012).

Although it is assumed that normative adjustment acts as encouragement for positive social interactions in the classroom, its relationship with bullying perpetration in

schools needs to be explored further. It has been shown that pupils who display less adjustment to school norms have a higher probability of being involved in bullying perpetration (Låftman et al., 2017; Longobardi et al., 2018; Müller et al., 2018; Wang et al., 2018). However, these are cross-sectional studies which limit the possibility of exploring causal relationships between the variables. The few longitudinal studies carried out take into account the perception of the school atmosphere as a factor linked to involvement in bullying perpetration (Romera et al., 2022a; Teng et al., 2020), but not so much the behaviour and attitudes of schoolchildren towards the basic norms that guarantee a positive atmosphere in school, such as respect for others and for the school itself; nor do they take into account whether involvement in bullying perpetration could account for a greater degree of divergence with classroom and school rules.

In order to explore the possible reciprocal association between normative adjustment and bullying perpetration, we need to apply methodological approaches which take into account a between- and within-level approach. The between-person level records trait characteristics through the inter-subject effect, i.e., comparing schoolchildren with their peers. Meanwhile, the within-person level records state characteristics and approaches the link between normative adjustment and bullying perpetration from an intra-subject approach, i.e., analysing whether longitudinal changes in a variable in one particular individual lead to subsequent changes in another variable.

Uncontrolled discrimination between the between- and within-person level results in the absence of time-invariant individual differences being assumed. This fails to consider how the involvement of adolescents in bullying may tend to be a sporadic rather than a stable trait over time (Zych et al., 2020). Consequently, in the analysis of the mechanisms involved in bullying research, special consideration must be given to separating between- and within-person level effects to enable us to explore the prospective associations between the constructs when time-dependent characteristics such as state are considered (Romera et al., 2021).

The effects of sex and age should also be studied when considering the reciprocal association between normative adjustment and bullying perpetration, as clear differences have been identified between boys and girls. In general, indiscipline and lack of adjustment to norms tend to occur more frequently in boys than in girls, mainly in those educational contexts in which the social bonds are weaker (Jiménez & Estévez, 2017;

Longobardi et al., 2018; Mucherah et al., 2018). In the case of bullying, significant differences have been identified as regards sex and age in adolescents. Indeed, previous results show that peer aggressive behaviour tends to decrease as adolescence progresses (Cho & Lee, 2020). On the other hand, although there is no consensus in studies on bullying about gender differences, cross-cultural studies indicate a general tendency for boys to be more frequent perpetrators of bullying (Smith et al., 2019). Despite gender differences in bullying perpetration, the moderating effect of gender has been recognised, with girls having a greater social influence on levels of aggressive behaviour (Busching & Krahe, 2015).

The longitudinal study of bullying and normative adjustment also demands a developmental approach to understand how both variables are connected over time. Through growth curve analysis previous studies have shown that bullying perpetration tends to decrease over adolescence (Cho & Lee, 2020), while the adjustment to normative behaviours in schools tend to increase (Ettekal & Shi, 2020). However, more studies are needed to understand the common trajectory of bullying perpetration and normative adjustment through parallel growth curve.

The present study

The few longitudinal studies that analyse these associations over time deal with within- and between-person effects together, which may cause difficulties in the interpretation of the results (Berry & Willoughby, 2017). In this study, we followed statistical methods to differentiate these effects further so that the developmental processes occurring in adolescents may be interpreted more accurately. The objective of this study was to address the temporal associations between normative adjustment and bullying perpetration to identify the developmental process that increases the risk of individuals becoming involved in aggressive behaviour. Based on the above literature, after controlling the between-person variance, it was expected that normative adjustment would predict bullying perpetration (Hypothesis 1), while bullying perpetration would predict the subsequent normative adjustment (Hypothesis 2) at the within-person level. As found in previous studies, it was expected that these effects would be stronger for boys and early adolescents (Hypothesis 3). Based on the longitudinal trajectories, we predicted that normative adjustment would tend to increase over time (Hypothesis 4), while bullying perpetration would decrease (Hypothesis 5). After controlling the effects of

gender and age, we also expected to find a negative common development between normative adjustment and bullying perpetration; in other words, that an increase in normative adjustment over time would be associated with a decrease in bullying perpetration (Hypothesis 6).

2. Method

Participants

The sample consisted of a total of 3017 pupils (49.5% girls) from the four years of compulsory secondary education, attending thirteen different schools in the province of Córdoba (Spain) during the 2017/2018 and 2018/2019 academic years. The students' ages ranged from 11 to 16 years old ($M_{T1} = 13.15$; $SD = 1.09$).

Schools were selected by incidental sampling, inviting the schools to participate. The 85.45% of the students belong to public schools, while 14.55% to private schools. The 21.5% of the students belong to environments with a low socioeconomic level, 54.8% to neighbourhoods with a medium socioeconomic level and 23.8 % to environments with a high economic level. The distribution of the population according to the town population size was: 19.1% belong to small towns (less than 10,000 inhabitants), 33% to medium-sized towns, and the rest, 47.9%, to large towns (more than 100,000 inhabitants).

Instruments

The present study uses self-report measures previously validated in Spanish adolescents. Internal consistency was measured through Cronbach's alpha, McDonald's omega, composite reliability whose appropriate values are indicated by indices above .70 (Bacon et al., 1995). In addition, the average variance extracted was also reported with the recommendation that it should exceed a value of 50% (Hair et al., 2006). The psychometric properties of the scales were also explored. Model fit was estimated using the indices: comparative fit index (CFI; $> .90$), the Tucker–Lewis index (TLI; $> .90$), the root mean square error of approximation (RMSEA; $< .08$) and the standardized root mean square residual (SRMR ; $< .08$) (Chen, 2007).

Normative adjustment was measured using the scale with this name in the *Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire* (AMSC-Q) (Gómez-Ortiz et al., 2017), which consists of 5 Likert-type items 1-7 (1 = *Completely false*; 7 =

Completely true). This scale measures the students' level of compliance with classroom norms, the respect for the opinions of their peers and care for the school's material and facilities. One item, for instance, reads: "I respect the opinion of others even if I do not share it". This *normative adjustment* subscale has been previously validated with Spanish adolescents as a unidimensional structure (Herrera-López et al., 2016). In the present study, results through Cronbach's alpha ($\alpha_{T1} = .81$, $\alpha_{T2} = .84$, $\alpha_{T3} = .83$, and $\alpha_{T4} = .85$), McDonald's omega ($\omega_{T1} = .82$, $\omega_{T2} = .85$, $\omega_{T3} = .85$, and $\omega_{T4} = .86$), composite reliability ($CR_{T1} = .93$, $CR_{T2} = .92$, $CR_{T3} = .93$, and $CR_{T4} = .93$) and average variance extracted ($AVE_{T1} = 53.47\%$, $AVE_{T2} = 58.61\%$, $AVE_{T3} = 59.62\%$, and $AVE_{T4} = 61.06\%$) indicated the subscale had good internal consistency. The *normative adjustment* subscale also showed good psychometric properties through confirmatory factor analysis (CFA) (T1, $\chi^2(5) = 51.000$, $p < .001$, CFI = .997, TLI = .995, RMSEA = .049, [90% CI .037-062], and SRMR = .026; T2, $\chi^2(5) = 75.635$, $p < .001$, CFI = .998, TLI = .995, RMSEA = .058, [90% CI .047-070], and SRMR = .027; T3, $\chi^2(5) = 99.255$, $p < .001$, CFI = .997, TLI = .994, RMSEA = .066, [90% CI .055-077], and SRMR = .029; T4, $\chi^2(5) = 98.213$, $p < .001$, CFI = .997, TLI = .995, RMSEA = .066, [90% CI .055-078], and SRMR = .028).

To measure the pupils' bullying perpetration, we used the *aggression* scale of the *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ) (Ortega-Ruiz et al., 2016) ($\omega_{T1} = .77$). The *EBIPQ* measures the involvement of schoolchildren in victimization and aggression bullying behaviours, associated with actions such as hitting, name-calling, threatening, spreading rumours, or excluding during the last three months. Students were previously informed that bullying refers to harmful behaviours that occur repeatedly, intentionally and with an imbalance of power. The *aggression* scale is made up of 7 Likert-type items 0-4 (0 = *No*; 4 = *Yes, more than once a week*). An example item of the *aggression* scale is: "I have insulted a fellow pupil". This *bullying perpetration* subscale has been previously validated with Spanish adolescents as a unidimensional structure (Romera et al., 2021). In the present study, results through Cronbach's alpha ($\alpha_{T1} = .82$, $\alpha_{T2} = .80$, $\alpha_{T3} = .82$, and $\alpha_{T4} = .78$), McDonald's omega ($\omega_{T1} = .83$, $\omega_{T2} = .83$, $\omega_{T3} = .83$, and $\omega_{T4} = .82$), composite reliability ($CR_{T1} = .95$, $CR_{T2} = .94$, $CR_{T3} = .95$, and $CR_{T4} = .95$) and average variance extracted ($AVE_{T1} = 64.95\%$, $AVE_{T2} = 60.67\%$, $AVE_{T3} = 66.64\%$, and $AVE_{T4} = 64.47\%$) indicated the subscale had good internal consistency. The *bullying perpetration* subscale also showed good psychometric properties through CFA (T1, $\chi^2(14) = 301.790$, $p < .001$, CFI = .984, TLI = .976, RMSEA = .076, [90% CI

.068-083], and SRMR = .071; T2, $\chi^2(14) = 274.239$, $p < .001$, CFI = .983, TLI = .975, RMSEA = .076, [90% CI .068-084], and SRMR = .074; T3, $\chi^2(14) = 260.526$, $p < .001$, CFI = .986, TLI = .979, RMSEA = .074, [90% CI .067-082], and SRMR = .075; T4, $\chi^2(14) = 235.495$, $p < .001$, CFI = .984, TLI = .976, RMSEA = .072, [90% CI .064-080], and SRMR = .080).

Procedure

A four-time longitudinal research design was used, with time periods spaced six months apart. Permission was granted by the schools and the families of the pupils who took part, and the study was approved by the Ethics Committee from the University of Córdoba. Data collection was carried out by the pupils filling in a questionnaire in normal classroom time, supervised by one of the research team. The students were fully informed of the voluntary, confidential, and anonymous nature of the questionnaire and that they could opt out of the study at any time. The time spent completing the questionnaire did not exceed 40 minutes, in all cases.

Data analysis

In the preliminary analyses, the association between the variables was subjected to a correlation analysis and the differences in the variables based on gender and age were tested through latent mean differences from scalar invariance. Cohen's d was calculated to explore the effect size of the differences. As recommended as a previous step to the longitudinal analyses, the independent invariance of the instruments over time was explored through a confirmatory factor analysis (CFA) using a sequence of hierarchical steps (Little, 2013).

A Random Intercept Cross-Panel Model (RI-CLPM, Hamaker et al., 2015) was conducted to explore the reciprocal contribution between *normative adjustment* and *bullying perpetration* at the between- and within-person levels. In contrast to the traditional cross-lagged panel model (CLPM), RI-CLPM is sensitive to the differences of within- and between-person variance by splitting into a random intercept (Berry & Willoughby, 2017). The random intercept captures stable between-individual differences in *normative adjustment* and *bullying perpetration* across all time points, while in the within-person level, the residuals at each measurement capture the intraindividual deviations from a person's stable level within each time point. Regarding the between-

person effect, RI-CLPM provides two random intercept factors by fixing the loading factor to 1.0. The within-person effect contains autoregressive and cross-lagged parameters, as well as covariances between the outcomes at the same time. The autoregressive parameters indicate the temporal stability of the variable. Cross-lagged effects estimate the bidirectional influence of *normative adjustment* and *bullying perpetration* in a subsequent measurement with the aim of analysing the causal effect of one variable on another. Finally, variables are associated in each time to reflect within-person change covariances between the variables. Due to the segregation of the within- and between-person, the cross-lagged and autoregressive effects in the RI-CLPM are entirely located at the within-person level. We compare a series of models through which the same parameters are constrained to be equal across time based on the principle of parsimony. Provided that the simplified model remains conceptually consistent, the simplified model is generally considered best as the greater degrees of freedom increase the likelihood of its rejection (Kline, 2015). Thus, when performing these model comparisons, the aim is to analyse whether a simplified model rather than the more complex model can be selected and whether there are any significant differences between the two model fits. Model building involved four steps. First, we estimated the RI-CLPM by freely estimating all the effects. Second, the autoregressive parameters within the person were constrained to be equal over time. Third, we constrained the within-person cross-lagged paths. Fourth, the covariances between the residuals of the within-person centred variables at the same time from second to fourth times were constrained to be equal over time. Finally, to test for age and gender differences, we performed multiple group analyses by constraining the coefficients to be equal across gender (boys versus girls) and age (early versus middle adolescence). The post hoc Wald χ^2 test (Chou & Bentler, 1990) was used to determine if there would be a significant differences across the groups in the RI-CLPM.

The Growth Curve Model (Preacher et al., 2008) was performed to explore the developmental changes of *normative adjustment* and *bullying perpetration*. The mean and variance of the intercept and slope was considered, as well as the covariance between the intercept and slope. The intercept shows the initial level of a variable, while the slope refers to the global magnitude of change (positive or negative) during the time covered by the study (18 months in our study). The variance of both parameters reflects inter-individual differences. The linear slope factors were quantified as 0, 0.5, 1.0, and 1.5 to

provide the evenly spaced six-month measurement intervals. The growth curve analyses involved two steps. First, we conducted a univariate growth curve to explore the changes in each variable separately, to test whether the pattern of the hypothetical trajectory fits the data. For each outcome, we analysed the changes of the variable over time and its relationship to the initial levels (e.g., covariance between the intercept and slope of *bullying perpetration*). In the second step, we performed a parallel growth curve to capture the co-development of changes in the target outcomes with gender and age as covariates (e.g., the covariance between the slopes of *normative adjustment* and *bullying perpetration*), and because the initial values of one variable are associated with hypothetical changes in the other (e.g., covariance between the intercept of *normative adjustment* and the slope of *bullying perpetration*). Gender and age were introduced to control for the effect on intercept and slope of each variable. Parallel growth modelling supports the concurrent estimation of growth rate parameters among a group of variables.

The analyses were performed using the *Lavaan* R package (Rosseel, 2012). Robust standard errors with maximum likelihood (MLR) were addressed to account for data non-normality. Model fit was evaluated according to the standard fit indices comparative fit index (CFI), the Tucker–Lewis index (TLI), the root mean square error of approximation (RMSEA) and the standardized root mean square residual (SRMR). Values above .90 in CFI and TLI were considered an acceptable fit and above .95 a good fit. Values below .08 were considered acceptable in RMSEA and SRMR, while values below .05 indicated a good fit. Differences of $< .01 \Delta\text{CFI}$ and $< .015 \Delta\text{RMSEA}$ were considered as references to determine the difference between the models explored (Chen, 2007). The low levels of normed χ^2 ($\chi^2/df = 1.59$) in Little’s MCAR test indicate that this missing data was random (MAR) (Bollen, 1989). The method used to deal with the missing data was full information maximum likelihood (FIML), using the valid data without removing any individual, instead of imputing data (Enders, 2010).

Results

Preliminary results

The descriptive statistic and internal reliability of the study variables are shown in Table 1. After successfully achieving scalar invariance between boys and girls, and early and middle adolescents (see Tables S1 and S2 in supplementary material), gender and age

differences were analysed with latent mean difference (from scalar invariance). In terms of gender, boys showed greater involvement in bullying (from T1 to T3), with a low effect size. Girls showed higher levels of *normative adjustment*, with a moderate effect. Two groups were established to explore differences based on age, early adolescents (from 11 to 13 years) and middle adolescents (from 14 to 16 years). Low effect size was found by rating middle adolescents with greater *bullying perpetration* (from T1 to T3). Early adolescents reported more *normative adjustment* with a low effect size.

Table 1*Descriptive Statistics and Latent Mean Differences across Gender and Age*

	Gender differences ¹								Age differences ²			
	Total sample			Boys		Girls			Early adolescents		Middle adolescents	
	<i>S</i>	<i>K</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>z</i>	<i>d</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>z</i>	<i>d</i>	
Normative adjustment T1	-1.15	1.38	5.79 (1.07)	5.54 (1.13)	6.04 (.94)	8.09***	.49	5.92 (1.02)	5.59 (1.11)	-6.39***	.38	
Normative adjustment T2	-1.03	.96	5.81 (1.02)	5.59 (1.06)	6.00 (.93)	8.08***	.46	5.91 (1.02)	5.65 (.98)	-5.88***	.33	
Normative adjustment T3	-1.14	1.20	5.94 (.99)	5.73 (1.07)	6.12 (.89)	7.74***	.48	6.05 (.97)	5.75 (1.01)	-6.66***	.38	
Normative adjustment T4	-1.17	1.55	5.88 (1.01)	5.67 (1.08)	6.02 (.91)	7.52***	.45	5.95 (.99)	5.76 (1.06)	-4.05***	.23	
Bullying perpetration T1	3.45	16.52	.26 (.44)	.33 (.53)	.19 (.32)	-4.11***	.38	.23 (.30)	.31 (.46)	4.11***	.38	
Bullying perpetration T2	3.33	15.96	.28 (.45)	.34 (.45)	.23 (.37)	-2.98**	.24	.26 (.39)	.32 (.45)	2.98**	.24	
Bullying perpetration T3	3.56	16.67	.20 (.38)	.26 (.45)	.15 (.29)	-2.32*	.23	.19 (.36)	.22 (.36)	2.32*	.23	
Bullying perpetration T4	3.48	19.27	.22 (.36)	.25 (.41)	.17 (.30)	-.69	.07	.20 (.28)	.23 (.38)	.69	.07	

Note. ¹ For boys the latent means variables were fixed at 0 and freely estimated for girls. ²For middle adolescents the latent means variables were fixed at 0 and freely estimated for early adolescents. *S* = Skewness; *K* = Kurtosis.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Stability correlations also show how *normative adjustment* ($r = .57 - .71$) and *bullying perpetration* remain stable over time ($r = .29 - .35$). The results obtained show a moderate negative relationship between *bullying perpetration* and *normative adjustment* ($r = -.29 - -.39$ within time; $r = -.24 - -.36$ across time). The correlation analysis highlighted the presence of high values in the two study variables over time (see Table 2) thus determining their temporal consistency.

Table 2*Correlations for Normative Adjustment and Bullying Perpetration Across Four Times*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Normative adjustment T1	-						
2. Normative adjustment T2	.69***	-					
3. Normative adjustment T3	.61***	.71***	-				
4. Normative adjustment T4	.57***	.66***	.65***	-			
5. Bullying perpetration T1	-.35***	-.36***	-.32***	-.24***	-		
6. Bullying perpetration T2	-.32***	-.39***	-.31***	-.30***	.32***	-	
7. Bullying perpetration T3	-.24***	-.36***	-.35***	-.27***	.35***	.34***	-
8. Bullying perpetration T4	-.23***	-.29***	-.29***	-.28***	.29***	.29***	.34***

*** $p < .001$ *Measurement invariance*

The measurement invariance of each construct was estimated over time using CFA, including covariances between the latent indicators of each time period (Little, 2013). A series of restrictive steps were applied to obtain the measurement invariance of the constructs over time (see Table 3). The CFA was developed by loading all the items of the same scale into an indicator, as done in previous studies with *normative adjustment* (Gómez-Ortiz et al., 2017) and *bullying perpetration* (Ortega-Ruiz et al., 2016). The model fits are shown in Table 3. First, the configural model was estimated without restrictions, where factor loadings and intercepts were freely estimated for both *normative adjustment* and *bullying perpetration*. The results of configural invariance show an excellent model fit. Second, the metric model estimated after constraint that the factor loading was equivalent across time. Such constraints did not significantly change the model fit in any construct in comparison with configural invariance as ΔCFI and $\Delta RMSEA$ was lower than $< .01$ and $< .015$ respectively. Finally, the intercepts were constrained in the scalar model. The model fit indicates that there are no significant differences between the metric and scalar invariance.

Table 3*Goodness-of-Fit Indices of the Measurement Invariance, Random Intercept Cross-Lagged Panel Model and Growth Curve Model*

	Model fit						Model comparison		
	χ^2_{S-B}	<i>df</i>	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2_{S-B}(df)$	Δ CFI	Δ RMSEA
Measurement Invariance									
Normative adjustment									
Configural	2792.245***	147	.987	.985	.081 [.078, .084]	.058	-	-	-
Metric	2307.593***	159	.986	.984	.080 [.077, .082]	.060	35.506 (12)***	.001	.001
Scalar	2481.751***	171	.986	.985	.077 [.074, .079]	.060	.46 (12)	.000	.003
Bullying perpetration									
Configural	2074.931***	319	.974	.969	.049 [.047, .051]	.083	-	-	-
Metric	1867.141***	337	.974	.971	.048 [.046, .050]	.084	16.619 (18)	.000	.001
Scalar	1966.869***	355	.974	.973	.047 [.045, .049]	.084	.84 (18)	.000	.000
Random Intercept Cross-Lagged Model									
Model 1	143.293***	19	.955	.933	.073 [.062, .085]	.070	-	-	-
Model 2	142.594***	23	.952	.942	.068 [.058, .069]	.067	.699 (4)	.003	.005
Model 3	145.064***	27	.954	.952	.062 [.052, .072]	.070	2.47 (4)	.002	.006
Model 4	148.159***	29	.953	.954	.061 [.051, .070]	.073	3.095 (2)	.001	.001
Growth Curve Model									
Unconditional normative adjustment	54.019***	5	.983	.979	.070 [.054, .088]	.039	-	-	-
Unconditional bullying perpetration	23.681***	5	.968	.962	.057 [.036, .080]	.034	-	-	-
Parallel growth curve	129.110***	30	.974	.961	.046 [.038, .054]	.035	-	-	-

Note. χ^2 = Robust chi-square test of exact fit; *df* = Degrees of freedom; CFI = comparative fit index; TLI = Tucker–Lewis index; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean square residual; Δ = Change in fit indices.

*** $p < .001$.

Random Intercept Cross-Lagged Model

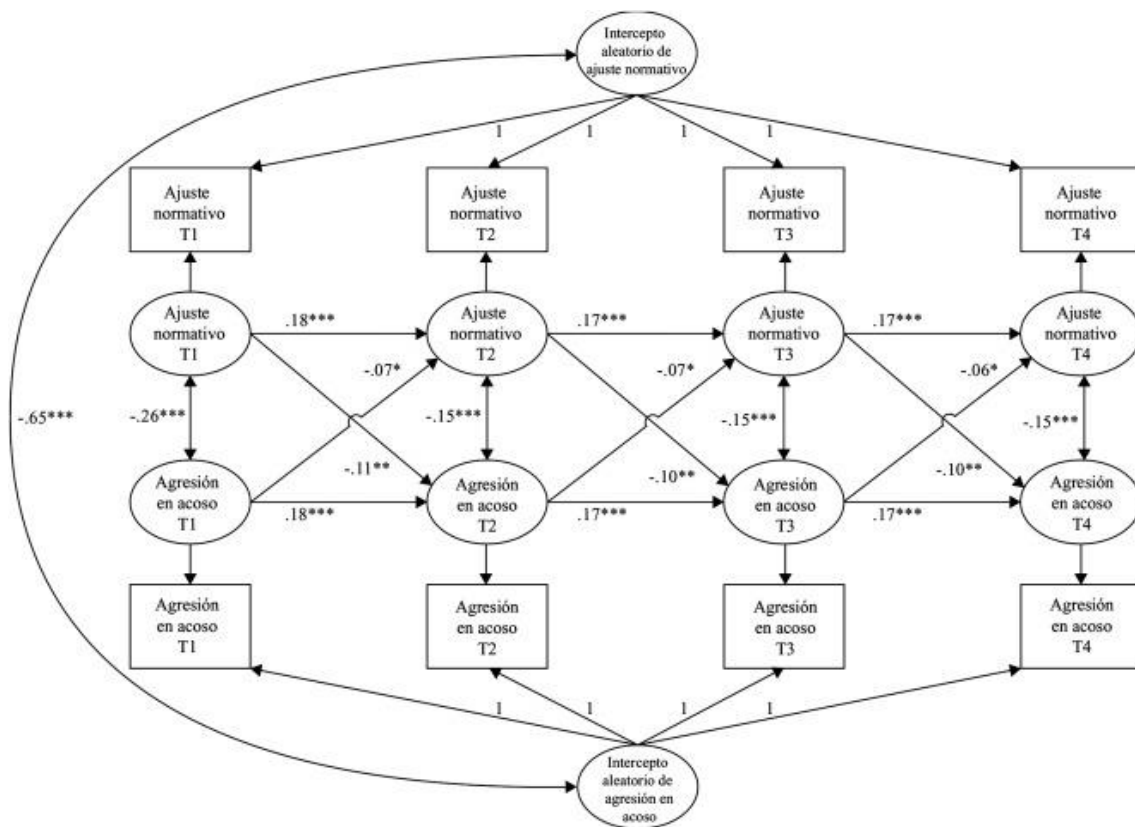
A series of sequential models were performed with the aim of obtaining the most parsimonious model fit when interpreting the results (see Table 3). Model 1 represents the free estimation of all parameters. The model fit indicates a good fit. The first constraint was applied to the autoregressive paths in model 2, which showed no significant differences with respect to the unconstrained model. In model 3 the cross-lagged effects were constrained, showing no significant differences compared to model 2. Finally, in model 4, the covariances between the residuals in the same time period were constrained. Considering that model 4 presented no significant differences to model 3, it was adopted

as the most parsimonious model, as a reference to explore the associations between *normative adjustment* and *bullying perpetration*.

The results of the random intercept cross-lagged model are reported in Figure 1. At the between-person level, the covariance among the intercepts was significant and negative, indicating that adolescents with greater involvement in *bullying perpetration* across the four times reported less *normative adjustment* compared to other adolescents. The significant negative covariances between construct residues at the within-person level indicate that when adolescents reported a high degree of *bullying perpetration*, they also consistently revealed lower than average levels of *normative adjustment*. With respect to cross-lagged effects, when adolescents showed an increase in *normative adjustment*, this subsequently predicted a decrease in *bullying perpetration* compared to their own levels six months later. Likewise, changes in *bullying perpetration* predicted later inverse changes in *normative adjustment*. The results of the Wald tests indicated that there were no differences in gender (Wald $\chi^2(5) = 4.87, p = .43$) or age (Wald $\chi^2(5) = 1.36, p = .93$) in the reciprocal association between *normative adjustment* and *bullying perpetration*.

Figure 1

Results of Random Intercept Cross-Lagged Model



Note. Standardized coefficients based on constrained unstandardized coefficients are shown.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

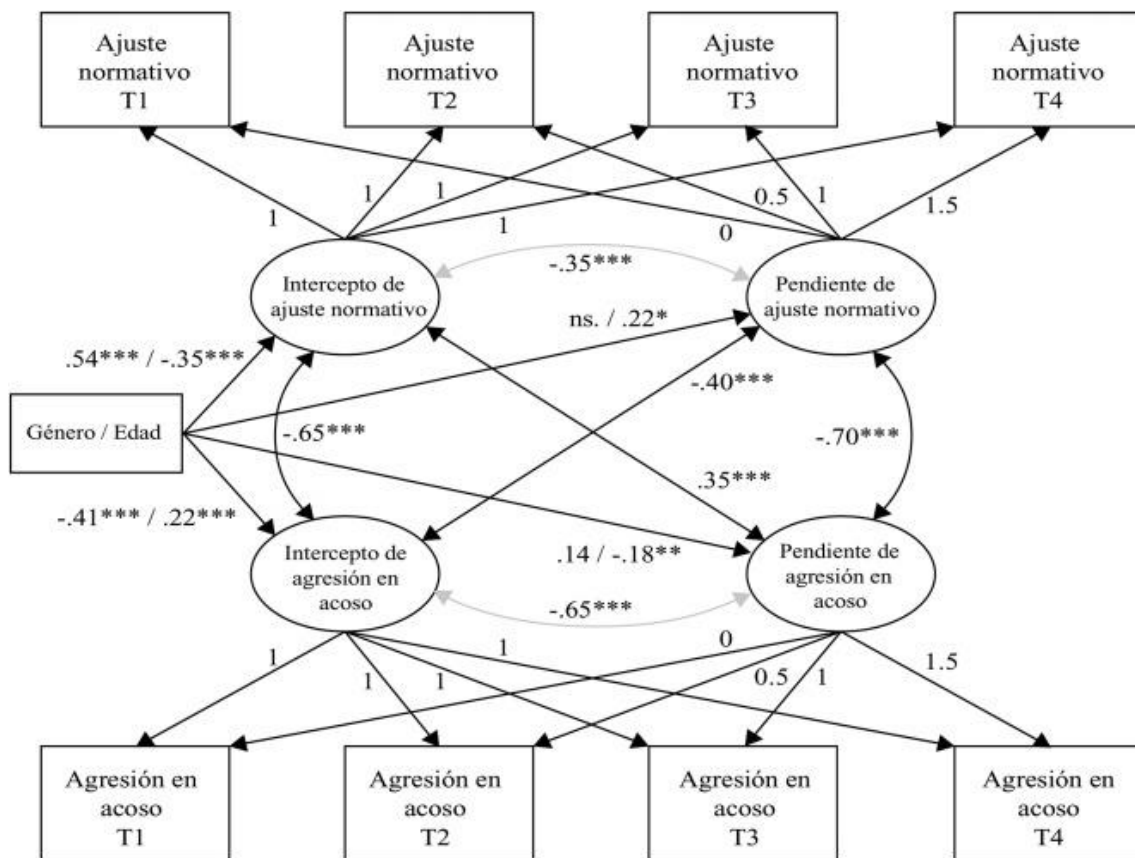
Growth Curve Model

A series of growth curve analyses were performed to examine the longitudinal trajectories of *normative adjustment* and *bullying perpetration*. First, we performed unconditional univariate growth curves for each variable. The model fit for each model indicated a good fit of the data (see Table 3). The significant and positive, $\beta = .18$, $t = 4.25$, $p < .001$, and negative, $\beta = -.18$, $t = -5.18$, $p < .001$, slopes suggest that *normative adjustment* and *bullying perpetration* tended to increase and decrease respectively during the study period. The variances of the slopes ($M = .10$, $SE = .03$, $t = 3.73$, $p < .001$, and $M = .04$, $SE = .01$, $t = 4.27$, $p < .001$, respectively) support the idea that these changes did not occur equally for all adolescents in *normative adjustment* and *bullying perpetration*. In Figure 2, the shaded arrows illustrate the covariances between the intercept and slope

for each variable through the unconditional univariate growth model. The covariance between the intercept and slope in *normative adjustment* was negative, suggesting that those adolescents with higher baseline levels reported a reduced increase in *normative adjustment* over time. The negative covariance between the slope and intercept in *bullying perpetration* indicates that higher scoring at baseline reported a lower decrease in *bullying perpetration* over time. To test the relationships between the trajectories of *normative adjustment* and *bullying perpetration*, we performed a parallel growth curve analysis. The resulting model fit indicated a good fit of the data (see Table 3). The bold arrows in Figure 2 show the covariances between the intercepts and slopes across variables and the effects of gender and age as covariates through the parallel growth model. The negative association between the intercepts indicates that individuals with higher initial levels of *normative adjustment* have lower initial levels of *bullying perpetration* and vice versa. The significant covariance between the slope factors indicates that individuals who experienced the greatest increases in *normative adjustment* reported the greatest decreases in *bullying perpetration*. The positive covariance between the slope of *bullying perpetration* and the intercept of *normative adjustment* supports the idea that higher baseline levels in *normative adjustment* were associated with a greater decrease in *bullying perpetration*. The negative covariance between the slope of *normative adjustment* and the intercept of *bullying perpetration* indicates that higher baseline levels in *bullying perpetration* were associated with a lower increase in *normative adjustment*. Being a girl was associated with a greater decrease in *bullying perpetration*, while no gender differences were found in the changes in *normative adjustment*. Being a middle adolescent was associated with a greater increase in *normative adjustment*, and a lower decrease in *bullying perpetration*.

Figure 2

Results of Growth Curve Analyses



Note. Standardized coefficients based on unstandardized coefficients are shown. Shaded covariances correspond to the unconditional univariate growth model. Covariances and predictors in bold correspond to the parallel growth model. For covariates, the results are presented in gender/age.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

4. Discussion

The aim of this study was to explore the bidirectional relationship between the involvement of adolescents in bullying perpetration and normative adjustment, using longitudinal models which allowed us to verify their interdependence and evolution over time. The RI-CLPM enabled us to relate pupils' aggressive behaviours with their levels of normative adjustment in four time periods, while considering the possible differentiated effects at between- and within-person level. In line with the results of previous studies (Laninga-Wijnen et al., 2018; Mayeux & Kraft, 2018; Pozzoli et al.,

2012), the model confirmed the negative relationship between the study variables and their continuity over time, which conditions the mutual influence on state characteristics.

On the between-person level, the involvement of adolescents in acts of bullying is linked to lower normative adjustment. The results also show that this inter-subject behaviour is replicated at the intra-subject level through the within-person level, so that there is a cycle of influence between the two constructs. Students who displayed a greater increase in normative adjustment tended to show less involvement in undesirable behaviour such as aggression, and vice versa. That is, according to the Hypothesis 1, normative adjustment predicts bullying perpetration, in the same way that bullying perpetration predicts the subsequent normative adjustment at the within-person level (Hypothesis 2). Although previous studies have highlighted the need to focus on adolescents with high levels of bullying aggression and low normative adjustment (at the between-person level), the findings of the present study stress the importance of noticing the possible changes that may occur in normative adjustment and bullying perpetration among adolescents (at a within-person level), as this can influence changes between the two phenomena without the need for high or low levels compared to their peers. The present findings highlight the relevant role of compliance with school norms, as a cause and a consequence to bullying behaviours. To prevent peer aggression is necessary to pay attention to students' motives and attitudes toward school norms, but also to be involved in bullying will worsen the level of compliance with a system that regulates the quality of peer relationships (Herrera-López et al., 2016). The approach of a longitudinal analysis is a potentiality of this study as it allows to know the direction and evolution of the influence of normative adjustment on bullying perpetration over time. The results identified also that gender and age did not moderate the negative association between normative adjustment and bullying perpetration, contrary to Hypothesis 3. Despite previous and our descriptive results identify differences in bullying and normative adjustment (Romera et al., 2022b; Smith et al., 2019), it does not imply that the association between both is influenced by gender and age.

Conducting a growth curve analysis of the variables has enabled us to overcome the limitations inherent to previous cross-sectional investigations and to verify the trend of these behaviours over time. Here, the trajectory of bullying tends to decrease over time, while normative adjustment tends to increase. These results confirm the hypothesis 4 and 5. Previous studies have identified a decreasing tendency in bullying in middle school,

explained by the social and cognitive development at these ages (Cho & Lee, 2020) and a more adjusted behaviour to school norms (Ettekal & Shi, 2020). Moreover, according to hypothesis 6, we found a negative common development between normative adjustment and bullying perpetration over time. The increase in normative adjustment over time was associated with a decrease in bullying perpetration. These results support the overlap between both variables, implying that changes in one variable imply inversely changes in the other one.

This research has certain limitations. Firstly, there is a bias in the selection of the sample, which was deliberately limited to one specific geographical area: if the models proposed were applied to schoolchildren from other communities, this would give greater validity to the results obtained. Second, it should be noted that self-reports were used exclusively for the adolescents' behaviour, with a single group of informants. Thirdly, only two variables were explored. It would be interesting to analyse the effect of other variables whose relationship with bullying and normative adjustment is identified, as popularity. Need for popularity could explain the relationship between both variables precisely because adolescents continually strive for prominence and prestige within their peer group and going against norms may be considered as a strategy to achieve this popularity (Romera et al., 2021). It would also be of interest to extend the study of the effect of normative adjustment to prosocial defensive behaviour, and to teachers views of adolescents' attitudes towards classroom norms.

The results of this study may guide educational intervention programs towards fostering improvements in peer relationships in schools and bullying prevention. This study highlights the importance of engage students in school norms in a way that they value them and incorporate in their lifestyle (Llorent et al., 2021). It is also essential to establish school norms accepted and transferred to their daily relationships to prevent undesirable behaviour like bullying behaviour (Mora-Merchán et al., 2021). The challenge for education is therefore to try adolescents recognise an interdependence between their attitude to school and their psychological, social and emotional well-being, which encourages them to develop supportive links with the school in order to improve convivencia in schools.

References

- Bacon, D. R., Sauer, P. L., & Young, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. *Educational and Psychological Measurement*, 55(3), 394-406. <https://doi.org/10.1177/0013164495055003003>
- Berry, D., & Willoughby, M. T. (2017). On the practical interpretability of Cross-Lagged Panel Models: rethinking a developmental workhorse. *Child Development*, 88(4), 1186–1206. <https://doi.org/10.1111/cdev.12660>
- Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.
- Busching, R., & Krahe, B. (2015). The girls set the tone: gendered classroom norms and the development of aggression in adolescence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(5), 659-676. <https://doi.org/10.1177/0146167215573212>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1990). Multivariate behavioral common factor analysis versus component analysis: some well and little known facts. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 115–136.
- Cho, S., & Lee, J. R. (2020). Joint growth trajectories of bullying perpetration and victimization among Korean adolescents: estimating a second-order growth mixture model–factor-of-curves with low self-control and opportunity correlates. *Crime and Delinquency*, 66(9), 1296–1337. <https://doi.org/10.1177/0011128719890271>
- Dawes, M. (2017). Early adolescents' social goals and school adjustment. *Social Psychology of Education*, 20(2), 299-328. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9380-3>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford.

- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from grades 1 to 12. *Journal of School Psychology, 82*, 17-35. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis (6th ed)*. Pearson.
- Hamaker, E. L., Kuiper, R. M., & Grasman, R. P. P. P. (2015). A critique of the cross-lagged panel model. *Psychological Methods, 20*(1), 102–116. <https://doi.org/10.1037/a0038889>
- Herrera-López, M., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema, 28*(1), 32-39. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.135>
- 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*(3), 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(1), 153-164. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>
- Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., & Vollebergh, W. (2018). Aggressive and prosocial peer norms: change, stability, and associations with

adolescent aggressive and prosocial behavior development. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 178-203. <https://doi.org/10.1177/0272431616665211>

Little, J. (2013). Multilevel confirmatory ordinal factor analysis of the Life Skills Profile–16. *Psychological Assessment*, 25(3), 810-825. <https://doi.org/10.1037/a0032574>

Llorent, V. J., Farrington, D. P., & Zych, I. (2021). El plan de convivencia y su relación con las competencias socioemocionales, el bullying y el cyberbullying en la educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002>

Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: the role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>

Mayeux, L., & Kraft, C. (2018). Social goals moderate the associations between peer status and behavior in middle school. *Social Development*, 27(4), 699-714. <https://doi.org/10.1111/sode.12298>

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

Mora-Merchán, J., Espino, E., & Del Rey, R. (2021). Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 55-66. <https://doi.org/10.21071/psyse.v13i3.14006>

Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>

Müller, C. M., Hofmann, V., Begert, T., & Cillessen, A. H. (2018). Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional

- practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 56, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.001>
- Olweus D. (1994) Bullying at School. In L. R. Huesmann. (Ed.), *Aggressive Behavior. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology* (97-130). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Assessing bullying and cyberbullying: spanish validation of EBIPQ and ECIPQ. *Psicología Educativa*, 22, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Pouwels, J. L., Salmivalli, C., Saarento, S., van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2018). Predicting adolescents' bullying participation from developmental trajectories of social status and behavior. *Child Development*, 89(4), 1157-1176. <https://doi.org/10.1111/cdev.12794>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: a multilevel analysis. *Child Development*, 83(6), 1917-1931. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x>
- Preacher, K. J., Wichman, A. L., Maccallum, R. C., & Briggs, N. E. (2008). *Latent growth curve modeling*. Sage.
- Romera, E. M., Luque-González, R., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XXI*, 25(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/eduxx1.30461>
- Romera, E. M., Luque, R., Ortega-Ruiz, R., Gómez-Ortiz, O., & Camacho, A. (2022). Positive peer perception, social anxiety and classroom social adjustment as risk factors in peer victimization: a multilevel study. *Psicothema*, 34(1), 110-116. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.37>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Camacho, A. (2021). Bullying perpetration, moral disengagement and need for popularity: examining reciprocal associations in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 2021–2035. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01482-4>

- 
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 42(2), 1–36.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P. K., Lopez-Castro, L., Robinson, S., & Gorzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Teng, Z., Bear, G. G., Yang, C., Nie, Q., & Guo, C. (2020). Moral disengagement and bullying perpetration: A longitudinal study of the moderating effect of school climate. *School Psychology*, 35(1), 99-109. <https://doi.org/10.1037/spq0000348>
- Wang, C., Boyanton, D., Ross, A. S. M., Liu, J. L., Sullivan, K., & Anh Do, K. (2018). School climate, victimization, and mental health outcomes among elementary school students in China. *School Psychology International*, 39(6), 587-605. <https://doi.org/10.1177/0143034318805517>
- Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development*, 91, 527–545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>



CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La tesis doctoral presentada se conforma de tres artículos independientes, pero interrelacionados, que pretenden explicar las relaciones existentes entre los factores individuales y sociales (ajuste normativo, ajuste social, prosocialidad, desconexión moral y rumiación de la ira) y el fenómeno de acoso escolar, así como conocer la evolución de sus diferentes roles de implicación a lo largo del tiempo en función de las características del grupo de iguales. Los resultados obtenidos contribuyen al conocimiento científico sobre los precursores que podrían explicar la implicación de los adolescentes en el fenómeno de acoso escolar para contribuir a la mejora de la convivencia escolar.

A continuación, se discuten los resultados obtenidos en cada uno de los estudios y sus implicaciones prácticas, así como las limitaciones y prospectiva de la investigación desarrollada.

6.1. El acoso y el ciberacoso: ¿dos fenómenos conectados o independientes?

En las últimas décadas, los estudios sobre el acoso y el ciberacoso se han centrado en determinar las características y dinámica de este tipo de episodios de violencia injustificada entre adolescentes con el objeto de establecer medidas de actuación y prevención. Sus conclusiones han permitido identificar diferentes perfiles de implicación que son comunes tanto en los contextos off como online (Navas-Martínez & Cano-Lozano, 2022; Salmivalli, 2010). En esta línea, algunas investigaciones han explorado la posible interdependencia entre acoso y ciberacoso enunciando un posible solapamiento entre el rol que asume un estudiante en los contextos cara a cara y cibernéticos (Antoniadou, et al., 2019; Estévez et al., 2020; Pichel et al., 2022; Zych et al., 2018). Sin embargo, otros estudios que consideraron esta hipótesis encontraron un intercambio de roles de los implicados entre los fenómenos de acoso y ciberacoso. De este modo, se identificaron adolescentes que, siendo víctimas en los supuestos de acoso escolar, desarrollaban un rol de agresor en espacios cibernéticos y viceversa (Espino et al., 2022; Li et al, 2020; Navas-Martínez & Cano-Lozano, 2022; Walters et al., 2020).

Los resultados y conclusiones de estos estudios se han basado en medidas de tendencia central, como las medias generales, para analizar tipos específicos de acoso y

roles que ofrecen información sobre la frecuencia de implicación en agresión o victimización, sin identificar qué puntos de corte deben usarse para crear grupos y clasificar a los adolescentes en una u otra categoría (Coyle et al., 2021). Este tipo de metodología categórica ha sido considerada como una limitación a la hora de clasificar a adolescentes que se encuentran en los límites de las puntuaciones de corte, pudiendo verse involucrados en diferentes perfiles de acoso. Por este motivo, resulta importante utilizar métodos alternativos para comprender los perfiles de implicación en acoso y ciberacoso de los adolescentes y el posible solapamiento entre los mismos.

Entre las alternativas metodológicas más recomendadas, se encuentra el Análisis de Clases Latentes (LCA) (Bradshaw et al., 2015; Nylund-Gibson & Choi, 2018). Se trata de un tipo de análisis centrado en la persona que permite la identificación de subgrupos dentro de una misma clasificación asociando patrones de comportamiento similares entre sujetos y comparándolos con otros subgrupos que presentan un perfil diferenciado (Collins & Lanza, 2009; Lanza & Rhoades, 2013). De este modo, se superan las limitaciones de los sistemas de categorización dicotomizados y fundamentados en puntos de corte que, aunque se justifiquen, son arbitrarios y generan errores estadísticos (Coyle et al., 2021; Kubiszewski et al., 2015). Los resultados obtenidos por las investigaciones que utilizan el LCA evidencian una gran variabilidad a la hora de definir el perfil de los implicados en acoso y ciberacoso atendiendo a la complejidad del fenómeno, tanto en su forma como en su intensidad. La mayoría de los estudios previos (Coyle et al., 2021; Nylund-Gibson & Choi, 2018; Schultze-Krumbholz et al., 2015) coinciden en la identificación de cuatro perfiles dentro del fenómeno acoso y ciberacoso: víctimas, víctimas agresivas, agresores y no involucrados.

No obstante, estas investigaciones se han centrado en el estudio de los roles de acoso y ciberacoso de forma independiente, obviando la posible interdependencia existente entre ambos (Coyle et al., 2021; Nylund-Gibson & Choi, 2018; Schultze-Krumbholz et al., 2015). Algunos estudios han tratado de solventar estas limitaciones con la configuración de perfiles mixtos. Destacan los resultados de Antoniadou y su equipo (2019) quienes identificaron cuatro clases latentes: no implicados, víctimas, agresores y agresores de acoso y ciberacoso que son víctimas en contextos cibernéticos. Estos hallazgos fueron similares a los obtenidos por Hayes et al. (2021) con una muestra de estudiantes americanos. Sin embargo, los resultados de Kim et al. (2020) encontraron perfiles diferentes: no implicados, implicados en acoso y ciberacoso, implicados solo en

ciberacoso e implicados solo en acoso. Jones et al. (2019) identificaron cinco perfiles diferenciados: agresores, víctimas físicas, víctimas verbales, ciberacosadores y no implicados. Sin embargo, la investigación aún es escasa y los resultados obtenidos no son concluyentes.

El primer estudio que conforma esta tesis doctoral trató de superar estas limitaciones con el objetivo de identificar las diferentes clases latentes de implicación en los fenómenos de acoso y ciberacoso de manera conjunta. El modelo obtenido permitió determinar cuatro clases latentes. En primer lugar, se identificó una clase de adolescentes “no implicados” que representaba a más del setenta por ciento de los adolescentes que participaron en el estudio. En segundo lugar, se obtuvo una clase de “víctimas-cibervíctimas” formado por adolescentes que muestran altos índices de victimización y cibervictimización, es decir que su participación en ambos fenómenos es siempre jugando el rol de víctima y que representaron, aproximadamente, el diez por ciento de la muestra. En tercer lugar, se identificó una clase de ‘agresores victimizados’ o de adolescentes con altos índices en agresión y victimización exclusivamente en los fenómenos de acoso directo o tradicional y de la que formaron parte uno de cada diez adolescentes del estudio. Finalmente, se halló la clase “totalmente implicados” que integró a los adolescentes que se encuentran totalmente implicados en todas las formas de acoso y ciberacoso: agresión, victimización, ciberagresión y cibervictimización.

Estos hallazgos confirman los resultados de estudios previos desarrollados en otros países a la hora de determinar la existencia de adolescentes que juegan roles mixtos, bien como víctimas y cibervíctimas, o bien como implicados en ambos fenómenos en todos sus roles (Antoniadou et al., 2019; Hayes et al, 2021; Kim et al., 2020). Estos estudios previos permitían identificar a agresores y víctimas que transfieren su rol de implicación en acoso a los contextos virtuales, pero no eran concluyentes a la hora de definir en qué tipo de comportamientos existía ese solapamiento. Nuestros resultados han permitido profundizar en esta interdependencia en los fenómenos de acoso y ciberacoso y en su concurrencia en el tiempo. Además, se ha identificado un perfil hasta ahora algo desdibujado: el de los adolescentes que están ‘totalmente implicados’ en ambos fenómenos, formado por adolescentes con altas puntuaciones en victimización y agresión en acoso y ciberacoso. La identificación de adolescentes implicados en ambos tipos de fenómenos sugiere la necesidad de considerar los fenómenos de acoso y ciberacoso como dos procesos que, en ocasiones, concurren en el tiempo incrementando las consecuencias

negativas que se derivan de su implicación en este tipo de perfiles mixtos (Espino et al., 2022; Li et al, 2020; Navas-Martínez & Cano-Lozano, 2022).

Pero también se ha observado la configuración de un tipo de perfil implicado exclusivamente en acoso, lo cual nos lleva a afirmar que acoso y ciberacoso son dos fenómenos que, si bien pueden estar conectados, son también independientes y claramente diferenciados por los adolescentes.

6.2. El aula como ecosistema: las normas del grupo de iguales

El acoso escolar se ha reconocido como un fenómeno grupal en el que sus participantes desarrollan una serie de roles dependiendo de su grado de implicación en el mismo. Además de los roles protagonistas de agresor y víctima, hay adolescentes que apoyan al agresor instigando a que continúe su comportamiento, o aplaudiendo y apoyando la dinámica que se va gestando (instigador); otros adolescentes desarrollan un comportamiento de ayuda hacia a la víctima de manera directa o indirecta (defensor); mientras que otros se muestran como simples observadores que, al no involucrarse, toleran el comportamiento del agresor (espectadores) (Hong & Espelage, 2012; Salmivalli, 2010).

Uno de los factores más importantes en la aparición, desaparición o agravamiento del fenómeno y en la consecuente victimización del escolar objeto de maltrato es el clima social del aula y, más concretamente, el sistema de normas explícitas e implícitas de convivencia que los adolescentes perciben como conductas que pueden o no infringir (Saarento et al., 2015). En este sentido, el comportamiento de los adolescentes se enmarca en un ecosistema social, el grupo de iguales, que desarrolla sus propias convenciones y normas. Dado que el sentimiento de pertenencia al grupo es del todo deseable por los adolescentes, existe una clara tendencia a amoldarse a los criterios normativos del grupo aceptando como válido aquello que es aceptado y apoyado por la mayoría (Rambaran et al, 2013).

Diversas investigaciones (Gini et al, 2008; Mercer et al, 2009; Salmivalli et al, 2011) han demostrado que existe una alta correlación entre los fenómenos de acoso escolar y el tipo de estructura social de participación de las aulas. Es decir, que los casos de agresividad injustificada y victimización se ven influidos por factores contextuales tales como las características del grupo clase y los patrones conductuales que se aceptan

como válidos. Dentro de los diferentes roles de implicación en acoso escolar, los agresores y defensores destacan por su efecto inverso en la evolución y el mantenimiento de dichas dinámicas en el aula (Pouwels et al., 2018). Los agresores suelen ser adolescentes que manifiestan impulsos socialmente dominantes y una actitud proactiva hacia el uso de la violencia, además de tener una buena posición dentro de la estructura jerárquica del aula, aunque menos favorable a nivel afectivo (Romera et al., 2019; Wiertsema et al., 2022; Zych et al., 2019). Los defensores suelen ser adolescentes que intentan apoyar a la víctima de acoso consolándola, protegiéndola, pidiendo ayuda a un adulto o enfrentándose al agresor de una manera asertiva (Ma et al., 2019). El papel social de estos adolescentes constituye un componente fundamental en el entorno socio ecológico en el que se integran disminuyendo la ocurrencia de los fenómenos de acoso (Espelage & Swearer, 2009; Laursen & Veenstra, 2021).

Aunque las diferencias individuales, motivacionales y sociales aportan matices relevantes en la dinámica del maltrato, hay importantes indicios del papel de las características específicas del grupo aula y de los subsistemas grupales como son las normas implícitas del grupo de iguales (Benner & Crosnoe, 2022; Garandeanu et al., 2019; Laninga-Wijnen & Veenstra, 2021; Pouwels & Garandeanu, 2021). Existe un conjunto de convenciones no siempre reconocidas por el sistema de convivencia, pero que se muestran implícitas como creencias compartidas que regulan el comportamiento de los miembros del grupo y que posibilitan o modifican la dinámica del acoso escolar. Estas normas implícitas se caracterizan por ser aceptadas por la mayoría y presentar un alto grado de seguimiento por parte de los miembros del grupo en su intento por conseguir la aceptación social tan deseada a estas edades (Laninga-Wijnen et al., 2018; Rambaran et al., 2013). Las normas implícitas desempeñan un rol relevante a la hora de interpretar y valorar los hechos que van aconteciendo y, en gran medida, se convierten en guías para asumir como idóneos o no comportamientos que de esta forma son valorados, recompensados o sancionados socialmente (Forsberg et al., 2018; Laninga-Wijnen & Veenstra, 2021; Ma et al., 2019).

Al igual que sucede hacia otros comportamientos, los adolescentes establecen creencias sobre qué tipo de conductas van a ser reforzadas y apoyadas por su grupo cuando se encuentran implicados en dinámicas de acoso dentro del grupo. En este sentido, se ha encontrado una mayor prevalencia del acoso en aquellos grupos donde se acepta y/o valora el maltrato, la humillación o el daño a otras personas, frente a aquellos grupos

donde se aboga por comportamientos de carácter prosocial (Berger & Caravita, 2016; Romera et al., 2019). Estudios previos han demostrado que en aquellas aulas en las que los espectadores actúan como simples testigos del fenómeno se refuerza su frecuencia; mientras que en las que los espectadores ofrecen su apoyo a las víctimas o manifiestan su rechazo al comportamiento injustamente agresivo, las pretensiones del agresor y la reiteración de su conducta en el tiempo se ven reducidas (Garandeanu et al., 2019; Gini et al., 2011; Pozzoli & Gini, 2010).

Estos resultados han permitido diferenciar entre normas del grupo de iguales ‘probullying’ y ‘antibullying’ (Garandeanu et al., 2022) que explican cómo en unos grupos de iguales el comportamiento de agresión o de defensa es reforzado, mientras que en otros es rechazado.

No obstante, estas conclusiones presentan algunas limitaciones en la medida en que el comportamiento del grupo de iguales no tiende a ser extremo (probullying o antibullying), sino que existe una tendencia al centro y a la media (Waasdorp & Bradshaw, 2018). Además, las percepciones del grupo de clase podrían no ser compartidas por todos sus miembros, dificultando este tipo de clasificaciones dicotómicas (Bass et al., 2022; Veenstra & Lodder, 2022). Los resultados obtenidos en nuestra investigación (estudio 2) a través de un LCA basado en las percepciones de los adolescentes sobre normas de sus iguales hacia el acoso han permitido configurar nuevos grupos a los ya identificados en investigaciones previas: un grupo mixto, en el que predominan las percepciones de rechazo a los comportamientos de apoyo y ayuda al agresor, pero sin implicación en defensa (como intentar hacerse amigo de la víctima o decírselo al profesor); y un grupo neutral, en la que no se define una posición concreta. Estos resultados aportan conocimiento muy necesario para comprender la compleja dinámica del acoso escolar y la influencia de la dimensión grupal en su desarrollo.

Los programas de intervención preventiva y paliativa del acoso escolar en las escuelas, manejando tanto el apoyo a los déficits perceptivos sobre la naturaleza de las normas grupales, como las propias normas grupales que dependen no solo de los individuos sino de la convivencia y las prácticas educativas adolescentes. Por otro lado, estos resultados apoyan la teoría de estudios previos que describen a los agresores como estudiantes socialmente competentes y capaces de utilizar sus habilidades sociales para conseguir recompensas sociales (García-Fernández et al., 2022). Este hecho centra la

atención en la necesidad de trabajar aspectos morales, sociales y emocionales que permitan regular el comportamiento de los estudiantes en favor de la convivencia.

6.3. La compleja dinámica del acoso escolar: ¿cómo interactúan las variables que están implicadas?

La identificación de los problemas de ajuste psicosocial, emocional y moral como precursores de la implicación en acoso y ciberacoso podría variar dependiendo del tipo de perfil de implicación y las normas del grupo de clase. En este sentido, algunas investigaciones señalan que llegar a ser acosador, víctima o agresor victimizado o actuar como defensor puede estar asociado a varios factores que podrían explicar su implicación, entre los que destacan el ajuste social y normativo, la desconexión moral, la prosocialidad y la rumiación de la ira (Ding et al., 2020; van Dijk et al., 2017). Sin embargo, gran parte de estas conclusiones se basan en estudios transversales que impiden analizar estas asociaciones a lo largo del tiempo, dificultando la interpretación de los resultados (Berry & Willoughby, 2017). Nuestra investigación ha permitido explorar la relación bidireccional entre implicación de adolescentes en acoso y estas variables a través del planteamiento de un LCA con un diseño longitudinal que permite superar las limitaciones de los estudios transversales en cuanto al establecimiento de relaciones de influencia entre variables, además de explorar la influencia de las normas del grupo de clase en el desarrollo de este tipo de comportamientos (Antoniadou et al., 2019; Moses & Williford, 2017).

La literatura científica ha demostrado que la participación en procesos de intimidación a otras personas se relaciona con peores resultados de ajuste social, así como de ajuste normativo (Laninga-Wijnen et al., 2018; Mayeux & Kraft, 2018; Menéndez-Santurio, et al., 2021; Pozzoli et al., 2012). Estudios previos (Nylund-Gibson et al., 2014; O'Connor et al., 2019) señalan que los bajos niveles de ajuste social y normativo de los agresores pueden estar motivados por la falta de éxito académico y la necesidad de popularidad que reporta una posición dominante dentro del grupo de iguales. Las víctimas de acoso escolar suelen manifestar problemas de regulación y control emocional que derivan en trastornos de depresión, estrés y baja autoestima (Menéndez-Santurio, et al., 2021; Suárez-García et al., 2020). Otras investigaciones alertan de las dificultades de adaptación social que sufren las víctimas ante la imposibilidad de adquirir las habilidades y competencias inter e intrapersonales necesarias para su integración que revierten en

procesos de retraimiento y aislamiento social (Cross et al., 2015; Moya-Solís & Moreta-Herrera, 2022), aumentando sus probabilidades de ser acosados, tanto tradicional como cibernéticamente. Las víctimas-agresivas suelen mostrar mayores tasas de problemas de ajuste social y normativo consecuencia de los problemas de adaptación (Gómez-Ortiz et al., 2017).

En consonancia con estos resultados, nuestra investigación ha confirmado una relación entre la implicación de los adolescentes en comportamientos de acoso con un menor ajuste normativo a nivel interpersonal. Pero, además, se hemos encontrado que esta relación se replica también a nivel intrasujeto a través del nivel intrapersonal, por lo que existe un ciclo de influencia entre los dos constructos. Los adolescentes que muestran un mayor aumento en el ajuste normativo tienden a mostrar una menor participación en comportamientos indeseables como la agresión en acoso, y viceversa. Es decir, el ajuste normativo predice la agresión en acoso, del mismo modo que la agresión en acoso predice el posterior ajuste normativo a nivel intrapersonal. Aunque estudios previos han resaltado la necesidad de enfocarse en adolescentes con altos niveles de agresividad en acoso escolar y bajo ajuste normativo (a nivel interpersonal), nuestros hallazgos enfatizan la importancia de advertir los posibles cambios que pueden ocurrir en el ajuste normativo y la agresión en acoso entre adolescentes (a nivel intrapersonal), ya que esto puede influir en los cambios entre ambos fenómenos sin necesidad de niveles altos o bajos en comparación con sus iguales. Estos resultados destacan el papel relevante del cumplimiento de las normas adolescentes, como causa y consecuencia de las conductas de acoso escolar. Para prevenir la agresión en acoso entre iguales es necesario prestar atención a los motivos y actitudes de los adolescentes hacia las normas adolescentes, pero además verse implicados en acoso empeorará el nivel de cumplimiento de un sistema que regula la calidad de las relaciones entre iguales (Herrera-López et al., 2016).

Además, este ajuste normativo también se encuentra influenciado por las normas del grupo de iguales. Nuestros resultados apuntan que los adolescentes con menores niveles de ajuste normativo desarrollan comportamientos agresivos si sus percepciones de las normas del grupo identificaban aceptación o de indiferencia moral hacia dicho comportamiento. Asimismo, los adolescentes con bajo ajuste normativo en grupos antibullying tienden a desarrollar más conductas de defensa que los que se localizan en grupos probullying. Es decir, que el grado de ajuste normativo juega un papel relevante en el desarrollo de comportamientos de defensa en aquellos grupos con mayor aceptación

o actitudes de indiferencia hacia el acoso escolar. Por ende, el ajuste normativo puede modificar las condiciones del grupo para cambiar su comportamiento y su fomento puede tener un impacto positivo en todos los grupos de cara a la defensa, haciendo que el comportamiento de los estudiantes dependa menos de la percepción del grupo (Dillon & Lochman, 2022). Este hallazgo destaca que tanto la agresión como los comportamientos de defensa están influenciados por el nivel de cumplimiento de las normas que regulan la calidad de las relaciones entre iguales.

Entre los mecanismos morales que impactan en la implicación en violencia interpersonal destaca la desconexión moral, que se define como la capacidad de eludir las emociones morales asociadas al ejercicio de comportamientos violentos o dañinos (Bandura, 2004). La desconexión moral ha sido ampliamente estudiada para comprender el comportamiento antisocial, agresivo y violento de las personas, como lo es el acoso, indicando que los adolescentes que respaldan estos mecanismos tienen mayor probabilidad de participar en agresión (Gini et al., 2014). De hecho, analizando los roles de implicación en acoso, los agresores y sus animadores manifiestan mayores niveles de desconexión moral que las víctimas y los defensores del acoso (Romera et al., 2021; Wachs, 2012). Además, las investigaciones señalan que la desconexión moral no solo se vincula a los comportamientos de acoso, sino también cibernéticos (Gini et al., 2014; Zhao & Yu, 2021). No obstante, aunque se observa una relación significativa entre la desconexión moral y el ciberacoso, la asociación parece ser más débil en comparación con el acoso, como consecuencia de las características particulares del entorno virtual (actuar de forma anónima y sin contacto directo con el agresor), que reduciría los niveles de desconexión moral (Romera et al., 2021; Wachs, 2012).

Nuestra investigación ha destacado un hecho significativo: los adolescentes implicados en los procesos de victimización tradicional o cibernética fueron los que manifiestan mayores índices de desconexión moral. Estos resultados confirman que los mecanismos de falta de compromiso moral, de desconexión en la valoración de los fenómenos del acoso y el ciberacoso como inmorales y nunca justificables, es un proceso cognitivo-moral que también afecta de forma importante a los escolares que son víctimas. Nuestros resultados sugieren que no solo los agresores utilizan este tipo de mecanismos cognitivos, sino que los escolares implicados en episodios de victimización también pueden activarlos para justificar la acción violenta (Zych et al., 2019). Esta idea secundaria la hipótesis de que el acoso y ciberacoso afectan a los procesos de sensibilidad y criterio

moral (Falla et al., 2022; Wachs, 2012). Estos hallazgos parecen indicar que las víctimas de acoso y del ciberacoso podrían desvincularse también del buen juicio moral, desencadenando inapropiados sentimientos de culpa y empleando falsos razonamientos para sostener su propia posición de sumisión (Killer et al., 2019). La desconexión moral podría ayudar a las víctimas a restar importancia al acoso al que han sido sometidas, eludiendo así la vergüenza o la culpa que les hace sentir (Cañas et al., 2019; Fernández-Antelo & Cuadrado-Gordillo, 2019).

Otras de las variables vinculadas al acoso escolar es la conducta prosocial entendida como la manifestación de comportamientos estratégicos voluntarios del individuo que repercuten positivamente sobre los demás, como ayudar a la víctima de acoso (Eisenberg et al., 2006). Se trata de una habilidad social que implica involucrarse en los problemas de otras personas para ayudarlas y brindar respuestas socialmente aceptadas (García-Fernández et al., 2022). Estudios previos han identificado bajos niveles de prosocialidad como predictor de la implicación en agresión en las situaciones de acoso (Zych et al., 2018). Además, se ha observado que el desarrollo de comportamientos de ayuda y apoyo a la víctima por parte de los defensores de acoso escolar podría exponerlos a la agresión (García-Fernández et al., 2022). Pero también se ha encontrado que los agresores pueden hacer uso de estrategias prosociales para obtener control sobre recursos sociales y materiales (Roberts et al., 2020).

Sin embargo, los resultados de nuestra investigación destacan que el desarrollo de la conducta prosocial está influido por las normas del grupo de clase. De hecho, se encontró que las normas del grupo de clase se asociaron positivamente con los comportamientos de agresión y negativamente con la defensa. Así, se encontró que en grupos con escasa sensibilidad antibullying, una mayor prosocialidad predecía un mayor desarrollo de comportamientos agresivos futuros. Estos resultados sugieren que en grupos probullying o escasamente sensibles a la naturaleza inmoral del acoso escolar, incluso adolescentes prosociales pueden usar sus competencias sociales como estrategia para hacer daño y como medio para alcanzar prestigio dentro del grupo (Dereli, 2019; García-Fernández et al., 2022; Suárez-García et al., 2020).

Finalmente, cabe destacar la influencia de la rumiación de la ira como un estilo de afrontamiento de la ansiedad que provoca la necesidad compulsiva de pensar repetidamente sobre los hechos que han creado la ansiedad, sus causas y consecuencias

lo que deriva en una situación estresante o angustiada, intensificando la aparición de emociones negativas y problemas de adaptación psicosociales (Parris et al., 2022). En consonancia con los resultados de estudios previos, nuestra investigación ha identificado que los adolescentes que son víctimas de acoso y ciberacoso manifiestan mayores índices de rumiación de la ira como consecuencia de la indefensión ante la agresión y la falta de apoyo social de sus compañeros de aula (Malamut & Salmivalli, 2021). La rumiación de la ira se postula, por tanto, como un importante predictor de la implicación en comportamientos de agresión y victimización conjuntamente (Camacho et al., 2021; Malamut & Salmivalli, 2021; Wright & Wachs, 2019). Ello puede deberse a que los escolares que rumian pueden ser más vulnerables a la impulsividad y, en consecuencia, es más probable que se involucren en conductas de riesgo, lo que a su vez puede molestar o provocar a otros, llegando a convertirse en agresores victimizados.

6.4. Conclusiones e implicaciones prácticas

Los resultados de esta investigación aportan conocimiento muy necesario para comprender la interacción de la dimensión personal (factores individuales) y la dimensión grupal, lo que posibilita orientar los programas de intervención preventiva y paliativa del acoso escolar en las escuelas, tomando en consideración las propias normas grupales que dependen no solo de los individuos sino de la convivencia y las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas. El trabajo de investigación que se presenta pretende avanzar científicamente en los aspectos morales, sociales y emocionales que influyen en los escolares en favor de la convivencia.

Los hallazgos de esta tesis, junto con los del proyecto en el que se integra, presentan un alto impacto científico y social. A nivel científico, se ha contribuido a la comprensión de las claves del grupo de los iguales que originan y sostienen el mantenimiento de relaciones interpersonales basadas en el dominio y la sumisión entre escolares. Además, se ha conseguido explorar y conocer la trayectoria y la dirección de los factores psicológicos, morales, sociales y emocionales que influyen en la implicación en los fenómenos de acoso durante la adolescencia aportando evidencias científicas sobre las estrategias para gestionar los recursos personales e interpersonales en función de las características del grupo de iguales con el que se relacionan diariamente.

A nivel social, los resultados de la investigación desarrollada ayudan a la gestión de la vida social de los iguales en el aula, considerando las normas, convenciones morales y

jerarquías de estatus que se gestan a nivel intra e intergrupar y que condicionan la aparición y la continuidad de situaciones de violencia interpersonal en la escuela. En este sentido, los resultados obtenidos han sido difundidos y transferidos al desarrollo de propuestas formativas y de intervención concretas dirigidos a la comunidad educativa a través de seminarios, jornadas y la producción de materiales didácticos para la mejora de la convivencia escolar y las relaciones entre los iguales.

6.5. Limitaciones y prospectiva

Pese a que nuestra investigación muestra importantes fortalezas, como el amplio tamaño muestral, el ser un estudio longitudinal o el uso de una metodología con amplio poder estadístico, también tiene importantes limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al interpretar los resultados y al plantear futuros estudios.

En primer lugar, existe un sesgo en la selección de la muestra, que se ha limitado deliberadamente a un área geográfica concreta: si los modelos propuestos se aplicaran a adolescentes de otras comunidades, se puede dar mayor validez a los resultados obtenidos. En segundo lugar, cabe señalar que los autoinformes se han utilizado exclusivamente para la conducta de los adolescentes, con un único grupo de informantes. En tercer lugar, solo se han explorado algunas variables. Resulta interesante analizar el efecto de otras variables cuya relación con el acoso y el ajuste normativo se identifica, como la popularidad. La necesidad de popularidad puede explicar la relación entre ambas variables precisamente porque los adolescentes luchan continuamente por el protagonismo y el prestigio dentro de su grupo de iguales y el ir en contra de las normas puede ser considerado como una estrategia para lograr esa popularidad (Romera et al., 2021). También resulta de interés ampliar el estudio del efecto del ajuste normativo en el comportamiento defensivo prosocial y a las opiniones del profesorado sobre las actitudes de los adolescentes hacia las normas del aula.

No obstante, los resultados obtenidos ofrecen importantes pautas psicoeducativas que ayudan a comprender los problemas de interacción social que surgen en las redes de iguales. Esta evidencia científica presenta importantes implicaciones prácticas que deben ser asumidas por la escuela y las familias para afrontar los problemas sociales y emocionales de los escolares y mejorar con ello su calidad de vida y bienestar. Una mejora de las relaciones entre iguales favorecerá a una mejora de la convivencia educativa, un

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

incremento del rendimiento académico y una oportunidad para garantizar el desarrollo integral de las personas.

REFERENCIAS

- Aiken, L. S., & West, S. T. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage Publications, Inc.
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Lower, L. M., Riley, A., Gibson, A., & Ruch, D. (2016). The case for the Perceived Social Competence Scale II. *Research on Social Work Practice*, 26(4), 419–428. <https://doi.org/10.1177/1049731514557362>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00010-0>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793>
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A. (2004). Selective exercise of moral agency. In T. A. Thorkildsen & H. J. Walberg (Eds.), *Nurturing Morality* (pp. 37– 57). Kluwer Academic.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers.

REFERENCIAS

- Bass, E. C., Saldarriaga, L. M., Velasquez, A. M., Santo, J. B., & Bukowski, W. M. (2022). Unpacking the misfit effect: Exploring the influence of gender and social norms on the association between aggression and peer victimization. *International journal of behavioral development*, 46(5), 372-381. <https://doi.org/10.1177/0165025421992867>
- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2016). From normative influence to social pressure: How relevant others affect whether bystanders join in cyberbullying. *Social Development*, 25(1), 193-211. <https://doi.org/10.1111/sode.12134>
- Beran, T. N., Rinaldi, C., Bickham, D. S., & Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression, and impact. *School Psychology International*, 33(5), 562-576.
- Berger, C. & Caravita, C. S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>
- Berry, D., & Willoughby, M. T. (2017). On the practical interpretability of Cross-Lagged Panel Models: rethinking a developmental workhorse. *Child Development*, 88(4), 1186–1206. <https://doi.org/10.1111/cdev.12660>
- Betts, L. R., Spenser, K. A., & Gardner, S. E. (2017). Adolescents' involvement in cyber bullying and perceptions of school: The importance of perceived peer acceptance for female adolescents. *Sex Roles*, 77, 471-481. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0742-2>
- Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables*. Wiley.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Johnson, S. L. (2015). Overlapping Verbal, Relational, Physical, and Electronic Forms of Bullying in Adolescence: Influence of School Context. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(3), 494-508. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>

REFERENCIAS

- Brownell, C. A. (2013). Early development of prosocial behavior: current perspectives. *Infancy, 18*, 1–9. <https://doi.org/10.1111/inf.12004>
- Busching, R., & Krahé, B. (2020). With a little help from their peers: The impact of classmates on adolescents' development of prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 49*, 1849-1863. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01260-8>
- Bussey, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence, 14*(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045>
- Byrne, D. (1997). An overview (and underview) of research and theory within the attraction paradigm. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*(3), 417-431.
- Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2021). Longitudinal associations between cybervictimization, anger rumination, and cyberaggression. *Aggressive behavior, 47*(3), 332-342. <https://doi.org/10.1002/ab.21958>
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C., & Piqueras, J. A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales de Psicología, 35*(3), 434-443. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.3.323151>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Vicino, S., & Bandura, A. (1995). La misura del disimpegno morale (The assessment of moral disengagement). *Rassegna Di Psicologia, 13*, 93-105.
- Carozzo C., J. C. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Espiga, 14*(29), 1-8. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/espiga/article/view/948>
- Carter, R., Halawah, A. y Trinh, S. (2018). Peer exclusion during the pubertal transition: The role of social competence. *Journal of Youth and Adolescence, 47*, 121-134. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0682-8>
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British journal of educational psychology, 85*(3), 407-423.

REFERENCIAS

- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1993). When do individual differences matter. A paradoxical theory of personality coherence. *Psychological Inquiry*, 4, 247-271.
- Castro, B. (2013). Personality in Action: Can Brief Behavioral Personality Tests Predict Children's Academic and Social Adjustment Across the Transition to Secondary School? *European Journal of Psychological Assessment*, 30(3), 169– 177. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000186>
- Castro-Robles, A., Niño-Vega, J., & Fernández-Morales, F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22(38).
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cho, S., & Lee, J. R. (2020). Joint growth trajectories of bullying perpetration and victimization among Korean adolescents: estimating a second-order growth mixture model-factor-of-curves with low self-control and opportunity correlates. *Crime and Delinquency*, 66(9), 1296–1337. <https://doi.org/10.1177/0011128719890271>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chou, C. P., & Bentler, P. M. (1990). Multivariate behavioral common factor analysis versus component analysis: some well and little known facts. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 115–136.
- 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(11), 2384-2400.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.

REFERENCIAS

- Collins, L. M., & Lanza, S. T. (2009). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences* (Vol. 718). John Wiley & Sons.
- Coyle, S., Cipra, A., & Rueger, S. Y. (2021). Bullying types and roles in early adolescence: Latent classes of perpetrators and victims. *Journal of School Psychology, 89*, 51-71. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.09.003>
- Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation. *International Journal of Public Health, 60*(2), 207-217. <http://doi.org/10.1007/s00038-015-0655-1>
- Dawes, M., Starrett, A., Norwalk, K., Hamm, J., & Farmer, T. (2023). Student, classroom, and teacher factors associated with teachers' attunement to bullies and victims. *Social Development, 1*, 1-22. <https://doi.org/10.1111/sode.12669>
- De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 30*(4), 543-566.
- de Guzman, M. R., Jung, E. & Do, K.-A. T. (2012). Perceived social support networks and prosocial outcomes among Latino/a youth in the United States. *Interamerican Journal of Psychology, 46*(3) 413-424.
- de la Plaza Olivares, M., & Ordi, H. G. (2019). El acoso escolar: factores de riesgo, protección y consecuencias en víctimas y acosadores. *Revista de Victimología/Journal of Victimology, (9)*, 99-131.
- De Pasquale, C., Martinelli, V., Sciacca, F., Mazzone, M., Chiappedi, M., Dinaro, C., & Hichy, Z. (2021). The role of mood states in cyberbullying and cybervictimization behaviors in adolescents. *Psychiatry Research, 300*, 113908. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113908>
- Del Rey Alamillo, R., & Ortega-Ruiz, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención* (Vol. 186). Grao.

REFERENCIAS

- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P. K., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50(1), 141-147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Dereli, E. (2019). The Relationship between Prosocial Behaviours, Aggression Types and Moral-Social Rule Knowledge in Preschool Children. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 42-55.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., & Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educacion*, 362, 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Dijkstra, J. K., & Gest, S. D. (2015). Peer norm salience for academic achievement, prosocial behavior, and bullying: Implications for adolescent school experiences. *The Journal of Early Adolescence*, 35(1), 79-96.
- Dillon, C. E., & Lochman, J. E. (2022). Correcting for norm misperception of anti-bullying attitudes. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 443-452. <https://doi.org/10.1177/0165025419860598>
- Ding, Y., Li, D., Li, X., Xiao, J., Zhang, H., & Wang, Y. (2020). Profiles of adolescent traditional and cyber bullying and victimization: The role of demographic, individual, family, school, and peer factors. *Computers in Human Behavior*, 111, 106439. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106439>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Socioemotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-441. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Duan, S., Duan, Z., Li, R., Wilson, A., Wang, Y., Jia, Q., ... & Chen, R. (2020). Bullying victimization, bullying witnessing, bullying perpetration and suicide risk among

REFERENCIAS

- adolescents: A serial mediation analysis. *Journal of affective disorders*, 273, 274-279. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.03.143>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol.3. Social, emotional, and personality development*. 6th ed. (pp.646–718). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. En M.E. Lamb, y C. Garcia Coll (Vol. Eds.), R.M. Lerner (Series Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (7th ed, pp. 610–656). New York: Wiley.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2009). A social–ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203842898>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M., & Thornberg, R. (2015). Socioecological factors associated with bullying perpetration among early adolescents across the elementary-middle school transition. *Violence & Victims*, 30, 470–488.
- Espino, E., Guarini, A., Menabò, L., & Del Rey, R. (2022). Why are some victims also bullies? The role of peer relationship management and anger regulation in traditional bullying. *Youth & Society*. <https://doi.org/10.1177/0044118X221077712>
- Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., & 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207452>
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from grades 1 to

REFERENCIAS

12. *Journal of School Psychology*, 82, 17-35. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2022). Why do victims become perpetrators of peer bullying? Moral disengagement in the cycle of violence. *Youth & Society*, 54(3), 397-418.
- 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(13), 2414. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132414>
- Forsberg, C., & Thornberg, R. (2016). The social ordering of belonging: Children's perspectives on bullying. *International Journal of Educational Research*, 78, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.008>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., & Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52.
- Garandeau, C.F., Lee, I.A. & Salmivalli, C. (2014). Inequality Matters: Classroom Status Hierarchy and Adolescents' Bullying. *J Youth Adolescence*, 43, 1123–1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>
- Garandeau, C. F., Vermande, M. M., Reijntjes, A. H., & Aarts, E. (2019). Classroom bullying norms and peer status: effects on victim-oriented and bully-oriented defending. *International Journal of Behavioral Development*, 0165025419894722. <https://doi.org/10.1177/0165025419894722>

REFERENCIAS

- Garandeau, C. F., Vermande, M. M., Reijntjes, A. H., & Aarts, E. (2022). Classroom bullying norms and peer status: Effects on victim-oriented and bully-oriented defending. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 401-410. <https://doi.org/10.1177/0165025419894722>
- García-Fernández, C. M., Romera, E. M., Monks, C. P., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Peer aggression and victimisation: social behaviour strategies in early childhood in Spain. *Early Childhood Education Journal*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01348-9>
- Gerbino, M., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C. & Caprara, G. V. (2018). Adolescents' prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits. *Journal of Personality*, 86(2), 247-260. <http://doi.org/10.1111/jopy.12309>
- Gifford-Smith, M.E., & Brownell, C.A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Social Network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617-638.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention Atlanta, Georgia, & U.S. Department of Education*.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 979-989.

REFERENCIAS

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Analysis of emotion regulation in Spanish adolescents: Validation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Frontiers in psychology*, 6, 1959. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01959>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.
- Hamaker, E. L., Kuiper, R. M., & Grasman, R. P. P. P. (2015). A critique of the cross-lagged panel model. *Psychological Methods*, 20(1), 102–116. <https://doi.org/10.1037/a0038889>
- Hartup, W. W. (1982). Peer relations. In C. B. Kopp & J. B. Krakow (Eds.), *The child: Development in a social context* (pp. 514–575): Addison-Wesley.
- Hartup, W.W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*
- Hayes, N. L., Marsee, M. A., & Russell, D. W. (2021). Latent profile analysis of traditional and cyber-aggression and victimization: Associations with dark triad traits and psychopathology symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 43(2), 399-412. <https://doi.org/10.1007/s10862-020-09835-2>
- Hendrickx, M. M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.004>
- Hernández, R. M., & Saravia, M. Y. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1), 30-40.

REFERENCIAS

- Herrera-López, L., M., Romera, F., E., M., Ortega-Ruiz, R. R. y Gómez-Ortiz., O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28, 32-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72743610005>
- Hofmann, V. & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: the positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 68, 136–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, 17(4), 311-322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hu, R., Xue, J., & Han, Z. (2021). School bullying victimization and perpetration among Chinese adolescents: A latent class approach. *Children and Youth Services Review*, 120, 105709. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105709>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Johnson, S., Seidenfeld, A., Izard, C. y Kobak, R. (2013). Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 282-290.
- Jones, A. E., Espelage, D. L., Valido, A., Ingram, K., & Merrin, G. J. (2019). Examining classes of bully perpetration among Latinx high school students and associations with substance use and mental health. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(3), 170-179. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00028-4>
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45(4), 450-462. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>
- Kim, B. K., Park, J., Jung, H. J., & Han, Y. (2020). Latent profiles of offline/cyber bullying experiences among Korean students and its relationship with peer conformity. *Children and Youth Services Review*, 118, 105349. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105349>

REFERENCIAS

- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169. <https://doi.org/10.1037/a0029350>
- Köster, M., Cavalcante, L., de Carvalho, R., Resende, B. & Kärtner, J. (2016). Cultural Influences on Toddlers' Prosocial Behavior: How Maternal Task Assignment Relates to Helping Others. *Child Development*, 87(6), 1727-1738.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>
- Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>
- Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and violent behavior*, 45, 51-74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>
- Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., & Vollebergh, W. (2017). Aggressive and prosocial peer norms: Change, stability, and associations with adolescent aggressive and prosocial behavior development. *The Journal of Early Adolescence*, 0272431616665211.
- Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J.K., Veenstra, R., & Vollebergh, W. (2018). Aggressive and prosocial peer norms: Change, stability, and associations with adolescent aggressive and prosocial behavior development. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 178-203. <https://doi.org/10.1177%2F0272431616665211>
- Laninga-Wijnen, L., Steglich, C., Harakeh, Z., Vollebergh, W., Veenstra, R., & Dijkstra, J. K. (2020). The role of prosocial and aggressive popularity norm combinations in prosocial and aggressive friendship processes. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 645-663. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01088-x>

REFERENCIAS

- Laniga-Wijnen, L., & Veenstra, R. (2021). Peer similarity in adolescent social networks: Types of selection and influence, and factors contributing to openness to peer influence. *The encyclopedia of child and adolescent health*. Elsevier.
- Lanza, S. T., & Rhoades, B. L. (2013). Latent class analysis: An alternative perspective on subgroup analysis in prevention and treatment. *Prevention Science, 14*(2), 157-168. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0201-1>
- Li, J., Sidibe, A. M., Shen, X., & Hesketh, T. (2019). Incidence, risk factors and psychosomatic symptoms for traditional bullying and cyberbullying in Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review, 107*, 104511. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104511>
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review, 113*, 104946. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104946>
- Linzer, D. A., & Lewis, J. B. (2011). polCA: An R package for polytomous variable latent class analysis. *Journal of Statistical Software, 42*(10), 1-29. <https://doi.org/10.18637/jss.v042.i10>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in psychology, 7*, 1988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: the role of student social status. *Journal of Adolescence, 63*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Malamut, S. T., & Salmivalli, C. (2021). Rumination as a mediator of the prospective association between victimization and bullying. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00755-z>
- Marín-Martínez, A., Orozco Mendoza, M., Hamui Waysel, L., Cruz Zamora, P., Velasco Pérez, J., & Almazán Ochoa, A. L. (2022). Perfiles de espectadores dentro de la

REFERENCIAS

- dinámica del hostigamiento escolar (bullying). *El Psicólogo Anáhuac*, 22, 65–79. https://doi.org/10.36105/psic_anah.2022v22.05
- Mayeux, L., & Kraft, C. (2018). Social goals moderate the associations between peer status and behavior in middle school. *Social Development*, 27(4), 699-714. <https://doi.org/10.1111/sode.12298>
- Menéndez-Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., & González-Víllora, S. (2021). Bullying, basic psychological needs, responsibility and life satisfaction: Connections and profiles in adolescents. *Anales de Psicología*, 37(1), 133-141. <https://doi.org/10.6018/analesps.414191>
- Mercer, S. H., McMillen, J. S., & DeRosier, M. E. (2009). Predicting change in children's aggression and victimization using classroom-level descriptive norms of aggression and pro-social behavior. *Journal of School Psychology*, 47(4), 267-289.
- Monks, C. P., & O'Toole, S. E. (2020). The vantage points of assistants and reinforcers. *Bullies, Victims, and Bystanders: Understanding Child and Adult Participant Vantage Points*, 45-77.
- Morales-Ramírez, M. & Villalobos-Cordero, M. (2017). The Impact of Bullying in the Integral Development and Learning from the Perspective of Children in Preschool and School. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.2>
- Moreno, C., Segatore Pittón, M. E., & Tabullo, A. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre educación*, 37, 113-134.
- Moreno-Manso, J. M., Garcia-Baamonde, M. E., Guerrero-Barona, E., Godoy-Merino, M. J., Guerrero-Molina, M., & Barbosa-Torres, C. (2021). Externalizing and internalizing symptoms and coping strategies in young victims of abuse. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01996-x>
- Moses, M., & Williford, A. (2017). Individual indicators of self-reported victimization among elementary school-age students: A latent class analysis. *Children and*

REFERENCIAS

- Youth Services Review*, 83, 33-40.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chilyouth.2017.10.006>
- Moya-Solís, A., & Moreta-Herrera, R. (2022). Víctimas de ciberacoso y su influencia en las dificultades de regulación emocional en adolescentes del Ecuador [Victims of cyberbullying and its influence on emotional regulation difficulties in adolescents in Ecuador]. *Psychology, Society & Education*, 14(1), 67-75.
<https://doi.org/10.21071/psyse.v14i1.14066>
- Müller, C. R., Pfetsch, J., Schultze-Krumbholz, A., & Ittel, A. (2018). Does media use lead to cyberbullying or vice versa? Testing longitudinal associations using a latent cross-lagged panel design. *Computers in Human Behavior*, 81, 93-101.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.007>
- Navas-Martínez, M. J., & Cano-Lozano, M. (2022). Profile of the victimized aggressors in child-to-parent violence: Differences according to the type of victimization. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22(2), 81-90.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569-582.
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569>
- Nylund-Gibson, K., Grimm, R., Quirk, M., & Furlong, M. (2014). A latent transition mixture model using the three-step specification. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 439-454.
<https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915375>
- Nylund-Gibson, K., & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), 440.
<https://doi.org/10.1037/tps0000176>

REFERENCIAS

- O'Connor, K. E., Farrell, A. D., Kliewer, W., & Lepore, S. J. (2019). Social and emotional adjustment across aggressor/victim subgroups: Are aggressive-victims distinct? *Journal of Youth and Adolescence*, 48(11), 2222-2240. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01104-0>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus D. (1994) Bullying at School. In L. R. Huesmann. (Ed.), *Aggressive Behavior. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology* (97-130). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. F. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (Routledge, pp. 7-27). Routledge.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 13, 36.
- Olweus, D. (2007). *Acoso escolar: Hechos y medidas de intervenciones*. [Bullying: Facts and measures of interventions] Ponencia presentada en el Encuentro Europeo por la Convivencia. Madrid. Retrieved from https://www.educa2.madrid.org/binary/20/DAN_OLWEUS.pdf
- Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 9-33). Routledge.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Orjuela López, L., Cabrera de los Santos, B., Calamaestra Villén, J., Mora-Merchán, J. A., & Ortega- Ruiz, R. (2013). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Save the Children. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/75725/acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vok_-_05.14.pdf?sequence=1

REFERENCIAS

- Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega-Ruiz, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega-Ruiz, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 29-48.
- Ortega Ruiz, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de pedagogía*, (370), 32-35.
- Ortega-Ruiz, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Assessing bullying and cyberbullying: spanish validation of EBIPQ and ECIPQ. *Psicología Educativa*, 22, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Padilla-Walker, L. M., Memmott-Elison, M. K., & Coyne, S. M. (2018). Associations between prosocial and problem behavior from early to late adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 47, 961-975. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0736-y>
- Páez-Esteban, A. N., Torres-Contreras, C. C., Ortiz-Rodríguez, S. P., Campos de Aldana, M. S., Duarte Bueno, L. M., & Del Pilar-Silva, B. A. (2020). Acoso escolar en adolescentes: rol, tipo de violencia y determinantes. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 54. <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2019026003625>
- Parris, L., Lannin, D. G., Hynes, K., & Yazedjian, A. (2022). Exploring social media rumination: associations with bullying, cyberbullying, and distress. *Journal of interpersonal violence*, 37(5-6), NP3041-NP3061.

REFERENCIAS

- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, *51*, 913–920.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P., & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2), 283-293. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ijcv.244>
- Pichel, R., Feijóo, S., Isorna, M., Varela, J., & Rial, A. (2022). Analysis of the relationship between school bullying, cyberbullying, and substance use. *Children and Youth Services Review*, *134*, 106369. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106369>
- Poorthuis, A. M. G., Thomaes, S., Denissen, J. J. A., van Aken, M. A. G., & Orobio de Portnow, S., Downer, J. y Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, *68*, 38-52.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive behavior*, *42*(3), 239-253. <https://doi.org/10.1002/ab.21614>
- Pouwels, J. L., Salmivalli, C., Saarento, S., van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2018). Predicting adolescents' bullying participation from developmental trajectories of social status and behavior. *Child development*, *89*(4), 1157-1176. <https://doi.org/10.1111/cdev.12794>
- Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., & Caravita, S. C. S. (2020). Defending victims of bullying in the classroom: The role of moral responsibility and social costs. *Journal of Experimental Social Psychology*, *87*, 103935. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103935>
- Pouwels, J. L., & Garandeau, C. F. (2021). The role of the peer group and classroom factors in bullying behavior. In P. K. Smith & J. O. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (pp. 450–466). Wiley Blackwell.

REFERENCIAS

- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 815-827. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Pozzoli, T., Gini, G. & Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis. *Child Development*, 38, 1917-1931. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x>
- Prodócimo, E., Cerezo, F., & Areñse, J. J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Psicología conductual*, 22(2), 345. *Psychology*, 33, 387-394.
- Puértolas, A. & 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. *Revista de Victimología/Journal of Victimology*, (5), 85-128. <http://doi.org/10.12827/RVJV.5.04>
- Rambaran, J. A., Dijkstra, J. K., & Stark, T. H. (2013). Status-based influence processes: The role of norm salience in contagion of adolescent risk attitudes. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 574-585.
- Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(2), 235-242. <http://doi.org/10.1016/j.chc.2015.12.002>
- Roberts, A. P., Monks, C. P., & Tsermentseli, S. (2020). The influence of gender and resource holding potential on aggressive and prosocial resource control strategy choice in early childhood. *Frontiers in Education*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.593763>
- Rodkin, P.C., & Ryan, A.M. (2012). Child and adolescent peer relations in educational context. In K.R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA education psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (Vol. 2, pp. 363-389). American Psychological Association.

REFERENCIAS

- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, *49*(6), 1139–1150. <https://doi.org/10.1037/a0029389>
- Romera, E. M., Bravo, A., Ortega-Ruiz, R., & Veenstra, R. (2019). Differences in perceived popularity and social preference between bullying roles and class norms. *PloS one*, *14*(10), e0223499. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223499>
- Romera, E. M., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *24*(48), 71-79.
- Romera, E. M., Casas, J. A., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Camacho, A. (2021). Bullying perpetration, moral disengagement and need for popularity: examining reciprocal associations in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*, 2021–2035. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01482-4>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Falla, D. (2021). Moral disengagement strategies in online and offline bullying. *Psychosocial Intervention*, *30*(2), 85-93. <https://doi.org/10.12968/pnur.1998.9.16.40>
- Romera, E. M., Luque, R., Ortega-Ruiz, R., Gómez-Ortiz, O., & Camacho, A. (2022). Positive peer perception, social anxiety and classroom social adjustment as risk factors in peer victimization: a multilevel study. *Psicothema*, *34*(1), 110-116. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.37>
- Romera, E. M., Luque-González, R., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XXI*, *25*(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/eduxx1.30461>

REFERENCIAS

- Romersi, S., Martínez-Fernández, J. R. & Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 135-146.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 42(2), 1–36.
- Runions, K. C., & Bak, M. (2015). Online moral disengagement, cyberbullying, and cyberaggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 400-405. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0670>
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9, 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Sabo, M. & Marinescu, I. (2018). Culture and prosocial behavior. An Incremental Validity Model. *Studia Doctoralia, Psychology and Educational Science*, 16, 87- 95.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Schultze-Krumbholz, A., Göbel, K., Scheithauer, H., Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V., Pyżalski, J., Plichta, P., Del Rey, R., Casas, J. A., Thompson, F., & Smith, P.. (2015). A comparison of classification approaches for cyberbullying and traditional bullying using data from six European countries. *Journal of School Violence*, 14(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.961067>
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., y Voeten, M. (2007). Person–group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1009-1019.

REFERENCIAS

- Sentse, M., Kretschmer, T., & Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences. *Social Development, 24*(3), 659–677. <http://doi.org/10.1111/sode.12115>
- Simpson, B., & Willer, R. (2015). Beyond altruism: Sociological foundations of cooperation and prosocial behavior. *Annual Review of Sociology, 41*, 43-63. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112242>
- Singleton, R., & Straits, B. (2004). Approaches to social research. *Oxford University Press*. <https://bit.ly/2ULGEkU>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(2), 147-154.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass, 10*(9), 519–532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P. K., Lopez-Castro, L., Robinson, S., & Gorzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior, 45*(December 2017), 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Smithyman, T. F., Fireman, G. D., & Asher, Y. (2014). Long-term psychosocial consequences of peer victimization: From elementary to high school. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 64–76. <https://doi.org/10.1037/spq0000053>
- Spears, B., Slee, P. T., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the scenes and screens: Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Journal of Psychology, 217*(4), 189-196.
- Spiekerman, A. M., Witkow, M. R., & Nishina, A. (2021). Peer victimization and depressive symptoms during adolescence: examining the roles of social support and internalizing coping. *Journal of Early Adolescence, 41*(4), 505-526. <https://doi.org/10.1177/0272431620931191>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., Rodríguez, C. y de Lleida, U. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática.

REFERENCIAS

- Revista de Psicología Educativa*, 15(1), 1-15.
<https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Sukhodolsky, D. G., Golub, A., & Cromwell, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 689-700. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00171-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00171-9)
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Grupo Planeta (GBS).
- Teng, Z., Bear, G. G., Yang, C., Nie, Q., & Guo, C. (2020). Moral disengagement and bullying perpetration: A longitudinal study of the moderating effect of school climate. *School Psychology*, 35(1), 99-109. <https://doi.org/10.1037/spq0000348>
- Thornberg, R., Gini, G., Malti, T., & Galarneau, E. (2021). Personality factors, empathy and moral disengagement. In P. K. Smith & J. O. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention, 1 Volume Set* (pp. 415-432). Wiley Blackwell.
- Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G., & Hong, J. S. (2017). Bullying and repeated conventional transgressions in Swedish schools: How do gender and bullying roles affect students' conceptions? *Psychology in the Schools*, 54(9), 1189-1201. <https://doi.org/10.1002/pits.22054>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Uceda, I. M., Bleda, J. H. L., Nieto, M. A. P., Sukhodolsky, D. G., & Martinez, A. E. (2016). Psychometric properties of the spanish adaptation of the anger rumination scale: Evidence of reliability and validity in the general population. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.17>
- van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers?. *Journal of school psychology*, 65, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>

REFERENCIAS

- van Dijk, A., Poorthuis, A. M., & Malti, T. (2017). Psychological processes in young bullies versus bully-victims. *Aggressive Behavior*, 43(5), 430-439. <https://doi.org/10.1002/ab.21701>
- van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2020). The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks*, 60, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.12.006>
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New media & society*, 11(8), 1349-1371.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., ... Korth, B. (2009). Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. *Child Development*, 80(6), 1775-1796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01367.x>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child development*, 81(2), 480-486. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x>
- Veenstra, R., Dijkstra, J. K., & Kreager, D. A. (2018). Pathways, Networks, and Norms: A Sociological Perspective on Peer Research. In W. M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. 2nd ed. (pp.45-63). Guilford.
- Veenstra, R., & Lodder, G. M. A. (2022). On the microfoundations of the link between classroom social norms and behavioral development. *International Journal of Behavioral Development*. <https://doi.org/10.1177/01650254221100228>
- Verlinden, M., Veenstra, R., Ghassabian, A., Jansen, P. W., Hofman, A., Jaddoe, V. W. V., Verhulst, F. C., & Tiemeier, H. (2014). Executive functioning and non-verbal intelligence as predictors of bullying in early elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 953-966. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9832-y>

REFERENCIAS

- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review*, 47(1), 18-33.
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: Differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 347-360. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704318>
- Walters, G. D. (2021). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1129-1139. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into practice*, 52(4), 296-302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wang, C., Boyanton, D., Ross, A. S. M., Liu, J. L., Sullivan, K., & Anh Do, K. (2018). School climate, victimization, and mental health outcomes among elementary school students in China. *School Psychology International*, 39(6), 587-605. <https://doi.org/10.1177/0143034318805517>
- Wang, C. W., Musumari, P. M., Techasrivichien, T., Suguimoto, S. P., Tateyama, Y., Chan, C. 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), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8116-z>
- Wright, M. F., & Wachs, S. (2019). Adolescents' psychological consequences and cyber victimization: The moderation of school-belongingness and ethnicity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2493. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142493>
- Yang, Y., Qi, Y., Cui, Y., Li, B., Zhang, Z., Zhou, Y. & Zheng, Y. (2019). Emotional and behavioral problems, social competence and risk factors in 6–16-year-old students in Beijing, China. *PloS One*, 14(10), e0223970. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223970>

REFERENCIAS

- Zhang, Q., & Kou, Y. (2011). The dimension of measurement on prosocial behavior: Exploration and confirmation. *Sociological Studies*, 4, 105–121.
- Zhao, L., & Yu, J. (2021). A meta-analytic review of moral disengagement and cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 12, 681299. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.681299>
- Zsila, A., Urban, R., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2019). Gender differences in the association between cyberbullying victimization and perpetration: the role of anger rumination and traditional bullying experiences. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 1252-1267. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9893-9>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and violent behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>
- Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development*, 91, 527–545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). Childhood Risk and Protective Factors as Predictors of Adolescent Bullying Roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>
- Zych, I., & Farrington, D. P. (2021). Stability and change in bullying and cyberbullying throughout the school years. In P. K. Smith & J. O. Norman (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention*, 2 Volume Set (pp. 20–36). Wiley Blackwell.