



UNIVERSIDAD
DE CÓRDOBA

Los efectos del confinamiento por Covid-19 en las competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying, cyberbullying y otras conductas antisociales del alumnado de Educación Primaria.

The effects of confinement due to Covid-19 on the socio-emotional and moral competencies, cyberhate, bullying, cyberbullying and other anti-social behaviors of Primary Education students.

Lucía Carolina Seade Mejía

Directores:

Dr. Vicente J. Llorent García

Dra. Ximena Vélez Calvo

Programa de Doctorado de Ciencias Sociales y Jurídicas

Febrero, 2024
Córdoba (España)

TITULO: *Los efectos del confinamiento por Covid-19 en las competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying, cyberbullying y otras conductas antisociales del alumnado de Educación Primaria*

AUTOR: *Lucia Carolina Seade Mejia*

© Edita: UCOPress. 2024
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

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



UNIVERSIDAD
DE CÓRDOBA

Programa de doctorado
de Ciencias Sociales y Jurídicas

Los efectos del confinamiento por Covid-19 en las competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying, cyberbullying y otras conductas antisociales del alumnado de Educación Primaria.

The effects of confinement due to Covid-19 on the socio-emotional and moral competencies, cyberhate, bullying, cyberbullying and other anti-social behaviors of Primary Education students.

Directores:

Dr. Vicente J. Llorent García

Dra. Ximena Vélez Calvo

Tesis doctoral presentada por:

Lucía Carolina Seade Mejía

Febrero, 2024
Córdoba (España)

La presentación de este trabajo se rige por el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association 7ª edición (APA) (2019, edición en español).

En atención a la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de las mujeres y hombres, toda mención en esta tesis doctoral a personas, colectivos, cargos académicos, etc., cuyo género sea masculino, estará haciendo referencia al género gramatical neutro, incluyendo, por tanto, la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres.

INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS

 UNIVERSIDAD DE CORDOBA	INFORME RAZONADO DE LAS/LOS DIRECTORAS/ES DE LA TESIS Este documento se presentará junto con el depósito de la tesis en https://moodle.uco.es/ctp3/	
DOCTORANDA/O		
<input type="text" value="LUCIA CAROLINA SEADE MEJÍA"/>		
TÍTULO DE LA TESIS:		
TITULO DE LA TESIS: LOS EFECTOS DEL CONFINAMIENTO POR COVID-19 EN LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y MORALES, CIBERODIO, CYBERBULLYING Y OTRAS CONDUCTAS ANTISOCIALES DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA		
INFORME RAZONADO DE LAS/LOS DIRECTORAS/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)		
<p>A nuestro juicio, la tesis doctoral realizada por Dña. Lucía Carolina Seade Mejía, dirigida por el profesor Vicente J. Llorent y la profesora Ximena Vélez Calvo, tiene calidad para su evaluación por parte de la Comisión Académica del Programa de Doctorado de CCSSJ. Su realización ha supuesto un exhaustivo, productivo y satisfactorio trabajo de investigación y de dirección realizado con rigor, vocación y entusiasmo. La tesis doctoral contiene una revisión de literatura sobre las competencias socioemocionales y morales, ciberodio, cyberbullying y otras conductas antisociales y cómo estas variables evolucionaron en relación al confinamiento ocasionado por la COVID-19. El trabajo empírico se realizó con 792 estudiantes de 9 a 14 años escolarizados en 15 centros de educación primaria de la ciudad de Cuenca-Ecuador. Los directores compartimos la ilusión del doctorando de contribuir al conocimiento científico en este ámbito, cuyas características del estudio son tan particulares que permiten comprender como se dieron estos fenómenos educativos en el ámbito del confinamiento. Para ello se desarrolló un riguroso método científico, aportando coherencia a todo el proceso de formación investigadora de la doctoranda. Se trabajó con análisis descriptivos, correlacionales, experimentales e inferenciales, llegando a obtener unos resultados muy interesantes para conocer las dinámicas en las relaciones interpersonales y sociales del alumnado de Educación Primaria. Precisamente los hallazgos permiten comprender la realidad del alumnado en cuanto a las variables estudiadas, situación que se reflejan en las conclusiones y recomendaciones. Producto de este trabajo se publicó un artículo en revista JCR y otros están en revisión en revistas de esta misma categoría. Este proceso formativo ha supuesto la adecuada preparación como investigadora de la doctoranda.</p>		
<p>Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.</p>		
Córdoba, a 20 de febrero de 2024		
LLORENT GARCIA VICENTE JESUS - 52547673X	Firmado digitalmente por LLORENT GARCIA VICENTE JESUS - 52547673X Fecha: 2024.02.21 20:46:36 +01'00'	Las/los directoras/es
Dr. Vicente J. Llorent		XIMENA MONSERRATH VELEZ CALVO Firmado digitalmente por XIMENA MONSERRATH VELEZ CALVO Fecha: 2024.02.20 17:04:22 -05'00'
Dra. Ximena Vélez Calvo		
ESTUDIOS DE DOCTORADO		
		Página 1 de 1

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mis sinceros agradecimientos a todos los niños que participaron en este estudio, que en medio de las adversidades impuestas por la pandemia de la COVID-19, su entusiasmo, alegría y curiosidad iluminaron esta investigación. Su participación valiente y su resiliencia ante las dificultades fueron inspiradoras y demostraron la vitalidad que la curiosidad infantil puede mantener incluso en tiempos desafiantes. Agradezco, también a los profesores, directivos y al Distrito de Educación 01D02 Cuenca, pues permitieron que esta tesis doctoral se concretara.

Al Dr. Vicente J. Llorent, director de esta tesis doctoral. Vicente, gracias por la dedicación, liderazgo, compromiso incansable, experiencia académica y el enfoque meticuloso que guiaron cada paso de este viaje de investigación. Agradezco profundamente tu tiempo generosamente dedicado y tu mentoría excepcional. Tu influencia positiva ha dejado una marca duradera en mi carrera académica. Ha sido un privilegio trabajar bajo tu dirección.

Gracias a la Dra. Ximena Vélez Calvo, codirectora de la tesis doctoral. Xime, no solo has sido mi mentora, sino que también una hermana de vida. El cariño y la gratitud va más allá de lo que las palabras pueden expresar. Gracias por siempre creer en mí, por la guía y la compañía constante en la vida. Tu confianza en mí ha sido un motor constante de inspiración y motivación.

A mi familia, Javier, Mariana, Ricardo, Renata, Zoila, Bertha y Chuchú quienes han cobijado y sostenido todo este proceso.

Finalmente, deseo expresar mi gratitud a la Universidad de Córdoba por proporcionar el ambiente propicio para llevar a cabo esta investigación y por fomentar la colaboración académica.

ÍNDICE DE CONTENIDO

<i>AGRADECIMIENTOS</i>	8
<i>ESTRUCTURA DEL INFORME</i>	16
<i>RESUMEN</i>	22
<i>ABSTRACT</i>	30
<i>1. MARCO TEÓRICO</i>	41
<i>2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS</i>	57
<i>3. METODOLOGÍA</i>	63
3.1. Participantes.....	63
3.2. Diseño y procedimiento.....	64
3.3. Instrumentos	65
3.3.1. Cuestionario de Competencias socioemocionales.....	65
3.3.2. Escala de Empatía.....	65
3.3.3. Escala de Emociones Morales	66
3.3.4. Cuestionario de Ciberodio	66
3.3.5. Escala European bullying Intervention Project Questionnaire.....	67
3.3.6. Escala European cyberbullying Intervention Project Questionnaire.....	67
3.3.7. Cuestionario de comportamiento antisocial autoinformado.....	68
3.4. Análisis de datos	68

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS.....	71
4.1. ESTUDIO 1	74
SOCIAL, EMOTIONAL AND MORAL COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION AS A PROTECTIVE FACTOR OF BULLYING, CYBERBULLYING AND OTHER ANTISOCIAL BEHAVIOUR DURING LOCKDOWN.....	74
4.1.1. Resumen	74
4.1.2. Abstract.....	75
4.1.3. Palabras clave / Keywords.....	76
4.2. ESTUDIO 2	79
LOCKDOWN, CYBERHATE AND THE PROTECTIVE FACTOR OF SOCIAL- EMOTIONAL AND MORAL COMPETENCIES IN PRIMARY	79
4.2.1. Resumen	79
4.2.2. Abstract.....	80
4.2.3. Palabras clave / Keywords.....	80
4.3. ESTUDIO 3	84
THE IMPACT OF LOCKDOWN IN CYBERBULLYING IN PRIMARY EDUCATION: TRANSITIONS OF CYBERBULLYING AND BULLYING	84
4.3.1. Resumen	84
4.3.2. Abstract.....	85
4.3.3. Palabras clave / Keywords.....	86
4.4. ESTUDIO 4	89
4.4.1. Resumen	89

4.4.2. Abstract.....	90
4.4.3. Palabras clave / Keywords.....	90
5. <i>DISCUSIÓN</i>	94
6. <i>CONCLUSIONES</i>	111
7. <i>IMPLICACIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO, Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</i>	117
7.1. Implicaciones.....	118
7.2. Limitaciones del estudio.....	119
7.3. Futuras líneas de investigación.....	119
7. <i>REFERENCIAS</i>	123
8. <i>ANEXOS</i>	152
8.1. Anexo I: Instrumentos.....	152
8.1.1. Cuestionario de Competencias socioemocionales.....	152
8.1.2. Escala de Empatía.....	153
8.1.3. Escala de Emociones Morales.....	155
8.1.4. Cuestionario de comportamiento antisocial autoinformado.....	155
8.1.5. Escala European bullying Intervention Project Questionnaire.....	158
8.1.6. Escala European cyberbullying Intervention Project Questionnaire.....	159
8.1.7. Cuestionario de Ciberodio.....	161

ESTRUCTURA DEL INFORME

Esta investigación se estructura en un índice compuesto por los apartados: marco teórico, objetivos e hipótesis, metodología, estudios empíricos (compuesto por cuatro artículos), discusión, conclusiones y referencias, además de anexos.

En el marco teórico se exponen los temas centrales del presente estudio: competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying y cyberbullying, y otras conductas antisociales. Estas variables se analizaron valorando el impacto que sobre estas generó el confinamiento por la COVID-19.

En el apartado de los objetivos e hipótesis, se menciona lo que se pretende conseguir con este estudio, para lo cual se plantea un objetivo de carácter general. Así mismo, se plantean los objetivos específicos y las hipótesis de las que se partió.

En el apartado metodología se expone el proceso llevado a cabo en cada momento de esta investigación. Se especifica los participantes, el diseño, los instrumentos y los análisis de datos utilizados.

En el apartado de estudios empíricos, se presentan los cuatro artículos científicos (publicados o en proceso de revisión) derivados de esta investigación. Estas investigaciones se enfocan en el análisis de las competencias socioemocionales, ciberodio, bullying y cyberbullying, y otras conductas antisociales, del alumnado de educación primaria, antes y tras cinco meses de confinamiento. También profundizan aspectos peculiares, como la evolución de estas características, la relación entre las conductas y las ciberconductas antisociales, el factor protector de las competencias socioemocionales y las diferencias por grupo étnico-cultural, dada diversidad de Ecuador.

En la discusión, se discuten aquellos resultados más relevantes de todos los estudios

empíricos que aquí se presentan y se relacionan con sus antecedentes científicos.

También se incluyen las conclusiones generales de la investigación, pues las específicas están expuestas en cada uno de los estudios empíricos. Se exponen las implicaciones, limitaciones y las futuras líneas de investigación que pueden generar este trabajo.

Las referencias recogen toda la revisión literaria citada en esta investigación. Finalmente, el apartado anexos se incluyen los instrumentos completos utilizado en esta investigación.

RESUMEN / ABSTRACT

RESUMEN

La pandemia por la COVID-19 provocó una gran crisis en numerosos ámbitos sociales, especialmente en los niños y adolescentes, pues en el escenario educativo esta emergencia sanitaria dio lugar al cierre masivo de las clases presenciales en más de 200 países, con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Inicialmente, a nivel mundial se declaró un estado de emergencia aproximado de 15 días, pero fue prorrogado por alrededor de cinco meses. El confinamiento desencadenó una crisis económica, cambios en las relaciones sociales, en la modalidad de trabajo y educación, en general, en la vida cotidiana.

En el escenario de la presente tesis doctoral, es necesario hacer énfasis en algunos conceptos claves que enmarcan el estudio. Al respecto, las Competencias Socioemocionales son un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten desarrollar relaciones sociales positivas, gestionar y comprender las propias emociones y las de los demás. Un buen desarrollo de las competencias socioemocionales se relaciona directamente con el bienestar subjetivo de los jóvenes, por lo contrario, la pocas Competencias Socioemocionales se relacionan negativamente con diferentes formas de Conductas Antisociales. También mejoran el clima escolar, la adaptación social y se relacionan positivamente con las relaciones interpersonales exitosas.

El Ciberodio es una agresión intencional a través de internet cuyo propósito es hacer daño mediante contenidos online a otras personas. Hace referencia a los comportamientos, desde violaciones menores de normas, hasta actos que infringen la ley contra los demás. Presenta algunas características, como la posibilidad de llevar a cabo ciberataques en cualquier momento, alcanzar audiencias amplias y provocar daños a larga distancia. A estas

características se suman la percepción que tiene el agresor de anonimato. Sus principales consecuencias se relacionan con daño a grupos sociales al crear un ambiente de prejuicio e intolerancia, fomentar la discriminación y la hostilidad y, en casos severos, facilitar actos violentos, descortesía, términos peyorativos, vulgaridad o sarcasmo, incivilidad, que incluye comportamientos que amenazan la democracia, niegan a las personas sus libertades personales o estereotipan a los grupos sociales.

El Bullying se define como un comportamiento, cara a cara, en el que algunos estudiantes atacan intencionalmente a otros. Difiere de otras formas de maltrato entre pares pues no ocurre de forma puntual, sino que se repite frecuentemente a lo largo del tiempo. Además, existe un desequilibrio de poder, ya sea psicológico, físico o social, del agresor sobre la víctima y una norma implícita de silencio entre los implicados.

El Cyberbullying es una forma de acoso perpetrado a través de dispositivos electrónicos. Es multifacético, ya que puede ocurrir utilizando una variedad de dispositivos en diversos entornos. A pesar de que la mayoría de los actos de Cyberbullying entre adolescentes no surgen directamente en el ámbito escolar, la mayoría de ellos ocurren entre personas integradas en la misma red social y entre compañeros de escuela.

Las Conductas Antisociales son aquellas acciones que pueden ir desde el daño a objetos, robos, vandalismo, conductas agresivas, violencia, engaños a las figuras de autoridad, hasta la huida del hogar o absentismo escolar y el consumo de sustancias. Estas aumentan considerablemente en el periodo de la adolescencia temprana.

Con todo lo expuesto, esta tesis doctoral tiene como objetivo contribuir a entender mejor las relaciones sociales del alumnado de educación primaria: competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying, cyberbullying y otras conductas antisociales; y el papel de las competencias socioemocionales y morales como factor

protector de las diferentes conductas antisociales durante el confinamiento por la COVID-19 en Ecuador. Dicho objetivo general, se concreta en cuatro objetivos específicos: 1) Conocer el impacto del confinamiento en las competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying y cyberbullying, y otras conductas antisociales de los niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador). 2) Describir el papel protector de las competencias socioemocionales y morales ante el ciberodio, bullying y cyberbullying, y otras conductas antisociales en niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador), tras de cinco meses de confinamiento. 3) Estudiar la transición del bullying al cyberbullying tras cinco meses de confinamiento en niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador). 4) Estudiar las diferencias por grupo étnico-cultural de las competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying y cyberbullying, y otras conductas antisociales, antes del confinamiento y tras cinco meses de confinamiento en niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador). Cada uno de estos objetivos han sido desarrollados en los respectivos estudios empíricos que componen esta tesis doctoral.

Se trata de un estudio cuantitativo longitudinal pre - postest, cuya selección de la muestra se obtuvo por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia y accesibilidad. La recolección de los datos se realizó en enero y febrero de 2020 (T1), justo antes del confinamiento, y julio de 2020 (T2), al final del curso escolar, tras cinco meses de confinamiento. Los participantes fueron 792 estudiantes. La media de la edad de los participantes es de 11 años. El 49,4% de sexo masculino y el 50,6% de sexo femenino. Los participantes estaban escolarizados en 15 centros de Educación Primaria de la ciudad de Cuenca (Ecuador), ocho públicos y siete privados. La muestra se distribuyó en todas las aulas de los dos últimos cursos de Educación Primaria, 49,6% de sexto curso y 50,4% de séptimo curso. El 93,5% de los participantes tenían la nacionalidad ecuatoriana. Los instrumentos

utilizados fueron: Cuestionario de *Competencias Socioemocionales* (Zych et al., 2018). Escala de *Empatía* (Jolliffe & Farrington, 2004). Escala de *Emociones Morales* (Álamo et al., 2020). Cuestionario de *Ciberodio* (Zych, 2022). Escala *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (Ortega-Ruiz et al., 2016). Escala *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (Ortega-Ruiz et al., 2016). Cuestionario de *comportamiento antisocial autoinformado* (Loeber et al., 1998).

Los análisis de datos se llevaron a cabo con el programa estadístico SPSS 23. Las estadísticas de fiabilidad, tanto alfas de Cronbach como omegas de McDonald's para las escalas se calcularon mediante el software FACTOR 10.4. Se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, desviaciones típicas y porcentajes), *t* de *Student*, *odd ratio* y el intervalo de confianza del 95%. También se aplicó la *d* de Cohen, se realizó el análisis de regresión logística multinomial, correlaciones de Pearson, análisis de regresión lineal longitudinal, ANOVAS de medidas repetidas, y la prueba de esfericidad de Mauchly, considerando $p < .05$ significativo.

Con respecto a los hallazgos, se encontró que las Competencias Socioemocionales, antes del confinamiento, mostraron correlaciones negativas y significativas con las dos dimensiones de Bullying, con las dos dimensiones de Cyberbullying y con las Conductas Antisociales (excepto el consumo de drogas). El total de las Competencias Socioemocionales (T1) correlacionó negativa y significativamente con todas las dimensiones de las Conductas Antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad y consumo de drogas), excepto con la violencia, tras cinco meses de confinamiento. Existe una relación predictiva de las Competencias Socioemocionales y morales (T1) con Bullying, Cyberbullying (ambas, en sus dos dimensiones, victimización y perpetración), y el total de las Conductas Antisociales (T2). También existe una relación predictiva de las Competencias

Socioemocionales y morales (T1) con las cinco dimensiones de las Conductas Antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a la figura de autoridad, violencia y consumo de sustancias) (T2). Es decir, las Competencias Socioemocionales ya parecieron como factor protector en todos los casos. Mientras que las emociones morales se identificaron como factor protector sólo en la perpetración de Cyberbullying. Con respecto a la relación con el grupo étnico-cultural, tras cinco meses de confinamiento, los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los grupos étnico-culturales en las Competencias Socioemocionales y todas sus dimensiones, así como las emociones morales, después del confinamiento. Las puntuaciones de las Competencias Socioemocionales y de las emociones morales, antes y tras cinco meses de confinamiento se redujeron sin mostrar diferencias significativas entre el grupo étnico-cultural mayoritario y el minoritario.

Los hallazgos del Ciberodio y sus dos factores (agresión y promoción) aumentaron significativamente durante el confinamiento. El sexo, el curso y el tipo de centro mostraron una relación significativa con la agresión de Ciberodio y el Ciberodio total. En el caso del grupo étnico-cultural solo apareció correlación con la promoción del Ciberodio. Con respecto a las predicciones del Ciberodio, una mayor Agresión del Ciberodio antes del confinamiento se puede predecir por pertenecer al sexo masculino, estar en el curso superior y tener una baja puntuación en Emociones morales. Una mayor Promoción del Ciberodio antes del confinamiento se puede predecir por estar en el curso superior, asistir a un centro público y tener una baja puntuación en Emociones Morales. Un mayor Ciberodio total antes del confinamiento se puede predecir por pertenecer al sexo masculino, estar en el curso superior, asistir a un centro público y tener una baja puntuación en Emociones morales.

Una mayor Agresión del Ciberodio tras cinco meses de confinamiento se puede predecir por pertenecer al sexo masculino, estar en el curso superior, asistir a un centro

público y tener una baja puntuación en Emociones morales. Una mayor Promoción del Ciberodio tras cinco meses de confinamiento se puede predecir por pertenecer al sexo masculino, estar en el curso superior, asistir a un centro público y tener una baja puntuación en emociones morales. Un mayor Ciberodio total tras cinco meses de confinamiento se puede predecir por asistir a un centro público, pertenecer a la minoría étnico-cultural y tener una baja puntuación en emociones morales. También, el Ciberodio antes del confinamiento, muestra una mayor cibervictimización entre el alumnado de la minoría étnico-cultural. Al comparar el Ciberodio entre los dos grupos étnico-culturales. Se encontró una mayor puntuación en la promoción del Ciberodio en la minoría étnica-cultural. Las puntuaciones del Ciberodio aumentaron tras cinco meses de confinamiento, pero no evidenciaron diferencias significativas entre el grupos étnico-culturales.

El Bullying (en sus dos dimensiones) disminuyeron tras cinco meses de confinamiento, mientras que los análisis comparativos del Cyberbullying y sus dimensiones (cybervictimization y la cyberperpetration) antes del confinamiento y tras cinco meses de confinamiento, mostraron cambios significativos. Tras cinco meses de confinamiento aumentó a más del doble el número de cibervíctimas, se multiplicaron por 10 los Ciberagresores y los Ciberagresores victimizados. Los estudiantes no implicados en Cyberbullying disminuyeron tras cinco meses de confinamiento.

Con respecto a los roles del Bullying (víctima, agresores y agresores victimizados), antes del confinamiento había 199 estudiantes que eran víctimas de Bullying, tras cinco meses de confinamiento, se redujeron a 132, y cuatro pasaron a ser agresores, cuatro a agresores-victimizados y 59 pasaron a no estar implicados en Bullying.

Las 199 víctimas de Bullying antes del confinamiento tuvieron un papel muy distinto en los roles del Cyberbullying tras cinco meses de confinamiento, pues el 17.9% estaban

implicadas en los distintos roles del Cyberbullying. Pero, tras cinco meses de confinamiento se amplió drásticamente los implicados en estos roles pues el 76.9% estaban implicados, aumentando principalmente los Ciberagresores y los Ciberagresores victimizados.

De los agresores del Bullying antes del confinamiento, apenas el 20% estaban implicados en los roles del Cyberbullying. Sin embargo, tras cinco meses de confinamiento, el 80% de los agresores (T1) estaba implicado en roles del Cyberbullying (T2), donde pasaron a ser víctimas del Cyberbullying más de la mitad.

Los estudiantes con un rol de agresor victimizado de Bullying antes del confinamiento eran 73. Su implicación en los roles del Cyberbullying pasó del 39.6% (T1) al 82.2% (T2), aumentando considerablemente la participación en los tres roles de Cyberbullying. Hubo una transición significativa de los implicados en Bullying antes del confinamiento (T1) a roles de Cyberbullying (T2). Quienes no estuvieron implicados en Bullying antes del confinamiento pasaron a estar implicados significativamente en Cyberbullying tras cinco meses de confinamiento. No se encontró que estar no implicado en Bullying antes del confinamiento, en cualquiera de sus roles, predecía el Cyberbullying tras cinco meses de confinamiento.

Con respecto al grupo étnico-cultural (mayoría y minoría), el Bullying y sus dimensiones, antes del confinamiento, no muestra diferencias significativas. El Cyberbullying antes del confinamiento, muestra una mayor cibervictimización entre el alumnado de la minoría étnico-cultural.

La diferencia del Bullying según el grupo étnico-cultural tras cinco meses de confinamiento muestra que la minoría étnica tiene una mayor puntuación que la mayoría.

Al comparar el Cyberbullying entre los dos grupos étnico-culturales, se encontró una mayor puntuación en la dimensión cibervictimización del Cyberbullying en la minoría étnica. Las puntuaciones del Bullying antes y tras cinco meses de confinamiento se redujeron sin

mostrar diferencias significativas entre el grupo étnico-cultural mayoritario y el minoritario. Las puntuaciones del Cyberbullying aumentaron tras cinco meses de confinamiento, pero no evidenciaron diferencias significativas entre el grupos étnico-culturales.

Respecto a otras conductas antisociales, las puntuaciones, antes y tras cinco meses de confinamiento, se redujeron, tampoco mostraron diferencias significativas entre el grupo étnico-cultural mayoritario y el minoritario. También, estas mismas conductas, así como sus respectivas dimensiones, según el grupo étnico-cultural (minoría y mayoría), antes del confinamiento, no muestran diferencias estadísticamente significativas. Tras cinco meses de confinamiento muestra que la minoría étnica tiene una mayor puntuación que la mayoría en la dimensión conductas vandálicas.

Los efectos del confinamiento han destacado la importancia de las relaciones sociales cara a cara, lo cual tiene interesantes implicaciones sobre la importancia de la escuela en el desarrollo de competencias que promuevan la convivencia armónica y el respeto a la diversidad.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic caused a great crisis in numerous social areas, especially in children and adolescents, since in the educational scenario this health emergency led to the massive closure of face-to-face classes in more than 200 countries, in order to prevent the spread of the virus and mitigate its impact. Initially, a state of emergency of approximately 15 days was declared worldwide, but it was extended for around five months. The confinement triggered an economic crisis, changes in social relations, in the modality of work and education, in general, in daily life.

In the setting of this doctoral thesis, it is necessary to emphasize some key concepts that frame the study. In this regard, Socioemotional Competencies are a set of skills, knowledge and attitudes that allow you to develop positive social relationships, manage and understand your own emotions and those of others. A good development of socio-emotional competencies is directly related to the subjective well-being of young people, on the contrary, the few Socio-emotional Competencies are negatively related to different forms of Antisocial Behaviors. They also improve the school climate, social adaptation and are positively related to successful interpersonal relationships.

Cyberhate is an intentional aggression through the Internet whose purpose is to harm other people through online content. Refers to behaviors, from minor rule violations to law-breaking acts against others. It has some features, such as the ability to carry out cyber-attacks at any time, reach wide audiences, and cause long-distance damage. Added to these characteristics is the aggressor's perception of anonymity. Its main consequences are related to damage to social groups by creating an environment of prejudice and intolerance, fostering discrimination and hostility and, in severe cases, facilitating violent acts, discourtesy,

pejorative terms, vulgarity or sarcasm, incivility, which includes behaviors that they threaten democracy, deny people their personal freedoms, or stereotype social groups.

Bullying is defined as face-to-face behavior in which some students intentionally attack others. It differs from other forms of abuse between peers because it does not occur punctually, but is repeated frequently over time. Furthermore, there is an imbalance of power, whether psychological, physical or social, of the aggressor over the victim and an implicit norm of silence between those involved.

Cyberbullying is a form of harassment perpetrated through electronic devices. It is multifaceted as it can occur using a variety of devices in various environments. Although most acts of Cyberbullying among adolescents do not arise directly in the school environment, most of them occur between people integrated into the same social network and among schoolmates.

Antisocial Behaviors are those actions that can range from damage to objects, theft, vandalism, aggressive behavior, violence, deception of authority figures, to running away from home or truancy from school and substance use. These increase considerably in the period of early adolescence.

With all of the above, this doctoral thesis aims to contribute to a better understanding of the social relationships of primary education students: socio-emotional and moral competencies, cyber-hate, bullying, cyberbullying and other antisocial behaviors; and the role of socio-emotional and moral competencies as a protective factor against different antisocial behaviors during the COVID-19 confinement in Ecuador. This general objective is specified in four specific objectives: 1) Know the impact of confinement on the socio-emotional and moral competencies, cyber hatred, bullying and cyberbullying, and other antisocial behaviors of Primary Education children in Cuenca (Ecuador). 2) Describe the

protective role of socio-emotional and moral competencies in the face of cyber-hate, bullying and cyberbullying, and other antisocial behaviors in Primary Education children in Cuenca (Ecuador), after five months of confinement. 3) Study the transition from bullying to cyberbullying after five months of confinement in Primary Education children in Cuenca (Ecuador). 4) Study the differences by ethnic-cultural group in socio-emotional and moral competencies, cyber-hate, bullying and cyberbullying, and other antisocial behaviors, before confinement and after five months of confinement in Primary Education children in Cuenca (Ecuador). Each of these objectives have been developed in the respective empirical studies that make up this doctoral thesis.

This is a pre-posttest longitudinal quantitative study, whose sample selection was obtained through non-probabilistic sampling for convenience and accessibility. Data collection was carried out in January and February 2020 (T1), just before confinement, and July 2020 (T2), at the end of the school year, after five months of confinement. The participants were 792 students. The average age of the participants is 11 years. 49.4% male and 50.6% female. The participants were enrolled in 15 Primary Education centers in the city of Cuenca (Ecuador), eight public and seven private. The sample was distributed in all classrooms of the last two years of Primary Education, 49.6% in the sixth year and 50.4% in the seventh year. 93.5% of the participants had Ecuadorian nationality. The instruments used were: *Socioemotional Competencies Questionnaire* (Zych et al., 2018). *Empathy Scale* (Jolliffe & Farrington, 2004). *Moral Emotions Scale* (Álamo et al., 2020). *Cyberhate Questionnaire* (Zych, 2022). *European Bullying Intervention Project Questionnaire Scale* (Ortega-Ruiz et al., 2016). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Scale* (Ortega-Ruiz et al., 2016). *Self-reported antisocial behavior questionnaire* (Loeber et al., 1998).

Data analyzes were carried out with the SPSS 23 statistical program. Reliability statistics, both Cronbach's alphas and McDonald's omegas for the scales were calculated using the FACTOR 10.4 software. Descriptive analyzes (frequencies, standard deviations and percentages), *Student t*, *odd ratio* and 95% confidence interval were carried out. *Cohen d* was also applied, multinomial logistic regression analysis, Pearson correlations, longitudinal linear regression analysis, repeated measures ANOVAS, and Mauchly's sphericity test were performed, considering $p < .05$ significant.

Regarding the findings, it was found that Socio-Emotional Competencies, before confinement, showed negative and significant correlations with the two dimensions of Bullying, with the two dimensions of Cyberbullying and with Antisocial Behaviors (except drug use). The total Socio-Emotional Competencies (T1) correlated negatively and significantly with all the dimensions of Antisocial Behaviors (vandalism, theft, deceiving authority figures and drug use), except with violence, after five months of confinement. There is a predictive relationship of Socio-emotional and moral Competencies (T1) with Bullying, Cyberbullying (both, in its two dimensions, victimization and perpetration), and the total of Antisocial Behaviors (T2). There is also a predictive relationship of Socio-emotional and moral Competencies (T1) with the five dimensions of Antisocial Behaviors (vandalism, theft, deceiving authority figures, violence and substance consumption) (T2). That is, Socio-Emotional Competencies already appeared to be a protective factor in all cases. While moral emotions were identified as a protective factor only in the perpetration of Cyberbullying. Regarding the relationship with the ethnic-cultural group, after five months of confinement, the results indicate that there are no significant differences between the ethnic-cultural groups in Socio-emotional Competencies and all their dimensions, as well as moral emotions, after confinement. The scores of Socio-emotional Competencies and moral emotions, before and

after five months of confinement, were reduced without showing significant differences between the majority and minority ethnic-cultural groups.

The findings of Cyberhate and its two factors (aggression and promotion) increased significantly during confinement. Sex, grade and type of center showed a significant relationship with Cyberhate aggression and total Cyberhate. In the case of the ethnic-cultural group, only a correlation appeared with the promotion of Cyberhate. Regarding the predictions of Cyberhate, greater Cyberhate Aggression before confinement can be predicted by belonging to the male sex, being in the highest grade, and having a low score in Moral Emotions. A greater Promotion of Cyberhate before confinement can be predicted by being in the upper year, attending a public center and having a low score in Moral Emotions. Greater total Cyberhate before confinement can be predicted by being male, being in higher education, attending a public center and having a low score in Moral Emotions.

Greater Cyberhate Aggression after five months of confinement can be predicted by being male, being in higher education, attending a public center and having a low score in Moral Emotions. A greater Promotion of Cyberhate after five months of confinement can be predicted by being male, being in higher education, attending a public center and having a low score in moral emotions. Greater total Cyberhate after five months of confinement can be predicted by attending a public center, belonging to the ethnic-cultural minority and having a low score in moral emotions. Also, Cyberhate before confinement shows greater cybervictimization among ethnic-cultural minority students. When comparing Cyberhate between the two ethnic-cultural groups. A higher score was found in the promotion of Cyberhate in the ethnic-cultural minority. Cyberhate scores increased after five months of confinement, but did not show significant differences between ethnic-cultural groups.

Bullying (in its two dimensions) decreased after five months of confinement, while the comparative analyzes of Cyberbullying and its dimensions (cybervictimization and cyberperpetration) before confinement and after five months of confinement showed significant changes. After five months of confinement, the number of cybervictims more than doubled, the number of cyberbullies and victimized cyberbullies multiplied by 10. Students not involved in Cyberbullying decreased after five months of confinement.

Regarding the roles of Bullying (victim, aggressors and victimized aggressors), before confinement there were 199 students who were victims of Bullying, after five months of confinement, they were reduced to 132, and four became aggressors, four became aggressors. victimized and 59 became not involved in Bullying.

The 199 victims of Bullying before confinement had a very different role in the roles of Cyberbullying after five months of confinement, since 17.9% were involved in the different roles of Cyberbullying. But, after five months of confinement, those involved in these roles drastically expanded since 76.9% were involved, mainly increasing the number of Cyberbullies and victimized Cyberbullies.

Of the Bullying aggressors before confinement, only 20% were involved in Cyberbullying roles. However, after five months of confinement, 80% of the aggressors (T1) were involved in Cyberbullying roles (T2), where more than half became victims of Cyberbullying.

There were 73 students with a Bullying victimized aggressor role before confinement. Their involvement in Cyberbullying roles increased from 39.6% (T1) to 82.2% (T2), considerably increasing participation in the three Cyberbullying roles. There was a significant transition from those involved in Bullying before lockdown (T1) to Cyberbullying roles (T2). Those who were not involved in Bullying before confinement became

significantly involved in Cyberbullying after five months of confinement. Being uninvolved in Bullying before confinement, in any of its roles, was not found to predict Cyberbullying after five months of confinement.

With respect to the ethnic-cultural group (majority and minority), Bullying and its dimensions, before confinement, do not show significant differences. Cyberbullying before confinement shows greater cybervictimization among ethnic-cultural minority students.

The difference in Bullying according to the ethnic-cultural group after five months of confinement shows that the ethnic minority has a higher score than the majority.

When comparing Cyberbullying between the two ethnic-cultural groups, a higher score was found in the cybervictimization dimension of Cyberbullying in the ethnic minority. Bullying scores before and after five months of confinement were reduced without showing significant differences between the majority and minority ethnic-cultural groups. Cyberbullying scores increased after five months of confinement, but did not show significant differences between ethnic-cultural groups.

Regarding other antisocial behaviors, the scores, before and after five months of confinement, were reduced, nor did they show significant differences between the majority ethnic-cultural group and the minority. Also, these same behaviors, as well as their respective dimensions, according to the ethnic-cultural group (minority and majority), before confinement, do not show statistically significant differences. After five months of confinement, it shows that the ethnic minority has a higher score than the majority in the vandalism behavior dimension.

The effects of confinement have highlighted the importance of face-to-face social relations, which has interesting implications on the importance of school in the development of skills that promote harmonious coexistence and respect for diversity.

1. MARCO TEÓRICO

1. MARCO TEÓRICO

En diciembre de 2019, en Wuhan (China) se detectó por primera vez el coronavirus de tipo II (Odriozola-González et al., 2020), causante del Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARS CoV-2) (Ren et al., 2020), que dio lugar a una enfermedad impredecible y de rápida propagación, bautizada como Covid-19, con una tasa de mortalidad sumamente alta, aspecto que presentó serios desafíos para el sistema de salud mundial (Mamun & Griffiths, 2020).

Semanas después, el virus se propagó por todo el mundo y comenzó a tener repercusiones severas (Ren et al., 2020). En enero de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró a la enfermedad como emergencia de salud pública de índole internacional; y el 11 de marzo, del mismo año, se decretó a la situación como una pandemia mundial (Organización Mundial de la Salud, 2020), momento en el que los sistemas de salud comenzaron a colapsar, desencadenando millones de muertes en todo el mundo (Ioannidis, 2021; Koh et al., 2021).

La principal forma de transmisión de la enfermedad fueron las gotas de saliva, el contacto directo e indirecto, los aerosoles y los ambientes poco ventilados (Allaerts, 2020; Lotfi et al., 2020; Wilson et al., 2020). El tiempo de incubación del virus oscilaba entre dos y 15 días y se manifestaba, principalmente, con tos, fiebre, dolor muscular, de pecho y de garganta, cansancio, pérdida de olfato y gusto (Lee et al., 2021). Un alto porcentaje de los pacientes infectados se recuperaron sin necesidad de un tratamiento hospitalario, sin embargo, algunos pacientes desarrollaron complicaciones severas y críticas que precisaron de cuidados intensivos (Organización Mundial de la Salud, 2023). Debido a la ausencia de

vacunas y tratamientos farmacológicos (Michael, 2011), los gobiernos y el sistema de salud implementaron medidas que disminuyan la propagación del virus y el colapso del sistema de salud (Hawryluck et al., 2004; Xiao et al., 2020).

La principal medida impuesta fue el confinamiento masivo que consistía en combinar estrategias de distanciamiento social, restricción de horarios de circulación, cierre de escuelas, colegios y universidades, cierre de fronteras, suspensión del transporte, uso obligatorio de mascarillas, etc. (Michael, 2011), además de implementar una medida de cuarentena, es decir, la restricción de la libertad de movimiento de personas aparentemente sanas que han estado expuestas al virus (Quarantine and Isolation, 2017).

Estas medidas no farmacológicas ya se emplearon en siglos pasados, específicamente en 1423, cuando en Italia, no se permitía atracar a los barcos que procedían de regiones infectadas por la peste y se les hacía esperar 40 días para desembarcar (Odusanya et al., 2020). También, entre los años de 1918 y 1919, la principal medida para controlar la Gripe Española (originada en EEUU), fue el aislamiento, la vigilancia y la cuarentena, acciones que disminuyeron la tasa de mortalidad (Markel et al., 2007).

Respecto a la pandemia por Covid-19, el confinamiento no se implementó simultáneamente en todos los países del mundo. Sin embargo, un estudio científico predijo que, si no se hubiese ordenado el confinamiento al inicio de la pandemia, los casos de Covid-19 habrían aumentado, aproximadamente, en un 70% (Lai et al., 2020), además, un informe estimó que el confinamiento previno 3 millones de muertes en 11 países europeos (Flaxman et al., 2020).

Los primeros países en entrar en confinamiento luego de China fueron los ubicados en el sur de Europa, lo que alentó a la comunidad científica recomendar esta medida al mundo entero para frenar la transmisión del virus (Hossain et al., 2020). Ecuador no tardó en llevar

a cabo las acciones preventivas ordenadas en otros países, y este país declaró el estado de emergencia para la gestión de la crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19, el 16 de marzo de 2020 (Gestión de Riesgos, 2020).

Durante el periodo de confinamiento, solo estaba permitido circular por las calles en horas específicas para ejecutar las siguientes actividades: a) adquisición de productos de primera necesidad (alimentos y medicinas), b) asistencia a establecimientos médicos-sanitarios, c) Desplazamiento hacia y desde el lugar de trabajo, d) Asistencia a personas vulnerables, e) Desplazamiento por razones de fuerza mayor o emergencia, comprobadas (Gestión de Riesgos, 2020). Por tanto, se suspendió toda actividad comercial, a excepción de aquellas a cargo de expedir artículos de primera necesidad y servicios financieros, también se suspendieron las clases presenciales, en centros escolares y universidades, implementándose la modalidad virtual (Gestión de Riesgos, 2020).

El confinamiento y el distanciamiento físico se dio en todos los países del mundo, con el fin de velar por la salud de la población. Sin embargo, esta situación desencadenó crisis económica, cambios en las relaciones sociales, cambios en la modalidad de trabajo y de educación y, en general, en la vida cotidiana (Galea et al., 2020).

Todas estas consecuencias del confinamiento terminan en la alteración, sin precedentes, del bienestar de la comunidad (Nguyen et al., 2020; Zhang & Ma, 2020), ya sea a nivel individual como colectivo (Samlani et al., 2020; Tavares et al., 2020), siendo los niños y jóvenes los grupos más afectados (Bao et al., 2020; Marques de Miranda et al., 2020). El bienestar personal, en la población joven, se asocia a factores como el éxito académico y laboral; la salud mental y física; y las relaciones sociales (Flores et al., 2020).

Considerando que los efectos del confinamiento, a través de la paralización de las actividades de la vida diaria tan significativos, es necesario investigar esta problemática en

el escenario educativo. En Ecuador, alrededor de 96.000 niños y adolescentes se vieron afectados por el confinamiento (Ministerio de Educación, 2020) y se produjo un aumento considerable de la brecha educativa (Cedeño et al. (2021). Sin embargo, es necesario analizar otras problemáticas educativas pues su conocimiento contribuirá a una comprensión más general del impacto del confinamiento por la pandemia del Covid-19 y para en consecuencia proponer programas de intervención y prevención.

Competencias socioemocionales

El estudio en el ámbito socioemocional, se inició con la investigación sobre inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). Estos autores parten con la descripción de la inteligencia emocional, como la capacidad de expresar, percibir, regular y utilizar adecuadamente las emociones. La aplicación de esta inteligencia al contexto cotidiano dio lugar a un concepto nuevo, las competencias socioemocionales.

Las competencias socioemocionales se definen como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten, en las personas, desarrollar relaciones sociales positivas, gestionar y comprender las propias emociones y las de los demás, en diferentes ambientes (CASEL, 2012; Gómez-Ortiz et al., 2017a). Estas competencias comprenden cuatro dimensiones: autoconciencia, automotivación y autogestión, conciencia social y conducta prosocial y toma de decisiones responsable (Zych et al., 2018).

Un buen desarrollo de las competencias socioemocionales se relaciona directamente con el bienestar subjetivo de los jóvenes (Sánchez et al., 2016), por el contrario, un bajo nivel de competencias socioemocionales se relaciona de forma negativa con diferentes conductas antisociales en adolescentes, jóvenes y adultos (García et al., 2014). Las competencias socioemocionales mejoran el clima escolar (Ortega-Ruiz & Zych, 2016), promueven la

adaptación social de los adolescentes (Herrera et al., 2016) y tienen una correspondencia positiva con las relaciones interpersonales exitosas de estudiantes universitarios (Lopes et al., 2004).

Las competencias socioemocionales incluyen la empatía, y a su vez, están relacionadas con aspectos morales (Allemand et al., 2015). La empatía facilita las relaciones sociales y se define como la capacidad de entender y compartir el estado emocional de otra persona. Está compuesta por dos dimensiones, la empatía cognitiva y la empatía afectiva. Los bajos niveles de empatía se asocian con conductas antisociales y predicen comportamientos agresivos (Campos et al., 2022; Jolliffe & Farrington, 2004). Mientras que el desarrollo moral implica manejar adecuadamente las emociones aprendidas por las experiencias o relaciones que tienen las personas en eventos morales, proporcionando el ímpetu necesario para hacer el bien y evitar el mal (Kroll & Egan, 2004), según los intereses y el bienestar de las personas (Haidt, 2003). El desarrollo moral es fundamental para complementar el ámbito socioemocional y potenciar la convivencia y el respeto a la diversidad (Caurín et al., 2019).

Varias investigaciones afirman que las competencias socioemocionales aportan favorablemente en las rutinas diarias de las personas, en especial, de niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran en edad escolar (Taylor et al., 2017), y además se relacionan con un alto desarrollo de su desempeño académico (Llorent et al., 2020). Estas competencias protegen a los adolescentes de varias conductas antisociales, tales como bullying (Coelho & Marchante, 2021), cyberbullying (Marín-López et al., 2020), consumo de sustancias (Rodríguez-Ruiz et al., 2021) y comportamientos violentos en general (Nasaescu et al., 2021), ya sea de manera presencial o virtual.

Ciberodio

Los discursos de odio se describen como las manifestaciones de ideas prejuiciosas, intolerantes y discriminatorias contra una persona o grupos de personas, generalmente, vulnerables, que naturalizan y reproducen estereotipos, incentivando la hostilidad. Estas conductas han existido a lo largo de la historia y se han expresado de diversas formas en los discursos sociales. Hasta finales del siglo XX, el lugar privilegiado para su reproducción fueron los medios tradicionales, audiovisuales y gráficos. Sin embargo, a partir de la expansión de las nuevas tecnologías, el acceso masivo a internet, los dispositivos portátiles, el surgimiento y desarrollo de plataformas digitales y redes sociales, su circulación creció drásticamente (Martino & Couto, 2022) dando lugar al ciberodio.

El ciberodio se define como una agresión intencional a través de internet cuyo propósito es hacer daño mediante contenidos online a otras personas por características relacionadas con la orientación sexual, color de piel, nacionalidad, religión, ideología política, entre otros (Reichelmann et al., 2020). Otro concepto que puede explicar el discurso del ciberodio, es la desviación social. Este término hace referencia a los comportamientos, desde violaciones menores de normas, hasta actos que infringen la ley contra los demás, y considera el ciberodio como un acto de comunicación desviada, pues viola estándares, normas o reglas culturales compartidas de interacción social en contextos de grupos sociales (Henry, 2009). Entre las conductas violatorias de normas se identifican: llamado a la violencia (Hanzelka & Schmidt, 2017), difamación (Coe et al., 2014), agitación por medio de declaraciones que debaten temas sociales o políticos que muestran puntos de vista discriminatorios (Bhavnani et al., 2009), rumores y conspiraciones (Sunstein & Vermeule, 2009).

El ciberodio presenta algunas características como la posibilidad de llevar a cabo ciberataques en cualquier momento, alcanzar audiencias considerablemente amplias y provocar daños a larga distancia (Bedrosova et al., 2022; Hawdon et al., 2017). A estas características se suman la percepción que tiene el agresor de anonimato, la dificultad para identificar su origen, la viralización de alto alcance, las consecuencias insólitas, la capacidad de adoptar varios formatos, los roles específicos para producirlos y distribuirlos (*haters* y *trolls*) orientados a generar conflicto y malestar, el poco control de la situación en la que se ven envueltas las víctimas y la complejidad de defenderse en el ciberespacio (Wachs & Wright, 2018).

En este contexto, la dimensión recreativa propia de la lógica de los medios digitales y redes sociales, contribuye a la naturalización y negación de las consecuencias de este tipo de odio. Los discursos de ciberodio contribuyen a la producción de subjetividades contemporáneas, es decir, moldean los modos en los que se presentan las relaciones sociales, así como las formas de operar sobre el mundo (Martino & Couto, 2022; Levy, 1999).

Sus principales consecuencias se relacionan con el daño a grupos sociales al crear un ambiente de prejuicio e intolerancia, fomentar la discriminación y la hostilidad y, en casos severos, facilitar actos violentos (Gagliardone et al., 2015); descortesía, términos peyorativos, vulgaridad o sarcasmo (Papacharissi, 2004), incivilidad, que incluye comportamientos que amenazan la democracia, niegan a las personas sus libertades personales o estereotipan a los grupos sociales (Papacharissi, 2004); y discursos de odio *offline* expresados como agresiones directas (Anderson et al., 2014; Coe et al., 2014) contra ideologías políticas, grupos religiosos o minorías étnicas. Por ejemplo, los rumores centrados en los grupos étnicos-culturales pueden conducir a la violencia étnica y los individuos

ofendidos pueden verse amenazados y vulnerables debido a sus identidades grupales (Bhavnani et al., 2009).

En los últimos años el ciberodio ha aumentado considerablemente, donde un alto porcentaje de niños y adolescentes han sido expuestos a los ataques personales cibernéticos (Blaya et al., 2020; Kansok-Dusche et al., 2022). El ciberodio se ha podido ver potenciado en el confinamiento por la promoción de las relaciones sociales virtuales (Llorent et al., 2023). Como ya se mencionó en párrafos anteriores, las consecuencias del ciberodio pueden ser muy dañinas, afectando a diferentes esferas de los individuos, como por ejemplo la reducción de confianza en las personas (Näsi et al., 2015), del bienestar individual (Keipi et al., 2018) y la motivación académica (Isik et al., 2018).

El ciberodio es un complemento, en unos casos, o un antecedente, en otros, de los delitos de odio en el contexto fuera de línea, como tiroteos, apuñalamientos y ataques con bombas (Johnson et al., 2019).

La urgencia de investigar sobre el ciberodio ha sido cada vez más reconocida (Gamback & Sikdar, 2017). En la Unión Europea, el 80% de las personas se ha encontrado con discursos de ciberodio y el 40% se ha sentido atacado o amenazado a través de las redes sociales (Gagliardone et al., 2015). Estas cuestiones hacen que la investigación del ciberodio sea un área importante de investigación.

Bullying

Existen varias conductas antisociales que se estudian frecuentemente en la población adolescente, tanto dentro, como fuera de la escuela. En los últimos años, numerosas investigaciones se han centrado en la violencia entre pares debido al impacto y a las consecuencias perjudiciales que estas conductas pueden acarrear para el desarrollo

socioemocional, el bienestar y la salud física y mental de los jóvenes y su contexto social inmediato (Aboujaoude et al., 2015; Gómez-Ortiz et al., 2017b; Van Geel et al., 2014).

El bullying es una forma agresiva injustificada, frecuente y duradera. Se lo define como un comportamiento cara a cara en el que algunos estudiantes atacan intencionalmente a otros estudiantes (Smith & Brain, 2000). Difiere de otras formas de maltrato entre pares pues no ocurre de forma puntual, sino que se repite frecuentemente a lo largo del tiempo. Además, existe un desequilibrio de poder, ya sea psicológico, físico o social, del agresor sobre la víctima (Nelson et al., 2019; Ortega-Ruiz & Mora-Merchán, 2008) y una norma implícita de silencio entre los implicados que contribuye a que el fenómeno se mantenga en el tiempo (Ortega-Ruiz, 2010; Ortega-Ruiz & Monks, 2006). En la última década, se ha convertido en un complejo problema psicológico y social, donde existe un desequilibrio de poder entre los estudiantes que se convierten en perpetradores y sus pares más débiles que terminan siendo las víctimas (Ortega, 2010).

Hoy en día, el bullying se produce en las escuelas y fuera del espacio físico, en un contexto de rápido desarrollo de dispositivos electrónicos e internet (Mora-Merchan et al., 2010). Cuando este fenómeno es trasladado al contexto online, asume el término de cyberbullying (Tokunaga, 2010).

Cyberbullying

El cyberbullying es una forma de acoso perpetrado a través de dispositivos electrónicos cuando algunos estudiantes envían mensajes hostiles y agresivos, publican fotografías o vídeos dañinos, victimizando a otros estudiantes (Ortega-Ruiz et al., 2016). En este punto es necesario considerar el aumento del uso de las Tecnologías de la Información

y la Comunicación (TIC) entre los adolescente, aspecto, que genera preocupación por su uso inapropiado (Juvonen & Gross, 2008).

El cyberbullying es multifacético, ya que puede ocurrir utilizando una variedad de dispositivos en diversos entornos (Lapidot-Lefer & Hosri, 2016). De hecho, a pesar de que la mayoría de los actos de cyberbullying entre adolescentes no surgen directamente en el ámbito escolar, muchos de ellos ocurren entre personas integradas en la misma red social y entre compañeros de escuela (Smith et al., 2008). Esto corrobora el esencial paralelismo entre el bullying, el cyberbullying y la simultaneidad del rol adoptado por algunos estudiantes (Dempsey et al., 2011; Kowalski & Limber, 2013; Modecki et al., 2014; Pornari & Wood 2010).

El bullying y el cyberbullying existen en todo el mundo y tienen consecuencias graves para las personas y las sociedades, por lo que se han convertido en un problema de salud pública (Craig et al., 2009), ya que generan depresión, ansiedad (Doumas & Midgett, 2020; Ttof et al., 2011), psicosis (Arseneault et al., 2011), comportamientos retraídos (Shakoor et al., 2011), ideación suicida o intentos de suicidio (Van Geel et al., 2014), entre otros.

Estas dos conductas se las puede mirar desde dos esferas: perpetrador y víctima. El perpetrador o agresor, actúa con el deseo y la intención de dominar y ejercer control sobre la otra persona (víctima) (Benítez & Justicia, 2006), creando una dinámica de violencia de la que las víctimas normalmente no pueden defenderse ni escapar por sus propios medios (Garaigordobil & Oñederra, 2009).

Estudios relacionados con bullying y cyberbullying muestran una disminución constante del bullying relacionada con la edad. La mayoría de los estudios muestran que las tasas de prevalencia del cyberbullying aumentan desde la niñez hasta la mitad de la adolescencia y luego disminuyen (Zych & Farrington, 2021). Por lo tanto, hay un cambio

en el desarrollo del bullying y el cyberbullying, pero ambos ya están presentes en la escuela primaria.

Además, diversas investigaciones han subrayado el carácter inmoral de estas dos conductas atisociales, debido, particularmente a la transgresión moral que pervierte el marco de la horizontalidad entre los pares (Marín-López et al., 2020). Se ha analizado la posibilidad de que, los jóvenes que rompen normas morales y sociales, desconozcan como figuras de autoridad a los adultos de referencia (familia y profesorado), quienes propone estas normas. Por esta razón recurren a conductas violentas, pero además para conseguir un estatus social dentro del grupo de pares. Esto es relevante pues podría aumentar su nivel de indiferencia ética y moral hacia los demás y trasladarse a otros contextos, mostrando conductas violentas hacia sus padres u otros miembros de la familia (Ortega-Ruiz, 2020).

El bullying y el cyberbullying, por su dinámica psicosocial y sus características, perjudican los procesos de socialización de los adolescentes (Ortega-Ruiz, 2020). Un informe emitido por la UNESCO señaló la preocupante prevalencia del bullying y del cyberbullying entre los adolescentes, mostrando que uno de cada tres estudiantes adolescentes está en riesgo de verse implicados en bullying y, uno de cada cinco, en el cyberbullying (UNESCO, 2019). En esta misma línea, un meta-análisis que sintetizó los datos de 80 investigaciones sobre bullying y cyberbullying, concluyó que cerca del 35% de los adolescentes se han visto implicados en perpetración/agresión del bullying, el 16% de los adolescentes se han visto implicados en perpetración/agresión de cyberbullying, mientras que el 35% y el 15% se han visto involucrados en la victimización del bullying y del cyberbullying, respectivamente (Modecki et al., 2014).

En cuanto a la prevalencia por sexo, se afirma que en adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 15 años, el porcentaje del bullying se sitúa en torno al 28.2% para

las mujeres y 30.5% para los hombres (Inchley et al., 2020). Sin embargo, otras investigaciones afirman que el bullying y el cyberbullying afecta tanto a hombres como a mujeres en proporciones similares (Feijóo et al., 2021; Smith et al., 2008). Otros estudios han encontrado mayor implicación en bullying y cyberbullying para los hombres (Kasahara et al., 2019).

Se ha señalado, también, que mientras unos adolescentes están involucrados solo en bullying, otros solo lo están en cyberbullying, sin embargo, existen otros involucrados en los dos fenómenos (Zych et al., 2015). Son varios los estudios que han confirmado la relación y entre el bullying y el cyberbullying (Baldry et al., 2016; Del Rey et al., 2012; Waasdorp & Bradshaw, 2015), que probablemente podría deberse a factores de riesgo y de protección comunes en los dos fenómenos. Además, el bullying se ha señalado como uno de los factores de riesgo más marcados para la implicación en el cyberbullying (Zych et al., 2015b). La literatura enfatiza que los adolescentes implicados en varias conductas antisociales, generalmente están implicados en otras (Jessor & Jessor, 1977).

Otras conductas antisociales

Los seres humanos necesitan vivir en sociedad, lo cual implica compartir y asumir normas sociales y valores morales. En general, el ser humano muestra su conformidad y se ajustan a las normas establecidas en el contexto sociocultural. Sin embargo, las personas pueden comportarse de forma desajustada, violando las normas y vulnerando los derechos de los otros (Nasaescu, 2022), situación que asume el término de conductas antisociales (Rutter et al., 1998), como las ya comentadas (ciberodio, cyberbullying y bullying), a las que habría que sumar otras conductas antisociales, que pueden ir desde el daño a objetos, robos, vandalismo,

conductas agresivas, violencia, engaños a las figuras de autoridad, hasta la huida del hogar o absentismo escolar y el consumo de sustancias (Loeber et al., 1998). En algunos casos, las conductas antisociales pueden resultar perjudiciales para uno mismo (ei. el consumo de sustancias), mientras que otras, pueden poner a los demás en riesgo (ei. robos) (Nasaescu, 2022),

Estudios relacionados con las conductas antisociales han proporcionado evidencia científica del aumento de conductas antisociales en el periodo de la adolescencia temprana, incluso en aquellos adolescentes que solían mostrar conductas socialmente deseables (Farrington, 2003; Farrington & West, 1990; Loeber et al., 1998). La explicación se vincula a la brecha de madurez existente entre el desarrollo biológico en la adolescencia y los roles sociales que el adulto tiene que asumir (Moffitt, 1993), además, el desajuste en algunos procesos madurativos y cognitivos que se producen en la adolescencia junto con los cambios hormonales (Dahl et al., 2018; Oliva, 2013).

Los estudios coinciden en señalar que el ser hombre es uno de los predictores más potentes para la implicación en las conductas antisociales (Moffitt, 2018; Navas, 2017). Otra investigación demostró que las conductas antisociales suelen ser estables y tienden a ser repetitivas (Farrington, 1993), situación que se sustenta como “potencial antisocial” descrito en el modelo teórico del Potencial Antisocial Cognitivo Integrado, es decir, existe una predisposición en la cual influyen varios factores que se concretarían en una conducta antisocial. Si la persona decide emitir esa conducta, la llevará a cabo en base a varios procesos cognitivos en los que valora los costes, beneficios y las víctimas (Farrington, 1992; Farrington, 2020). Cuando el individuo consigue una ganancia material, un estatus o la aprobación de sus pares

esta conducta se repetirá (Farrington, 1993).

En este punto es necesario hacer énfasis en la importancia de la socialización en el abordaje y desarrollo de las conductas antisociales. Al respecto, la socialización se ha definido como un proceso mediante el cual las personas interiorizan y adquieren roles, normas, creencias, valores, actitudes y conductas de su contexto social y cultural (Grusec & Hastings, 2007). A través de los varios agentes de socialización (familia, entorno educativo, grupo de iguales, etc.) y mediante el proceso de modelado, los niños y adolescentes aprenden e imitan conductas ajustadas o no socialmente (Bandura, 1986), donde se destaca la función socializadora de la escuela.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En los últimos años los estudios sobre las competencias socioemocionales y morales, el ciberodio, el bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales han aumentado considerablemente. El confinamiento por la pandemia de la COVID-19 potenció las ciberconductas antisociales, pues las clases presenciales se mudaron a la virtualidad (Giménez-Dasí et al., 2020). Un análisis empírico reveló, que durante el confinamiento se han introducido nuevos léxicos agresivos que son expresados en redes sociales y en mensajes de texto (Awal et al., 2020). Esta situación surge debido a que, durante el confinamiento aumentó el tiempo libre de niños y jóvenes, quienes al no poder realizar actividades fuera de casa, dedican mayor tiempo a los juegos en línea. A esto se suma el estrés que provoca la emergencia sanitaria (Berasategi et al., 2020). Además, por el confinamiento existe un mayor número de personas en línea, y por ende más posibles agresores y víctimas potenciales (Ferrara et al., 2020).

El objetivo principal de la presente tesis doctoral es contribuir a entender mejor las relaciones sociales del alumnado de educación primaria: competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying, cyberbullying y otras conductas antisociales; y el papel de las competencias socioemocionales y morales como factor protector de las diferentes conductas antisociales durante el confinamiento por la COVID-19 en Ecuador.

Dicho objetivo general se concreta en cuatro objetivos específicos, conseguidos en los respectivos estudios empíricos, que recopila el presente estudio:

1. Conocer el impacto del confinamiento en las competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales de los niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador).

2. Describir el papel protector de las competencias socioemocionales y morales ante el ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales en niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador), tras cinco meses de confinamiento.
3. Estudiar la transición del bullying al cyberbullying tras cinco meses de confinamiento en niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador).
4. Estudiar las diferencias por grupo étnico-cultural de las competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying y cyberbullying, y otras conductas antisociales antes del confinamiento y tras cinco meses de confinamiento en niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador).

Partiendo de las investigaciones previas expuestas en la revisión de la literatura, así como los objetivos expuestos en esta investigación de tesis doctoral, se planteó las siguientes hipótesis:

1. Las competencias socioemocionales, bullying y las conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) disminuyen tras cinco meses de confinamiento.
2. El ciberodio y el cyberbullying aumentan tras cinco meses de confinamiento.
3. Las competencias socioemocionales son un factor protector para el ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) tras cinco meses de confinamiento.
4. El bullying es un factor predictor del cyberbullying tras cinco meses de confinamiento.
5. La mayoría étnico-cultural tiene más desarrolladas las competencias socioemocionales que la minoría étnico-cultural.

6. La mayoría étnico-cultural está menos involucrada en ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) que la minoría étnico-cultural antes y tras cinco meses de confinamiento.
7. Tras cinco meses de confinamiento la mayoría étnico-cultural tiene más desarrolladas las competencias socioemocionales que la minoría étnico-cultural.
8. Tras cinco meses de confinamiento la mayoría étnico-cultural está menos involucrada en ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) que la minoría étnico-cultural antes y tras cinco meses de confinamiento.

En la Tabla 1 se muestran los objetivos específicos, las hipótesis y los respectivos estudios empíricos a los que pertenecen cada una de las hipótesis y objetivos.

Tabla 1.
Objetivos, hipótesis y estudios empíricos

Objetivo	Hipótesis	Estudios empíricos
Conocer el impacto del confinamiento en las competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales de los niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador).	Hipótesis N. 1 Las competencias socioemocionales, bullying y las conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) disminuyen tras cinco meses de confinamiento.	Estudio 1 Las competencias socioemocionales y morales en educación primaria como factor protector de bullying, cyberbullying y otras conductas antisociales durante el confinamiento.
	Hipótesis N. 2 El ciberodio y el cyberbullying aumentan tras cinco meses de confinamiento.	Estudio 2 Confinamiento, ciberodio y factor protector de las competencias socioemocionales y morales en educación primaria.
		Estudio 3 El impacto del confinamiento en el cyberbullying en educación primaria: transiciones del bullying y al cyberbullying.

Estudio 4

Diversidad étnico-cultural en la educación primaria en Ecuador: competencias socioemocionales, morales, conductas y ciberconductas antisociales antes y tras cinco meses de confinamiento.

Describir el papel protector de las competencias socioemocionales y morales ante el ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales en niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador), tras cinco meses de confinamiento.

Hipótesis N. 3

Las competencias socioemocionales son un factor protector para el ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) tras cinco meses de confinamiento.

Estudio 1

Las competencias socioemocionales y morales en educación primaria como factor protector de bullying, cyberbullying y otras conductas antisociales durante el confinamiento.

Estudio 2

Confinamiento, ciberodio y factor protector de las competencias socioemocionales y morales en educación primaria.

Estudiar la transición del bullying al cyberbullying tras cinco meses de confinamiento en niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador).

Hipótesis N. 4

El bullying es un factor predictor del cyberbullying tras cinco meses de confinamiento.

Estudio 3

El impacto del confinamiento en el cyberbullying en educación primaria: transiciones del bullying y al cyberbullying.

Estudiar las diferencias por grupo étnico-cultural de las competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying y cyberbullying, y otras conductas antisociales antes del confinamiento y tras cinco meses de confinamiento en niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador).

Hipótesis N. 5

La mayoría étnico-cultural tiene más desarrolladas las competencias socioemocionales que la minoría étnico-cultural.

Estudio 4

Diversidad étnico-cultural en la educación primaria en Ecuador: competencias socioemocionales, morales, conductas y ciberconductas antisociales antes y tras cinco meses de confinamiento.

Hipótesis N. 6

La mayoría étnico-cultural está menos involucrada en ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) que la minoría étnico-cultural antes y tras cinco meses de confinamiento.

Hipótesis N. 7

Tras cinco meses de confinamiento la mayoría étnico-cultural tiene más desarrolladas las competencias socioemocionales que la minoría étnico-cultural.

Hipótesis N. 8

Tras cinco meses de confinamiento la mayoría étnico-cultural está menos involucrada en ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) que la minoría étnico-cultural antes y tras cinco meses de confinamiento.

3. METODOLOGÍA

3. METODOLOGÍA

El presente apartado describe, detalladamente, los participantes, los instrumentos para la recolección de la información, el diseño y el procedimiento de la investigación y, por último, el análisis de datos para la obtención de los resultados reflejados en cada uno de los estudios empíricos.

3.1. Participantes

La muestra total del estudio está formada por 792 participantes de una población de 22 188 estudiantes. La población de referencia se obtuvo del Archivo Maestro para Instituciones Educativas (AMIE) del curso 2019/2020. La edad de los participantes oscila entre 9 y 14 años, con una edad media en torno a 11 años ($M = 10.81$, $DT = 0.85$); 9 años: $n = 24$; 10 años: $n = 279$; 11 años: $n = 337$; 12 años: $n = 133$; 13 años: $n = 16$; 14 años: $n = 3$. El 49,4% ($n = 394$) del sexo masculino y el 50,6% ($n = 398$) del sexo femenino. Los niños estaban escolarizados en 15 centros de Educación Primaria de la ciudad de Cuenca (Ecuador), ocho públicos que representan el 61,2% ($n = 485$) y siete privados que representan al 38,8% ($n = 307$). La muestra se distribuyó en todas las aulas de los dos últimos cursos de Educación Primaria, 49,6% ($n = 393$) de sexto curso y 50,4% ($n = 399$) de séptimo curso. Los casos perdidos ($n = 37$) no se incluyeron en los análisis. El 93,5% ($n = 740$) de los participantes tenían la nacionalidad ecuatoriana. La mayoría de los padres y las madres eran ecuatorianos, siendo extranjeros el 6,5% ($n = 51$) de los niños, el 6,3% ($n = 50$) de las madres y el 7,2% ($n = 57$) de los padres. La diversidad étnico-cultural se organizó en dos grandes grupos, el grupo mayoritario compuesto por ecuatorianos y padres ecuatorianos ($n = 678$) y el grupo

minoritario ($n = 114$), compuesto por aquellos niños pertenecientes a un pueblo originario o cuya nacionalidad, o la de sus padres, no era ecuatoriana.

3.2. Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio cuantitativo, cuya selección de la muestra se realizó por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia y accesibilidad, según los permisos otorgados por la Coordinación Zonal 2 del Ministerio de Educación del Ecuador y las respectivas instituciones educativas. Una vez contactados los directores de las escuelas seleccionadas de Cuenca (Ecuador), se les solicitó su colaboración en el estudio. Posteriormente se obtuvo el consentimiento informado de los padres de familia. La recolección de los datos se realizó en enero y febrero de 2020 (T1), justo antes del confinamiento, y julio de 2020 (T2), al final del curso escolar, tras cinco meses de confinamiento. Las encuestas fueron aplicadas de forma colectiva en los grupos de clase y dentro del horario escolar con una duración aproximada de 20 minutos. La participación fue voluntaria y únicamente se usaron códigos individuales anónimos para el emparejamiento longitudinal de los sujetos. En la T1 los participantes fueron supervisados por los investigadores quienes entregaron y recogieron los cuestionarios sin ninguna intervención del profesorado. En la T2, dado que las clases presenciales se encontraban suspendidas por la pandemia COVID-19 y el alumnado seguía en confinamiento, los mismos cuestionarios se recolectaron por los investigadores de forma virtual, gracias a que el profesorado permitió la entrada a la clase virtual donde los cuestionarios fueron proporcionados por los investigadores. Los mismos participantes del presente estudio respondieron los cuestionarios tanto en el pre-test como en el post-test.

3.3. Instrumentos

A continuación, se describen los instrumentos aplicados en este estudio. A su vez, se disponen de los instrumentos completos en el Anexo I, donde, también, se pueden apreciar los datos sociodemográficos consultados (grado/curso, sexo, tipo de centro, grupo étnico cultural).

3.3.1. Cuestionario de Competencias socioemocionales (Zych et al., 2018).

Está formado por 16 preguntas para ser resueltas por medio de una escala Likert de 5 puntos que osciló entre 1 (Muy en desacuerdo) y 5 (Muy de acuerdo). Los ítems tienen una excelente fiabilidad ($\Omega_{t1} = .84$) y hacen referencia a comportamientos como saber poner nombre a las emociones, ser consciente de los pensamientos que influyen en las emociones o saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan, en los últimos tres meses. Se agrupan en cuatro dimensiones: *Autoconocimiento* ($\Omega_{t1} = .68$) (i.e. “¿Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago?”), *Autogestión y motivación* ($\Omega_{t1} = .65$) (i.e. “¿Sé cómo motivarme?”), *Conciencia social y comportamiento prosocial* ($\Omega_{t1} = .68$) (i.e. “¿Presto atención a las necesidades de los demás?”) y *Toma de decisiones responsable* ($\Omega_{t1} = .44$) (i.e. “¿No suelo tomar decisiones a la ligera)

3.3.2. Escala de Empatía (Jolliffe & Farrington, 2004).

Validada en español por Villadangos et al. (2016), entendida como parte de la dimensión socioemocional (Llorent et al., 2020), con una fiabilidad alta ($\Omega_{t1} = .84$). Está formada por 20 preguntas para ser resueltas por medio de una escala Likert de 5 puntos que

osciló entre 1 (Muy en desacuerdo) y 5 (Muy de acuerdo). Los ítems hacen referencia a comportamientos como a menudo me contagio de los sentimientos de mis amigos o no suelo darme cuenta de los sentimientos de mis amigos, en los últimos tres meses. Esta escala se divide en dos dimensiones: *Afectiva* ($\Omega_{t1} = .58$) (i.e. “¿Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad?”), y *Cognitiva* ($\Omega_{t1} = .74$) (i.e. “¿Puedo comprender cómo se sienten los demás incluso antes de que me lo digan?”).

3.3.3. Escala de Emociones Morales (Álamo et al., 2020) .

Está compuesta por cinco ítems respondidos en una escala Likert con cinco categorías desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo), con un índice de fiabilidad de $\Omega_{t1} = .78$; $\Omega_{t2} = .50$. Los ítems se centran en varias emociones morales (culpa, arrepentimiento, orgullo, vergüenza) que aparecen ante transgresiones morales (i.e. “¿Me siento culpable si le he hecho daño a un compañero?”).

3.3.4. Cuestionario de Ciberodio (Zych, 2022).

Se utilizó para conocer el ciberodio entre los participantes. Está formado por 15 preguntas con respuestas escala Likert de 5 puntos que osciló entre 1 (Muy en desacuerdo) y 5 (Muy de acuerdo). Los ítems hacen referencia a comportamientos como expresar odio hacia otros por internet, compartir fotos o vídeos con odio por internet, promover por internet que la gente insulte a ciertas minorías, en los últimos tres meses. El instrumento ($\Omega_{t1} = .95$; $\Omega_{t2} = .88$) tiene una estructura de dos dimensiones: *Agresión en ciberodio* ($\Omega_{t1} = .96$; $\Omega_{t2} = .83$) compuesto por 10 ítems (i.e. “¿He mandado mensajes a foros o redes sociales que expresan odio hacia minorías?”) y *Promoción del ciberodio* ($\Omega_{t1} = .96$; $\Omega_{t2} = .71$) compuesto por cinco

ítems (i.e. “¿He intentado que la gente se dé cuenta, a través del internet, que algunas minorías no deben tener voz ni voto?”).

3.3.5. Escala European bullying Intervention Project Questionnaire (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Utilizada para medir el bullying. Validado en Educación Primaria en varios países (Llorent et al., 2021). Esta escala consta de 14 ítems para ser resueltos por medio de una escala Likert de 5 puntos que osciló entre 1 (No) y 5 (Sí, más de dos veces por semana). Los ítems hacen referencia a comportamientos relacionados con formas de maltrato físico, verbal o psicológico, que se agrupan en dos dimensiones: *Victimization* ($\alpha_{T1} = .77$; $\alpha_{T2} = .40$), compuesto por siete ítems (i.e. “¿Algún compañero me ha robado o roto mis cosas?”) y *Perpetration* ($\alpha_{T1} = .76$; $\alpha_{T2} = .29$) compuesto por siete ítems (i.e. “¿He robado o he roto cosas de algún compañero?”).

3.3.6. Escala European cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Esta escala se utiliza para medir el cyberbullying. Validada con una muestra de estudiantes de Educación Primaria en varios países (Llorent et al., 2021) incluye 22 ítems agrupados en dos dimensiones: *Cybervictimization* ($\alpha_{T1} = .88$, $\alpha_{T2} = .60$) compuesto por 11 ítems (i.e. “¿Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o por el celular?”) y *Cyberperpetration* ($\alpha_{T1} = .93$, $\alpha_{T2} = .70$) compuesto por 11 ítems (i.e. “¿He amenazado a alguien a través de mensajes en internet o en el celular?”). Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos que va de 1 (No) y 5 (Sí, más de dos veces por semana).

3.3.7. Cuestionario de comportamiento antisocial autoinformado (Loeber et al., 1998).

Mide una amplia gama de conductas transgresoras mediante 32 ítems respondidos en una escala Likert de cuatro puntos que van desde 1 (Nunca) a 4 (Sí, más de 3 veces) ($\alpha_{T1} = .92$, $\alpha_{T2} = .65$). Los ítems se agrupan en cinco dimensiones: *Conductas vandálicas* ($\alpha_{T1} = .68$, $\alpha_{T2} = .24$) compuesto por cuatro ítems (i.e. “¿has roto, dañado o destrozado algo que pertenecía a tus padres o familiares a propósito?”), *Robos* ($\alpha_{T1} = .85$, $\alpha_{T2} = .58$) compuesto por 10 ítems (i.e. “¿has cogido dinero en casa que no te pertenecía, por ejemplo, del bolso de tu madre o del armario de tu padre?”), *Engañar a las figuras de autoridad* ($\alpha_{T1} = .56$, $\alpha_{T2} = .19$) compuesto por tres ítems (i.e. “¿has copiado en un examen en la escuela?”), *Violencia* ($\alpha_{T1} = .71$, $\alpha_{T2} = .01$) compuesto por siete ítems (i.e. “¿has pegado, dado una bofetada o empujado a un maestro u otro adulto en la escuela?”) y *Consumo de sustancias* ($\alpha_{T1} = .81$, $\alpha_{T2} = .58$) compuesto por seis ítems (i.e. “¿has fumado marihuana?”). El bullying y el cyberbullying también son conductas antisociales, si bien cuando nos referimos a este cuestionario, en concreto utilizamos el término *conductas antisociales*.

3.4. Análisis de datos

Los análisis de datos se llevaron a cabo con el programa estadístico SPSS 23. Las estadísticas de fiabilidad, tanto alfas de Cronbach como omegas de McDonald's para las escalas se calcularon mediante el software FACTOR 10.4.

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

El apartado engloba los cuatro artículos de investigación que forman el compendio de resultados de la presente tesis doctoral. Los artículos están enviados a revistas para su publicación, por este motivo, en el presente documento solo se muestra el resumen. Se podrá acceder al texto completo en las respectivas revistas.

4.1. ESTUDIO 1

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y MORALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA COMO FACTOR PROTECTOR DE BULLYING, CYBERBULLYING Y OTRAS CONDUCTAS ANTISOCIALES DURANTE EL CONFINAMIENTO.

4.2. ESTUDIO 2

CONFINAMIENTO, CIBERODIO Y FACTOR PROTECTOR DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y MORALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

4.3. ESTUDIO 3

EL IMPACTO DEL CONFINAMIENTO EN EL CYBERBULLYING EN EDUCACIÓN PRIMARIA: TRANSICIONES DEL BULLYING Y AL CYBERBULLYING.

4.4. ESTUDIO 4

DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ECUADOR: COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES, MORALES, CONDUCTAS Y

CIBERCONDUCTAS ANTISOCIALES ANTES Y TRAS CINCO MESES DE
CONFINAMIENTO.

ESTUDIO 1

**SOCIAL, EMOTIONAL AND MORAL COMPETENCIES
IN PRIMARY EDUCATION AS A PROTECTIVE FACTOR
OF BULLYING, CYBERBULLYING AND OTHER
ANTISOCIAL BEHAVIOUR DURING LOCKDOWN**

4.1. ESTUDIO 1

SOCIAL, EMOTIONAL AND MORAL COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION AS A PROTECTIVE FACTOR OF BULLYING, CYBERBULLYING AND OTHER ANTISOCIAL BEHAVIOUR DURING LOCKDOWN

4.1.1. Resumen

La pandemia de COVID-19 desencadenó una crisis social y sanitaria a nivel mundial. En el área de educación, los estudiantes se vieron obligados, sin ninguna preparación, a asistir a clases en línea, lo que impactó en la normal progresión de su aprendizaje, sus relaciones sociales y su vida en general. Las competencias sociales, emocionales y morales son parte vital de la educación básica de niños y adolescentes. El objetivo de este estudio es describir el papel protector de las competencias sociales, emocionales y morales ante el bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales entre niños de escuela primaria tras cinco meses de confinamiento en Ecuador. El estudio se llevó a cabo con 792 participantes ($M = 10,81$ años, $DT = 0,85$, 49,4% hombres). Los datos se recogieron mediante un cuestionario compuesto por ítems que abordaban características sociodemográficas y escalas específicas de cada variable (competencias socioemocionales y morales, bullying, cyberbullying y conductas antisociales). Todas las variables del estudio cambiaron significativamente tras cinco meses de confinamiento. Las competencias sociales, emocionales y morales, el bullying (en sus dos dimensiones) y el comportamiento antisocial disminuyeron tras cinco meses de confinamiento, mientras que las dos dimensiones del cyberbullying aumentaron tras cinco meses de confinamiento. Las competencias sociales, emocionales y morales antes del confinamiento parecen servir como factores protectores en caso de victimización y

perpetración de bullying y cyberbullying, así como en comportamientos antisociales tras cinco meses de confinamiento. Se discuten las implicaciones para la política educativa, las prácticas escolares y la formación docente.

4.1.2. Abstract

The COVID-19 pandemic triggered a social and health crisis worldwide. In the area of education, students were obliged, without any preparation, to attend classes online, which impacted the normal progression of their learning, their social relationships, and their lives in general. Social, emotional and moral competencies are a vital part of children's and adolescents' basic education. The aim of this study is to describe the protective role of social, emotional and moral competencies in bullying, cyberbullying and other antisocial behaviour among primary school children after five months of lockdown in Ecuador. The study was carried out with 792 participants ($M = 10.81$ years old, $SD = 0.85$, 49.4% male). The data were collected using a questionnaire made up of items dealing with socio-demographic characteristics and specific scales of each variable (socioemotional and moral competencies, bullying, cyberbullying and antisocial behaviour). All the study variables changed significantly after five months of lockdown. Social, emotional and moral competencies, bullying (in its two dimensions) and antisocial behaviour decreased after five months of lockdown, while the two dimensions of cyberbullying increased after five months of lockdown. Social, emotional and moral competencies before lockdown seem to serve as protective factors in the case of victimization and perpetration in bullying and cyberbullying, as well as with antisocial behaviour after five months of lockdown. Implications to educational policy, school practices and teacher training are discussed.

4.1.3. Palabras clave / Keywords

Competencias clave, escuela primaria, Covid-19, educación en línea, bullying, cyberbullying, vandalismo, violencia, robo, uso de sustancias

Key competencies, elementary school, Covid-19, online education, bullying, cyberbullying, vandalism, violence, theft, substance use

ESTUDIO 2

LOCKDOWN, CYBERHATE AND THE PROTECTIVE FACTOR OF SOCIAL-EMOTIONAL AND MORAL COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCACIÓN

Llorent, V. J., Seade-Mejía, C., y Vélez-Calvo, X. (2023). Confinamiento, ciberodio y factor protector de las competencias socioemocionales y morales en Educación Primaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(77), 109-118. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-09>

4.2. ESTUDIO 2

LOCKDOWN, CYBERHATE AND THE PROTECTIVE FACTOR OF SOCIAL-EMOTIONAL AND MORAL COMPETENCIES IN PRIMARY

4.2.1. Resumen

La pandemia por COVID-19 provocó una gran crisis en numerosos ámbitos sociales, especialmente en los niños, por el cierre de las escuelas en cientos de países. El confinamiento implicó un contexto educativo puramente virtual, lo cual pudo aumentar la participación en ciberconductas antisociales como el ciberodio. El objetivo de la presente investigación es conocer el impacto del confinamiento en el ciberodio de los niños de Educación Primaria, y analizar el papel de las competencias socioemocionales y morales como factor protector. El estudio se realizó con 792 alumnos de Educación Primaria ($M_{\text{edad}}=10,81$, $DT=0,85$) de Cuenca (Ecuador). Se utilizó un cuestionario compuesto por las escalas de ciberodio, competencias socioemocionales, empatía y emociones morales. Se realizó un estudio cuantitativo con un diseño longitudinal con dos recogidas de datos en un intervalo de cinco meses. Los resultados mostraron que tanto el ciberodio total y sus dimensiones, agresión y promoción, aumentaron longitudinalmente. El ciberodio entre estos participantes se podría predecir tras cinco meses de confinamiento por ser varón, por pertenecer al curso superior, por asistir a un centro público y por tener bajas puntuaciones en emociones morales. Los efectos del confinamiento han destacado la importancia de las relaciones sociales cara a cara, lo cual tiene interesantes implicaciones sobre la importancia de la escuela en el desarrollo de las competencias socioemocionales y morales para la convivencia y el respeto a la diversidad.

4.2.2. Abstract

The COVID-19 pandemic caused a major upheaval in numerous social spheres, especially in children, due to the closure of schools in hundreds of countries. The lockdown resulted in classes being given exclusively online, which could have led to increased participation in antisocial online behaviour such as cyberhate. This research aims to find out the impact of lockdown on cyberhate in children in Primary Education and to analyse the role of social, emotional and moral competencies as a protective factor. The study was conducted with 792 primary school pupils ($M_{age}=10.81$, $SD=0.85$) from Cuenca (Ecuador). A questionnaire focusing on cyberhate, social and emotional competencies, empathy, and moral emotions scales was used. A quantitative study was carried out with a longitudinal design with two data rounds of collection separated by an interval of five months. The results showed that total cyberhate and its dimensions, perpetration and propagation, increased longitudinally. Cyberhate among these participants could be predicted, after five months of lockdown, for being male, being in the highest school year, attending a state school, and for obtaining low scores in moral emotions. The effects of the lockdown have highlighted the importance of face-to-face social relationships, which has exciting implications for the importance of school in developing social, emotional and moral competencies which foster coexistence and respect for diversity.

4.2.3. Palabras clave / Keywords

Ciberodio, competencias socioemocionales y morales, empatía, confinamiento, educación primaria, COVID-19.

Cyberhate, socio, emotional and moral competencies, empathy, lockdown, primary education, COVID-19

ESTUDIO 3

**THE IMPACT OF LOCKDOWN IN CYBERBULLYING
IN PRIMARY EDUCATION: TRANSITIONS OF
CYBERBULLYING AND BULLYING**

4.3. ESTUDIO 3

THE IMPACT OF LOCKDOWN IN CYBERBULLYING IN PRIMARY EDUCATION: TRANSITIONS OF CYBERBULLYING AND BULLYING

4.3.1. Resumen

La pandemia de COVID-19 desencadenó una crisis sociosanitaria mundial que continúa afectando a las sociedades de todo el mundo. Con muchos sistemas escolares cambiando a la educación en línea, el estudio actual presenta una oportunidad única para investigar fenómenos relevantes relacionados con problemas de salud graves durante la escolarización y más adelante en la vida, el cyberbullying y el bullying. Este estudio comenzó justo antes de que se declarara el confinamiento por COVID-19 y se reanudó cinco meses después, permitiendo explorar dos objetivos principales: primero, explorar si el cyberbullying aumentó durante el confinamiento y, segundo, analizar las transiciones a lo largo del tiempo entre el bullying y el cyberbullying.

Los participantes incluyeron 792 estudiantes de 6º y 7º año de Educación Primaria ($M_{\text{edad}} = 10,81$, $DT = 0,85$) en Cuenca (Ecuador). Se trata de un estudio longitudinal cuantitativo. Para la recogida de datos se utilizaron escalas de cyberbullying y bullying antes del confinamiento en enero y febrero de 2020 (T1), y tras cinco meses de confinamiento, al final del mismo curso académico en julio de 2020 (T2). Además de los análisis descriptivos, comparativos y predictivos, se utilizó un análisis de transición latente para identificar el estado latente del cyberbullying y el bullying en la T1 y T2.

Los resultados revelaron un aumento significativo del cyberbullying tras cinco meses de confinamiento. Curiosamente, sólo un pequeño porcentaje de estudiantes que no

estuvieron involucrados en cyberbullying y bullying en T1 se mantuvieron sin involucrarse durante el confinamiento. La discusión profundiza en los detalles de la participación en el cyberbullying y examina los cambios en los diferentes roles y grupos tras cinco meses de confinamiento. Las implicaciones políticas y escolares se debaten a fondo.

4.3.2. Abstract

The COVID-19 pandemic triggered a worldwide socio-sanitary crisis, continuing to impact societies worldwide. With many school systems shifted to online education, the current study presents a unique opportunity to investigate relevant phenomena related to serious health issues during the schooling and later in life, cyberbullying and bullying. This study began just before the COVID-19 lockdown was declared and resumed five months later allowing to explore two main objectives: first, to explore whether cyberbullying increased during the lockdown, and second, to analyse transitions over time of bullying and cyberbullying.

The participants included 792 students from 6th and 7th years of Primary Education (Mage = 10.81, SD = 0.85) in Ecuador. This is a quantitative longitudinal study. Cyberbullying and bullying scales were used for data collection before the lockdown in January and February 2020 (T1), and after five months of lockdown, at the end of the same academic year in July 2020 (T2). Besides of descriptive, comparative and predictive analyses, a latent transition analysis was used to identify latent status of cyberbullying and bullying behaviour at T1 and T2.

The results revealed a significant increase five months after the lockdown. Interestingly, only a small percentage of students who were uninvolved in cyberbullying and

bullying in T1 maintained uninvolved during the lockdown; many of them became involved in cyberbullying. The discussion delves into the details of cyberbullying involvement and examines changes in the different roles and groups after five months of lockdown. Political and school implications are thoroughly debated.

4.3.3. Palabras clave / Keywords

Cyberbullying; bullying; COVID-19; niños; escuela; conductas antisociales; transiciones.

Cyberbullying; bullying; COVID-19; children; school; antisocial behaviours; transitions.

ESTUDIO 4

**ETHNIC-CULTURAL DIVERSITY IN PRIMARY
EDUCATION IN ECUADOR: SOCIO-EMOTIONAL AND
MORAL COMPETENCIES, AND ANTISOCIAL
BEHAVIOUR ON AND OFFLINE BEFORE AND AFTER
FIVE MONTHS OF LOCKDOWN**

4.4. ESTUDIO 4

ETHNIC-CULTURAL DIVERSITY IN PRIMARY EDUCATION IN ECUADOR: SOCIO-EMOTIONAL AND MORAL COMPETENCIES, AND ANTISOCIAL BEHAVIOUR ON AND OFFLINE BEFORE AND AFTER FIVE MONTHS OF LOCKDOWN.

4.4.1. Resumen

La pandemia de COVID-19 generó una profunda crisis social, que afectó particularmente a los segmentos más vulnerables de la sociedad, en particular a las minorías étnico-culturales. El objetivo del estudio es investigar el efecto del confinamiento sobre las competencias sociales, emocionales y morales, los comportamientos antisociales (incluido el bullying) y los cibercomportamientos antisociales (cyberbullying y ciberodio) en diferentes grupos étnico-culturales entre niños de escuela primaria, tanto antes del confinamiento como tras cinco meses del mismo. Este estudio se realizó con una muestra de 792 estudiantes de Educación Primaria ($M_{\text{edad}} = 10,81$, $DT = 0,85$) de Cuenca, Ecuador. Se utilizó un cuestionario compuesto por las escalas de Competencias Socioemocionales, Emociones Morales, Bullying, Conductas Antisociales, Cyberbullying y Ciberodio. Los hallazgos no revelan disparidades significativas entre los grupos étnico-culturales antes del cierre. Sin embargo, después de cinco meses de confinamiento, la minoría étnica-cultural mostró una puntuación más alta en la dimensión vandalismo del comportamiento antisocial. La evolución de las variables en el periodo de confinamiento muestra una reducción no significativa de las puntuaciones entre ambos grupos étnico-culturales.

4.4.2. Abstract

The COVID-19 pandemic precipitated a profound social crisis, particularly impacting the most vulnerable segments of society, notably ethnic-cultural minorities. Our aim is to investigate the effect of lockdown measures on the social, emotional and moral competencies, antisocial behaviors (including bullying), and antisocial cyberbehaviors (cyberbullying and cyberhate) across different ethnic-cultural groups among primary school children, both before and after a five-month period of lockdown. This study was conducted with a sample of 792 Primary Education students (Mean age=10.81, SD=0.85) from Cuenca, Ecuador. A questionnaire was used consisting of the scales of Socioemotional Competencies, Moral Emotions, Bullying, Antisocial Behaviors, Cyberbullying and Cyberhate. The findings reveal no significant disparities between ethnic-cultural groups before lockdown. However, after five months of lockdown, the ethnic minority showed a higher score in the vandalism dimension of antisocial behavior. The evolution of the variables in the lockdown period shows a non-significant reduction in scores between both ethnic-cultural groups.

4.4.3. Palabras clave / Keywords

Competencias socioemocionales; ciberodio; bullying; cyberbullying; conductas antisociales; COVID-19; niños; escuela; grupo étnico-cultural.

Socio-emotional competencies; cyberhate; bullying; cyberbullying; antisocial behavior; COVID-19; children; school; ethnic-cultural group.

5. DISCUSIÓN

5. DISCUSIÓN

Tras los estudios realizados de forma pormenorizada, esta investigación en su conjunto ha alcanzado su objetivo principal: contribuir a entender mejor las relaciones sociales del alumnado de educación primaria: competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying, cyberbullying y otras conductas antisociales; y el papel de las competencias socioemocionales y morales como factor protector de las diferentes conductas antisociales durante el confinamiento por la COVID-19 en Ecuador.

Las relaciones sociales son una realidad compleja vivida y percibida por los actores sociales. Ocurren entre dos o más personas o grupos de personas, de acuerdo a una serie de normas aceptadas mutuamente (Grossetti, 2009). El confinamiento por la pandemia de COVID-19 exigió cambios de comportamiento en las relaciones sociales, y presentó desafíos complejos para los sistemas de salud y educación (Emanuel, 2003; Stassart et al., 2021; UNICEF, 2020). En el escenario educativo, las clases presenciales se trasladaron a los hogares, la virtualidad sustituyó la educación presencial y por consiguiente el contacto cara a cara entre el profesorado y los estudiantes se eliminó, aspecto que fue motivo de preocupación a nivel mundial (UNESCO, 2022).

En Ecuador, alrededor de 96.000 niños y adolescentes se vieron afectados por el confinamiento (Ministerio de Educación, 2020), ya que la educación presencial se mudó a un modelo de educación virtual sin planificar y de forma inmediata (Hoofman & Secord, 2021). Las TIC pasaron a ser un instrumento imprescindible para la educación y para las relaciones sociales, dentro y fuera de la escuela. Ciertamente, el uso de las TIC supuso un reto para muchos y un obstáculo para otros. En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de

Educación implementó la estrategia “Aprendamos juntos en casa” para la continuidad de las clases a través de educación a distancia, con la intención de proveer herramientas metodológicas, pedagógicas, psicoemocionales y sociales. Se trató de fomentar y fortalecer la construcción de un modelo educativo contextualizado que respondiera a las diversas necesidades del territorio ecuatoriano, garantizando el derecho a la educación en medio de la crisis sanitaria (Ministerio de Educación, 2020).

El confinamiento también ha supuesto una oportunidad única para el estudio del uso, prácticamente exclusivo, de las TIC y su conexión con las relaciones sociales entre los niños y adolescentes.

Competencias socioemocionales y morales

El presente estudio analizó las competencias socioemocionales y morales, y sus distintos roles en el alumnado de educación primaria, durante el confinamiento por la COVID-19, en Cuenca (Ecuador).

En un primer momento, se analizó el factor protector de las competencias socioemocionales y morales, en el ciberodio, bullying, cyberbullying y otras conductas antisociales durante el confinamiento. Resulta imprescindible la detección de factores de protección hacia las conductas antisociales, que faciliten el diseño de nuevas estrategias que impliquen la protección de niños y adolescentes, y aporten efectos positivos a esta población. Además de generar nuevos conocimientos respecto a la relación de las competencias socioemocionales y conductas o ciberconductas antisociales, que son causa de preocupación a nivel mundial (Hawdon et al., 2017; Keipi et al., 2018).

Los hallazgos evidenciaron que las las competencias socioemocionales y morales sí son un factor de protección ante el ciberodio, bullying, cyberbullying y otras conductas

antisociales. Aunque cada una de las conductas antisociales tienen una relación peculiar con las competencias socioemocionales y morales, se puede decir que en su conjunto las competencias socioemocionales, especialmente su dimensión de conciencia social y conducta prosocial, han mostrado ser un factor protector; validando, así, dos de las hipótesis de este estudio: 1) las competencias socioemocionales y morales son un factor de protección ante el ciberodio); y 2) las competencias socioemocionales y morales antes del confinamiento son un factor protector del bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales tras cinco meses de confinamiento.

Estos resultados coinciden con estudios previos sobre el papel predictor de las competencias socioemocionales y morales en otras conductas antisociales (Gaffney et al., 2019; Mazzone et al., 2018). En esta misma línea, el estudio muestra que las bajas puntuaciones en las competencias socioemocionales y morales, concretamente en las emociones morales, es una de las causas de las conductas antisociales. Al respecto, las altas competencias socioemocionales y morales promueven climas positivos y reducen las conductas y ciberconductas antisociales (Llorent et al., 2021).

El estudio también evidenció que las competencias socioemocionales disminuyeron tras cinco meses de confinamiento, lo que parece indicar que la educación virtual no pudo compensar la ausencia del aprendizaje del alumnado en el aula. Al respecto, la escolarización presencial ayuda al desarrollo de las competencias socioemocionales y morales en Educación Primaria, y especialmente cuando hay intervenciones adecuadas (González-Gómez et al., 2021; Llorent et al., 2022).

Por eso, sería interesante continuar la línea de investigación centrada en las competencias socioemocionales, ya que se ha demostrado que se pueden promover en Educación Primaria (Llorent et al., 2022). La Unión Europea recomienda que los programas

de prevención e intervención en conductas antisociales, ajustados a la realidad social, debe incluirse de manera obligatoria en los currículos (Consejo de la Unión Europea, 2018), pues estos factores podrían proteger a los niños y adolescentes de las conductas antisociales (González-Gómez et al., 2021). Es importante hacer énfasis en que la mayoría de los estudios se realizan en adolescentes de entre 12 y 18 años, por lo que es necesario prestar mayor atención a lo que sucede en la Educación Primaria, donde se desarrolla el preestudio, pues es una etapa crucial para gestionar las competencias socioemocionales y morales.

La prevención de conductas y ciberconductas antisociales es uno de los grandes retos a los que se enfrenta la educación actual (Farrington et al., 2016; Zych et al., 2019), la regulación de los comportamientos socioemocionales y morales permite predecir comportamientos socialmente adecuados (González-Gómez et al., 2021).

Otro de los resultados evidenció las diferencias de las competencias socioemocionales y morales según el grupo étnico-cultural antes del confinamiento, sin encontrar diferencias significativas en las competencias socioemocionales y todas sus dimensiones, así como las emociones morales, según el grupo étnico-cultural.

También se realizó una comparación de las competencias socioemocionales y morales entre mayoría y minoría étnico-cultural tras cinco meses de confinamiento. Las puntuaciones de las competencias socioemocionales y de las emociones morales antes y tras cinco meses de confinamiento se redujeron sin mostrar diferencias significativas entre el grupo étnico-cultural mayoritario y el minoritario.

Estudios mencionan que la crisis sanitaria por la COVID-19 puso en relieve problemas y desigualdades subyacentes en diversos ámbitos de la vida económica, social, civil y política, y ha agravado el racismo y la discriminación racial que ya existían (Naciones Unidas, 2020a). También puso en peligro la ejecución eficaz de la Agenda 2030, en especial

del Objetivo de Desarrollo Sostenible 10, que hace referencia a reducir la desigualdad entre todos (Naciones Unidas, 2020b). La Asamblea General de las Naciones Unidas, en su primera resolución relativa al COVID-19, hizo hincapié en la urgencia de que se respeten plenamente los derechos humanos e insistió en que la respuesta a la emergencia por COVID-19 no debe dar cabida a ninguna modalidad de discriminación, xenofobia o racismo (Naciones Unidas, 2020c).

Ciberodio

El estudio encontró hallazgos respecto al impacto del confinamiento en el ciberodio de los niños de Educación Primaria. Los resultados evidenciaron un aumento del ciberodio, en sus dos dimensiones (agresión y promoción) tras cinco meses de confinamiento entre los participantes. Por lo tanto, se puede asumir que la Internet es un escenario donde los niños y adolescentes se encuentra con discursos de odio, considerando que durante el confinamiento el uso de Internet se disparó en niveles nunca alcanzados (UNESCO, 2020).

El ciberodio se predijo tras cinco meses de confinamiento por ser varón, pertenecer al curso superior, por asistir a un centro público y por las bajas puntuaciones en las competencias socioemocionales y morales, concretamente en las emociones morales.

Los varones son más propensos a participar en el ciberodio, como ya ocurre en otras conductas y ciberconductas antisociales (Bachman et al., 2008; Jagers et al., 2016; Jolliffe & Farrington, 2006; Shollenberger, 2015). Estos resultados muestran la necesidad de una formación escolar que atienda a estas diferencias por sexo y facilite la prevención del mismo.

El alumnado del curso superior fomenta más el ciberodio que el curso inferior. Los alumnos mayores tienen más acceso a dispositivos y mayor capacidad de manejo de las TIC.

Al respecto, un estudio sobre el desarrollo de las conductas antisociales evidenció un aumento desde la niñez hasta la adolescencia (Farrington, 2020).

La escuela pública también es un ámbito donde el ciberodio tiene una mayor manifestación que en las escuelas privadas. Posiblemente, las condiciones socioeducativas y económicas más limitadas de las escuelas públicas, respecto a las escuelas privadas pueden suponer un agravio en el desarrollo de la labor educativa. Así una población de comunidades educativas con una media de renta inferior en las escuelas públicas respecto a las privadas, y la mayor diversidad socioeconómica y étnico-cultural pueden explicar que haya más obstáculos educativos en la escuela pública. A estas circunstancias también se puede añadir la menor deseabilidad docente de trabajar en los centros públicos (Delprato & Antequera, 2021).

Las emociones morales también son una constante en la predicción trasversal y longitudinal del ciberodio. Como ya se mencionó anteriormente, estos resultados se alinean con estudios previos sobre el papel predictor de las competencias socioemocionales y morales en otras conductas antisociales (Gaffney et al., 2019; Mazzone et al., 2018). Estos hallazgos animan a seguir aumentando la dedicación al desarrollo de las competencias socioemocionales y morales de los ciudadanos, e impulsar su desarrollo curricular desde la Educación Primaria.

Por otro lado, el estudio mostró las diferencias del ciberodio según el grupo étnico-cultural antes del confinamiento; y comparó el ciberodio entre mayoría y minoría étnico-cultural tras cinco meses de confinamiento. En este escenario, la pandemia por COVID-19 trajo consigo cambios en el comportamiento diario de las personas y de la sociedad, en general (Verma & Prakash, 2020).

Se encontró que la promoción del ciberodio era mayor en la minoría étnica-cultural. Esta mayor implicación de las minorías en las ciberconductas antisociales, coincide con estudios previos de Llorent et al. (2016). Además el ciberodio mostró un aumento en ambos grupos, aunque sin diferencias por grupo étnico-cultural. La investigación actual no midió el estrés ni el tiempo en línea, dichas variables podrían muy bien mediar en los hallazgos para ofrecer una justificación explicativa, pues durante el confinamiento hubo más tiempo en línea de lo habitual, aspecto que se correlaciona positivamente con ciberconductas antisociales (Kowalski et al., 2012).

Bullying

Como era de esperar, se encontró que el bullying disminuyó significativamente en sus dos dimensiones, como ya se ocurrió con otra conducta antisocial, como el ciberodio (Llorent et al., 2023). Estudios han reportado que el 59,8% de los estudiantes informaron haber sido víctimas de bullying antes del confinamiento en comparación con el 39,5% que informó haber sido intimidado, cara a cara, durante el confinamiento. El componente virtual asociado con el confinamiento se relaciona con tasas más bajas de bullying (Gómez, 2021; Mkhize & Gopal, 2021; Vaillancourt et al., 2021; Yahya et al., 2020).

Según los resultados de este estudio, parece que el bullying y el cyberbullying no están tan correlacionados como se podría esperar, pudiendo entenderse que no son expresiones del mismo fenómeno en distintos contextos.

Cyberbullying

Según los resultados del presente estudio, el cyberbullying aumentó significativamente tras cinco meses de confinamiento. Este aumento se evidenció en sus dos

dimensiones (cibervictimización y ciberperpetración). Las fuertes restricciones generadas durante el confinamiento causaron altos niveles de miedo, estrés y ansiedad, más tiempo en línea, más tiempo de aislamiento, tiempo adicional lejos de los lugares comunes de socialización con sus iguales y, muy probablemente, la combinación de cualquiera de estos factores, pueden ser la causa para que los jóvenes se vean involucrados en el cyberbullying. Un estudio reciente comparó datos que examinaron el comportamiento del cyberbullying antes y durante la pandemia, encontrando también mayor frecuencia de cyberbullying (Barlett et al., 2021).

Se cree que por lo menos existen dos razones para justificar este aumento, 1) durante el confinamiento se mostraron aumentos considerables de ansiedad y estrés (Boals & Banks, 2020), 2) los estudiantes que pasan más tiempo en línea tienen un mayor riesgo de involucrarse en cyberbullying, pues un mayor acceso también predice un mayor riesgo (Kowalski et al., 2014). Estos dos elementos pueden manifestarse conductualmente de innumerables maneras, y la investigación ha encontrado una correlación positiva entre el estrés o ansiedad y la perpetración del ciberacoso (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019) y el uso de internet con la perpetración del ciberacoso (Kowalski et al., 2014).

Realizando un análisis por roles en el cyberbullying (cybervictims, cyberbullies y cyberbully-victims), el presente estudio también encontró un aumento considerable tras los cinco meses de confinamiento. Las cybervictims aumentaron más del doble, mientras que los cyberbullies y los cyberbully-victims se multiplicaron por más de 10. Como ya se mencionó en epígrafes anteriores el aumento considerable de la internet durante los meses de confinamiento abrió nuevas oportunidades para la interacción social y nuevas formas de relaciones sociales, aunque estas interacciones no siempre son positivas, pues existen personas que pueden crear interacciones negativas en línea, como el cyberbullying.

Los hallazgos de este estudio revelaron que los estudiantes, tras cinco meses de confinamiento, estuvieron muy involucrados en el cyberbullying, en general, y en sus diferentes roles, aceptando una de las hipótesis: la implicación en cyberbullying del alumnado de Educación Primaria aumentó tras cinco meses de confinamiento. Surgieron varios factores de riesgo de la participación de los estudiantes en el cyberbullying, pero ni la participación en bullying ni las características sociodemográficas estudias predicen el cyberbullying tras cinco meses de confinamiento, por tanto, se rechaza la hipótesis: el alumnado implicado en bullying antes del confinamiento pasó a implicarse en cyberbullying tras cinco meses de confinamiento. Ya que el bullying antes del confinamiento no predice el cyberbullying tras cinco meses de confinamiento, no apreciando una transición exclusiva entre estas conductas antisociales. Todo apunta a pensar que el confinamiento fue la variable que mejor podría predecir el cyberbullying. Toda la cantidad de horas por día que los estudiantes usaron la computadora e internet y los factores socioemocionales asociados al confinamiento podrían explicar el aumento del cyberbullying.

Resultados colaterales de esta investigación resaltan el valor de ciertas características sociodemográficas en su relación con las bullying, cyberbullying. Los estudiantes de sexo masculino tienen una media significativamente superior en agresión de bullying, coincidiendo con previos estudios (García et al., 2010), además la literatura sugiere que los varones presentan más conductas antisociales (Moffitt, 2018; Rutter et al., 1998). En este sentido, hay evidencias neurocientíficas que mencionan que en el varón existe menor concentración de serotonina, que a su vez se relaciona con mayor agresividad (Ramírez et al., 2020). También un estudio sobre bullying realizado en ambos sexos, reveló que los varones tienen conductas de agresión con una frecuencia significativamente mayor que las mujeres (Buelga et al., 2010), coincidiendo así los resultados de este estudio. También en

cyberbullying, los hombres tienen una media significativamente superior que las mujeres en agresión. Coincide con estas afirmaciones el estudio de Sabater y López (2015), una mayor prevalencia de los varones como grandes ciberagresores.

El curso también ha supuesto una variable destacada en este estudio. En las dimensiones cibervictimización y ciberagresión los estudiantes de séptimo de primaria muestran una media significativamente superior. Los estudiantes mayores tienen mayor riesgo de mostrar (y mantener en el tiempo) conductas antisociales, dentro y fuera de la escuela (Nasaescu et al., 2021). Esto puede ser aún más cierto en la adolescencia, que es un período de grandes cambios biológicos que desencadenan cierta inestabilidad emocional (Bailén et al., 2019). Las posibles explicaciones de por qué los jóvenes se involucran en conductas antisociales durante la adolescencia fueron proporcionadas por diferentes estudios. Por ejemplo, Steinberg (2008) sugirió que los adolescentes están involucrados en conductas de toma de riesgos y búsqueda de sensaciones debido a su relativa inmadurez y un desarrollo más lento de ciertas partes del cerebro involucradas en la autorregulación y la inhibición de la respuesta. La edad temprana también predice transiciones de un alto patrón de victimización por intimidación, lo que sugiere que los estudiantes más jóvenes acosados podrían convertirse en no víctimas y elegir no comportarse de manera antisocial (Nasaescu et al., 2021). La edad es un factor de riesgo importante para que los adolescentes se comporten de manera antisocial, si bien, estas conductas suelen ser situacionales y temporales (Farrington, 2020c; Moffitt, 1993).

En la victimización de bullying la escuela pública mostró una media significativamente superior. Al respecto, un estudio demostró que el porcentaje de estudiantes que ha sufrido agresiones verbales, físicas, psicológicas y sociales, que han observado agresiones y que han agredido, es significativamente mayor en las escuelas públicas

(Machimbarrena & Garaigordobil, 2017). También ratifican los hallazgos de Piñero et al. (2014) que encontraron mayor victimización en las escuelas públicas. Sin embargo, otras investigaciones no han encontrado diferencias entre las escuelas públicas y privadas (Khamis, 2015). Los resultados respecto al tipo de centro se pueden explicar por los indicadores del nivel socioeconómico (menor nivel de estudios de los padres, desempleo, monoparentalidad, baja edad parental, etc.), pues ha menor nivel socioeconómico mayor victimización (Jansen et al., 2012; Magklara et al., 2012).

El estudio también mostró las diferencias del bullying y cyberbullying según el grupo étnico-cultural antes del confinamiento; y comparó estas conductas y ciberconductas antisociales entre mayoría y minoría étnico-cultural tras cinco meses de confinamiento en niños de Educación Primaria de Cuenca (Ecuador).

Antes del confinamiento, la minoría étnico-cultural destacaba por tener más víctimas de cyberbullying que la mayoría étnico-cultural. Al respecto, la revisión de la literatura sobre los niveles de cyberbullying según las diferencias étnico-culturales no aporta evidencia suficiente para predecir estos resultados, sin embargo, algunas investigaciones han concluido que la participación en el rol de cibervíctimas es desigual según el grupo étnico-cultural (D'Haenens & Ogan, 2013; Sinclair et al., 2012), pues a la cibervictimización se le atribuyen diferentes niveles de exposición y sometimiento a través de diversas formas de ciberagresión (Llorent et al., 2016). También, algunos estudios enfatizan la superposición entre los roles de cibervíctima y ciberagresor, pues convertirse en cibervíctima o en ciberagresor son procesos muy relacionados, con muchos precursores comunes cuando se relacionan con la variable étnico-cultural, sin que las competencias socioemocionales y morales aportaran capacidad explicativa a estos fenómenos (Baldry et al., 2015; Ybarra & Mitchell, 2004).

La investigación también examinó el impacto que ha tenido el confinamiento en el cyberbullying y encontró que, tras cinco meses de confinamiento, se mantenía la cibervictimización del cyberbullying significativamente más alta entre el grupo minoritario étnico-cultural. Esta mayor implicación de las minorías en las ciberconductas antisociales, coincide con estudios previos de Llorent et al. (2016).

Tras analizar la evolución en el tiempo, el estudio muestra que el bullying disminuyó de forma generalizada en ambos grupos tras cinco meses de confinamiento, sin diferencias significativas por pertenencia al grupo étnico-cultural. Sin embargo, el cyberbullying muestra aumento en ambos grupos, aunque tampoco muestran diferencias por grupo étnico-cultural.

Ciertamente, las fuertes restricciones decretadas durante la pandemia por COVID-19, supusieron que miles de centros educativos cerrasen. Las clases pasaron a desarrollarse en un entorno completamente virtual, causó estrés, más tiempo en línea, más tiempo aislado de los demás, tiempo adicional fuera de los lugares comunes. Muy probablemente, la combinación de cualquiera de estos factores (por ejemplo, el tiempo en línea yuxtapuesto al aislamiento) podrían ser predictores de la cibervictimización (Barlett et al., 2021). También, más tiempo en línea de lo habitual se correlaciona positivamente con la perpetración de ciberacoso (Kowalski et al., 2012). Aunque la investigación actual no midió el estrés ni el tiempo en línea, dichas variables podrían muy bien mediar en los hallazgos para ofrecer una justificación explicativa.

Otras conductas antisociales

Las conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) disminuyeron durante los cinco primeros

meses de confinamiento, en su conjunto la reducción fue considerable, como era de esperar, pues no existió contacto cara a cara durante los meses de confinamiento (Galea et al., 2020).

También se evidenció que respecto a las conductas antisociales, los hombres muestran una diferencia estadísticamente superior que las mujeres en conductas bandálicas y violencia. Resultados de estudios y revisión de literatura coinciden con los resultados de este estudio (Moffitt, 2018; Rivera et al., 2019; Rutter et al., 1998). Esto puede deberse a los estereotipos masculinos implícitos que fomentan o permiten conductas agresivas que generan aceptación social (Sánchez et al., 2018).

En la misma línea, en todas las conductas antisociales, los estudiantes de séptimo de primaria muestran una mayor implicación que los estudiantes de sexto de primaria. Los resultados de esta investigación son consistentes con hallazgos previos sobre la curva edad-crimen (Farrington, 1992; Moffitt, 1993; Tremblay, 2000), que sugirieron que existe una tendencia de desarrollo en la que diferentes tipos de comportamientos antisociales son comunes y aumentan durante la adolescencia.

Con respecto al tipo de centro, la escuela pública presenta una diferencia estadísticamente superior en las dimensiones robos y engañar a las figuras de autoridad, que la escuela privada. En la escuela pública existe un mayor índice de estudiantes que enfrentan vulnerabilidad, incluyendo la malnutrición, pobreza y ambientes sociofamiliares adversos, que en muchas ocasiones traen consecuencias serias en los procesos educativos y de convivencia (Olowokere & Okanlawon, 2016). Estudios han encontrado que las condiciones ambientales pueden actuar como facilitadoras o inhibidoras de un desarrollo armónico, y es aquí donde la vulnerabilidad socio-familiar y la pobreza adquieren importancia (Delprato & Antequera, 2021).

Otro hallazgo muestra que, tras cinco meses de confinamiento, la minoría étnico-cultural presenta más conductas vandálicas que la mayoría étnico-cultural. Estas conductas antisociales disminuyeron de forma generalizada, como ya se mencionó en epígrafes anteriores. Quizá el contexto de las minorías étnico-culturales (en muchos casos indígenas) que pudiera entenderse más laxo, por el aislamiento geográfico o por mayores carencias (menor supervisión de las fuerzas de seguridad que lugares con más densidad de población, en el caso de las minorías en el contexto de este estudio) podrían facilitar el desarrollo de estas conductas, que en sí eran bajas, pero algo menos que los niños de la mayoría étnico-cultural.

Tras analizar la evolución en el tiempo, el estudio muestra que las conductas antisociales en general, disminuyen de forma generalizada en ambos grupos (minoría y mayoría étnico cultural) tras cinco meses de confinamiento, sin diferencias significativas por pertenencia al grupo étnico-cultural.

En este estudio se evidencian diferencias en las conductas antisociales, si bien las diferencias por grupos étnico-culturales no se acrecentaron tras cinco meses de confinamiento. Lo que nos lleva a pensar que el confinamiento pudo tener un impacto similar en la sociedad, independientemente su bagaje étnico-cultural. En este sentido se aboga por una actitud renovada, lo cual sugiere lograr una conceptualización metodológica de acercamiento a la realidad particular de cada lugar, y además seguir aportando nuevos conocimientos para comprender la cosmovisión de los diferentes grupos étnico-culturales, evitando caer en prejuicios de origen étnico-cultural, como esperar que los niños de los grupos étnico-culturalmente minoritarios sufrirían más el confinamiento que los niños de la mayoría. Como sociedad tenemos que avanzar en la capacidad para fundar diálogos interculturales. Esto revela la necesidad de su estudio teniendo en cuenta la diversidad del

aula, apoyando, así, la necesidad de impulsar la educación integral y que fomente el respeto a la diversidad.

Los hallazgos de este estudio, reflejan la urgencia de que, en la escuela, en su objetivo de promover una educación integral y de calidad, se trabaje de manera intencional las competencias socioemocionales y morales. La Unión Europea recomienda que los programas de prevención e intervención en conductas antisociales, ajustados a la realidad social, debe incluirse de manera obligatoria en los currículos (Consejo de la Unión Europea, 2018), pues estos factores podrían proteger a los niños y adolescentes de conductas antisociales y de problemas durante la edad escolar y posteriormente (González-Gómez et al., 2021).

6. CONCLUSIONES

6. CONCLUSIONES

El objetivo de la tesis doctoral es contribuir a entender mejor las relaciones sociales del alumnado de educación primaria: competencias socioemocionales y morales, ciberodio, bullying, cyberbullying y otras conductas antisociales; y estudiar el papel de las competencias socioemocionales y morales como factor protector de las diferentes conductas antisociales durante el confinamiento por la COVID-19 en Ecuador.

Conclusión 1.

Tras cinco meses de confinamiento las competencias socioemocionales y las conductas antisociales cara a cara (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) disminuyeron significativamente, mientras que las ciberconductas antisociales (cyberbullying y ciberodio) aumentaron significativamente.

Por lo que se afirma que se cumplen con algunas de las hipótesis planteadas en la tesis doctoral:

- Las competencias socioemocionales, bullying y las conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) disminuyen tras cinco meses de confinamiento.
- El ciberodio y el cyberbullying aumentan tras cinco meses de confinamiento.

Conclusión 2.

Las competencias socioemocionales actuaron como un factor protector de las conductas y ciberconductas antisociales. El estudio destaca consistentemente que las

competencias socioemocionales desempeñan un papel protector de conductas y ciberconductas antisociales en los estudiantes de educación primaria.

Este hallazgo sugiere que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales podría ser una estrategia clave en la prevención de conductas perjudiciales entre adolescentes. Las competencias socioemocionales no solo impactan positivamente en la relación entre pares, sino que también parecen ser relevantes en contextos más amplios, como el ciberespacio.

En este sentido, se cumple con la tercera hipótesis planteada para este estudio:

- Las competencias socioemocionales son un factor protector para el ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) tras cinco meses de confinamiento.

Conclusión 3.

Otro hallazgo de la presente tesis doctoral hace referencia a que **el bullying no es un predictor claro del cyberbullying tras cinco meses de confinamiento**. Aunque ambas formas de conductas comparten similitudes, existen factores adicionales que influyen en la manifestación del cyberbullying y que no son completamente predecibles a partir de las dinámicas tradicionales cara a cara. Este hallazgo destaca la importancia de adoptar un enfoque específico al abordar el cyberbullying. Los programas de prevención y las estrategias educativas deben considerar las dimensiones específicas de cada tipo de comportamiento, reconociendo las particularidades de los entornos físicos y digitales. En este sentido, no se cumple con la cuarta hipótesis del estudio:

- El bullying es un factor predictor del cyberbullying tras cinco meses de confinamiento.

Conclusión 4.

No se identificaron diferencias significativas en las competencias socioemocionales y morales según el grupo étnico-cultural (minoría y mayoría) antes del confinamiento y tras cinco meses de confinamiento.

La ausencia de diferencias significativas destaca la importancia de las competencias socioemocionales y morales en el desarrollo de los niños y adolescentes, independientemente de su grupo étnico-cultural. Esto sugiere que la promoción de estas competencias debería ser una consideración integral en la escuela y en los programas de desarrollo personal para todos, sin importar el contexto cultural.

El hallazgo también resalta la importancia de evitar generalizaciones y estereotipos basadas en el origen étnico-cultural. Reconocer la diversidad individual dentro de cada grupo es esencial para construir entornos educativos culturalmente sensibles e inclusivos. De esta manera se rechaza hipótesis 5 y 7 de la tesis doctoral:

- La mayoría étnico-cultural tiene más desarrolladas las competencias socioemocionales que la minoría étnico-cultural.
- Tras cinco meses de confinamiento la mayoría étnico-cultural tiene más desarrolladas las competencias socioemocionales que la minoría étnico-cultural.

Conclusión 5.

En general, las conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) y el bullying antes del

confinamiento no mostró diferencias significativas por grupo étnico-cultural (minoría y mayoría). No se cumplen en su totalidad las hipótesis 6 y 8 del estudio:

- La mayoría étnico-cultural está menos involucrada en ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) que la minoría étnico-cultural antes y tras cinco meses de confinamiento.
- Tras cinco meses de confinamiento la mayoría étnico-cultural está menos involucrada en ciberodio, bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales (conductas vandálicas, robos, engañar a las figuras de autoridad, violencia y consumo de sustancias) que la minoría étnico-cultural antes y tras cinco meses de confinamiento.

Tras cinco meses de confinamiento se encontró que la minoría étnica tiene una mayor puntuación que la mayoría en la dimensión conductas vandálicas. Este hallazgo destaca la importancia de abordar y reconocer las disparidades en comportamientos antisociales que podrían estar presentes en diferentes grupos étnico-culturales. Las experiencias culturales, socioeconómicas y las dinámicas sociales pueden influir en la expresión de comportamientos disruptivos, y comprender que estos factores puede ser clave para implementar intervenciones eficaces y centradas en el contexto.

En este mismo escenario se encontró una mayor cibervictimización del cyberbullying entre el alumnado de la minoría étnico-cultural, antes y después del confinamiento. Es crucial estudiar a profundidad los factores subyacentes que contribuyen a la mayor incidencia de cibervictimización en la minoría étnico-cultural. Factores como la discriminación racial, la exclusión social y otras formas de desigualdad pueden influir en la intensidad de la victimización en línea y entender estos aspectos es esencial para implementar estrategias de

prevención y apoyo efectivas. El estudio también subraya la importancia de fomentar la conciencia y la empatía en el alumnado del grupo étnico-cultural mayoritario hacia las experiencias de cibervictimización de la minoría étnico-cultural. La educación sobre diversidad y respeto en línea puede desempeñar un papel clave en la creación de comunidades estudiantiles más inclusivas y solidarias.

7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO, IMPLICACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

7. IMPLICACIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO, Y

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

7.1. Implicaciones

El estudio aporta una visión genuina del impacto del confinamiento en el ciberodio, el bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales de niños en Educación Primaria desde una perspectiva longitudinal. Además, se ha destacado el papel de las competencias socioemocionales y morales para la prevención de las conductas antes mencionadas. Dados los resultados, sería interesante que las intervenciones para la prevención y la reducción del ciberodio, el bullying, el cyberbullying y otras conductas antisociales, tuviesen como prioridad el fomento de las competencias socioemocionales y morales, resaltando el ámbito moral, además de valorar factores socioculturales.

En este contexto, la diversidad étnico-cultural es una realidad en la que se generan grupos de mayorías y minorías, donde estos últimos suelen ser grupos vulnerables. En este sentido se aboga por una actitud renovada, lo cual sugiere lograr una conceptualización metodológica de acercamiento a la realidad particular de cada lugar, y además seguir aportando nuevos conocimientos para comprender la cosmovisión de los diferentes grupos étnico-culturales, evitando caer en prejuicios.

La educación, concretamente la escuela, tiene el potencial de facilitar la igualdad en los aspectos socioculturales, con una formación que fomente las competencias socioemocionales y morales y, a su vez, prevengan conductas antisociales. Por tanto, hay que seguir insistiendo en la educación integral de los ciudadanos desde la formación básica, donde se desarrolle el ámbito socioemocional y moral de cada individuo para avanzar hacia la igualdad, la convivencia y el respeto a la diversidad.

7.2. Limitaciones del estudio

La presente tesis doctoral tuvo varias limitaciones. La muestra, aunque de gran tamaño, no es representativa. Otra limitación del estudio es el uso de autoinformes, que en próximas investigaciones deberían complementarse con otro tipo de instrumentos. También supone una limitación la diferencia de procedimientos en las dos recogidas de datos, una presencial y, dado el confinamiento, otra virtual. La segunda recogida de datos se realizó durante el confinamiento, en el mismo curso escolar, sin variables extrañas como las vacaciones tras el fin del curso académico, especialmente siendo desconocida la duración de dicho confinamiento en aquel momento.

A pesar de estas circunstancias, el estudio aporta una visión genuina del papel de las competencias socioemocionales y morales para la prevención de las conductas antisociales, resaltando el ámbito moral. También de cómo el confinamiento incrementó las ciberconductas antisociales y de lo poco preparada que estuvo la sociedad para enfrentar estos cambios sin previo aviso. Finalmente mostró aspectos relacionados con la diversidad étnico-cultural, necesarios para crear una sociedad justa e igualitaria. Por tanto, hay que seguir insistiendo en la educación integral de los ciudadanos desde la formación básica, donde se desarrolle el ámbito socioemocional y moral de cada individuo para avanzar hacia la igualdad, la convivencia y el respeto a la diversidad.

7.3. Futuras líneas de investigación

Las líneas de investigación que se muestran a continuación pueden proporcionar una base sólida para comprender las complejidades de las relaciones sociales en educación primaria durante y después del confinamiento, brindando información valiosa para informar políticas educativas y estrategias de intervención:

- Ampliar el estudio que incluya a todas las provincias del Ecuador. En base a este estudio, se podría crear un plan fiable, gubernamental y obligatorio, de programas educativos que atiendan las variables estudiadas.
- Estudiar los predictores de todas las conductas y ciberconductas antisociales analizadas. Al comprender los determinantes subyacentes, se puede abordar de manera proactiva la raíz de estos comportamientos, promoviendo un ambiente escolar más seguro, inclusivo y propicio para el aprendizaje. Además, en el contexto digital actual, donde las interacciones en línea son cada vez más prominentes, el estudio de los factores predictores de las ciberconductas antisociales se vuelve aún más relevante para salvaguardar la integridad emocional y psicológica de los estudiantes en el mundo digital.
- Estudiar la importancia de la formación adecuada del profesorado en competencias socioemocionales y morales es esencial para conseguir una educación inclusiva y se puede convertir en un pilar esencial para el desarrollo integral de sus futuros estudiantes, pues los docentes desempeñan un papel crucial no solo en la transmisión de conocimientos académicos, sino también en la guía y modelado de habilidades socioemocionales. Una formación sólida en este ámbito permite a los docentes cultivar ambientes educativos que promuevan la empatía, la inteligencia emocional, la resiliencia, la gestión constructiva de conflictos y la buena toma de decisiones.

8. REFERENCIAS

7. REFERENCIAS

- Aboujaoude, E., Savage, M., Starcevic, V., y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *The Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Álamo, M., Llorent, V. J., Nasaescu, E., y Zych, I. (2020). Validación de la Escala de Emociones Morales en adolescentes. In V. Llorent-Bedmar y V. Cobano-Delgado (Eds.), *Congreso Internacional de Transferencia de Conocimientos y Sensibilización Social. "Islam y paz a través de voces musulmanas"* (pp. 16-20). Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. <https://bit.ly/3zaXzAy>
- Allaerts, W. (2020). How could this happen? Narrowing down the contagion of COVID-19 and preventing acute respiratory distress syndrome (ARDS). *Acta Biotheoretica, 68*, 441-452. <https://doi.org/10.1007/s10441-020-09382-z>
- Allemand, M., Steiger, A., y Fend, H. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality, 83*(2), 229- 241. <https://doi.org/10.1111/jopy.12098>
- Anderson, A., Brossard, D., Scheufele, D., Xenos, M., y Ladwig, P. (2014). The “nasty effect”: Online incivility and risk perceptions of emerging technologies. *Journal of Computer-Mediated Communication, 19*, 373–387. <https://academic.oup.com/jcmc/article-abstract/19/3/373/4067522>
- Arseneault, L., Cannon, M., Fisher, H. L., Polanczyk, G., Moffitt, T. E., y Caspi, A. (2011). Childhood trauma and children’s emerging psychotic symptoms: A genetically sensitive longitudinal cohort study. *American Journal of Psychiatry, 168*, 65–72. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.10040567>

- Awal, R., Cao, R., Mitrovic, S., y Ka-Wei, R. (2020). Sobre el análisis de conductas antisociales en medio de la pandemia de COVID-19. *Cornell University*, 1(20), 17-33. <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612020000200005&script=sci>
- Bachman, J.G., O'Malley, P.M., Schulenberg, J.E., Johnston, L.D., Freedman-Doan, P., y Messersmith, E.E. (2008). *The education-drug use connection: How successes and failures in school relate to adolescent smoking, drinking, drug use, and delinquency*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203809709>
- Bailen, N., Green, L., Y Thompson, R. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63–73. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1754073918768878>
- Baldry, A., Farrington, D., y Sorrentino, A. (2015). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2016). Bullying and cyberbullying among youngsters. A pattern of disruptive behavior. *Psicología Educativa*, 22, 19-26. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.001>
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J., y Lu, L. (2020). 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. *The lancet*, 395(10224), e37-e38. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30309-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30309-3)

- Barlett, C., Simmers, M., Roth, B. y Gentile, D. (2021). Comparación de la prevalencia y el proceso del ciberacoso antes y durante la pandemia de COVID-19. *La Revista de Psicología Social*, 161(4), 408-418. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1918619>
- Bedrosova, M., Machackova, H., Šerek, J., Smahel, D., y Blaya, C. (2022). The relation between the cyberhate and cyberbullying experiences of adolescents in the Czech Republic, Poland, and Slovakia. *Computers in Human Behavior*, 126(107013), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107013>
- Benítez, J., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151–170. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821002.pdf>
- Bhavnani, R., Findley, M., y Kuklinski, J. (2009). Rumor dynamics in ethnic violence. *Journal of Politics*, 71, 876–892. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1017/S002238160909077X>
- Blaya, C., Audrin, C., y Skrzypiec, G. (2020). School bullying, perpetration, and cyberhate: Overlapping issues. *Contemporary School Psychology*, 26(1), 341-349. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00318-5>
- Boals, A., y Banks, J. (2020). Estrés y funcionamiento cognitivo durante una pandemia: pensamientos de investigadores del estrés. *Trauma psicológico: teoría, investigación, práctica y política*, 12(S1), 255–257. <https://doi.org/10.1037/tra0000716>
- Buelga, S., Cava, M., y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8953>
- Campos, C., Pasion, R., Azeredo, A., Ramião, E., Mazer, P., Macedo, I., y Barbosa, F. (2022). Refining the link between psychopathy, antisocial behavior, and empathy: A meta-analytical

approach across different conceptual frameworks. *Clinical Psychology Review*, 94(102145), 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102145>

Caurín, C., Morales, A., y Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: Aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27(6), 97-112. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>

Cedeño, M., Pico, L., Palacios, L., y Niemes, P. (2021). La efectividad de la educación virtual frente a la pandemia en Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 959-967. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231780>

Coe, K., Kenski, K., y Rains, S. A. (2014). Online and uncivil? Patterns and determinants of incivility in newspaper website comments. *Journal of Communication*, 64, 658–679. <https://doi.org/10.1111/jcom.12104>

Coelho, V., y Marchante, M. (2021). A multilevel analysis of the influence of bullying participant roles upon the trajectories of adolescents' social and emotional competencias. *School Psychology International*, 42(3), 306-323. <https://doi.org/gh3jxw>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. University of Illinois at Chicago.

Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. *Apagado*, 189(1), 1-13. <https://bit.ly/2XRyr0l>

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., The HBSC Violence, Injuries Prevention Focus Group., y HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national

profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal Public Health*, 54, 216–224. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00038-009-5413-9>

D'Haenens, L., y Ogan, C. (2013). Internet-using children and digital inequality: A comparison between majority and minority Europeans. *Communications-The European Journal of Communication Research*, 38(1), 41-60. <https://doi.org/10.1515/commun-2013-0003>

Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., y Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554, 441-450. <https://doi.org/10.1038/nature25770>

Delprato, M., y Antequera, G. (2021). Public and private school efficiency and equity in Latin America: New evidence based on PISA for development. *International Journal of Educational Development*, 84(102404), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102404>

Del Rey, R., Elipe, P., y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613. <https://idus.us.es/handle/11441/58142>

Dempsey, A., Haden, S. C., Goldman, J., Sivinski, J., y Wiens, B. A. (2011). Relational and overt victimization in middle and high schools: Associations with self-reported suicidality. *Journal of School Violence*, 10(4), 374–392. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.602612>

Doumas, D., y Midgett, A. (2020). The association between witnessing cyberbullying and depressive symptoms and social anxiety among elementary school students. *Psychology in the Schools*, 58, 622–637. <https://doi.org/10.1002/pits.22467>

Emanuel, E. J. (2003). The lessons of SARS. *Annals of Internal Medicine*, 139(7), 589-591. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-139-7-200310070-00011>

- Farrington, D. (1992). Explaining the beginning, progress, and ending of antisocial behavior from birth to adulthood. In J. McCord (Ed.), *Facts, frameworks, and forecasts: Advances in criminological theory* (Vol. 3, pp. 253–286). Transaction.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203792452-12/explaining-beginning-progress-ending-antisocial-behavior-birth-adulthood-david-farrington>
- Farrington, D. P. (1993). Motivations for conduct disorder and delinquency. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 225-241. <https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/abs/motivations-for-conduct-disorder-and-delinquency/9E1C0405E1DB4ECD6FE3F7950FEF5A22>
- Farrington, D. P. (2003). Key results from the first 40 years of the Cambridge Study in Delinquent Development. En T. P. Thornberry, & M. D. Krohn (Eds.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 137-183). Kluwer/Plenum
- Farrington, D. (2020a). Childhood risk factors for criminal career duration: Comparisons with prevalence, onset, frequency and recidivism. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 30(4), 159-171. <https://doi.org/10.1002/cbm.2155>
- Farrington, D. (2020b). The Integrated Cognitive Antisocial Potential (ICAP) theory: Past, present, and future. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 6(2), 172-187. <https://doi.org/10.1007/s40865-019-00112-9>
- Farrington, D., Ttofi, M., y Piquero, A. (2016). Risk, promotive, and protective factors in youth offending: Results from the Cambridge Study in Delinquent Development. *Journal of Criminal Justice*, 45, 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.014>
- Farrington, D. P., y West, D. J. (1990). The Cambridge Study in Delinquent Development: Long-term follow-up of 411 London males. En H-J. Kerner, & G. Kaiser (Eds.) *Kriminalitat:*

Personlichkeit, Lebensgeschichte und Verhalten [Criminality: Personality, Behavior and Life History] (pp. 115-138). Springer-Verlag.

Feijóo, S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J., y Rial, A. (2021). Sex differences in adolescent bullying behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95- 100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>

Ferrara, E., Cresci, S., y Luceri, L. (2020). Misinformation, manipulation, and abuse on social media in the era of COVID-19. *Journal of Computational Social Science*, 3(1), 271-277. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42001-020-00094-5>

Flaxman, S., Mishra, S., Gandy, A., Unwin, H., Mellan, T. A., Coupland, H., Whittaker, C., Zhu, H., Berah, T., Eaton, J., Monod, M., Imperial College COVID-19 Response Team., Ghani, A., Donnelly, C., Riley, S., Vollmer, M., Ferguson, N., Okell, L., y Bhatt, S. (2020). Estimating the effects of non-pharmaceutical interventions on COVID-19 in Europe. *Nature*, 584(7820), 257-261. <https://doi.org/10.1038/s41586-020-2405-7>

Flores, M., Verdugo, W., Vásquez, C., Mandiola, D., y Hichins, M. (2020). Impacto ocupacional por cuarentena obligatoria: el caso de la región de Magallanes y Antártica Chilena. *Revista Terapia Ocupacional Galicia*, 17(2), 168-176. <https://revistatog.es/ojs/index.php/tog/article/view/87>

Gaffney, H., Ttofi, M., y Farrington, D. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>

Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., y Martinez, G. (2015). Countering online hate speech. In *Series on internet freedom*, pages 1–73. Unesco: Publishing.

- Garaigordobil, M., y Machimbarrena, J. (2019). Victimization and perpetration of bullying /cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67–73. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- Galea, S., Merchant, R. M., y Lurie, N. (2020). The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing: the need for prevention and early intervention. *JAMA internal medicine*, 180(6), 817-818. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2020.1562>
- Gamback, B., y Sikdar, U. (2017). Using convolutional neural networks to classify hate-speech. In *Proceedings of the first workshop on abusive language online* (pp. 85–90).
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2009). Bullying and school violence in the autonomous community of the Basque Country. *Psicothema*, 21(1), 83–89. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56080105.pdf>
- García, X., Pérez, A., y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24, 103-108. https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/ga/v24n2/original1.pdf
- García, E., Salguero, J., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 584-591. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Gestión de Riesgos. (2020). *Informe de situación COVID-19 Ecuador*. Gestión de Riesgos. <https://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp-content/uploads/2020/03/Informe-de-Situaci%C3%B3n-No008-Casos-Coronavirus-Ecuador-16032020-20h00.pdf>
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Lucas-Molina, B., y Sarmiento-Henrique, R. (2020). Seis semanas de confinamiento: efectos psicológicos en una muestra de niños de Educación

Infantil y Primaria. *Fronteras en Psicología*, 11, 590463.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590463>

Gómez, M. I. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por COVID-19. *RED*, 65(21), 1-20. <https://doi.org/10.6018/red.439601>

Gómez-Ortiz, O., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017a). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/gg5s>

Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017b). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno de acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 27-38. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/120525>

González-Gómez, A., Farrington, D., y Llorent, V. (2021). Descriptive and quasi-experimental studies about moral emotions, online empathy, anger management, and their relations with key competencies in primary education. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111584>

Grossetti, M. (2009). ¿Qué es una relación social?: Un conjunto de mediaciones diádicas. *Redes: revista hispana para el análisis de redes sociales*, 6(2), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/931/93112850002.pdf>

Grusec, J., y Hastings, P. (2007). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. The Guilford Press

Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.) *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 275-289). Association Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-012>

- Hanzelka, J., y Schmidt, I. (2017). Dynamics of cyber hate in social media: A comparative analysis of anti-Muslim movements in the Czech Republic and Germany. *International Journal of Cyber Criminology*, *11*, 143–160. <https://core.ac.uk/download/pdf/144776776.pdf>
- Hawdon, J., Oksanen, A., y Räsänen, P. (2017). Exposure to online hate in four nations: A cross-national consideration. *Deviant Behaviour*, *38*(3), 254-266. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1196985>
- Hawryluck, L., Gold, W. L., Robinson, S., Pogorski, S., Galea, S., y Styra, R. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging infectious diseases*, *10*(7), 1206-1212. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3323345/pdf/03-0703.pdf>.
- Henry, S. (2009). *Social deviance*. Polity Press.
- Herrera, M., Romera Felix, E. M., Ortega Ruiz, 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/pdf/727/72743610005.pdf>
- Hoofman, J., y Secord, E. (2021). The effect of COVID-19 on education. *Pediatric Clinics*, *68*(5), 1071-1079. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2021.05.009>
- Hossain, M. M., Sultana, A., y Purohit, N. (2020). Mental health outcomes of quarantine and isolation for infection prevention: a systematic umbrella review of the global evidence. *Epidemiology and health*, *42*, 1-11. <https://doi.org/10.4178/epih.e2020038>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., Arnarsson, A. M., Barnekow, V., y Weber M. M. (Eds.). (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/18 Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. Volume 1: Key Findings*. WHO Regional Office for Europe.

- Ioannidis, J. P. (2021). Over-and under-estimation of COVID-19 deaths. *European journal of epidemiology*, 36, 581-588. <https://doi.org/10.1007/s10654-021-00787-9>
- Isik, U., Tahir, O., Meeter, M., Heymans, M., Jansma, E., Croiset, G., y Kusurkar, R. A. (2018). Factors Influencing Academic Motivation of Ethnic Minority Students: A Review. *SAGE Open*, 8(2), 1-23. <https://doi.org/10.1177/2158244018785412>
- Jagers, J.W., Robison, S.B., Rhodes, J.L., Guan, X., y Church, W.T. (2016). Predicting adult criminality among Louisiana's urban youth: Poverty, academic risk, and delinquency. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 7(1), 89-116. <https://doi.org/10.1086/685089>
- Jansen, P., Verlinden, M., Berkel, A., Mieloo, C., Van Der Ende, J., Veenstra, R., y Verhulst, F. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: do family and school neighborhood socioeconomic status matter. *BMC Public Health*, 12(494). [10.1186/1471-2458-12-494](https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494)
- Jessor, R., y Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Academic Press.
- Jolliffe, D., y Farrington, D. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-476. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001>
- Jolliffe, D., y Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Johnson, N., Leahy, R., Restrepo, N., Velasquez, N., Zheng, M., Manrique, P., Devkota, P., y Wuchty, S. (2019). Hidden resilience and adaptive dynamics of the global online hate ecology. *Nature*, 573, 261-265. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1494-7>
- Juvonen, J., y Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496–505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>

- Khamis, V. (2015). Bullying among school age children in the greater Beirut area: Risk and protective factors. *Child Abuse and Neglect*, 39, 137–146. [10.1016/j.chiabu.2014.08.005](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.08.005)
- Kansok-Dusche, J., Ballaschk, C., Krause, N., Zeißig, A., Seemann-Herz, L., Wachs, S., y Bilz, L. (2022). A systematic review on hate speech among children and adolescents: Definitions, prevalence, and overlap with related phenomena. *Trauma, Violence and Abuse*, (pp. 1-18). <https://doi.org/10.1177/15248380221108070>
- Kasahara, G. M., Houlihan, D., y Estrada, C. (2019). Gender differences in social media use and cyberbullying in Belize: A preliminary report. *International Journal of Psychological Studies*, 11(2), 32-41. <https://doi.org/10.5539/ijps.v11n2p32>
- Keipi, T., Koironen, I., Koivula, A. y Räsänen, P. (2018). Assessing the social media landscape: Online relational use-purposes and life satisfaction among Finns. *First Monday*, 23(1). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i1.8128>
- Koh, H. K., Geller, A. C., y VanderWeele, T. J. (2021). Deaths from COVID-19. *Jama*, 325(2), 133-134. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.25381>
- Kroll, J., y Egan, E. (2004). Psychiatry, moral worry, and the moral emotions. *Journal of Psychiatric Practice*, 10(6), 352-360. <https://doi.org/10.1097/00131746-200411000-00003>
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., y Lattanner, M. (2014). bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R., y Limber, S. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>

- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., y Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-519. <https://doi.org/10.1177/014303431244524>
- Lai, S., Ruktanonchai, N., Zhou, L., Prosper, O., Luo, W., Floyd, J. R., Wesolowski, A., Santillana, M., Zhang, C., Du, X., Yu, H., y Tatem, A. (2020). Effect of non-pharmaceutical interventions to contain COVID-19 in China. *nature*, 585(7825), 410-413. <https://doi.org/10.1038/s41586-020-2293-x>
- Lapidot-Lefler, N., y Hosri, H. (2016). Cyberbullying in a diverse society: Comparing Jewish and Arab adolescents in Israel through the lenses of individualistic versus collectivist cultures. *Social Psychology of Education*, 19(3), 569–585. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9339-9>
- Lee, O., Hughes, S., Turner, G., Cruz, S., McMullan, C., Singh, J., Haroon, S., y Precio, G. (2021). Symptoms, complications and management of long COVID: a review. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 114(9), 428-442. <https://doi.org/10.1177/0141076821103285>
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?*. Paidós.
- Llorent, V. J., Farrington, D. P., y Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 26(1), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002>
- Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., y Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1), 47-53. <https://doi.org/gcqx>
- Llorent, V.J., González-Gómez, A.L., Farrington, D.P., y Zych, I. (2022). Improving Literacy Competence and Social and Emotional Competencies in Primary Education Through

Cooperative Project-Based Learning. *Psicothema*, 34(1), 102-109.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2020.372>

Llorent, V., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers in Psychology*, 7, 1–9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>

Llorent, V. J., Seade-Mejía, C., y Vélez-Calvo, X. (2023). Confinamiento, ciberodio y factor protector de las competencias socioemocionales y morales en Educación Primaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 31(77), 109-118.
<https://doi.org/10.3916/C77-2023-09>

Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., Moffitt, T., y Caspi, A. (1998). The development of male offending: Key findings from the first decade of the Pittsburgh Youth Study. *Studies in Crime and Crime Prevention*, 7, 141-172.
<https://psycnet.apa.org/record/1998-12739-001>

Lopes, P., Brackett, M., Nezlek, J., Schütz, A., Sellin, I., y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
<https://doi.org/10.1177/0146167204264762>

Lotfi, M., Hamblin, M., y Rezaei, N. (2020). COVID-19: Transmission, prevention, and potential therapeutic opportunities. *Clinica chimica acta*, 508, 254-266.
<https://doi.org/10.1016/j.cca.2020.05.044>

Machimbarrena, J., y Garaigordobil, M. (2017). Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: diferencias entre centros públicos y privados. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(2), 319-326. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>

Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., y Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-

sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(8), 19-33. [10.1186/1753-2000-6-8](https://doi.org/10.1186/1753-2000-6-8)

Mamun, M. A., y Griffiths, M. D. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies. *Asian journal of psychiatry*, 51, 102073. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102073>

Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S., y Llorent, V. J. (2020). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 108(104647), 1-9. <https://doi.org/gjsv>

Markel, H., Lipman, H., Navarro, J., Sloan, A., Michalsen, J., Stern, A., y Cetron, M. (2007). Nonpharmaceutical interventions implemented by US cities during the 1918-1919 influenza pandemic. *Jama*, 298(6), 644-654. <https://doi.org/10.1001/jama.298.6.644>

Marques de Miranda, D., Da Silva, B., Sena, A., Simoes-e-, A. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents?. *International journal of disaster risk reduction*, 51, 101845. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101845>

Martino, B., y Couto, M. S. (2022). Ciberodio, Subjetividad y Escuela: El valor de la Educomunicación y la Educación Mediática Crítica frente a la violencia y la negación del Otro en Internet. *Revista Comunicação Midiática*, 17(2), 28-43. <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/551>

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.

Mazzone, A., Yanagida, T., Caravita, S., y Strohmeier, D. (2018). Moral emotions and moral disengagement: concurrent and longitudinal associations with aggressive behavior among

early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 39(6), 839-863.
<https://doi.org/10.1177/0272431618791276>

Michael, L. (2011). The National Board of Health: 1879-1883. *Public Health Rep*, 126(1), 123-9.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003335491112600117>

Ministerio de Educación. (2020). *Plan Educativo COVID-19*. Gobierno del Ecuador.
<https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/>

Mkhize, S., y Gopal, N. (2021). Cyberbullying perpetration: children and youth at risk of victimization during Covid-19 lockdown. *International Journal of Criminology and Sociology*, 10, 525-537. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2021.10>

Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A., Guerra, N., y Runions, K. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>

Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315096278-3/adolescence-limited-life-course-persistent-antisocial-behavior-developmental-taxonomy-terrie-moffitt>

Moffitt, T. E. (2018). Male antisocial behavior in adolescence and beyond. *Nature Human Behavior*, 2, 177-186. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0309-4>

Mora-Merchan, J., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., y Smith, P. (2010). El uso violento de la tecnología: El cyberbullying. In R. Ortega (Ed.), *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 81–101). Alianza Editorial

Naciones Unidas. (2020a). *COVID-19 and Human Rights We are all in this together*. Naciones Unidas. <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-04/COVID-19-and-Human-Rights.pdf>

- Naciones Unidas. (2020b). *LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS DEL COVID-19*. Naciones Unidas y Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Racism/COVID-19_and_Racial_Discrimination_ES.pdf
- Naciones Unidas. (2020c). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 3 de abril de 2020*. Naciones Unidas, Asamblea General. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N20/087/32/PDF/N2008732.pdf?OpenElement>
- Nasaescu, E. (2022). *Factores de riesgo y de protección ante conductas antisociales* [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio de la Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/23356/2022000002448.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2023). Stability and change in longitudinal patterns of antisocial behaviors: The role of social and emotional competencies, empathy, and morality. *Current Psychology*, 42(14), 11980-11994. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-02484-y>
- Näsi, M., Oksanen, A., Keipi, T., y Räsänen, P. (2015). Cybercrime victimization among young people: a multi-nation study. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 16(2), 203-210. <https://doi.org/10.1080/14043858.2015.1046640>
- Navas, M. P. (2017). Desconexión moral y triada oscura de la personalidad para la predicción de la conducta antisocial en adolescentes. *Infancia, juventud y ley: revista de divulgación científica del trabajo con menores*, 8, 62-71. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Patricia-Navas/publication/323831936_Desconexion_moral_y_triada_oscura_de_la_personalidad_para_la_prediccion_de_la_conducta_antisocial_en_adolescentes/links/5aad5206aca2721710f

aa891/Desconexion-moral-y-triada-oscura-de-la-personalidad-para-la-prediccion-de-la-conducta-antisocial-en-adolescentes.pdf

Nelson, H., Kendall, G., Burns, S., Schonert-Reichl, K., y Kane, R. (2019). Measuring 8- to 12-year-old children's self-report of power imbalance in relation to bullying: Development of the Scale of Perceived Power Imbalance. *BMC Public Health*, 19, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7375-z>

Nguyen, H. C., Nguyen, M. H., Do, B. N., Tran, C. Q., Nguyen, T. T., Pham, K. M., Tran, T., Doung, T., Nguyen, T., Nguyen, Q., Hoang, T., Nguyen, K., Pham, J., Huey, S., Chao, J., y Van Duong, T. (2020). People with suspected COVID-19 symptoms were more likely depressed and had lower health-related quality of life: the potential benefit of health literacy. *Journal of clinical medicine*, 9(4), 965-983. <https://doi.org/10.3390/jcm9040965>

Odrizola-González P., Planchuelo-Gómez Á., Iruña M. J., De Luis-García R. (2020). Psychological effects of the COVID-19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>

Odusanya, O. O., Odugbemi, B. A., Odugbemi, T. O., y Ajisegiri, W. S. (2020). COVID-19: A review of the effectiveness of non-pharmacological interventions. *Nigerian Postgraduate Medical Journal*, 27(4), 261-267. https://doi.org/10.4103/npmj.npmj_208_20

Oliva, A. (2013). La conducta antisocial adolescente a la luz de las ciencias del cerebro. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4(1), 129-147. <http://dspace.lis.ulsiada.pt/handle/11067/965>

Olowokere, A. E., y Okanlawon, F. A. (2016). Assessment of vulnerability status of public school children and existing school health programmes in Osun State, Nigeria. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 4, 42-50. <https://doi.org/10.1016/j.ijans.2016.03.001>

- Organización Mundial de la Salud. (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Paho. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Información básica sobre la COVID-19*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-covid-19>
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial
- Ortega-Ruiz, R. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: Del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Revista Investigación en la Escuela*, 100, 112-122. <https://doi.org/10.12795/ie.2020.i100.02>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIPQ. *Psicología Educativa*, 22, 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega-Ruiz, R., y Monks, C. (2006). Violencia escolar y bullying. *Información Psicológica*, 87, 29-37. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/311>
- Ortega-Ruiz, R., y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). *Convivencia escolar: Manual para docentes*. Grupo 5.
- Papacharissi, Z. (2004). Democracy online: Civility, politeness, and the democratic potential of online political discussion groups. *New Media & Society*, 6, 259–283. <https://doi.org/10.1177/1461444804041444>
- Piñero, E., Areñse, J., López-Espín, J., y Torres-Cantero, A. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región

de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223–241.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/154251>

Pornari, C., y Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81–94. <https://doi.org/10.1002/ab.20336>

Quarantine and Isolation. (2017). *Port Healt*. Center for disease control and prevention.
<https://www.cdc.gov/quarantine/index.html>

Ramírez, A., Martínez, P., Cabrera, J., Buestán, P., Torracchi-Carrasco, E., y Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(2), 209-218.
<https://www.redalyc.org/journal/559/55969799012/55969799012.pdf>

Reichelmann, A., Hawdon, J., Costello, M., Ryan, J., Blaya, C., Llorent, V. J., Oksanen, A., Räsänen, P., y Zych, I. (2020). Hate knows no boundaries: online hate in six nations. *Deviant behavior*, 41(1), 1100-1111. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1722337>

Ren, L. L., Wang, Y. M., Wu, Z. Q., Xiang, Z. C., Guo, L., Xu, T., y Wang, J. W. Rem, L., Wang, Y., Wu, Z., Xiang, Z., Guo, L., Xu, T., Jiang, Y., Xiong, Y., Li, Y., Li, X., Li, H., Fan, G., Gu, X., Xiao, Y., Gao, H., Yang, J., Yang, F., Wang, X., Wu, C., Chen, L., Liu, Y., Liu, B., Yang, J., Wang, X., Dong, J., Li, L., Huang, C., Ping, J., Chen, Z., Liu, L., Qin, Z., Qin, C. (2020). Identification of a novel coronavirus causing severe pneumonia in human: a descriptive study. *Chinese medical journal*, 133(09), 1015-1024.
<https://mednexus.org/doi/epdf/10.1097/CM9.0000000000000722>

Rivera, O., Rosario, F., Benites, S., y Pérez, E. (2019). Conductas antisociales y pensamientos automáticos en escolares del Perú. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de*

la Universidad La Salle en Bolivia, 18(18), 111-132.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2019000200007&script=sci_arttext

Robinet-Serrano, A. L., y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del conocimiento*, 5(12), 637-653.

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2111>

Rodríguez-Ruiz, J., Zych, I., Llorent, V. J., y Marín-López, I. (2021). A longitudinal study of preadolescent and adolescent substance use: Within-individual patterns and protective factors. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(3), 1-8.

<https://doi.org/g77h>

Rutter, M., Giller, H., y Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge University Press.

Sabater, C., y López, L. (2015). Factores de riesgo en el cyberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25.

10.4471/rise.2015.01

Samlani, Z., Lemfadli, Y., Errami, A. A., Oubaha, S., y Krati, K. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and well-being in Morocco. *Archives of Community Medicine and Public Health*, 6(2), 130-134. <https://dx.doi.org/10.17352/2455-5479.000091>

Sánchez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11, 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>

Sánchez, A., Galicia, I., y Robles, F. (2018). Conductas antisociales-delictivas en adolescentes: relación con el género, la estructura familiar y el rendimiento académico. *Alternativas en psicología*, (38), 80-98. <https://alternativas.me/attachments/article/158/6%20-%20Conductas%20antisociales-delictivas%20en%20adolescentes.pdf>

- Shakoor, S., Jaffee, S., Andreou, P., Bowes, L., Ambler, A., y Caspi, A. (2011). Mothers and children as informants of bullying victimization: Results from an epidemiological cohort of children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 379–387. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9463-5>
- Shollenberger, T. (2015). Racial disparities in school suspension and subsequent outcomes: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth 1997. In J. Losen (Ed.), *Closing the school discipline gap: Research for policymakers* (pp. 31-43). Teachers College Press. <https://bit.ly/3Wh1nMu>
- Sinclair, K., Bauman, S., Poteat, V., Koenig, B., y Russell, S. (2012). Cyber and bias-based harassment: Associations with academic, substance use, and mental health problems. *Journal of Adolescent Health*, 50(5), 521-523. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.09.009>
- Smith, P. K., y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Stassart, C., Wagener, A., y Etienne, A.M. (2021). Parents' perceived impact of the societal lockdown of COVID-19 on family well-being and on the emotional and behavioral state of Walloon Belgian children aged 4 to 13 years: An exploratory study. *Psychologica Belgica*, 61(1), 186-199. <https://doi.org/10.5334/pb.1059>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>

- Sunstein, C., y Vermeule, A. (2009). Conspiracy theories: Causes and cures. *Journal of Political Philosophy*, 17, 202–227. <http://www.ask-force.org/web/Discourse/Sunstein-Conspiracy-Theories-2009.pdf>
- Tavares, C., De Medeiros, P., Silva, I., De Oliveira, J., Saraiva, J., De Souza, R., Lima da Silva, C., y Rolim, M. (2020). The emotional impact of Coronavirus 2019-nCoV (new Coronavirus disease). *Psychiatry research*, 287, 112915. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., y Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Children Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/gbn2ck>
- Tokunaga, R. (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>
- Tremblay, R. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/016502500383232>
- Ttofi, M., Farrington, D., y Lsel, F. (2011). Health consequences of school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 60–62. <https://doi.org/10.1108/jacpr.2011.55003baa.002>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO. (2020). *COVID-19 and its implications for protecting children online*. April 2020. <https://bit.ly/3I0VVr6>
- UNESCO. (2022). *Educación: del cierre de la escuela a la recuperación*. UNESCO. <https://bit.ly/3CRzd27>

- UNICEF. (2020). *Los niños corren mayor riesgo de sufrir daños en línea durante la pandemia mundial de COVID-19 – UNICEF*. Unicef for every child. <https://www.unicef.org/eap/press-releases/children-increased-risk-harm-online-during-global-covid-19-pandemic-unicef>
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A., Landon, S., y Pepler, D. (2021). School bullying before and during COVID-19: Results from a population-based randomized design. *Aggressive behavior*, 47(5), 557-569. <https://doi.org/10.1002/ab.21986>
- Van Geel, M., Vedder, P., y Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents a meta-analysis. *Jama Pediatrics*, 168, 435–442. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Verma, A. K., y Prakash, S. (2020). Impact of covid-19 on environment and society. *Journal of Global Biosciences*, 9(5), 7352-7363. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3644567
- Waasdorp, T., y Bradshaw, C. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56, 483-488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- Wachs, S., y Wright, M. (2018). Asociaciones entre espectadores y perpetradores del odio en línea: el papel moderador de la desinhibición tóxica en línea. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 15(9), 2030-2039. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0009>
- Wilson, N., Corbett, S. y Tovey, E. (2020). Transmisión aérea del covid-19. *Bmj*, 370. <https://doi.org/10.1136/bmj.m3206>
- Xiao, H., Zhang, Y., Kong, D., Li, S., y Yang, N. (2020). Social capital and sleep quality in individuals who self-isolated for 14 days during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in January 2020 in China. *Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research*, 26, e923921-1. <https://doi.org/10.12659/MSM.923921>

- Yahya, A., Khawaja, S., y Chukwuma, J. (2020). COVID-19 and a potential rise in bullying behaviors. *The Primary Care Companion for CNS Disorders*, 22(3), 20-26. <https://www.psychiatrist.com/pcc/covid-19/covid-and-a-potential-rise-in-bullying-behaviors/>
- Ybarra, M., y Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver–child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of adolescence*, 27(3), 319-336. <https://doi.org/10.1016/j.adolescencia.2004.03.007>
- Zhang, Y., y Ma, Z. F. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and quality of life among local residents in Liaoning Province, China: A cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2381. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072381>
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>
- Zych, I., y Farrington, D. P. (2021). Stability and change in bullying and cyberbullying throughout the school years. In: Smith P. K., O’LHiggins Norman J., & Sciacca B. (eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*, Wiley Blackwell
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015a). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015b). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98-106. <https://doi.org/gcrd>

8. ANEXOS

8. ANEXOS

8.1. Anexo I: Instrumentos

8.1.1. Cuestionario de Competencias socioemocionales (Zych et al., 2018).

1.	Sé ponerle nombre a mis emociones	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
2.	Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
3.	Diferencio unas emociones de otras	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
4.	Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
5.	Sé cómo motivarme	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
6.	Tengo claros mis objetivos	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
7.	Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
8.	Sé lo que la gente espera de los demás	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
9.	Presto atención a las necesidades de los demás	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo

				en desacuerdo		
10.	Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
11.	Me llevo bien con mis compañeros de clase o trabajo	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
12.	Suelo escuchar de manera activa con atención	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
13.	Ofrezco ayuda a los demás cuando me necesitan	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
14.	Cuando tomo decisiones, analizo cuidadosamente las posibles consecuencias	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
15.	Suelo considerar las ventajas e inconvenientes de cada opción antes de tomar decisiones	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
16.	No suelo tomar decisiones a la ligera	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo

8.1.2. Escala de Empatía (Jolliffe & Farrington, 2004).

1.	Las emociones de mis amigos/as no me afectan mucho	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
2.	Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo, suelo sentirme triste	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
3.	Puedo comprender la felicidad de un amigo/a cuando las cosas le van bien	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
4.	Me contagio del miedo que tienen los protagonistas de una buena película de terror	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo

				en desacuerdo		
5.	Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
6.	Me resulta difícil saber si mis amigos/as tienen miedo	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
7.	No me pongo triste cuando veo a otras personas llorar	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
8.	Los sentimientos de los demás no me molestan en nada	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
9.	Cuando alguien está desanimado/a suelo comprender cómo se siente	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
10.	Me doy cuenta de cuándo mis amigos/as están asustados	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
11.	Me pongo triste al ver cosas tristes en la tele o en el cine	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
12.	Puedo comprender cómo se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
13.	Ver a alguien enfadado/a no afecta a mis sentimientos	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
14.	Me doy cuenta de si los demás están contentos/as	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
15.	Tiendo a sentir miedo cuando los/as amigos/as con los que estoy tienen miedo	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
16.	Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado/a	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo

17.	A menudo me contagio de los sentimientos de mi amigo/a	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
18.	La tristeza de mi amigo/a no me hace sentir nada	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
19.	No suelo darme cuenta de los sentimientos de mis amigos/as	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
20.	Me cuesta trabajo darme cuenta de si mis amigos/as están felices	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo

8.1.3. Escala de Emociones Morales (Álamo et al., 2020).

1.	Me siento culpable si le he hecho daño a un compañero	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
2.	Me arrepiento si he hecho algo que a otra persona le duele, me suelo eliminar esto	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
3.	Me da vergüenza si la gente se da cuenta de que he hecho algo malo a alguien	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
4.	Siento orgullo si he hecho algo bueno por alguien	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
5.	Me siento mal si alguien me dice que le he hecho daño	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo

8.1.4. Cuestionario de comportamiento antisocial autoinformado (Loeber et al., 1998).

1.	¿has roto, dañado o destrozado algo que pertenecía a tus padres o familiares <u>a propósito</u> ?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
2.	¿has roto, dañado o destrozado algo que pertenecía a tu escuela <u>a propósito</u> ?	(1) No	(2)	(3)	(4)

			Sí, una vez	Sí, dos veces	Sí, más veces
3.	¿has roto, dañado o destrozado algo que no pertenecía a tu escuela o familia <u>a propósito</u> ?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
4.	¿has robado o intentado robar una bicicleta o una patineta?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
5.	¿has cogido algo de una tienda sin pagar por ello?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
6.	¿has cogido dinero en casa que no te pertenecía, por ejemplo, del bolso de tu madre o del armario de tu padre?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
7.	¿has cogido alguna otra cosa de tu casa que no te pertenecía?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
8.	¿has cogido algo de la escuela, de tus maestros o compañeros, que no te pertenecía?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
9.	¿has ido a un edificio o casa de alguien, patio o garaje y cogido algo que no te pertenecía?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
10.	¿has cogido algo que no te pertenecía de un coche?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
11.	¿has copiado en un examen en la escuela?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
12.	¿has pegado, dado una bofetada o empujado a un maestro u otro adulto en la escuela?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
13.	¿has pegado, dado una bofetada o empujado a uno de tus padres?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
14.	¿has pegado, dado una bofetada o empujado a tu hermano o hermana o has tenido una pelea física con él/ella?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
15.	¿has pegado, dado una bofetada o empujado a otros chicos o chicas o has tenido una pelea física con ellos/as?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
16.	¿has ido a un jardín, patio, casa o garaje de alguien cuando se suponía que no deberías estar allí?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
17.	¿te has escapado de tu casa?	(1) No	(2)	(3)	(4)

			Sí, una vez	Sí, dos veces	Sí, más veces
18.	¿has dejado de asistir a la escuela (hecho novillos ranclado) sin motivo?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
19.	¿te han mandado a tu casa de la escuela por mala conducta?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
20.	¿has escrito cosas o echado pintura de spray en paredes, veredas o autos dónde se supone que no debes hacerlo?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
21.	¿has sido ruidoso, molesto o revoltoso en un lugar público tanto que la gente se quejó sobre ello o has tenido problemas por ello?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
22.	¿has prendido fuego o intentado hacerlos a un edificio, coche u otra cosa <u>a propósito</u> ?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
23.	¿has llevado un arma?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
24.	¿has evitado pagar por cosas como películas, autobús o comida?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
25.	¿le has quitado un bolso, un monedero, una cartera o cosas del bolsillo a alguien?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
26.	¿le has tirado piedras o botellas a alguien?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
27.	¿has tomado cerveza?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
28.	¿has tomado vino?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
29.	¿has tomado licor (por ejemplo whisky zhumir, ron, vodca, ginebra, etc.)	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
30.	¿has fumado tabaco?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
31.	¿has fumado marihuana?	(1) No	(2) Sí, una vez	(3) Sí, dos veces	(4) Sí, más veces
32.	¿has consumido cocaína, cemento de contacto, extásis o has tomado alguna otra droga?	(1) No	(2)	(3)	(4)

			Sí, una vez	Sí, dos veces	Sí, más veces
--	--	--	-------------------	---------------------	---------------------

8.1.5. Escala European bullying Intervention Project Questionnaire (Ortega-Ruiz et al., 2016).

1.	Algún compañero me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
2.	Algún compañero me ha insultado	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
3.	Algún compañero le ha dicho a otras personas palabrotas cosas malas sobre mí	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
4.	Algún compañero me ha amenazado	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
5.	Algún compañero me ha robado o roto mis cosas	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
6.	He sido excluido o ignorado por los compañeros	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
7.	Algún compañero ha difundido rumores dice cosas malas sobre mí	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
8.	He golpeado, he pateado o he empujado a algún compañero	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
9.	He insultado a algún compañero	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

		No	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces a la semana	Sí, alrededor de una vez a la semana	sí, más de una vez a la semana
10.	He dicho palabrotas sobre algún compañero a otras personas	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
11.	He amenazado a algún compañero	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
12.	He robado o he roto cosas de algún compañero	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
13.	He excluido o ignorado a algún compañero	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
14.	He difundido rumores sobre algún compañero	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana

8.1.6. Escala European cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Ortega-Ruiz et al., 2016).

1.	Alguien me ha dicho palabrotas o me ha insultado usando mensajes por internet o por el celular	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
2.	Alguien ha dicho a otros palabrotas sobre mí usando mensajes de internet o del celular	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
3.	Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o por el celular	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana

				la semana	vez a la semana	la semana
4.	Alguien ha pirateado robado o hackeado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal (a través de email o red social)	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
5.	Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí (a través de mensajes o cuentas en las redes sociales)	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
6.	Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí (email o red social)	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
7.	Alguien ha colgado puesto información personal sobre mí en internet	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
8.	Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en internet	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
9.	Alguien ha retocado con mala intención fotos mías que yo había colgado en internet	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
10.	He sido excluido o ignorado de una red social o de chat	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
11.	Alguien ha difundido rumores sobre mí por internet	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
12.	He dicho palabrotas a alguien o le he insultado usando mensajes en internet o en el celular	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
13.	He dicho palabrotas sobre alguien a otras personas por mensajes en internet o en el celular	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana

14.	He amenazado a alguien a través de mensajes en internet o en el celular	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
15.	He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal (email o red social)	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
16.	He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella (mensajes en el celular o cuenta en red social)	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
17.	He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona (en redes sociales o email)	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
18.	He colgado información personal de alguien en internet	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
19.	He colgado videos o fotos comprometidas comprometedoras de alguien en internet	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
20.	He retocado, con mala intención, fotos o videos de alguien que estaban colgados en internet	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
21.	He excluido o ignorado a algún conocido en una red social o chat	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana
22.	He difundido rumores sobre alguien en internet	(1) No	(2) Sí, una o dos veces	(3) Sí, una o dos veces a la semana	(4) Sí, alrededor de una vez a la semana	(5) sí, más de una vez a la semana

8.1.7. Cuestionario de Ciberodio (Zych, 2022).

1.	He expresado odio hacia inmigrantes, algunas religiones o gente de cierto color de piel por Internet	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
----	--	-----	-----	-----	-----	-----

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
2.	He expresado odio hacia ciertas orientaciones sexuales por internet	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
3.	He expresado odio hacia cierto género por internet	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
4.	He mandado mensajes a foros o redes sociales que expresan odio hacia minorías	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
5.	He grabado fotos o vídeos mostrando odio hacia minorías por internet	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
6.	He compartido fotos o vídeos con odio hacia minorías por internet	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
7.	Me he relacionado con grupos que odian ciertas minorías por internet	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
8.	Me he mostrado orgulloso por pertenecer a grupos que odian a minorías por internet	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
9.	He promocionado noticias que muestran odio hacia grupos minoritarios por internet	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
10.	Procuro que los demás se den cuenta a través del internet de que algunas minorías son odiosas	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
11.	He promovido por internet que la gente excluya socialmente a ciertas minorías	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
12.	He promovido por internet que la gente insulte a ciertas minorías	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
13.	He incitado a la gente por internet que use la violencia física contra ciertas minorías	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo

				en desacuerdo		
14.	He intentado que la gente se dé cuenta, a través del internet, que algunas minorías no deben tener voz ni voto	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo
15.	Hago saber a la gente por internet que algunas minorías deberían desaparecer	(1) Muy en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Muy de acuerdo