

**VARIABLES DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA
PREVALENCIA Y CARACTERÍSTICAS DEL
CYBERBULLYING EN COLOMBIA Y ESPAÑA**



Tesis Doctoral:

Harvey Mauricio Herrera López

Directoras:

Dra. Rosario Ortega Ruiz y Dra. Eva M^a Romera Félix

Córdoba, España, 2017

TITULO: *VARIABLES DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA PREVALENCIA
Y CARACTERÍSTICAS DEL CYBERBULLYING EN COLOMBIA Y
ESPAÑA*

AUTOR: *Harvey Mauricio Herrera Lopez*

© Edita: UCOPress. 2017
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**VARIABLES DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA
PREVALENCIA Y CARACTERÍSTICAS DEL
CYBERBULLYING EN COLOMBIA Y ESPAÑA**

Presentada por:

Harvey Mauricio Herrera López

Directoras:

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Dra. Eva María Romera Félix

Córdoba, España, 2017



TÍTULO DE LA TESIS: Variables de la competencia social en la prevalencia y características del cyberbullying en Colombia y España

DOCTORANDO/A: Harvey Mauricio Herrera López

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

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

El trabajo de investigación realizado por Harvey Mauricio Herrera López que hemos codirigido las profesoras Rosario Ortega Ruiz y Eva María Romera Félix presenta, a nuestro juicio, suficientes indicios de calidad y rigor científico como para que sea presentado a defensa pública y evaluado en Comisión Académica en orden a la posible adquisición del grado de Doctor. Elaborado y financiado en el marco del desarrollo de los proyectos: Plan Nacional de I+D+i “Sexting, cyberbullying y riesgos emergentes en la red: claves para su comprensión y respuesta educativa” (EDU2013-44627-P); proyecto PRY040/14 de la Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, y proyecto BIL/14/S2/163 de la Fundación Mapfre, se compone de tres estudios consecutivos que ofrecen a la comunidad científica información válida para delimitar el rol de la competencia social y la motivación social en la implicación en cyberbullying. Muestra de ello, son los tres artículos publicados o aceptados en revistas nacionales o internacionales de reconocido prestigio y rigor científico, tal y como se puede comprobar en el informe sobre los indicios de calidad de la tesis doctoral. Concretamente, en la tesis doctoral, se presenta una sólida fundamentación teórica sobre el constructo Competencias Social, y sobre todo respecto a su implicación en el cyberbullying. Así mismo se ha realizado una revisión sistemática sobre el fenómeno cyberbullying, su prevalencia, consecuencias y factores de riesgos y de protección. En cuanto a la metodología, es de resaltar la presencia de una muestra representativa de los escolares andaluces que cursan la ESO, y la inclusión de una amplia muestra de escolares del sur de Colombia, que ha dado un importante carácter cross-cultural a los resultados y alcances de la tesis. También es destacable el uso de diversidad de análisis estadísticos de distinta naturaleza como los análisis factoriales confirmatorios y los modelos de ecuaciones estructurales. Dichos análisis han ofrecido sólidas y novedosas aportaciones empíricas en la línea con las más recientes contribuciones científicas nacionales e internacionales. De estos resultados se desprende la conclusión de que la competencia social, coadyuvada por la motivación social, son importante factores de riesgo y/o protección ante la cibervictimización y la ciberagresión en adolescentes de España y Colombia. En base a ello se recogen una serie de recomendaciones destinadas a orientar y mejorar los programas y/o estrategias de intervención y prevención de la implicación en cyberbullying de los menores y favorecer su ajuste psicosocial.

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

Córdoba, 21 de abril de 2017

Firma del/de los director/es

Fdo.: Rosario Ortega Ruiz

Fdo.: Eva María Romera Félix

Para Luisa Fernanda y Ana Lucía

Luz y oscuridad:

... la vida es luz en una doble frontera: una luz fuerte que ciega, y la total oscuridad. Los extremos son la frontera tras la cual termina la vida...

...pero a la luz le atrae la oscuridad, por lo que todo gozo que nos inunda requiere oscuridad, y esa oscuridad es el infinito que cada uno de nosotros lleva dentro de sí. ¡En efecto, quien busque el infinito, que cierre los ojos!

(Milán Kundera; La insoportable levedad del ser).

Agradecimientos

A muchas personas debo este momento de mi vida, personas que con sus palabras confabularon con el universo para animarme a culminar esta meta en mi camino; meta importante que representa grandes transformaciones, nuevas responsabilidades e incertidumbres; ojalá agradables incertidumbres.

Un agradecimiento especial a mi directora de tesis, Rosario Ortega Ruiz; científica por vocación, grande en conocimiento, fortaleza y pasión por la ciencia y la vida; sabia cultivadora de la curiosidad del aprendiz y exigente académica en el escenario de la argumentación y el debate científico. Agradezco tu cariño y a la vez tu exigencia y rigurosidad constante; me has enseñado que en la ciencia, como en la vida, hay que darlo todo, pues allí se construye la esencia de lo humano.

Gracias también a Eva Romera, mi otra directora de tesis. Excelente investigadora y gestora estratégica del conocimiento. Posees una admirable vocación y compromiso por la investigación, que es garantía de calidad en todo emprendimiento.

Agradecimiento a los investigadores, compañeros y amigos del LAECОВI –Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia. Cada uno con su calidez humana ha sumado afecto para hacer de la investigación y mi estancia en España, una valiosa experiencia. Gracias Olga por tu especial amistad y cariño y por todas las enseñanzas; gracias Esther, Juan, José Antonio, Cristina, Antonio de Jesús, Carmen, Izabela y Vicente, por vuestra disponibilidad de apoyo y aprecio. Gracias a todos los demás compañeros investigadores y becarios que me dieron su solidaridad y escucha.

Un agradecimiento formal a la Universidad de Nariño (Colombia), mi *Alma Mater*; institución que hizo posible esta meta académica. Es mi segundo hogar y el escenario de retos futuros.

Un especial agradecimiento a mi madre Rosa; eres mi gran ejemplo de humildad y generosidad. A ti debo esta infinita convicción de que la educación es el mejor camino. A mi padre Luis, por enseñarme que el trabajo constante es la mejor estrategia. A mi hermana Mercedes y mis sobrinas, Camila y Sofía por su cariño. Gracias a toda la familia por sus palabras y actos, siempre de ánimo y apoyo incondicional.

Agradecimiento desde el alma a mi bella y amada esposa Ana Lucía; valiente, fuerte y decidida mujer, mi gran amor; gracias por tu apoyo y amor incondicional. Tus palabras de ánimo, tu criterio certero frente a la vida, tu alegría y carisma espontáneo han hecho que las angustias y miedos sean menos grandes. Gracias por tu presencia, por todos tus esfuerzos y sacrificios. Este logro es tan tuyo como mío.

Gracias infinitas a la luz de mi vida, mi linda hija Luisa Fernanda; tú eres mi gran motivo, mi fuerza y mi orgullo; el más hermoso regalo de la vida. Admiro tu inteligencia, tu inmensa ternura y tu inquebrantable sensibilidad ante los que sufren las injusticias de este mundo. Eres mi gran ejemplo. Hija mía, perdóname por todos los días y noches que te quité y que no estuve a tu lado; por los juegos que no jugamos y los paseos que no dimos. Quizás aún podamos retomar aquellos diálogos infinitos y recapitular los cuentos que no terminamos, para darles un final feliz...ojalá puedas, pues quizás ahora, tal vez, quien deba esperar sea yo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen extenso	10
Extended abstract	19
1. Introducción	33
1.1. La competencia social y las relaciones interpersonales de los escolares	42
1.2. Competencia social e implicación en bullying y cyberbullying	67
2. El problema, los objetivos y las hipótesis	84
3. Publicaciones científicas que aporta la tesis	95
3.1. Artículo 1. “Influence of Social Motivation, Self-perception of Social Efficacy and Normative Adjustment in the peer setting”	96
3.2. Artículo 2. “Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents”	117
3.3. Artículo 3. “Multidimensional Social Competence, Motivation, and Cyberbullying: A Cultural Approach with Colombian and Spanish Adolescents”	140
4. Discusión y conclusiones	169
4.1. La escuela, escenario para la construcción de relaciones interpersonales de calidad	170
4.2. La competencia social y su implicación en el cyberbullying	174
4.3. Aspectos culturales a considerar en el abordaje del cyberbullying: caso España y Colombia	178
4.4. Aportes a las políticas públicas de educación, bienestar y salud mental	180
Informe sobre el factor de impacto y el cuartil del Journal Citation Report	189
Referencias	193
Anexo	242

RESUMEN EXTENSO DE LA TESIS DOCTORAL

Múltiples estudios reconocen el creciente uso e impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (en adelante TICs) sobre los procesos relacionales del ser humano, especialmente de los adolescentes (Kubiszewski, Fontaine, Potard, & Auzoult, 2015). Este incremento en el uso e implementación ha generado importantes beneficios, pero también ha desvelado algunos problemas, como por ejemplo, el fenómeno de intimidación y acoso a través de internet denominado ciberacoso o cyberbullying (en su expresión inglesa). Al respecto, recientes estudios sugieren que el aumento en el uso de las TICs parece estar relacionado con una mayor ocurrencia de esta modalidad de maltrato y violencia entre los jóvenes, siendo tal el alcance que se considera que actualmente la mayoría de los adolescentes escolarizados están en riesgo de verse implicados (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). Tanto el cyberbullying como el bullying son fenómenos que están asociados a importantes desajustes sociales y emocionales que afectan negativamente el bienestar psicológico así como al contexto social inmediato de relaciones interpersonales, que es lo que llamamos convivencia escolar (Ortega, 1998, 2007), por lo que ambos fenómenos son considerados serios problemas de salud pública (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2015; Currie et al., 2012).

El cyberbullying es descrito como un problema psicosocial que consiste en la agresión e intimidación injustificada a través de dispositivos electrónicos y medios digitales, de manera intencional y repetitiva sobre otra persona incapaz de defenderse, creando un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor con consecuencias negativas para ambas partes (Slonje, Smith, & Frisé, 2013; Tokunaga, 2010). A esta definición se suman el daño moral, el impacto del anonimato, la continuidad de la agresión en el tiempo y el ciberespacio y la potencial cantidad de espectadores

(Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2010; Nocentini et al., 2010; Spears, Slee, Owens, & Johnson, 2009), que lo hacen inclusive más dañino en comparación al bullying tradicional. En esta línea, recientes investigaciones encuentran cada vez más evidencias que confirman que el cyberbullying repercute negativamente en todos los implicados, pues deteriora las relaciones interpersonales, especialmente las que se construyen en red (Kubiszewski et al., 2015), impactando notablemente las múltiples dimensiones y áreas del desarrollo socio-emocional de los adolescentes (Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013; Ortega & Mora-Merchán, 2008). Este fenómeno ha sido estudiado en muchos países y desde diferentes perspectivas (Menesini et al., 2012; Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2016; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015), y todas, en general, coinciden en afirmar que su impacto es devastador para la convivencia y el bienestar de los estudiantes (Davison & Stein, 2014; Hase, Goldberg, Smith, Stuck, & Campaign, 2015).

El estudio del cyberbullying ha tenido en los últimos años un notorio crecimiento, proporcional al acelerado desarrollo de internet y al avance de las tecnologías diseñadas para la interacción y comunicación. Esto ha generado múltiples líneas de investigación, entre las que destaca el estudio de algunas variables propias de la psicología del sujeto, como por ejemplo, los rasgos de personalidad, la autoestima, además de otras relacionadas con el propio contexto de interacción, como por ejemplo, el ajuste a las normas sociales (Casas et al., 2013; Romera, Cano, García-Fernández, & Ortega-Ruiz, 2016). En este sentido, se reconoce que la competencia social es una de las variables de mayor interés científico para explicar la implicación en conductas de agresión y victimización. Esta competencia es entendida como la eficacia en la interacción social y se configura en la articulación de las habilidades cognitivas, sociales y las expectativas personales y de los demás, incluyendo algunas dimensiones intrínsecas del sujeto, las perspectivas de los demás y las particularidades del contexto

(Connolly, 1989). Cabe resaltar que este constructo ofrece la ventaja de trascender el clásico esquema de las habilidades sociales abriendo la posibilidad de integrar y analizar en conjunto una serie de constructos como las metas sociales, la autoeficacia social, la reevaluación cognitiva, la empatía, la prosocialidad y el ajuste a las normas, entre otros (Romera et al., 2016).

En general, la investigación psicoevolutiva aplicada y el análisis de la dimensión psicoeducativa del cyberbullying avalan la necesidad de ampliar y mejorar el conocimiento sobre las variables que determinan su ocurrencia (Kubiszewski et al., 2015; Ortega-Ruiz, Casas, & Del Rey, 2014), desde el estudio mismo de cómo se establecen óptimas relaciones interpersonales, hasta avanzar en la relación de este fenómeno con la competencia social, en busca de elementos claves para su necesaria paliación, prevención y/o intervención. Al respecto, algunos estudios refieren que pobres relaciones interpersonales se relacionan con la agresión en internet (Casas et al., 2013; Chen & Peng, 2008; Milani, Osualdella, & Di Blasio, 2009), otros sugieren que bajos niveles de competencia social pueden configurarse en un factor de riesgo de cibervictimización y ciberagresión (Laible, Murphy, & Augustine, 2014; Navarro, Yubero, Larrañaga, & Martínez, 2012), y otros más refieren que los programas de intervención que apuntan hacia la mejora de la competencia social pueden prevenir la implicación en cyberbullying (Gradinger, Yanagida, Strohmeier, & Spiel, 2015).

Por lo anterior, profundizar en el estudio de las relaciones interpersonales, así como en el desarrollo de la competencia social, ofrece elementos claves para una mejor comprensión de los entramados relacionales de dominio-sumisión entre los adolescentes, ya sea como agresores o víctimas (Farmer & Xie, 2007; Olweus, 2012); es decir, permite entender cómo los adolescentes asumen los límites, la amenaza y la exclusión social en el ciberespacio, además de la forma en que aprenden el ejercicio de

los valores, actitudes y comportamientos de respeto mutuo, mediante el control del riesgo de acoso y agresión en sus interacciones cara a cara y on-line (Ortega-Ruiz & Núñez, 2012).

Así pues, los resultados de este estudio ofrecen argumentos para avanzar en el fortalecimiento de las acciones y estrategias de prevención del cyberbullying, entre las que destacan el capacitar a los adolescentes sobre lo que podrían hacer para minimizar sus efectos y fortalecer su capacidad para construir relaciones efectivas y de calidad (Postigo, González, Montoya, & Ordoñez, 2013; Salmivalli, 2010).

Otro elemento que justifica la pertinencia de este trabajo es la escasa producción científica y por tanto, el poco aporte al cuerpo de conocimiento sobre este problema en Latinoamérica; esto es corroborado por recientes hallazgos relacionados con el número y distribución de los estudios mundiales realizados sobre este fenómeno, los cuales muestran que la investigación principalmente se ha realizado en el norte de América y en Europa (Zych et al., 2015), denotando la necesidad de realizar más estudios sobre cyberbullying en países como Colombia. Sumado a lo anterior se reconoce la escasa existencia de estudios cross-culturales, a pesar de que se ha demostrado que las diferencias en el uso de internet entre países desarrollados y en desarrollo son cada vez más estrechas (ITU, 2015).

Para el caso de la región sur colombiana, este trabajo se constituye en la primera investigación realizada desde la metodología cuantitativa y con una muestra amplia e importante, por lo que supone: a) un primer diagnóstico y caracterización del fenómeno en adolescentes escolarizados, b) la validación para Colombia de la escala de medida *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire -ECIPQ-* (Del Rey et al., 2015), internacionalmente homologada y de reconocida calidad psicométrica, y c) la elaboración de un primer modelo explicativo y predictivo del cyberbullying en la región

desde una perspectiva comparada, para eventualmente orientar el manejo de las situaciones de violencia, principalmente cibernética que se presenta en las instituciones educativas en Latinoamérica (Romera, Del Rey, & Ortega, 2011). Para el caso de España y especialmente para Andalucía, si bien se observa un avance importante en el estudio del tema, el presente trabajo permite avanzar en la investigación de las variables interpersonales y del contexto que están influyendo en su aparición y mantenimiento (Ortega-Ruiz & Núñez, 2012).

Finalmente, la presente investigación responde a la necesidad de avanzar en el conocimiento del desarrollo del cyberbullying en Colombia y suma esfuerzos ante la escasez de estudios que analizan la influencia de la competencia social sobre el cyberbullying; por tanto ofrece importantes hallazgos en beneficio de los estudios referidos en general, al acoso escolar, así como también para los programas de prevención y abordaje en ambos países.

El objetivo principal de este trabajo de tesis doctoral, realizada bajo la modalidad de compendio de artículos científicos, ha sido estudiar las relaciones e influencias de las variables de la competencia social en la prevalencia y características del cyberbullying en adolescentes de Colombia y España.

Los objetivos específicos refieren, para el primer estudio: a) adaptar y comprobar las propiedades psicométricas de la escala *Social Achievement Goal* (Ryan & Shim, 2006) en adolescentes españoles escolarizados, b) analizar las relaciones e influencias de las metas sociales, el ajuste normativo y la autopercepción de eficacia social, sobre el ajuste social entre iguales. Las hipótesis de partida en este estudio fueron, H1: La versión española de la escala *Social Achievement Goal*, mostrará óptimas propiedades psicométricas; H2: La autopercepción de eficacia en el desempeño social tanto con profesores como con sus compañeros, el ajuste normativo y las metas

sociales, predecirán el ajuste social entre iguales; y H3: La motivación social será relevante para el mundo de los iguales, ejerciendo la interacción con el profesorado una influencia indirecta.

Para el segundo estudio los objetivos fueron: a) validar para Colombia la escala *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* –ECIPQ- (Del Rey et al., 2015), y b) realizar una comparación de las dinámicas y prevalencias de implicación en cyberbullying de adolescentes escolarizados en Colombia y España. Las hipótesis de partida fueron, H1: La versión colombiana del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* -ECIPQ-, mostrará óptimas propiedades psicométricas y una alta correlación de sus dimensiones; y H2: Los adolescentes colombianos estarán menos implicados en los roles del cyberbullying, en comparación a los adolescentes españoles.

Por último, en el tercer estudio se buscó: a) testar las propiedades psicométricas de la escala de metas sociales *Social Achievement Goal* (Ryan & Shim, 2006) y la escala de Competencia Social Multidimensional; *Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire* -AMSC-Q (Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, 2017) en adolescentes Colombianos; y b) analizar las relaciones e influencias de las metas sociales y la competencia social sobre la agresión y victimización cibernética a través de un estudio comparativo entre España y Colombia, posibilitando el análisis de las relaciones entre las variables en las condiciones culturales particulares de cada país. Las hipótesis de partida establecidas en este estudio fueron, H1: Se observarán patrones similares de influencia de la competencia social y la motivación sobre el cyberbullying debido a la universalidad de la intimidación cibernética; y H2: Se encontrarán diferencias específicas en el ajuste normativo referidas a la relaciones de iguales debido a las características particulares de la cultura de cada país, las prácticas de comunicación en los medios sociales y el estilo específico de las convenciones y normas sociales.

Los tres estudios brevemente enunciados y las publicaciones en revistas de impacto resultantes, nos han permitido asumir ciertas conclusiones y participar en el debate científico respecto al cyberbullying. Así, el primer estudio, además de presentar la validación de la versión española de la escala *Social Achievement Goal* (Ryan & Shim, 2006) con óptimos resultados psicométricos, evidencian que el establecimiento de relaciones óptimas o de calidad entre iguales en la escuela está determinado por las metas sociales de aproximación y de desarrollo, el ajuste normativo y la autoeficacia social con los compañeros. En esta línea concluye que disponer de un patrón motivacional positivo, mostrar conductas ajustadas a las normas y percibirse eficaz en el desempeño social con los iguales es clave para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales.

Los resultados obtenidos en el segundo estudio, además de indicar para Colombia óptimos ajustes y propiedades psicométricas del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire -ECIPQ-* (Del Rey et al., 2015), evidencia de la robustez e idoneidad del instrumento para medir conjuntamente la ciberagresión y la cibervictimización, permiten corroborar la naturaleza bidimensional y universal del constructo teórico cyberbullying. Así mismo sugieren que, tras los análisis comparativos, los adolescentes colombianos, con una prevalencia del 18.7%, presentan una menor implicación en los roles de cyberbullying, en comparación a los adolescentes españoles (21%). Finalmente este estudio sugiere que a pesar de encontrarse diferencias significativas en el rol de ciberagresión, es posible afirmar que, en términos generales, las dinámicas del fenómeno son parecidas en los dos países.

El tercer estudio refiere que las escalas *Social Achievement Goal* (Ryan & Shim, 2006) y la escala *Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire*, AMSC-Q (Gómez-Ortiz et al., 2017) presentan buenas propiedades psicométricas para

una muestra colombiana. Además, los resultados reflejan que existe una relación inversa del ajuste normativo, y directa de las metas sociales de popularidad en la ciberagresión, así como una relación e influencia directa de la prosocialidad, las metas sociales de evitación, e inversa de la autoeficacia social, las metas de desarrollo y el ajuste normativo sobre la cibervictimización. Todas estas relaciones e influencias permiten concluir que la competencia social multidimensional tiene una importante implicación en el cyberbullying y de manera similar en ambos países.

Finalmente a partir de los hallazgos de los tres estudios es posible concluir que las dimensiones estudiadas de la competencia social, entre las que sobresalen el ajuste normativo, el ajuste social y la autoeficacia social, se constituyen en importantes factores de riesgo y protección ante la cibervictimización y la ciberagresión de adolescentes de España y Colombia. Por tanto, este trabajo evidencia la importancia que tienen la competencia social y las metas sociales en la comprensión y abordaje del cyberbullying; pues los resultados, vistos desde una perspectiva ecológica permiten sugerir que el logro de óptimas relaciones interpersonales (reflejo de un óptimo ajuste social), aporta positivamente a la configuración de la competencia social, la cual a su vez predice la implicación de los adolescentes en este fenómeno.

Es importante mencionar que el cyberbullying es un problema que compete a todos los estamentos de la sociedad, pues los jóvenes están continuamente expuestos ante este tipo de agresión indirecta que se está convirtiendo en una violencia exageradamente injustificada. El riesgo es que al final se asuma como una conducta normal, por lo que se requiere trabajar conjuntamente hacia una mayor sensibilidad, conciencia y preocupación; es decir, darle al fenómeno la atención que requiere abordándolo desde modelos ecológicos que integren las diferentes perspectivas o miradas, siempre desde la co-responsabilidad. En este sentido, la competencia social ha

demostrado, desde los argumentos empíricos y teóricos aquí presentados, que puede aportar al objetivo de hacerle frente, por lo que debe ser incluida de manera preponderante en todos los programas y estrategias de prevención, paliación e intervención, pues la intimidación se ha extendido a todas las esferas de la cotidianidad, incluida la vida on-line, poniendo en riesgo todos los ámbitos y dimensiones de desarrollo del sujeto y la sociedad.

EXTENSIVE OVERVIEW OF THE PHD THESIS

Numerous studies have recognised the increasing use and impact of the new Information and Communication Technologies (ICT) on the human relational processes, especially in adolescents (Kubiszewski, Fontaine, Potard, & Auzoult, 2015). This growth in their use and implementation has generated important benefits, but it has also revealed some problems such as the phenomenon of intimidation and bullying on the Internet called cyberbullying. In that regard, recent studies have suggested that the growth in the use of ICT seems to be related to a larger occurrence of this event of abuse and violence among adolescents, being its significance so extensive that most in-school adolescents are considered to be jeopardised for being involved (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). Not only cyberbullying but also bullying are phenomena associated to the relevant lack of social and emotional adjustments which negatively affect the psychological welfare and the immediate social context of interpersonal relationships, which is what is known as school coexistence (Ortega, 1998, 2007). This is the reason why both phenomena are considered to be serious public health problems (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2015; Currie et al., 2012).

Cyberbullying is described as a psychosocial problem which consists on the non-justified aggression and intimidation through electronical devices and digital media in an intentional and repeated way over another person who is unable to defend him/herself, producing a power imbalance between the victim and the aggressor, having negative consequences for both parties (Slonje, Smith, & Frisé, 2013; Tokunaga, 2010). Furthermore, the moral injury, the anonymity impact, the continuation of the aggression over time and cyberspace, and the potential amount of viewers must be added to the previous definition (Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2010; Nocentini et al.,

2010; Spears, Slee, Owens, & Johnson, 2009). All these factors make it even more detrimental in comparison to the traditional bullying. In this regard, recent research has found more and more evidence which confirms that cyberbullying has a negative effect on all the people involved, as it damages interpersonal relationships, especially those built through networking (Kubiszewski et al., 2015), making a significant impact on the multiple dimensions and areas of the socio-emotional development in adolescents (Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013; Ortega & Mora-Merchán, 2008). This phenomenon has been studied in many countries and from different points of view (Menesini et al., 2012; Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2016; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015) and all of them coincide in affirming that its impact is devastating for the students' coexistence and welfare (Davison & Stein, 2014; Hase, Goldberg, Smith, Stuck, & Campain, 2015).

In recent years, research on cyberbullying has experienced a noticeable growth, proportional to the rapid Internet development and the progress of technologies designed for interaction and communication. As a result, numerous lines of investigation have been generated, highlighting the study of some variables which are typical of the individual psychology, such as the personality traits and the self-esteem, apart from others related to the own context of interaction like, for instance, the adjustment to social norms (Casas et al., 2013; Romera, Cano, García-Fernández, & Ortega-Ruiz, 2016). In this sense, the social competence is recognised to be one of the variables which present greater scientific interest in order to explain involvement in aggression and victimisation behaviours. This competence is understood as the efficacy in social interaction and is defined on the articulation of cognitive and social skills and personal and others' expectations, including some dimensions which are intrinsic to the individual, others' points of view and distinctive features of context (Connolly, 1989). It

is also remarkable that this construct offers the advantage of going beyond the classical scheme of social skills opening the door to the possibility of integrating and analysing as a whole a number of constructs such as the social goals, the social self-efficacy, the cognitive re-evaluation, the empathy, the prosociality and the adjustment to norms, among others (Romera et al., 2016).

The applied developmental psychology research and the analysis of the psychoeducational dimension of cyberbullying generally support the necessity of broadening and improving the knowledge about the variables which determine their occurrence (Kubiszewski et al., 2015; Ortega-Ruiz, Casas, & Del Rey, 2014), from the own study of how optimal interpersonal relationships are established to the progress in the relationship between this phenomenon and the social competence, seeking the key factors for its necessary palliation, prevention and/or intervention. Along these lines, some studies refer to poor interpersonal relationships associated to aggression on the Internet (Casas et al., 2013; Chen & Peng, 2008; Milani, Osualdella, & Di Blasio, 2009); others suggest that the low levels of social competence can be shaped into a risk factor for cybervictimisation and cyberaggression (Laible, Murphy, & Augustine, 2014; Navarro, Yubero, Larrañaga, & Martínez, 2012); and others refer more to the fact that the intervention programmes which point towards the improvement of social competence can prevent involvement in cyberbullying (Gradinger, Yanagida, Strohmeier, & Spiel, 2015).

Therefore, delving into the study of interpersonal relationships, as well as into the development of social competence, offers key elements for a better understanding of the relational schemes of dominance and submission that occur between adolescents, either as aggressors or as victims (Farmer & Xie, 2007; Olweus, 2012). In other words, it allows to understand how adolescents accept the limits, the threat and social exclusion

in the cyberspace, apart from the way in which they learn how to put into practice values, attitudes and behaviours of mutual respect, by controlling the risk of bullying and aggression in their face-to-face and online interactions (Ortega-Ruiz & Núñez, 2012).

Consequently, the results of this study offer arguments in order to progress in the strengthening of the actions and strategies for preventing cyberbullying, including educating adolescents on what they could do to minimise their effects and to strengthen their ability to build effective and quality relationships (Postigo, González, Montoya, & Ordoñez, 2013; Salmivalli, 2010).

Another element which justifies the significance of this work is the shortage of scientific production and consequently, the lack of contribution to the body of knowledge on this problem in Latin America; this has been confirmed by recent findings related to the number and distribution of global studies about this phenomena that has been carried out, which show that research has mainly been done in north America and in Europe (Zych et al., 2015), indicating the necessity of further studies on cyberbullying in countries like Colombia. Apart from what has been mentioned, the lack of cross-cultural studies is evident, despite the fact that the differences in the use of Internet among developed and developing countries have been narrowed (ITU, 2015).

In the case of the south area of Colombia, this work constitutes the first research carried out following a quantitative methodology and with a wide and important sample. Consequently, it represents: a) the first diagnose and characterisation of the phenomenon in in-school adolescents; b) the validation in Colombia of the measurement range *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* — ECIPQ— (Del Rey et al., 2015), internationally ratified and of recognised psychometric quality; c) the production of the first explaining and predictive design of cyberbullying

in the area from a comparative point of view in order to eventually guide the management of violence situations, mainly cybernetic violence, which is present in the educational institutions in Latin America (Romera, Del Rey, & Ortega, 2011). Although an important progress has been observed on the subject study, in the case of Spain and especially, Andalucía, the present work allows to advance on the research of interpersonal and contextual variables which influence on their appearance and maintenance (Ortega-Ruiz & Núñez, 2012).

Finally, the present research provides some answers to the necessity of advancing in the knowledge of the development of cyberbullying in Colombia and combine efforts facing the shortage of studies which analyse the influence of the social competence on cyberbullying. Therefore, it offers significant findings for the benefit of the studies which generally refer to the school bullying, as well as for the programmes of prevention and approaching in both countries.

The main aim of this PhD Thesis, carried out following the method of the compendium of scientific articles, has been studying the relationships and influences of the variables of social competence in the prevalence and characteristics of cyberbullying in adolescents in Colombia and Spain.

For the first study, the specific goals refer to: a) adapting and verifying the psychometric properties of the *Social Achievement Goal* scale (Ryan & Shim, 2006) in in-school adolescents; b) analysing the relationships and influence of the social goals, normative adjustment and self-perception of social efficacy on the social adjustment among peers. The initial hypotheses of this study were H1: the Spanish version of the *Social Achievement Goal* scale will show optimal psychometric properties; H2: the self-perception of efficacy in the social performance not only with teachers but also with peers, the normative adjustment and the social goals will predict the social adjustment

among peers; and H3: the social cause will be relevant for the peer world, having the interaction with the teaching staff an indirect influence.

For the second study, the goals were: a) validating the *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* —ECIPQ— scale for Colombia (Del Rey et al., 2015); b) making a comparison of the dynamics and prevalence of involvement in cyberbullying of in-school adolescents in Colombia and Spain. The initial hypotheses were H1: the Colombian version of the *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* —ECIPQ—, will show optimal psychometric properties and a high correlation of its dimensions; and H2: Colombian adolescents will be less involved in the roles of cyberbullying in comparison to Spanish adolescents.

Finally, the third study looked for: a) testing the psychometric properties of the social goals scale —*Social Achievement Goal* (Ryan & Shim, 2006)— and the Multidimensional Social Competence scale; *Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire* —AMSC— Q (Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, 2017) in Colombian adolescents; and b) analysing the relationships and influence of the social goals and the social competence about the cybernetic aggression and victimisation through a comparative study between Spain and Colombia, making possible the analysis among the variables in the specific cultural conditions of each country. The established initial hypotheses of this third study were H1: similar influence patterns of the social competence and the cause about the cyberbullying due to the universality of the cybernetic intimidation will be observed; and H2: specific differences in the normative adjustment will be found regarding peer relationships due to the particular characteristics of culture in each country, the communication practices in social media and the specific style of social conventions and norms.

The three studies briefly mentioned here and the publications in significant international journals have allowed us to assume certain conclusions and to take part in the scientific discussion on cyberbullying. In this way, the first study, apart from presenting the validation of the Spanish version of the *Social Achievement Goal* scale (Ryan & Shim, 2006) with optimal psychometric outcomes, shows that establishing optimal or quality peer relationships in the school is determined by the approach and development social goals, the normative adjustment and the social self-efficacy with peers. In this sense, the study concludes that having a positive motivational pattern available, showing behaviours adjusted to norms and being effective in social performance with peers are essential to improve the quality of interpersonal relationships.

The results obtained from the second study, apart from indicating optimal psychometric adjustments and properties for Colombia of the *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* —ECIPQ— (Del Rey et al., 2015), proof of the strength and suitability of the instrument in order to measure the cyberaggression and cybervictimisation together, allow to confirm the bidimensional and universal nature of the theoretical construct cyberbullying. Additionally, these results suggest that, after the comparative analyses, Colombian adolescents —whose prevalence is 18,7%— present lower involvement in cyberbullying roles in comparison to Spanish adolescents (21%). Finally, despite having found significant differences in the role of cyberaggression, this study suggests that it is possible that in general terms the dynamics of the phenomenon are similar in both countries.

The third study shows that the *Social Achievement Goal* scale (Ryan & Shim, 2006) and the *Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire* scale, AMSC-Q (Gómez-Ortiz et al., 2017) present appropriate psychometric properties for a

Colombian sample. Furthermore, the results reflect that there is an inverse relationship of the normative adjustment and a direct relationship of the social goals of popularity in cyberaggression. In addition, there is a direct influence and relationship of the prosociality, the social avoidance goals, and an inverse relationship of the social self-efficacy, development goals and the normative adjustment on cybervictimisation. All of these relationships and influences allow to conclude that the multidimensional social competence has an important implication on cyberbullying and that it is similar in both countries.

Finally, from the findings obtained throughout the three studies, it is possible to conclude that the studied dimensions of the social competences, highlighting the normative adjustment, the social adjustment and the social self-efficacy, are considered to be important risk and protection factors facing cybervictimisation and cyberaggression of adolescents in Spain and Colombia. Therefore, this work shows the importance that the social competence and the social goals have in the understanding and management of cyberbullying since the results, seen from an ecological point of view, suggest that achieving optimal interpersonal relationships —reflection of an optimal social adjustment— positively contributes to the configuration of the social competence, which at the same time predicts how adolescents are involved in this phenomenon.

It is important not to forget that cyberbullying is a problem which is competence of all the society classes since teenagers are constantly exposed to this type of indirect aggression, which is becoming an unjustified violence in an exaggerated way. Finally, the risk could be assuming it as a normal behaviour, so it requires working together towards a greater sensitivity, awareness and concern, that is, paying enough attention to the phenomenon by addressing it from ecological methods which integrate different

viewpoints or perspectives, always from the co-responsibility. In this sense, the social competence has shown, from the empirical and theoretical arguments we have mentioned, that it can contribute to the goal of facing it, so it should mainly be included in all the programmes and strategies of prevention, palliation and intervention as intimidation has spread to all the everyday spheres, including the online life, compromising all the developmental fields and dimensions of the individual and the society.

Referencias

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10–18. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 580–587. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Chen, Y., & Peng, S. (2008). University Students' Internet Use and Its Relationships with Academic Performance, Interpersonal Relationships, Psychosocial Adjustment, and Self-Evaluation. *CyberPsychology & Behavior, 11*(4), 467–469. <http://doi.org/DOI: 10.1089/cpb.2007.0128>
- Connolly, J. A. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science, 21*, 258–269.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report*

- from the 2009/2010 survey (Vol. 6). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Davison, C. B., & Stein, C. H. (2014). The Dangers of Cyberbullying. *North American Journal of Psychology*, 16(3), 595–606. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1635437455?accountid=14520>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45(5), 461–478. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.008>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, (22).
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and Measurement of Cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 1, 1–14.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of Cyberbullying and Cyber Victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87–110. <http://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231>
- Hase, C. N., Goldberg, S. B., Smith, D., Stuck, A., & Campain, J. (2015). Impacts of traditional bullying and cyberbullying on the mental health of middle school and

- high school students. *Psychology in the Schools*, 52(6), 607–617.
<http://doi.org/10.1002/pits.21841>
- ITU. (2015). Measuring the Information Society Report 2015. Retrieved October 11, 2016, from <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2015/MISR2015-w5.pdf>
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49–57.
<http://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>
- Laible, D. J., Murphy, T. P., & Augustine, M. (2014). Adolescents' Aggressive and Prosocial Behaviors: Links With Social Information Processing, Negative Emotionality, Moral Affect, and Moral Cognition. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(3), 270–286. <http://doi.org/10.1080/00221325.2014.885878>
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisé, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., ... Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 455–63. <http://doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>
- Milani, L., Osualdella, D., & Di Blasio, P. (2009). Quality of Interpersonal Relationships and Problematic Internet Use in Adolescence. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 681–684. <http://doi.org/DOI: 10.1089=cpb.2009.0071>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–11.
<http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>

- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (Eds.). (2016). *Cyberbullying Across the Globe*. Cham: Springer International Publishing. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1>
- Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E., & Martínez, V. (2012). Children's Cyberbullying Victimization: Associations with Social Anxiety and Social Competence in a Spanish Sample. *Child Indicators Research*, 5(2), 281–295. <http://doi.org/10.1007/s12187-011-9132-4>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 20(2), 129–142. <http://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. <http://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2014). Towards the construct of cyberconvivencia / Hacia el constructo ciberconvivencia. *Infancia Y Aprendizaje*, 37(3), 602–628. <http://doi.org/10.1080/02103702.2014.957537>
- Ortega-Ruiz, R., & Núñez, J. C. (2012). Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603–607.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia Y Aprendizaje*, 31(4), 515–528. <http://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortega, R. R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería

de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía: España.

- Ortega, R. R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 32–35.
- Postigo, Z. S., González, B. R., Montoya, C. I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29, 413–425. <http://doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
- Romera, E., Cano, J., García-Fernández, C., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships. *Comunicar*, 24(48), 71–79. <http://doi.org/DOI> <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la Implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161–170. <http://doi.org/10.5093/in2011v20n2a4>
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social Achievement Goals: The Nature and Consequences of Different Orientations Toward Social Competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1246–1263.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). Computers in human behavior the nature of cyberbullying , and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <http://doi.org/10.1111/j.1469->

7610.2007.01846.x

Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2009). Behind the Scenes and Screens.

Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology, 217(4), 189–196.

<http://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.189>

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and

synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human*

Behavior, 26(3), 277–287. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and

cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and*

Violent Behavior, 24, 188–198. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>

INTRODUCCIÓN



1. INTRODUCCIÓN

El panorama del mundo actual refleja el resultado de múltiples y rápidos cambios en distintas dimensiones, de entre las cuales, posiblemente las más relevantes sean las que se refieren a la comunicación, información e interacción humana. Todos los individuos, en todos los entornos se ven afectados, pero al respecto de las dinámicas de las relaciones interpersonales son los adolescentes y jóvenes los que se ven especialmente involucrados en los nuevos paradigmas relacionales. Ello resulta relevante porque niños y niñas, adolescentes y jóvenes de hoy constituirán la sociedad del futuro inmediato. El ejemplo más representativo lo constituye lo que se ha llamado la vertiginosa transición desde la “Galaxia Gutenberg” (McLuhan, 1972; p. 3) a la “Galaxia Internet” (Castells, 2001; p. 16), es decir, del escenario y medio impreso al contexto y escenario digital, que si bien ha acortado distancias en la comunicación y la interacción ofreciendo múltiples beneficios como “la comunicación de muchos a muchos, en tiempo escogido y a una escala global” (Castells, 2001: p. 16), también ha desvelado la condición vulnerable de algunos esquemas de convivencia e interrelación. Esto se debe quizás a que internet ha hecho más notorios los matices implícitos en todas las interacciones humanas que se entretajan entre las normas sociales, el sentido común, los esquemas morales y éticos, las emociones y la ambivalencia entre un egocentrismo y auto-suficiencia proclamada (Bauman, 2000). No es extraño, por tanto, encontrar regiones como Europa, Estados Unidos (en adelante USA), Asia y América Latina, que además de presentar altos y crecientes índices de desarrollo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (ITU, 2015), presenten también una tendencia a mayores riesgos de implicación en ciberdelincuencia, ciberacoso (cyberbullying a partir de ahora) y otras violencias relacionadas con el uso de internet (Jones, Mitchell, & Finkelhor, 2013).

En el último informe mundial sobre la sociedad de la información de la *International Telecommunication Union* (ITU, 2015) se presenta un claro y continuo aumento en el nivel de inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en los hogares y la vida cotidiana de las personas, que va en línea con el incremento, en los últimos años, del uso del teléfono móvil (*smartphone*), dispositivo digital de comunicación y gestión de las relaciones interpersonales a través de las redes sociales, que se presentan hoy como el núcleo en el que acontece la función comunicativa más interactiva. Dicho informe destaca entre otras conclusiones que: a) se estima que el número de abonados a teléfonos móviles a nivel mundial se aproxima a 7,1 mil millones y la cobertura de red móvil llega a cerca del 95% de la población, b) el 46% de los hogares de todo el mundo y más del 80% de los hogares de los países desarrollados cuentan con conexión a internet, c) para el caso de *Las Américas*, el 59,9% de sus habitantes lo usan con mucha frecuencia, porcentaje que alcanza un 82,2% para Europa, y d) respecto al género, a nivel mundial el 46% de los hombres y el 41% de las mujeres son usuarios de internet (ITU, 2015).

Es necesario destacar que América Latina es la región donde más ha crecido el uso de internet en comparación a la tendencia mundial. El informe de *ComScore* del 2013 (empresa dedicada a la investigación de marketing y comportamiento en internet) refiere que los usuarios latinoamericanos hasta hace pocos años representaban solo un 9% de la audiencia global y este porcentaje se ha incrementado hasta el 12% entre 2012 y 2013 (ComScore, 2013). Según este informe, el consumidor latinoamericano usa en promedio diez horas al mes las redes sociales, siendo *facebook* la más utilizada. En cuanto a la distribución de los usuarios que navegan por internet, el 42% de los usuarios se encuentran en Brasil, seguido por México, Argentina, Colombia, Venezuela, Chile, Perú y Puerto Rico, con un gran número de usuarios jóvenes (Cabra & Marciales,

2016). En el caso de Colombia se considera que alrededor del 48,6% de los adolescentes con edades entre los 10 y 18 años tienen acceso a internet, así mismo se estima que el 88,3% tiene móvil o celular (Arango, Bringué, & Sádaba, 2010). En España el uso de internet por parte de los jóvenes entre 10 y 15 años es del 93,6% (INE, 2015) y el tiempo que estos jóvenes pasan online es de 8,27 horas a la semana, siendo el uso de las redes sociales la actividad más frecuente (Martínez, Cortés, Medrano, & Apodaca, 2014).

Esta rápida propagación, tanto en la infraestructura como en el uso de dispositivos electrónicos principalmente para la comunicación, refleja que: a) existe un vertiginoso crecimiento del uso e interacción por internet (Davies & Eynon, 2012; Gosling & Mason, 2015), en su mayoría por parte de los adolescentes, que según un estudio cross-cultural realizado en seis países de Europa se ve reflejado en el uso promedio de 6,9 horas a la semana (Martínez et al., 2014), y b) internet posee un valor agregado proveniente de la generación de redes de comercialización, de comunicación y del procesamiento y análisis de grandes volúmenes de datos (*big data*), que en conjunto han influenciado significativamente casi todos los sectores sociales y económicos incluyendo la educación, la salud, la agricultura, el transporte y la producción, además de los principales retos de desarrollo de los países, especialmente los relacionados con las megaciudades, el cambio climático, la seguridad alimentaria y la gestión de recursos (ITU, 2015).

Internet y en general el ciberespacio, como red y tejido de información y comunicación, por sí solo no representa peligro, es la forma de usarlo lo que puede configurar un riesgo. Recientes estudios sugieren que gran parte de este riesgo lo constituye el tipo de sujetos que crea, utiliza y convive en el ciberespacio, que en su mayoría son educados para la globalización; por tanto su cotidianidad on-line podría

estar reflejando de manera ampliada los matices del individualismo, el darwinismo social y la internalización de la idea de que el beneficio y consumo inmediato es todo lo que importa (Ovejero, Yubero, Larrañaga, & Moral, 2016).

Es posible, además de preocupante, considerar que las redes sociales y en general internet está reflejando el esquema de convivencia que actualmente se viene replicando por las nuevas generaciones y que puede ser el reflejo de la vida off-line; argumento que se corrobora cada vez más con mayores evidencias empíricas que sugieren que el adolescente está siendo sometido a tres tendencias de redefinición social: a) personas con menos capacidad de expresión de empatía con sus iguales (Ovejero et al., 2016), b) personas con menos habilidades para expresar sensibilidad, sentido de altruismo y solidaridad, lo cual podría obedecer al intento de protección y contrapeso en el ejercicio de las relaciones interpersonales en internet, y c) personas que suman posturas de escepticismo y apatía, y que deciden no tomar partido para convertirse en meros observadores (Kiriakidis & Kavoura, 2010).

La perspectiva descrita pone de manifiesto la necesidad de forjar y educar una nueva generación de “sujetos itinerantes para una sociedad itinerante” (Moscoso, 2004; p. 125) que interactúan cotidiana y simultáneamente en la dimensión física y en una realidad aumentada conocida como ciberespacio. Por tanto, estas nuevas generaciones necesitan aprender y desarrollar nuevas estrategias y competencias para la ciberconvivencia y lograr así un mejor aprovechamiento de las libertades y oportunidades que internet ofrece (Ortega-Ruiz, Casas, & Del Rey, 2014). De esta manera podrán participar de manera activa y significativa en las transformaciones de su entorno, y a su vez aprender mecanismos para sobreponerse a las angustias que la virtualidad genera, pues recientes estudios han indicado que un mayor uso de internet, está estrechamente relacionado con un mayor riesgo de cibervictimización

(Balakrishnan, 2015; Guo, 2016). Este aspecto merece atención toda vez que el reporte de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), referido a la prueba PIRLS (2011) realizada en 269813 escolares de 9729 instituciones educativas de 48 países, incluidos Colombia y España, informa que el cyberbullying a nivel global tiene una prevalencia del 29%, valor que junto al 32% del acoso escolar tradicional (bullying) representan un preocupante panorama de crecimiento de los fenómenos en todo el mundo (IEA, 2013; Pérez, 2016).

Las actuales circunstancias desvelan también la necesidad de repensar y redefinir algunas políticas en materia de convivencia y salud mental en las escuelas, además de las prácticas pedagógicas y los currículos de formación, pues la loable pretensión de una formación integral para la autonomía en pro de un responsable ejercicio de la ciudadanía, se está viendo enrarecida por el incremento de la violencia escolar entre iguales, dentro de la cual destaca el cyberbullying, fenómeno que en los últimos años viene siendo indagado con mayor interés (Patchin & Hinduja, 2013). Así pues, se requiere el desarrollo de estudios que posibiliten ahondar en la comprensión de los factores psicológicos y del contexto que intervienen en este fenómeno, para así lograr identificar algunos aspectos claves que evidencien la influencia de estas variables, en procura de mejores estrategias de prevención e intervención (Davis & Koepke, 2015; Navarro, Larrañaga, & Yubero, 2016).

Este trabajo aporta argumentos a las investigaciones que exploran el papel de la competencia social en el comportamiento on-line de los adolescentes (Reich, 2016); pues el haber considerado en los análisis realizados, por ejemplo, investigaciones que sugieren que las habilidades necesarias para el buen desempeño social off-line tienden a ser las mismas para el éxito en el ámbito on-line (Desjarlais & Willoughby, 2010; Kraut et al., 2002), apoyó la formulación de las discusiones y conclusiones finales,

especialmente las que se refieren a la influencia de las dimensiones de la competencia social que predicen la ciberagresión y cibervictimización. No sobra resaltar que los análisis fueron realizados en el marco delimitado de los factores inherentes al desarrollo y la psicología del individuo, como también a aquellos relacionados con los factores del contexto y otros propios del ámbito escolar, la cultura y las normas sociales; incluyendo los referidos al tipo y forma de interacción on-line, es decir, las diferentes aplicaciones o *app's* (Selfhout, Branje, Delsing, ter Bogt, & Meeus, 2009; Valkenburg & Peter, 2007).

Es precisamente en esta coyuntura entre el fenómeno psicosocial del cyberbullying y la competencia social multidimensional en donde la presente investigación cobra importancia, pues es un hecho que la comunicación e interacción social, a través de teléfonos móviles e internet, está siendo cada vez más común en la cotidianidad de los jóvenes, y muchos de ellos están encontrando nuevas maneras de intimidar a sus compañeros y compañeras (Buelga, Iranzo, Cava, & Torralba, 2015). Sumado a esto son múltiples las investigaciones que vienen demostrando los beneficios de la competencia social para el bienestar general de los niños y adolescentes, y las dificultades que una pobre gestión de la vida social genera (Reich, 2016; Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009), convirtiéndose en un grave factor de riesgo de problemáticas relacionadas con la salud mental y la salud pública (Craig et al., 2009).

El presente trabajo

Esta tesis doctoral, que tiene como objetivo principal estudiar las relaciones e influencias de las variables de la competencia social en la prevalencia y características del cyberbullying en adolescentes de Colombia y España, ha sido organizada en cuatro partes. En la primera se aborda el análisis de la literatura científica sobre las relaciones entre iguales de calidad en el contexto educativo, prestando especial atención a la competencia social como variable interactiva y multidimensional que previene la

implicación en relaciones de riesgo como el bullying y el cyberbullying. En este mismo apartado se establece una relación de este constructo con el cyberbullying dada la importancia que las recientes investigaciones le han dado a esta competencia, la cual se ve reflejada en nuevas líneas y ámbitos de investigación e intervención. Se presenta también la definición de cyberbullying, se describe su naturaleza, las prevalencias reconocidas para Europa y Latinoamérica, las consecuencias psicosociales que pueden derivarse de su implicación y las variables individuales y contextuales que se han descrito como factores de riesgo y protección relacionados con este problema.

La segunda parte del trabajo se corresponde con el apartado empírico donde se exponen las justificaciones, los objetivos y las hipótesis que guiaron el desarrollo de los tres estudios realizados y publicados en revistas científicas.

En la tercera parte se presentan las publicaciones científicas en revistas internacionales que de esta investigación se han derivado. En el artículo 1 se analiza la relación e influencia de las metas sociales, la autoeficacia social percibida y el ajuste a las normas, sobre el ajuste entre iguales, entendido este como un indicador clave para comprender las óptimas relaciones interpersonales entre escolares. Así mismo, se presenta la validación para España de la escala de metas sociales *Social Achievement Goal* (Ryan & Shim, 2006) que mide la motivación social, variable muy relevante relacionada con el desarrollo de la competencia social (Flannery & Smith, 2016) y poco explorada en su influencia sobre los procesos de calidad en las relaciones interpersonales en la escuela. El artículo 2 presenta la validación para Colombia de la escala *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire -ECIPQ-* (Del Rey et al., 2015), y además ofrece una comparación de las prevalencias de los roles del cyberbullying entre Colombia y España. En el artículo 3, planteado desde una perspectiva cross-cultural, se analiza las relaciones de influencia de la competencia

social multidimensional y las metas sociales, sobre la ciberagresión y cibervictimización en los adolescentes de Colombia y España, destacando algunos aspectos particulares de la cultura y proponiendo un modelo explicativo y comparativo desde los dos países.

Por último, en la cuarta parte se presenta un apartado de discusión y conclusiones generales en el que se exponen de manera agrupada los principales resultados de las tres publicaciones, su interpretación en función del estado del arte y sus potenciales implicaciones científicas, políticas y educativas; todas ellas articuladas desde una mirada ecológica, integral y sistémica que garantiza el más oportuno aprovechamiento de los análisis realizados. En este apartado también se incluyen las futuras líneas de investigación y las limitaciones de los estudios desarrollados.

1.1. La competencia social y las relaciones interpersonales de los escolares

Los estudios realizados desde una mirada psicoevolutiva reconocen que la adolescencia es una etapa del desarrollo relevante y crítica para el aprendizaje de variadas habilidades interpersonales específicas, pues en esta se produce uno de los logros evolutivos más significativo para la vida social: la comprensión profunda y práctica de las normas sociales y morales, posible gracias a las continuas relaciones interpersonales (Del Rey, Ortega, & Feria, 2008; Inderbitzer & Foster, 1992; Ortega, 2007). En general se encuentran múltiples evidencias que reafirman el papel predominante que tienen los compañeros y compañeras en el desarrollo de los procesos de socialización (Hinduja & Patchin, 2013), por lo que esta hipótesis ha sido eje de trabajo de varios estudios, especialmente de aquellos que se orientan hacia la predicción del ajuste psicológico y social, abordando principalmente el análisis de los factores que intervienen en el establecimiento de relaciones interpersonales positivas (Choukas-Bradley, Giletta, Cohen, & Prinstein, 2015; Dishion & Tipsord, 2011).

El estudio de las relaciones interpersonales ha encontrado importante respaldo en el concepto de ecología de pares perteneciente a la teoría de sistemas ecológicos, que asume al individuo en sí mismo como un sistema anidado en entornos sociales, familiares y escolares, en los que gesta mecanismos de interacción que conducen al desarrollo humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Estos mecanismos incluyen: a) las relaciones interpersonales, que son un rico escenario de aprendizaje, b) los roles sociales, que permiten la configuración de estructuras de participación y status diferenciados, y c) las actividades grupales, que implican comportamientos interactivos (Gest & Rodkin, 2011; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Al respecto, recientes estudios sugieren que estos mecanismos son adoptados por los adolescentes como referentes para el modelado de su perfil social, que incluye las conductas sociales, los

estilos y estrategias de socialización y las motivaciones sociales (Hendrickxa, Mainharda, Boor-Klip, Cillessen, & Brekelmansa, 2016).

El análisis de los procesos mediante los que las personas desarrollan relaciones interpersonales saludables y exitosas ha sido un objetivo prioritario para la psicología (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012), especialmente porque se consideran base fundamental para el aprendizaje social y las competencias socio-emocionales; de hecho, una gran generación de científicos sociales y profesionales de la salud mental han estado durante mucho tiempo interesados en el estudio de los procesos interpersonales y de las dimensiones que intervienen en beneficio de la interacción efectiva (Bandura, 1986; Waters & Sroufe, 1983); por ejemplo, estudios como los de Buhrmester et al. (1988), sugieren que la eficacia de las interacciones interpersonales está determinada, por una parte, por el desarrollo psicoevolutivo de los adolescentes, y por otra, por el desarrollo de aspectos individuales como la personalidad, la motivación, la regulación emocional y el autoconcepto, proporcionando evidencias que indican que estas variables, entre otras, juegan un papel importante en el desarrollo social de una persona (Brouzos, Misailidi, & Hadjimattheou, 2014; Buhrmester, Furman, Wittenberg, & Reis, 1988). En esta línea, recientes investigaciones sugieren que tanto el establecimiento, como el mantenimiento de óptimas relaciones interpersonales, podrían considerarse aspectos importantes para el desarrollo socio-emocional durante la pre-adolescencia y un componente especial para el bienestar de los jóvenes adolescentes (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, & Yubero, 2015; Padilla-Walker, Fraser, Black, & Bean, 2015).

Las relaciones interpersonales positivas entre iguales constituyen en sí mismas un escenario de socialización específico en el que se practican y perfeccionan habilidades, actitudes, comportamientos y conocimientos difícilmente alcanzables sin la interacción directa de niños y niñas con sus pares (Hartup, 1983). Este sistema de

interacción contribuye significativamente a la adquisición y el progreso de un amplio conjunto de habilidades y competencias intra e interpersonales (Del Rey et al., 2008); evidencia de ello por ejemplo, es que se ha reconocido su relevante papel en la optimización de procesos socioemocionales como los sentimientos de autoconfianza personal, fundamentales para un desempeño social apropiado en etapas posteriores del desarrollo como la adultez (Bandura, 2002; La Greca & López, 1998).

Es necesario resaltar que los estudios que profundizan en la calidad de las relaciones interpersonales y de las variables que en ella participan, no solo aportan a la comprensión del desarrollo psicoevolutivo del individuo, sino que ofrecen nuevas perspectivas de trabajo sobre su relación con el clima escolar, la violencia escolar, y concretamente con fenómenos como el bullying y el cyberbullying. Al respecto Ortega y Núñez (2012) mencionan que la investigación en el ámbito de las relaciones interpersonales y su mejora tiene un importante beneficio en todos los escenarios en los que los seres humanos interactúan y se comunican, por lo que es justificable ampliar el conocimiento científico para comprender mejor las prácticas sociales, especialmente en el ciberespacio, las cuales están experimentando rápidas transformaciones, debido en gran medida, al incremento e impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación (Gosling & Mason, 2015; Ortega-Ruiz & Núñez, 2012).

En el estudio de las relaciones interpersonales merece especial importancia el concepto de metas sociales, pues gran parte de las motivaciones que direccionan los esfuerzos sociales de los adolescentes se dirigen hacia la búsqueda de afiliación, notoriedad (popularidad), aceptación y pertenencia a los grupos, aspectos claves del desarrollo socio-emocional (Baumeister & Leary, 1995; Rodkin, Ryan, Jamison, & Wilson, 2013); además su influencia se relaciona positivamente con el ajuste psicológico en general, la toma de decisiones y la resolución de problemas (Ryan &

Shim, 2008). En esta línea por ejemplo, algunos estudios sugieren que los esfuerzos dirigidos hacia el fortalecimiento de la afiliación pueden beneficiar el despliegue de conductas de prosocialidad (Rudolph, Abaied, Flynn, Sugimura, & Agoston, 2011), mientras que los esfuerzos que se enfocan hacia el logro de notoriedad y/o popularidad pueden asociarse con algunas conductas de agresividad (Cillessen & Marks, 2011; Rodkin et al., 2013).

Las metas sociales se definen como las representaciones cognitivas sobre los resultados deseados en el dominio social, por lo que se configuran a partir de las perspectivas a futuro que las personas quieren alcanzar (Méndez-Giménez, Cecchini, & González, 2012; Ryan & Shim, 2006, 2008). Son consideradas objetivos que proporcionan dirección al comportamiento y que fundamentalmente potencian la motivación (Rodkin et al., 2013). En un primer momento de su estudio se consideró que las metas sociales podían ser denominadas como: a) metas de relación (también llamadas de afiliación o pertenencia), que se refieren al deseo individual de formar parte y mantener relaciones positivas con los compañeros de la escuela, y b) metas de responsabilidad, que representan el deseo de adherirse a las normas sociales y a las expectativas de los roles (Patrick, Hicks, & Ryan, 1997; Wentzel, 1991). Actualmente su estudio se ha diversificado en variados contextos de desempeño humano y desde diversas tendencias teóricas (Dupont, Galand, Nils, & Hospel, 2014; Shin & Ryan, 2014), sin embargo merece la pena resaltar la propuesta de Ryan y Shim (2006), quienes subrayan que las metas sociales se relacionan con los esfuerzos de los individuos en el ámbito de las relaciones interpersonales y se asocian positivamente con la búsqueda de relaciones positivas, la auto-aceptación, el crecimiento personal y la autonomía. Tras sus investigaciones sugieren agruparlas como: a) metas de desarrollo o de promoción social, b) metas de aproximación o enfoque, y c) metas de evitación (Méndez-Giménez,

Fernández-Río, Cecchini, & González, 2013; Ryan & Shim, 2006) (esta clasificación se presenta con más detalle en el artículo 1).

Si bien en los últimos años se reconocen relevantes avances en el estudio de las metas sociales, especialmente en relación al rendimiento académico y deportivo (Guan, Xiang, McBride, & Keating, 2013; Pajares, Britner, & Valiante, 2000), su gran potencial de aporte y beneficio apenas empieza a ser dimensionado (Shin & Ryan, 2012), por lo que es necesario seguir explorando dichas asociaciones y sus posibles beneficios, particularmente en el ámbito de las relaciones interpersonales, las conductas violentas y otras asociadas a la salud mental (Li & Wright, 2014; Reich, 2016).

La importancia de las relaciones interpersonales entre escolares

Las relaciones interpersonales se gestan en distintos espacios de la vida, siendo la escuela uno de los más importantes para el niño y el adolescente, pues en ella, además de aprender los distintos saberes y conocimientos, adquieren y practican procesos estructurales de socialización como por ejemplo, el ajuste a las normas, la solidaridad, la empatía, entre otros. Todas estas dimensiones son importantes en la configuración de óptimas relaciones interpersonales, que determinarán su desempeño en posteriores etapas del desarrollo (Hartup, 1989).

Son numerosas las investigaciones psicoeducativas que dirigen su mirada a la escuela como uno de los principales escenarios de interacción social entre iguales, y por tanto, son múltiples los esfuerzos que pretenden beneficiar la calidad de las relaciones interpersonales, pues varios estudios alrededor del mundo siguen demostrando que los niños y adolescentes a menudo se encuentran con notorias dificultades en sus relaciones interpersonales durante su vida escolar; dificultades que cuando no se detectan a tiempo y no se intervienen de forma eficaz, minimizan significativamente el impacto positivo de los iguales en el desarrollo social y personal (Sánchez et al., 2012).

Inglés et al. (2001), en el marco de sus estudios sobre las dificultades interpersonales en la adolescencia en función del género y la edad, afirman que uno de los ámbitos en donde más se reconoce la importancia de dichas relaciones es en la escuela, pues en ella, las relaciones interpersonales se caracterizan por ser complejas, dinámicas y por generar multiplicidad de vínculos (Inglés, Méndez, & Hidalgo, 2001; Rosario Ortega & Mora-Merchán, 2008). Por tanto la escuela puede considerarse un ambiente de interacción social multifacético y desafiante que ofrece diversas oportunidades para que los niños y adolescentes aprendan a desarrollar experiencias sociales, a trabajar en una variedad de tareas académicas, cumplir las normas, encontrar estilos y formas para interactuar, aceptar la autoridad y negociar las interacciones sociales con el grupo de compañeros (Day, Hamm, Lambert, & Farmer, 2014; Ladd, 2004).

En general, las relaciones interpersonales en la escuela están determinadas por las interacciones con profesores, padres y madres de familia y personal de administración, pero especialmente están determinadas por la interrelación con los propios compañeros y compañeras que permite, entre otros el establecimiento de roles y funciones sociales (Rodkin & Ryan, 2012). Por ejemplo, muchos estudios del desarrollo han demostrado que el dominio de las competencias sociales y emocionales ayuda a los niños y jóvenes a hacer frente a las demandas y desafíos de la escuela, resultando en un mayor bienestar (Cohen, 2006; Denham, 2010). Igualmente, Brouzos et al. (2014) sugieren que los rasgos intra e interpersonales son predictores importantes de la actividad de adaptación en la escuela para los pre-adolescentes, reconociendo que algunas capacidades interpersonales, como la empatía o la responsabilidad social, permiten establecer y mantener procesos de cooperación y solidaridad (Brouzos et al.,

2014), por lo que el déficit en el desarrollo de estas competencias se asocia con dificultades personales, sociales y académicas (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

La investigación psicoevolutiva aplicada y el análisis de la dimensión psicoeducativa de conductas de riesgo, como el bullying y cyberbullying, reconocen la necesidad de ampliar y mejorar el conocimiento sobre su posible relación con la competencia social y las relaciones interpersonales (Kubiszewski, Fontaine, Potard, & Auzoult, 2015; Ortega-Ruiz, Casas, & Del Rey, 2014; Romera, Cano, García-Fernández, & Ortega-Ruiz, 2016). Por tanto es necesario avanzar en esta línea que destaca la importancia de estos constructos, pues al parecer, su confluencia e integración no solo beneficia la convivencia y la resolución de conflictos, el rendimiento académico y algunos procesos de aceptación en los grupos sociales, sino que también parece reducir el riesgo frente a fenómenos como el bullying y cyberbullying (Romera et al., 2016). Desde este argumento, buscar las condiciones adecuadas en beneficio de las relaciones entre iguales y del desarrollo de la competencia social dentro del ámbito educativo es una tarea prioritaria para un mejor desarrollo social y emocional del estudiantado.

Es oportuno mencionar que el conocimiento puramente académico sin un sustento en la educación en valores, en la gestión de la vida emocional de la persona y en el desarrollo de habilidades sociales necesarias para la interacción y el éxito, supone escaso beneficio para una sociedad que se caracteriza por la pluralidad de culturas, intereses y necesidades (Barro, 2001). La escuela es el escenario propicio para la adquisición de valores (Parrilla, 2001) y para el desarrollo o fortalecimiento de dimensiones como la prosocialidad, la negociación o la adopción de normas, la regulación emocional, la empatía, entre otras; consideradas todas necesarias para lograr

óptimas relaciones interpersonales, incluidas las del ciberespacio (Day et al., 2014; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001).

Definición de competencia social

A lo largo de las últimas décadas se ha venido avanzando significativamente en el estudio del constructo de competencia social, cuya definición y medición han sido motivo de debate en el ámbito de la psicología evolutiva (Dirks, Treat, & Weersing, 2007; Giménez-Dasí & Quintanilla, 2009; Romera, Gómez, et al., 2016; Waters & Sroufe, 1983; Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2007). Esto se debe en gran medida a que actualmente es considerada un aspecto fundamental para el desarrollo social y emocional de los niños y adolescentes, y un asunto clave en el desarrollo de vínculos sociales desde las primeras interacciones con los iguales en preescolar hasta la formación de redes sociales (físicas o virtuales) en la adolescencia y la adultez (Flannery & Smith, 2016; Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, 2017; Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, & Buskirk, 2006; Reich, 2016; Rubin et al., 2009; Schneider, 2016).

Desde que la competencia social fue considerada básica para el desarrollo de las personas en la sociedad de la información (OECD, 2005), las políticas y la investigación educativa han hecho acopio de este término y han aunado sus esfuerzos en la delimitación de las claves que permiten su estudio y promoción (Romera et al., 2016). Sin embargo, a pesar del reconocimiento de su importancia en el desarrollo y bienestar social, la literatura científica subraya que el concepto posee dificultades en su conceptualización y evaluación, que se hacen notorias cuando se incluye su medición y análisis en los contextos de desarrollo y aprendizaje en los que se despliega, por lo que aún se necesita avanzar en la propia definición, así como en su configuración y medición (Romera et al., 2016).

En uno de los trabajos más citados sobre competencia social, Waters y Sroufe (1983) mencionan que esta puede ser monitoreada y medida a lo largo del desarrollo psicoevolutivo de una persona, resaltando que durante los primeros meses de vida se configura gracias al proceso de afiliación, entendido como el apego afectivo; mientras que durante la primera infancia, dicha competencia se construye y se expresa en el contexto de las relaciones interpersonales establecidas entre iguales. Por tanto, las diferencias individuales son posibles gracias al tipo de interacción y a la calidad de la relación de apego, siendo la base del posterior desarrollo de la competencia social en la adolescencia, que se gesta con mayor amplitud en la medida en que se complejizan las relaciones en los grupos de iguales (Waters & Sroufe, 1983).

La revisión de la literatura científica permite reconocer diversas aproximaciones teóricas al constructo (Waters & Sroufe, 1983), entre las que destacan dos perspectivas. Inicialmente se reconoce una perspectiva biológica y naturalista que otorga gran valor a su carácter adaptativo y lo que representa para la supervivencia de los individuos. Dentro de esta perspectiva destacan a su vez dos líneas de trabajo: la primera denominada neurobiológica, que centra su estudio en el desarrollo de las estructuras del cerebro social y el desarrollo de la experticia, es decir, su evolución en beneficio del afrontamiento de las complejidades de la vida social (Allman, 2000). Los estudios en esta línea asumen la competencia social como una ventaja adaptativa dirigida a la búsqueda del bienestar de una especie y enfatizan su atención en los problemas de adaptación incluyendo los relacionados con la comunicación, la formación de los grupos y la interacción. Así, los mecanismos que activan la integración de la competencia social están determinados por los procesos primigenios que guían el comportamiento animal, en términos de costos, límites y consecuencias adaptativas, los cuales permiten tamizar o seleccionar la información social relevante haciendo posible los mecanismos

de plasticidad social que activan los cambios en las redes y nodos neuronales que al final orquestan la plasticidad neuronal y genera la flexibilidad del comportamiento (Taborsky & Oliveira, 2012). La segunda línea dentro de la perspectiva neurobiológica es la del altruismo (Glassman, 2000), que enmarca la competencia social dentro de las conductas cooperativas resaltando que la única manera en que las especies pueden sobrevivir en un ambiente hostil a lo largo del tiempo es por medio de una extraordinaria cooperación social; por tanto, los seres humanos prosperan y sobreviven como especie gracias a sus habilidades evolutivamente desarrolladas para ser sociables. Esta línea destaca que una de las cualidades más importantes de esta competencia es la de cultivar y mantener organizaciones únicas y socialmente complejas (Naranjo, 2006; Taborsky, Arnold, Junker, & Tschopp, 2012).

En términos generales, esta primera perspectiva apunta a la hipótesis que argumenta que la competencia social podría ser motor de la evolución humana, pues facilita el desarrollo de la capacidad adaptativa. Su propósito es estudiar la variabilidad en el dominio de formas de relación entre individuos, con la finalidad de delimitar los aspectos que configuran las interacciones efectivas para posteriormente reducir los factores que generan inhibición social; de esta manera es posible desarrollar acciones que permitan a individuos con bajo nivel de competencia ser relativamente más exitosos socialmente (Taborsky & Oliveira, 2012).

Para los autores que apelan a este marco de referencia, el estudio de la competencia social requiere un enfoque integral que aporte al objetivo de entender los mecanismos del cerebro para traducir la información en comportamientos sociales flexibles; lo cual incluye la comprensión de cómo surge esta flexibilidad desde el desarrollo particular del individuo y las condiciones ecológicas, que al final se traducen en plasticidad social y retroalimenta tras la puesta en práctica constante. Así mismo,

esta perspectiva sugiere que la toma de decisiones a nivel social depende del conocimiento social experiencial que permite a los organismos evaluar estímulos y determinar el comportamiento apropiado, por lo que se espera, más que en cualquier otro dominio, que el comportamiento social exhiba un alto nivel de flexibilidad y plasticidad (Naranjo, 2006; Taborsky & Oliveira, 2012).

La segunda perspectiva teórica se orienta hacia posturas psicoevolutivas y del desarrollo apoyada en argumentos provenientes de la psicología cognitiva, la psicología social y de los grupos, que otorgan una mayor relevancia a los procesos cognitivos, especialmente los referidos al procesamiento de la información, que se producen en los diferentes contextos personales y grupales (Crick & Dodge, 1994). Esta perspectiva destaca el valor que tienen las etapas del desarrollo humano, especialmente en los primeros años de la edad infantil, periodo en el que se establecen las bases para el posterior ajuste interpersonal y la disposición a interactuar en la escuela (Ladd, 2005). Así pues, el individuo socialmente competente ejecuta una serie de acciones y decisiones, interpreta el contexto, analiza la causa de las situaciones, incluye la perspectiva de los otros, evalúa la satisfacción de metas, compara resultados y expectativas y valora si el intercambio es adecuado y efectivo; todo esto desde información almacenada en la memoria en forma de esquemas sociales, *scripts* o conocimiento social (Giménez-Dasí & Quintanilla, 2009).

Dentro de la mirada psicoevolutiva se reconocen tres líneas de indagación; la primera se centra en los factores socio-estructurales asumiendo que gran parte del desarrollo a escala humana tiene origen en los sistemas sociales, entendidos como estructuras que representan los sistemas normativos, prácticas sociales y sanciones destinadas a regular los asuntos humanos (Bandura, 1995); por consiguiente, el desarrollo o gestión personal opera dentro de una amplia red de influencias que

terminan definiendo funciones que se constituyen en roles sociales (Giddens, 1984). En esta línea Connolly (1989), una de las pioneras en este ámbito, destacó el papel que tienen las expectativas en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986; 1997) proponiendo un modelo que integra el resultado de los procesos sociales y la evaluación de la eficacia en la realización de las conductas sociales (Bandura, 1977, 1986; Connolly, 1989). La segunda línea se focaliza en los dominios inter e intrapersonales subrayando que la competencia social puede incluir el conjunto de conductas, habilidades y rasgos relevantes y deseables en la persona para un buen desempeño social, incluyendo aquellos que posibilitan la comprensión y la percepción sobre sí mismo y los demás (Ladd, 2005). En esta línea se enmarcan los estudios sobre las habilidades sociales, que describen conductas específicas que reflejan la capacidad para hacer amigos, la expresión de desacuerdo, mantener una conversación, entre otras (Crick & Dodge, 1994; McFall, 1982; Riggio, 1986); así mismo, las investigaciones que subrayan la importancia de la autoeficacia social, que alude a la eficacia para hacer amigos, establecer confianza interpersonal, buscar y ofrecer ayuda, y participar en grupos sociales (Bandura, 2001). Finalmente, la tercera línea apela a los modelos integrativos abordando el estudio del constructo desde enfoques más contextuales, sistémicos, ecológicos y culturales (Dodge, 1985; Rose-Krasnor, 1997; Saarni, 1999; Taborsky & Oliveira, 2012; Waters & Sroufe, 1983). Esta línea asume que la competencia social es una construcción dinámica y multidimensional, que integra el sustrato biológico (genético), las condiciones y demandas del contexto, y los despliegues de ciertas dinámicas particulares relacionadas con la interacción consigo mismo y los demás. Desde esta mirada es posible entender dicha competencia como un proceso de sincronización de dominios del desarrollo biológico, cognitivo, social-emocional y contextual en el marco de la mejora en el desempeño social (Giménez-Dasí

& Quintanilla, 2009; Taborsky & Oliveira, 2012). Rose-Krasnor (1997), pionera en esta tendencia señaló que la competencia social a este nivel tiende a reflejar el equilibrio y también la tensión entre los factores intrapersonales y los interpersonales, por ejemplo, autonomía versus integración, individualidad versus solidaridad, que surgen como resultado de las interacciones sociales (Rose-Krasnor, 1997). Por tanto, la competencia social puede agrupar las diversas gestiones que las personas desarrollan para regular la expresión de su comportamiento social con el fin de optimizar la calidad de sus relaciones sociales. Así pues, la competencia social bajo esta mirada se constituye en un referente para el análisis del uso que los niños y adolescentes dan a los recursos personales, interpersonales y contextuales para obtener objetivos más destacados en los grupos sociales; esto permite que desde este marco también se incluyan las motivaciones para la consecución de los propios objetivos sociales (Vaughn et al., 2009; Waters & Sroufe, 1983).

En resumen, las dos perspectivas teóricas descritas, a saber: biológica naturalista y psicoevolutiva, coinciden en afirmar que el concepto de competencia social es un constructo complejo y requiere ser asumido como dinámico y multidimensional. Así mismo enfatizan que su desarrollo en los niños y adolescentes es fundamental para los procesos de regulación con carácter adaptativo a nivel social, para la percepción de bienestar y aceptación social, como también para el mejoramiento de las relaciones entre iguales y los procesos de aprendizaje (Cavell, Meehan, & Fiala, 2003; Guli, Semrud-Clikeman, Lerner, & Britton, 2013; Guralnick, 1990; Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson, & Granlund, 2009; Semrud-Clikeman, 2007). Así pues, en un sentido amplio, la competencia social puede entenderse como un patrón o indicador de la adaptación efectiva del sujeto al ambiente, el cual da cuenta del éxito razonable en alcanzar las metas del desarrollo social, propias a la edad, al género y en una cultura

determinada; y en un sentido más específico, la competencia social se refiere a la eficacia en el dominio social, posible gracias a la experticia en la optimización de las relaciones interpersonales y a la articulación de diversas variables o dimensiones propias de la psicología del individuo y del contexto o entorno. Por tanto, “el individuo competente es aquel que es capaz de hacer uso de los recursos ambientales y personales para lograr un buen desarrollo” (Waters & Sroufe, 1983; p. 2).

La definición de competencia social ha sido objeto de interés científico desde la década de los cincuenta (White, 1959), sin embargo fue a partir de los setenta cuando autores como Combs y Slaby (1977) presentaron una definición más elaborada asumida desde las habilidades sociales. Estos autores proponen que este constructo alude a “la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado, de un modo determinado, que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás” (Combs & Slaby, 1977; p. 162). Posteriormente Harter (1982), en la misma línea afirmó que la competencia social refiere destrezas que benefician la filiación de pares en general, por lo cual facilita la aceptación y la formación de amistades, con la posibilidad de gestar mayores niveles de intimidad (Harter, 1982). Gardner (1983) por su parte planteó que la competencia social, asumida desde la construcción cognitiva del individuo, hace referencia a las capacidades o facultades sociales mejor desarrolladas en ciertos dominios que en otros (Gardner, 1983). Waters y Sroufe (1983) la definen como la capacidad de manejar el comportamiento, el afecto y la cognición para lograr sus propias metas sociales, sin restringir indebidamente las oportunidades que tienen los compañeros para alcanzar las propias (Waters & Sroufe, 1983). Esta última definición en particular facilita evaluar la competencia social como una construcción unificada, aunque multifacética, que trasciende tanto el tiempo como las circunstancias y tiene

implicaciones de desarrollo y de diferencia individual (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998). Taborsky y Oliveira (2012) destacan el significado evolutivo y ecológico de la competencia social pues sugieren que alude a la capacidad del individuo para optimizar su comportamiento social en función de la información social disponible aumentando y mejorando las interacciones sociales y las posibilidades adaptativas al contexto. Según esta definición, esta competencia permite regular la expresión del comportamiento social con el fin de optimizar las relaciones interpersonales, capitalizando las oportunidades en el entorno (Taborsky & Oliveira, 2012; Waters & Sroufe, 1983). El importante aporte de estos autores se concreta en dos aspectos: a) la competencia social es posible gracias a la flexibilidad y plasticidad social adaptativa, y se configura en función de la retroalimentación positiva de las interacciones, paso necesario hacia la evolución social, y b) dicha competencia no se puede definir como una composición o colección de habilidades sociales que evolucionan de manera independiente, sino que es el resultado subyacente a la integración de múltiples dominios o variables biológicas y contextuales subordinadas (Huber, Rechberger, & Taborsky, 2001; Taborsky & Oliveira, 2012). Aunque algunas investigaciones no apoyan los anteriores argumentos (White, Gersick, Freed-Brown, & Snyder-Mackler, 2010), la mayoría de los estudios disponibles los reafirman, pues al parecer el entorno social experimentado durante el desarrollo ontogénico puede afectar la sincronización de los comportamientos sociales pertenecientes a diferentes contextos de interacción interpersonal (Branchi et al., 2006; Taborsky et al., 2012). Este último aporte en particular es de gran relevancia, dado que desde la perspectiva psicoevolutiva, esta sincronización obedecería a un fin, el de lograr un óptimo ajuste, adaptación y mejor desempeño social, resultado del *feedback* continuo y posible solo en la interacción; por lo tanto, en la ecuación que llevaría al logro de óptimas relaciones

interpersonales, un cierto nivel de ajuste y adaptación, de autoeficacia y de motivación social tendría una gran responsabilidad.

Por otra parte es necesario notar que existen múltiples estudios que asumen la competencia social desde el marco de las habilidades, pues al parecer refiere un modelo más expedito para valorar los procesos cognitivos subyacentes y lograr medir las conductas cotidianamente desplegadas en los distintos contextos de interacción; entre estas destacan capacidades y/o habilidades como el hacer y aceptar cumplidos, formular o rechazar peticiones, expresar amor, agrado y afecto, iniciar y mantener conversaciones, defender los propios derechos, expresar opiniones personales incluido el desacuerdo, la expresión justificada de molestia, desagrado o enfado, petición de cambio de conducta del otro, disculparse o admitir ignorancia, afrontar las críticas, dar reforzamiento al otro al mantener una conversación, regular la entrada o salida en los grupos sociales, hablar en público, entre otras; todas ellas consideradas habilidades sociales esenciales (Crick & Dodge, 1994; Monjas, 1993). Sin embargo, hay posturas teóricas que argumentan que entender la competencia social en términos de habilidades o capacidades conlleva una pérdida de la esencia del propio constructo, en la medida en que se elude el impacto que los escenarios y los procesos propiamente interactivos ofrecen, es decir, se deja de lado la efectividad del desempeño social (López, Iriarte, & González, 2004). Este aspecto ha llevado a un panorama de desarrollo actual del constructo que reconoce en la perspectiva integradora un mejor camino para seguir redefiniendo el concepto, pues le otorga importancia a las óptimas relaciones interpersonales y a una noción emergente en la interacción, trasladándola al ojo evaluador del observador e implicándole un valor agregado, el de la efectividad, lo que permite afirmar que “somos competentes, en tanto que eficientes” (Rose-Krasnor, 1997; p. 128). Así, asumir esta competencia desde una mirada multidimensional permite

incluir en su definición el criterio de efectividad en la interacción social, asumida en función de la situación concreta, bajo criterios culturales, metas sociales individuales, y configurada en la articulación de las habilidades cognitivas, sociales y las expectativas personales y de los demás (Connolly, 1989). Todo este conjunto de elementos son organizados por Rose-Krasnor (1997), quien propone que la competencia social se configura en un primer nivel en las habilidades antes mencionadas, luego en un segundo nivel en los índices de gestión y autogestión, y por último en el nivel de efectividad de las acciones, que se reconoce en el juicio de valor que hace el propio individuo (Rose-Krasnor, 1997).

Otra ventaja de asumir la competencia social desde una perspectiva multidimensional es que permite entender que el desarrollo psicosocial de un individuo puede verse beneficiado por las continuas interacciones con los iguales, a razón de la subsecuente elaboración cognitiva que le ayuda a mejorar sus posibilidades para desenvolverse en situaciones socialmente demandantes (Ladd, 2005). La competencia social por tanto, puede beneficiar la autoevaluación de las propias metas sociales y las estrategias de auto-regulación emocional (Connolly, 1989).

Cabe anotar que las definiciones encontradas, además de incluir las habilidades sociales, también contemplan elementos relacionados con la adaptación a situaciones sociales y a las características particulares de cada contexto (Cavell, Meehan, & Fiala, 2003; Rose-Krasnor, 1997; Semrud-Clikeman, 2007).

A continuación y a modo de resumen se presenta una tabla con algunas de las definiciones antes mencionadas y otras que son consideradas destacadas sobre el constructo en mención.

Tabla 1

Definición de competencia social (adaptado de Rose-Krasnor, 1997)

Autor	Definición
(White, 1959)	Un organismo capaz de interactuar efectivamente con su entorno (p. 297).
(Weinstein, 1969)	Habilidad para lograr tareas interpersonales...habilidad para mostrar otras respuestas (p. 755).
(Goldfried & d'Zurilla, 1969)	La eficacia o adecuación con la que un individuo es capaz de responder a varias problemáticas con las que se enfrenta (p. 161).
(Combs & Slaby, 1977)	La capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás (p. 162).
(Ogbu, 1981)	La capacidad para realizar tareas definidas culturalmente (p. 414).
(Harter, 1982)	Destrezas que promueven la filiación de pares en general, por lo cual benefician la aceptación y la formación de amistades, con la posibilidad de gestar mayores niveles de intimidad.
(Ford, 1982)	El logro de importantes metas sociales, específicamente del contexto social; a través del uso de medios y mecanismos apropiados hacia la búsqueda de resultados positivos (p. 323).
(McFall, 1982)	Un juicio hecho por otro individuo que se ha comportado de manera efectiva (p. 1).
(Waters & Sroufe, 1983)	La capacidad de manejar el comportamiento, el afecto y la cognición para lograr sus propias metas sociales, sin restringir indebidamente las oportunidades de los compañeros de alcanzar sus propias metas e incluyendo la posibilidad de alcanzar metas sociales que no se pueden anticipar en la actualidad. Es decir, la capacidad de generar y coordinar las respuestas flexibles y

	adaptables a las demandas y generar y aprovechar las oportunidades en el entorno (p. 80).
(Gardner, 1983)	La competencia social se debe asumir desde la construcción cognitiva del individuo y hace referencia a las capacidades o facultades más desarrolladas en ciertos dominios que en otros, por tanto, su desempeño en ciertas áreas de conocimiento son mejores que en otras.
(Taylor & Asher, 1984)	La formulación y adopción de metas personales que sean idóneas para la adaptación a situaciones sociales específicas y la aplicación de estrategias conductuales eficaces para alcanzar los objetivos (p.57).
(Howes, 1987)	Comportamiento que refleja el funcionamiento social exitoso (p. 253).
(Duck, 1989)	Capacidad para lograr los resultados deseados y mostrar capacidad de adaptación a variados contextos (p. 92).
(Yeates & Selman, 1989)	El desarrollo de las habilidades socio cognitivas y del conocimiento, incluyendo la capacidad de control emocional, para mediar en el rendimiento del comportamiento en contextos específicos, los cuales a su vez son juzgados por sí mismo y el otro para tener éxito y así aumentar la probabilidad de que se dé un ajuste psicosocial positivo (p. 66).
(Atteli, 1990)	Éxito social (p. 241).
(Rubin & Rose-Krasnor, 1992)	La capacidad para alcanzar metas personales en la interacción social y al mismo tiempo mantener una relación positiva con los demás a través del tiempo y a través de los cambios (p. 285).
(Monjas, 1993)	Conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (p. 18)
(Bost et al., 1998)	El ejercicio flexible y activo, que requiere el despliegue de múltiples recursos conductuales, cognitivos y afectivos hacia objetivos sociales sin restringir inadecuadamente las oportunidades para que sus pares puedan alcanzar sus propias metas.

(Taborsky & Oliveira, 2012)	La capacidad de los individuos para regular la expresión del comportamiento social con el fin de optimizar sus relaciones; es decir, alude a la capacidad de un individuo para optimizar su comportamiento social en función de la información social disponible aumentando y mejorando las interacciones sociales y las posibilidades adaptativas al contexto.
-----------------------------	---

Multidimensionalidad de la competencia social

La competencia social permite incluir y articular múltiples dimensiones propias de la psicología del sujeto y otras referidas al contexto. Al respecto, recientes estudios han reportado el importante papel que tienen, por ejemplo, la prosocialidad, la capacidad de regulación emocional, la empatía, el control de los impulsos, la percepción de aceptación por parte de los otros, entre otras, sobre el mejoramiento de las relaciones interpersonales en adolescentes y niños (Dirks et al., 2007; Flannery & Smith, 2016; Padilla-Walker et al., 2015; Reich, 2016; Santos, Peceguina, Daniel, Shin, & Vaughn, 2013). El estudio de estas dimensiones resulta clave para comprender los procesos que subyacen a las interacciones sociales positivas, pues han sido identificadas como elementos necesarios para garantizar un desarrollo social adecuado y ajustado al entorno. Particularmente se reconoce un importante papel de la conducta prosocial, pues al parecer, mostrar aceptación y solidaridad hacia los demás y sentirse aceptado por los iguales conlleva importantes beneficios para el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias (Zhang et al., 2014). De igual manera la regulación emocional y la reevaluación cognitiva se muestran como variables favorables, pues han probado ser las más efectivas y positivas, ya que permiten anticiparse a las consecuencias emocionales de una situación dada, maximizando así los beneficios e intereses personales (Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, Cabello, & Fernández-

Berrocal, 2016). Así mismo ha venido teniendo creciente interés el estudio de los procesos de ajuste a las normas básicas de convivencia (Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006) y los procesos de configuración de las motivaciones sociales (Flannery & Smith, 2016), lo cual va en línea con los estudios que resaltan la importancia de la autopercepción de efectividad en la interacción social, es decir la autoeficacia social (Connolly, 1989; Dirks et al., 2007; Rose-Krasnor, 1997).

El concepto de autoeficacia social hace referencia a la autopercepción que cada persona hace sobre su propio desempeño en el ámbito social, y es considerado un tipo de expectativa dentro de la teoría social cognitiva propuesta por Bandura (1977; 1995). Su argumento central refiere que los resultados socialmente deseados dependen de las creencias que configura una persona sobre sus propias capacidades o habilidades respecto a una determinada tarea (Bandura, 1995). En ella radica un aporte potencial para el desarrollo y gestión social de los adolescentes, pues se ha reconocido por una parte, que niveles altos de percepción del desempeño social favorecen el ajuste psicosocial en la escuela, incidiendo en determinados niveles de compromiso y responsabilidad social (Connolly, 1989); y por otra, que la calidad y la naturaleza de las relaciones interpersonales pueden ser moldeadas por estas percepciones de eficacia en la interacción social dada su influencia sobre el entendimiento, comprensión y predicción del funcionamiento psicosocial. Así pues, los estudios sugieren que las personas construyen percepciones sobre su desempeño social, las cuales se van incorporando en las creencias sobre sí mismos y estas a su vez, definen los rasgos que las caracteriza. De la misma manera, esta dinámica ocurre en el proceso de elaboración de creencias sobre los demás (Bentall, 2003; Fowler et al., 2006). Al final, los rasgos y creencias se convierten en patrones característicos de la conducta y la cognición, elementos centrales en la interacción, por tanto, indagar estas percepciones permite conocer cuáles son las

representaciones y herramientas que facilitan un eficiente comportamiento interpersonal (Moutoussis, Fearon, El-Dereby, Dolan, & Friston, 2014; Segrin & Taylor, 2007). Es oportuno también resaltar que avanzar en el estudio de la autoeficacia social en contextos particulares como la escuela, aporta evidencias empíricas que dan cuenta de la importancia de la cognición social, siempre desde el foco de la teoría psicoevolutiva, ya que enfatiza el valor de las creencias y la autorregulación como aspectos claves para el éxito en las relaciones interpersonales (Bandura, 2001, 2008; Ford, 1982). Si bien, en términos generales, las investigaciones han permitido reconocer sus beneficios respecto a las relaciones interpersonales, se requiere seguir avanzando en el estudio de las relaciones e influencias de la autoeficacia social sobre fenómenos psicosociales y otros dominios como por ejemplo la agresión.

Otro concepto considerado destacado es el de ajuste social; este hace alusión a los procesos de acoplamiento o adaptación a las dinámicas relacionales establecidas en un contexto determinado, prestando notable atención a las actitudes y comportamientos específicos en la interacción y a las disposiciones, tanto del sujeto como del contexto, que favorecen o entorpecen el desempeño social entre compañeros y docentes para el caso de la escuela (Cicchetti, 2016). Respecto a su abordaje inicial cabe destacar los estudios de Caspi y Moffitt (1993), quienes propusieron los conceptos de *acentuación* y *transición*, desde donde se perfilaron dos modelos prototípicos de dicho ajuste articulando elementos de la teoría de la personalidad, denominados de escrupulosidad y de agradabilidad (cordialidad); el primero se refiere a conductas relacionadas con el ser responsable, atento, persistente, ordenado y planificado, y el segundo a ser prosocial, cooperativo, servicial, amable y empático (Caspi & Moffitt, 1993). En estudios posteriores se sugiere que dichos estilos de ajuste ayudan al sujeto a la asunción de su rol frente a la interacción con los demás, lo cual permite reconocer que cada estilo de

ajuste determina un nivel o tipo de interacción con los docentes y los iguales (Poorthuis, Thomaes, Denissen, van Aken, & Orobio de Castro, 2013). Otras investigaciones proponen que las relaciones interpersonales entre los iguales marcan el tipo de ajuste social de los escolares, entre otras cosas, debido a que la calidad de las relaciones interpersonales determina el ajuste psicológico en la escuela, constituyéndose así en un factor importante en su desarrollo (García, Sureda, & Monjas, 2010).

Finalmente, dentro de los conceptos relevantes en la configuración de la competencia social, se tiene al ajuste normativo; este constructo parte del reconocimiento de que la escuela soporta su funcionamiento en múltiples sistemas de regulación de las actividades, decisiones, costumbres y hábitos que sus integrantes despliegan en su proceso de interacción (Chang, 2004). Este sistema constituye en sí mismo una directriz de disciplina que es plasmada en leyes o normas que pueden estar explícita o implícitamente establecidas, ya sea definidas para el conjunto de la sociedad en general, o delimitadas para un ámbito colectivo o institución en particular (Cialdini, Reno, & Kallgren, 1990). El fin de este sistema normativo es regular el campo de interacciones entre los sujetos para mantener una cohesión colaborativa y participativa que garantice ciertos niveles de convivencia y respeto.

Si bien el papel de los escolares es limitado en la elaboración de las normas, son los más directamente implicados a la hora de valorar su cumplimiento, adopción o sometimiento. Es en la interacción entre iguales donde muchas de las convenciones adoptadas cobran significado, ya sea con un matiz de imposición o de aceptación; esto sugiere que son los estudiantes, quienes interactúan cotidianamente en las aulas, patios de recreo y pasillos, los que le otorgan valor agregado y hacen de ellas una parte sustantiva dentro de la dinámica organizativa de la escuela (Ortega, 1998). Es decir, es en los escenarios de agrupamiento espontáneo donde se inicia la configuración del

ajuste normativo, pues allí se expresan, concretan y asientan los valores morales y la tendencia a asumir convenciones, hábitos y rutinas que encajarán bien o mal con los propuestos por la institución educativa y que al final terminarán influyendo de forma significativa en el proceso de asunción de las normas disciplinares (Ortega, 1998). Muchas de las actividades y acontecimientos cotidianos que tienen lugar en estos escenarios homogenizan la vida social del centro, distribuyen funciones, marcan estatus, imponen costumbres y convenciones, que terminan influyendo al clima social, la convivencia y a los roles que los compañeros se asignan entre sí, posibilitando la emergencia de actitudes y valores (Boor-Klip, Segers, Hendrickx, & Cillessen, 2015; Fredricks, Filsecker, & Lawson, 2016; Ortega, 1998). Es posible, por tanto, sugerir que las normas del aula y del centro juegan un importante papel en el desarrollo de los procesos de interacción personal, toda vez que dicho ajuste a las normas del grupo son claves en la aceptación o el rechazo de un sujeto por parte de sus iguales, demostrando su importancia como variable que participa en los procesos de socialización (Hartup, 1983; 2005).

El estudio conjunto del ajuste social y el ajuste normativo ha permitido avanzar positivamente en el estudio de los procesos que posibilitan lograr óptimas relaciones sociales entre adolescentes, no solamente en el escenario educativo, sino también en otros como por ejemplo, el virtual, el clínico-hospitalario y el carcelario (delictivo) ofreciendo algunas claves para comprender los esquemas que subyacen la conducta agresiva o desajustada en diversos contextos sociales (Poorthuis et al., 2013; Smithyman, Fireman, & Asher, 2014).

Por último, es importante resaltar que la variabilidad y dificultad en la definición de la competencia social se traslada inexorablemente a su medición. Son múltiples los cuestionarios que se proponen evaluar los componentes de este complejo constructo, a

menudo son autoinformes tipo Likert que tienen la intención de valorar algunas habilidades personales de naturaleza social; entre los instrumentos o escalas destacan por ejemplo, la *Perceived Competence Scale* -PCS- (Harter, 1982), que evalúa la aceptación social percibida, la autoestima general y la competencia social en los dominios cognitivos y físicos; el cuestionario *Adolescent Social Self-Efficacy Scale* -S-EFF- (Connolly, 1989), que evalúa la autoeficacia social, definida como las autoexpectativas sobre las habilidades personales en el rendimiento de comportamientos específicos en las relaciones interpersonales; la *Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales* -AECS- (Moraleda, González, & García-Gallo, 1998), que valora las conductas sociales positivas relacionadas con la conformidad social, la ayuda y colaboración, la confianza en las propias posibilidades y el liderazgo prosocial; la *Social-Emotional Learning Scale* -SELS- (Coryn, Spybrook, Evergreen, & Blinkiewicz, 2009), que valora tres aspectos del aprendizaje socio emocional, como son la articulación de metas, la relaciones entre iguales y la auto-regulación; la escala *Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter, 2012), que evalúa la capacidad para ser aceptado por los iguales; y por último la *Perceived Social Competence Scale* (Anderson-Butcher et al., 2014), que se focaliza principalmente las conductas prosociales. No obstante, son escasos los instrumentos que integran la valoración de otras múltiples y relevantes dimensiones como por ejemplo, la reevaluación cognitiva, el ajuste normativo, la empatía y la propia efectividad social, (Gómez-Ortiz et al., 2017; Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006); sumado además el agravante de no estar propiamente contextualizados al ámbito educativo (Dirks et al., 2007; Romera et al., 2016; Rose-Krasnor, 1997). Por tanto, la medición de la competencia social se ha configurado en un escenario teórico que requiere múltiples aportes y respuestas.

1.2. Competencia social e implicación en bullying y cyberbullying

El término *ciberespacio* apareció por primera vez en 1984 en la novela de William Gibson “Neuromancer” (Calmaestra, 2011); en esta obra de ciencia ficción se develaba la existencia de una red de interacción e información semejante a una realidad paralela y desde entonces esta noción se ha convertido en un fiel reflejo de la vida online que la mayoría de las personas hoy en día poseemos (Berson, 2003; Calmaestra, 2011). Podría también equipararse a una forma de realidad aumentada del mundo físico (Azuma, 1997), pues muchas de las actividades que realizamos a menudo tienden a extenderse, combinarse o fusionarse con el ciberespacio, esto es notorio especialmente en las redes sociales que tienen un gran protagonismo entre los jóvenes donde su uso no deja de aumentar (Ortega-Ruiz et al., 2014). Lo cierto es que el ciberespacio es una extensión más de la cotidianidad humana y en él las interacciones se rigen por normas propias y sus usuarios pueden interactuar con otras personas de formas diferentes a las aprendidas en los procesos de socialización cara a cara; por tanto, este nuevo escenario ofrece oportunidades para la expresión, exploración y experimentación de la propia identidad del sujeto, así como también para la adquisición de nuevos aprendizajes sobre el mundo actual (Chisholm, 2006).

El ciberespacio puede convertirse en un lugar de comunicación provechosa con múltiples beneficios, dada su infinitud de contenido e información, pero también en un espacio de desinhibición, de expresión abierta o en un lugar de violencia verbal, amenaza, angustia y destrucción (Chisholm, 2006; Suler, 2004). Algunos autores refieren que en esta red, la mayoría de los sujetos se comportan de forma más abierta, menos restrictiva y más relajada, en comparación a los escenarios sociales cotidianos en el mundo físico; probablemente debido, entre muchos factores, a que no existe un contacto físico con un interlocutor, reduciendo algunos elementos que pueden causar

ansiedad. En esta línea, algunos autores sugieren que la mediación de factores propios de la tecnología, como por ejemplo el eventual anonimato, podrían provocar que una persona realice acciones que nunca haría en situaciones presenciales, como insultar o amenazar, lo cual sugiere que el ciberespacio conlleva cierta desinhibición (Calmaestra, 2011; Suler, 2004).

Un aspecto clave para entender cómo se configura la agresión en el ciberespacio es el proceso de desindividualización; este alude a la difusión o enmascaramiento de la autoconciencia, la identidad personal y el juicio moral, favorecida por el grupo de iguales y en este caso por algunas condiciones particulares de internet como el anonimato o la ausencia de contacto físico, que disminuyen la influencia de las normas, pues desvanecen los límites de la ley favoreciendo la aparición de comportamientos impulsivos, violentos y desinhibidos (Diener, 1980; Vilanova, Beria, Costa, & Koller, 2017; Wade & Beran, 2011; Zimbardo, 1970). Por tanto, una persona que recibe un comentario desagradable en alguna red social, podría desencadenar una conducta verbal agresiva, con otro comentario ofensivo, más frecuentemente que en una comunicación cara a cara. Así pues, este comportamiento agresivo en el ciberespacio, predispuesto entre otros factores por la historia de interacciones sociales, estructuras de la personalidad y del autoestima, podría verse coadyuvado o antecedido por la cercanía con el interlocutor y/o la poca simpatía en la interacción, configurándose en una agresión sistemática, continuada, intencional y desventajosa que podría configurarse en cyberbullying (McKenna & Bargh, 2000).

Por otra parte, el cyberbullying y el bullying tradicional actualmente son considerados importantes y crecientes problemas de salud pública en todas las escuelas del mundo (Christian Elledge et al., 2013; Turner, Exum, Brame, & Holt, 2013), además de una seria amenaza para el desarrollo, el bienestar y la salud mental de los niños y

adolescentes escolarizados (Currie et al., 2012; Tippett & Dieter, 2014), pues numerosos estudios han demostrado su impacto negativo en el bienestar psicológico en general (Menesini & Salmivalli, 2017; Slee & Skrzypiec, 2016; Wolke & Lereya, 2015). Específicamente para el caso del cyberbullying se encuentran estudios que demuestran que su ocurrencia influye negativamente en el desempeño psicosocial de los niños y adolescentes; inclusive, algunos investigadores sugieren que su impacto podría ser aún más negativo que el del bullying tradicional (Foody, Samara, & Carlbring, 2015; Kiriakidis & Kavoura, 2010; Sticca & Perren, 2013), debido a que los agresores pueden intimidar a sus víctimas fuera del ámbito escolar, haciendo de la agresión un proceso constante 24 horas al día a través de medios digitales (Navarro, Yubero, Larrañaga, & Martínez, 2012; Slonje & Smith, 2008).

El cyberbullying se ha estudiado en relación con múltiples dimensiones, ámbitos y problemas, entre estos destacan los estudios relacionados con los rasgos de la personalidad (Kokkinos & Voulgaridou, 2017), los altos niveles de ansiedad social y angustia (Juvonen & Gross, 2008; Navarro et al., 2012), baja empatía (Brewer & Kerslake, 2015), síntomas de depresión y suicidio (Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Gámez-Guadix, Orue, Smith, & Calvete, 2013; Hinduja & Patchin, 2010), bajos niveles de autoestima (Brighi et al., 2012; Fan, Chu, Zhang, & Zhou, 2016; Patchin & Hinduja, 2010), sentimientos de soledad (Sarıçam, Yaman, & Çelik, 2016; Schoffstall & Cohen, 2011), el abuso de sustancias psicoactivas (Gámez-Guadix et al., 2013) y en general con el desajuste en el bienestar y desempeño psicosocial, que podrían estar influyendo en la salud mental de los adolescentes (Sourander, Lempinen, & Brunstein, 2016). Recientes investigaciones ofrecen importantes argumentos para reafirmar que el bullying repercute negativamente en todos los ámbitos de desarrollo social y emocional de los involucrados, deteriorando especialmente el desarrollo de las relaciones interpersonales

entre pares, incluidas las que se construyen en red (Casas, Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013; Kubiszewski et al., 2015; Ortega & Mora-Merchán, 2008).

Antes de abordar específicamente el concepto de cyberbullying es necesario hacer algunas alusiones generales sobre el bullying tradicional, que es el marco de referencia desde el cual se define. La investigación sobre el bullying se inició en la década de los 70 (Olweus, 1978) y desde entonces no ha dejado de crecer apoyada en distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Hasta el momento se ha logrado un importante cuerpo teórico de investigación científica que ha llevado a un cierto grado de unanimidad conceptual al considerar al bullying como un tipo específico de agresión relacional (Smith, 2009; Zych, Farrington, Llorent, & Ttofi, 2017). El bullying puede definirse como un fenómeno de agresión intencional de uno o varios escolares, sobre otro escolar, de forma reiterada y mantenida en el tiempo, en la que existe un desequilibrio de poder entre quien agrede y la víctima (Olweus, 1993). Esta conducta de agresión puede ser física, verbal, social y/o psicológica y, de acuerdo a la mayoría de los autores, se caracteriza por tres criterios primordiales: a) la intencionalidad, b) la repetición o reiteración en el tiempo, gracias a la ley del silencio (Olweus, 1999) sumada al esquema de dominio-sumisión (Ortega, 2010), y c) el desequilibrio de poder, que supone una desventaja de la víctima frente a su agresor (Olweus, 2013). Dentro de los aportes que complementan el constructo merece la pena destacar la inclusión de la dimensión ética, que considera al bullying como una conducta de transgresión moral, en la medida en que, tanto el agresor como los observadores directos, la reconocen como una conducta inmoral e injusta (Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas, 2016).

Típicamente el cyberbullying es definido como una extensión del bullying o acoso tradicional, y si bien, aún está vigente el debate respecto a si es o no un constructo independiente (Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, & Giménez-Dasí, 2016; Patchin &

Hinduja, 2013), actualmente se cuenta con un aceptable avance teórico y científico que permite apreciar una definición más consensuada del fenómeno (Del Rey et al., 2015). La mayoría de las definiciones presentan elementos comunes y similares (Menesini & Nocentini, 2009), que refieren que se trata de la intimidación o agresión intencional realizada a través de medios electrónicos, de manera continua, resultando en un desbalance de poder entre el agresor y la víctima, que no es capaz de defenderse por sí misma (Olweus, 2012; Tokunaga, 2010; Vivolo-Kantor, Martell, Holland, & Westby, 2014).

El cyberbullying, además de mantener los tres criterios principales del bullying tradicional (intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder), se caracteriza por incluir otros criterios, entre los que resaltan: a) el anonimato del agresor y la suplantación de identidad, que parecen aumentar el sentimiento de indefensión (Slonje, Smith, & Frisé, 2013) y el miedo de la víctima (Hoff & Mitchell, 2009; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014); al respecto, los investigadores sugieren asumirlos con prudencia, pues algunos estudios señalan que sólo entre el 13% y el 57% del cyberbullying es anónimo, por lo que en el resto de situaciones la víctima conoce a su agresor (Huang & Chou, 2010; Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007); b) el canal abierto, que alude a la posibilidad de ser realizado en cualquier momento y lugar (ataque 24/7), lo que resulta en la potencialidad de una mayor audiencia que hace que un solo acto, como por ejemplo subir una foto embarazosa, puede resultar en una continua y generalizada humillación (Dooley, Pyzalski, & Cross, 2009; Langos, 2012), y c) la perversión o daño moral, que si bien también se presenta en el bullying tradicional, en el caso del cyberbullying, alude a la reproducción inapropiada del esquema dominio-sumisión que toda agresión

injustificada incluye y que implica la ruptura de la regla de la reciprocidad o mutualidad ética (Caurcel & Almeida, 2008; Ortega, 2010; Pornari & Wood, 2009).

Si bien algunos estudios mencionan otras características, como por ejemplo, la ausencia de *feedback* entre los actores, la variedad en el contenido de la agresión, la condición pública o privada de la intimidación, entre otras (Dehue, Bolman, & Völlink, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Slonje & Smith, 2008), aún existe un gran debate en la comunidad científica sobre ellas (Dooley et al., 2009; Dredge & Xochitl de la Piedad Garcia, 2014; Menesini & Nocentini, 2009), pues aún no se ha logrado unanimidad acerca de sus características más específicas (Olweus, 2013; Smith, Del Barrio, & Tokunaga, 2013; Ybarra, Boyd, Korchmaros, & Oppenheim, 2012). Esto ha llevado, inclusive a afirmar que el cyberbullying no cumple las características del bullying tradicional (Varjas, Henrich, & Meyers, 2009; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009), configurándose en otra forma de intimidación (Brown, Margaret, & Wanda, 2006; Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014; Hemphill, Heerde, & Gomo, 2014). Lo cierto es que el cyberbullying ha traspasado la barrera física de la escuela dándole una nueva dimensión de desarrollo a la intimidación entre iguales y por tanto, de análisis de ocurrencia e impacto.

A pesar de que son múltiples los estudios que presentan diversas tipologías según los medios utilizados y las conductas realizadas (Kowalski, Limber, & Agatston, 2010), se reconoce que el cyberbullying se realiza a través de e-mail, mensajes de voz, mensajes de texto, chats, redes sociales, imágenes digitales, entre otros; e incluye conductas como el envío de mensajes con amenazas, insultos o agresiones verbales, la difusión de rumores en la red, la revelación de información personal privada, la suplantación de la identidad virtual, la publicación de fotos o imágenes

comprometedoras, y la exclusión de la comunicación en línea o de grupos sociales (Li, Smith, & Cross, 2012; Perren et al., 2012).

Respecto a los factores que determinan y predicen el cyberbullying, algunas investigaciones destacan las características relacionadas con el grupo al que pertenecen los jóvenes, la edad y el género de los mismos (Festl, Vogelgesang, Scharkow, & Quandt, 2017; Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Ovejero et al., 2016); otras, por su parte centran su atención en las variables psicológicas e individuales comunes al bullying y el cyberbullying como la personalidad, la empatía, la ansiedad social, la soledad y la desconexión moral, la regulación emocional, entre otras (Brewer & Kerslake, 2015; Del Rey et al., 2016; den Hamer & Konijn, 2016; Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014; Sariçam et al., 2016), incluyendo además otras de carácter específico, como el tiempo de acceso a internet, el control de la información o el uso social de las tecnologías de la comunicación y la información (Álvarez-García, Núñez, Dobarro, & Rodríguez, 2015; Shin & Ahn, 2015). Estos estudios, además de corroborar que en el cyberbullying intervienen múltiples variables psicosociales (Festl, Scharkow, & Quandt, 2015), revelan que algunos factores contextuales como el apoyo social, el clima escolar y las normas del grupo de iguales, intervienen en la ocurrencia del fenómeno (Casas et al., 2013).

La literatura científica coincide en afirmar que el cyberbullying es un problema psicosocial complejo que incluye los roles de ciberagresor, cibervíctima y ciberagresor-víctimizado (doble rol) (Ortega & Mora-Merchán, 2000); no obstante, existen estudios que destacan la participación de otros actores, como por ejemplo, los espectadores, que al parecer juegan un importante papel en la ocurrencia de la intimidación (Bastiaensens et al., 2014; Campbell et al., 2017; Desmet et al., 2012; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Lo anterior sugiere que este fenómeno, al igual que el bullying

tradicional, no solo describe un conducta agresiva aislada, sino que devela la estructura compleja de las dinámicas de un contexto socio-cultural que configuran la microcultura escolar y juvenil (Yang & Salmivalli, 2013); por tanto, es necesario adoptar un modelo ecológico para poder comprenderlos (Swearer & Espelage, 2004). Es decir, el cyberbullying, además de ser un fenómeno con implicaciones individuales, debe considerarse también como un fenómeno grupal, cuyas predisposiciones requieren ser analizadas en la interacción de sistemas como la familia, la escuela y la comunidad (Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2016).

Por otra parte, en referencia a las prevalencias y tendencias de estudio sobre el cyberbullying, se reconoce que ha sido en las últimas décadas cuando se ha acrecentado el interés por conocer la magnitud y las variables que participan en su desarrollo, siendo por tanto estudiado en muchos países y en diferentes ámbitos y contextos (Ersilia Menesini et al., 2012; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015a). Esto ha ocurrido paralelamente al desarrollo vertiginoso de los dispositivos electrónicos y al aumento en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, especialmente las relacionadas con las redes sociales. Al respecto, un reciente estudio que analiza el desarrollo histórico de la producción científica sobre el acoso escolar en el mundo (incluido el cyberbullying), reporta que más de tres cuartas partes de todos los artículos más citados sobre acoso escolar fueron publicados en USA y Europa del Norte, y más de la mitad de los artículos sobre el cyberbullying se publicaron en el norte de América; esto sugiere que los países Latinoamericanos parecen estar en clara desventaja en el estudio y avance referido a estos problemas, y por tanto en el aporte científico al cuerpo teórico de los mismos (Zych et al., 2015a).

La tendencia general de la mayoría de las investigaciones es buscar establecer los impactos del fenómeno y las prevalencias en diferentes regiones del mundo; por

ejemplo, recientes estudios sugieren que la prevalencia podría estar entre el 6,5% y el 35,4% (Bottino, Bottino, Regina, Correia, & Ribeiro, 2015) cercana al 23% (Hamm et al., 2015); otros, que abordan el estudio por regiones y continentes, mencionan un 26,1% y 33,5% para Europa (Schultze-Krumbholz et al., 2015) y valores entre el 20 y 40% para USA (Tokunaga, 2010). Para el caso de Latinoamérica, según un informe de UNICEF relacionado con la violencia escolar en América Latina y el Caribe, entre el 50 y 70% de los estudiantes ha estado involucrado en acoso escolar, reconociéndose además un crecimiento alarmante de este fenómeno gracias al uso del internet que actúa como factor agravante (Eljach, 2011). Es importante resaltar que, si bien se reconoce un progresivo y creciente avance a nivel mundial de más de diez años frente al estudio del cyberbullying, Latinoamérica presenta un escaso número de investigaciones, lo que representa un limitado avance en la comprensión del desarrollo y dinámicas del fenómeno en la región y un pobre aporte teórico científico frente al mismo.

En general, los estudios a nivel mundial indican un aumento progresivo en las tasas de cibervictimización del 3 al 8% entre los 9 y 16 años (Kowalski et al., 2014; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011) y se estima que uno de cada cinco niños ha estado implicado en alguno de los roles de cyberbullying (Hamm et al., 2015; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015b), sugiriéndose además, una relación curvilínea entre la edad y el cyberbullying, con un pico alto en los grados séptimo y octavo de escolarización, que coincide con la etapa de la adolescencia (Tokunaga, 2010).

Respecto a las tendencias de investigación en el estudio del cyberbullying, se reconocen avances importantes en diferentes aspectos y ámbitos. La mayoría de los estudios tienden a ir en línea con cuatro ejes generales, reconocidos como tendencias de estudio a nivel mundial, que son: a) estudio de su naturaleza y dinámica, que incluye su definición, prevalencia, roles de implicación, formas, diferencias y similitudes con otros

tipos de violencia y sus principales características como el sexo, el género y la edad, b) estudio de las variables relacionadas con el fenómeno, que incluye factores de riesgo y protección además de posibles consecuencias, c) estudios relacionados con grupos focalizados o minorías, como por ejemplo, niños de grupos minoritarios étnico-culturales, estudiantes de un área específica del conocimiento, niños o jóvenes con dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, entre otros, y d) la intervención y prevención que se refiere a los estudios que informan sobre los resultados e impacto de los programas desarrollados e implementados en diversos contextos; este eje también incluye meta-análisis y revisiones de los programas (Zych et al., 2015b).

Otros estudios, que reportan hallazgos referidos a la implementación de algunos programas de intervención, como por ejemplo, el programa de fortalecimiento de la competencia social -ViSC- (Gradinger, Yanagida, Strohmeier, & Spiel, 2016), sugieren que el cyberbullying debe ser asumido como un problema sistémico (Kowalski et al., 2014; Swearer & Espelage, 2004; Whittaker & Kowalski, 2015), puesto que requiere múltiples abordajes, desde diferentes perspectivas y con el compromiso y participación de diversos actores de la sociedad, particularmente de la comunidad escolar (Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek, & Spiel, 2012).

Estudiar fenómenos como el bullying y cyberbullying, además de requerir posturas de análisis enmarcadas dentro de la psicología del desarrollo, también exige referentes desde la psicología social; esto debido a que, como conducta agresiva, el objetivo principal del agresor o agresores es hacer daño a otra persona, por lo que se requiere un análisis social profundo, complejo y multidimensional (Ovejero et al., 2016); por ende todas las indagaciones necesitan ser soportadas en teorías robustas y ampliamente conocidas, como por ejemplo, la teoría social y de desvinculación moral de Bandura (1999), el estudio sobre la obediencia ante figuras de autoridad de Milgram

(1974), las teorías sobre la demostración de poder, la deshumanización, desindividualización y obediencia a la autoridad de Zimbardo (2007), entre otras (Bandura, 1999; Milgram, 1974; Zimbardo, 1970). De esta forma cobran importancia aspectos como la psicología de los grupos, los modelos sociales y culturales de la conducta violenta, el desligamiento moral, valores y moral de juzgamiento y el contexto familiar, entre otros (Ovejero et al., 2016).

Particularmente el estudio del cyberbullying exige miradas ecológicas e integrales, que posibiliten examinar de manera particular las distintas dinámicas que lo complejizan, solo así será posible avanzar hacia una mejor comprensión del fenómeno para lograr desarrollar estrategias de prevención e intervención adaptadas a los contextos y/o culturas particulares (Ferreira, Simão, Ferreira, Souza, & Francisco, 2016; Festl et al., 2017). Bajo esta consideración, múltiples estudios vienen aportando positivamente al abordaje de este fenómeno, articulando el análisis de algunas variables propias de la psicología del sujeto, como la empatía, la motivación social, la reevaluación cognitiva, la actitud de prosocialidad, el sentido de altruismo, entre otras (Fernández, Romera, & Rosario-Ortega, 2015), con el estudio en conjunto de variables del contexto, como el ajuste social, el ajuste normativo, el control de la información, las prácticas y usos de la tecnología, el soporte de padres y profesores, entre otras (Casas et al., 2013; Del Rey et al., 2016).

Si bien existen estudios que analizan la relación entre la agresión en internet y algunas variables o dimensiones que pueden considerarse relacionadas con la competencia social, la revisión de la literatura científica refleja un escaso número de investigaciones que estudian específicamente este constructo desde una perspectiva multidimensional y su relación con el cyberbullying. Entre los estudios encontrados destaca el de Romera et al. (2016) sobre la competencia social y su implicación en la

conducta de cyberbullying, el cual toma como variables de interés, el ajuste social y la motivación (Romera et al., 2016). Otros, por su parte, se orientan hacia el estudio de la conducta prosocial y la agresión (Reich, 2016), el apoyo social percibido y el cyberbullying (Yun-Kyoung & Jae-woong, 2016), el acoso cibernético y bajos niveles de aprendizaje social y autocontrol (Li, Holt, Bossler, & May, 2016), y la popularidad y la ciberagresión (Badaly, Kelly, Schwartz, & Dabney-lieras, 2013). De igual manera, algunos estudios han reconocido que el tener amigos que se involucran frecuentemente en conductas delictivas, además de escasa prosocialidad, puede influir en la aparición de conductas de riesgo para el cyberbullying (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010); por tanto es posible suponer que relaciones interpersonales negativas y pobres habilidades sociales, puedan estar relacionadas con algunas formas de intimidación, sea tradicional o por dispositivos y medios informáticos (Nansel et al., 2001; Williams & Guerra, 2007). Otros estudios reportan que los ciberagresores, en general, presentan niveles bajos de desempeño social, en comparación a los no agresores (Vandebosch & Van Cleemput, 2009), además de niveles más bajos de empatía (Ang & Goh, 2010) y autocontrol (Li et al., 2016; Vazsonyi, Macháčková, Ševčíková, Šmahel, & Cerna, 2012).

En términos generales se acepta que el empobrecimiento de la calidad y la forma en que un grupo de iguales gestiona su vida social puede estar explicando la aparición de distintos tipos de violencia relacional, incluido el cyberbullying, considerada de tipo indirecto (Brown, Hornby, & Cushman, 2016; Zych, Ortega-Ruiz, & Marín-López, 2016); este empobrecimiento, a su vez, podría impactar negativamente los niveles de interacción entre iguales y la percepción de aceptación social por parte de los compañeros y compañeras (Schoffstall & Cohen, 2011), configurándose un círculo

negativo que termina por alterar el bienestar de los adolescentes en diversos contextos, especialmente el de la escuela.

Los estudios sobre competencia social y conducta agresiva indican que existe un efecto de escalada en su relación, de modo que, a menor nivel de competencia social, mayor gravedad del comportamiento antisocial (Arce, Fariña, & Vázquez, 2011), sugiriendo que una gran variedad de conductas agresivas podrían explicarse a partir de la relación entre bajos niveles de competencia social y la conducta agresiva directa (Malti, 2006), inclusive a través de las TICs (Laible, McGinley, Carlo, & Augustine, 2014; Schoffstall & Cohen, 2011).

Por otra parte, es necesario destacar que se han encontrado varios estudios que articulan el estudio de algunas habilidades y capacidades sociales, según el ámbito o contexto de desempeño social del adolescente, es decir, fuera (off-line) o dentro (on-line) del ciberespacio. Al respecto, algunos que se focalizan en la conducta prosocial sugieren que los acosadores cibernéticos a menudo son agresores off-line y las cibervíctimas tienden a ser, igualmente, víctimas off-line (Hinduja & Patchin, 2008; Kowalski et al., 2014; Smith et al., 2008; Vandebosch & Van Cleemput, 2009). En esta misma línea, otros estudios refieren que los estudiantes ciberagresores a menudo tienen problemas relacionales con sus compañeros y compañeras en su vida cotidiana off-line, presentado, por ejemplo, un menor número de amigos y menor popularidad y aceptación entre su grupo de pares, lo cual repercute en sus dinámicas sociales (Schoffstall & Cohen, 2011). También se ha reconocido que los adolescentes involucrados como cibervíctimas presentan dificultades en sus habilidades sociales off-line, reflejando por ejemplo, pobres habilidades interpersonales, altos niveles de ansiedad social y una baja autopercepción de eficacia en su desempeño social (Vandebosch & Van Cleemput,

2009), lo cual permite suponer que un bajo nivel de competencia social se convierte en un factor de riesgo para la cibervictimización (Navarro et al., 2012).

Existe suficiente evidencia científica que permite sugerir, de manera general, que las dinámicas de despliegue y desarrollo de la competencia social en la interacción cotidiana cara a cara (off-line), podrían ser similares a las que se requieren en la interacción on-line (Baym, 2006; Mikami, Szvedo, Allen, Evans, & Hare, 2010). Esta afirmación supone que las habilidades y/o capacidades para comunicarse adecuadamente, adaptarse o ajustarse a situaciones de interacción social, la toma de conciencia, la regulación emocional, la toma de perspectiva de los demás, así como los aprendizajes de experiencias sociales previas, no solamente son fundamentales en los comportamientos y actitudes que se despliegan en la interacción cara a cara, sino que también lo son en las que se realizan en el ciberespacio (Guli et al., 2013; Semrud-Clikeman, 2007). Al respecto, un estudio longitudinal encontró que algunos patrones relacionales entre compañeros, como la calidad de la amistad y el ajuste conductual de los jóvenes a edades entre 13 y 14 años, predicen cualidades similares de interacción y comportamiento problemático en las redes sociales, en edades más tardías entre 20 y 22 años; lo cual sugiere que existe una continuidad trans-situacional de la competencia social extendida al dominio on-line; es decir, los comportamientos sociales de los adolescentes off-line predicen la conducta prosocial adulta on-line (Mikami et al., 2010). Otro estudio, tras un análisis de contenido de los mensajes en línea en blogs, foros de discusión en internet y de perfiles en redes sociales, sugirió que la percepción de apoyo y la empatía tienen igual influencia e importancia, tanto dentro, como fuera de las redes, por lo que se consideran un punto en común (Baym, 2006; Preece & Ghazati, 2001; Thelwall, Wilkinson, & Uppal, 2009). En esta línea, y tras una comparación de los perfiles de *facebook*, otro estudio encontró que los individuos considerados tímidos

en la vida off-line tenían menos amigos en esta red, en comparación con sus pares que no lo eran (Orr et al., 2009); esto sugiere que la introversión también puede extenderse a las interacciones on-line. A pesar de mostrarse estas evidencias, recientes estudios afirman que el desarrollo y expresión de la competencia social podría estar adquiriendo variados matices en el ámbito on-line, distintos a los que se presentan en un desempeño relacional cara a cara (Reich, 2016), debido, entre otros aspectos, al avance de las nuevas tecnologías y las variadas posibilidades de interacción que el internet ofrece. Un ejemplo al respecto, es que tener muchos amigos podría ser un indicador relativo en la vida on-line, pues en este ámbito no existe un esfuerzo de interacción social propiamente dicho, toda vez que está supeditado solo al envío de una solicitud de amistad y de que sea o no aceptada. Esto significa que se requieren otros referentes e indicadores para diferenciar y medir el nivel de desempeño, y por tanto para analizar la competencia social (Tong, Van Der Heide, Langwell, & Walther, 2008; Utz, 2010; Utz, Tanis, & Vermeulen, 2012). Lo anterior también sugiere que si bien, en general, se acepta que el desempeño social off-line coincide o es similar al desempeño on-line (Wright, 2014), se requiere una mayor indagación de las formas y estrategias que los adolescentes despliegan en sus interacciones sociales en el ciberespacio, y si estas corresponden a las expresadas en la cotidianidad off-line (Wright & Li, 2011).

Algunas investigaciones refieren que los recursos que se ponen en marcha para el mejoramiento del desempeño social en el ciberespacio dependen de múltiples factores, entre los que destacan los relacionados con los rasgos de personalidad; por ejemplo, se ha reconocido que las personas extrovertidas tienden a gastar más tiempo y tienen más amigos en *facebook* (Quercia, Lambiotte, Stillwell, Kosinski, & Crowcroft, 2012; Seidman, 2013); otros estudios también han reconocido que algunas plataformas de interacción, especialmente de las redes sociales, poseen ciertas características

particulares (como el ser medios de interacción asincrónico) que ofrecen una compensación social, de tal manera que el aumento de las interacciones sociales en línea, eventualmente reducen la sensación de depresión y ansiedad social (Selfhout et al., 2009), haciendo que el nivel de desempeño social cambie según sea on-line u off-line (Reich, 2016); esto podría estar relacionado con que las personas con niveles altos de ansiedad social y baja autoestima pasan más tiempo conectados on-line compensando su déficit buscando nuevos amigos en las redes sociales (Anderson, Fagan, Woodnutt, & Chamorro-Premuzic, 2012; Peter, Valkenburg, & Schouten, 2005), o que los espectadores de los perfiles de *facebook* puedan identificar a los participantes con ansiedad social por la extensión y el contenido de sus mensajes, lo cual podría convertirse en un factor de riesgo de implicación en conductas de cibervictimización (Weidman et al., 2012). Lo anterior es evidencia de que existen variados aspectos por indagar relacionados con el papel de la competencia social en el ciberespacio, la forma como se despliegan y su influencia en la ocurrencia de conductas violentas en este escenario.

Finalmente es necesario considerar que, si bien, recientes estudios centrados en programas de intervención sugieren que la mejora de la competencia social podría actuar como factor protector frente a la implicación en cyberbullying, y que la intervención sobre cyberbullying conllevaría a la mejora relativa de la competencia social (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015; Gradinger, Yanagida, Strohmeier, & Spiel, 2015; Gradinger et al., 2016), aún se requiere fortalecer las evidencias científicas y empíricas en dos vías: a) hacia una mejor aproximación y consolidación del constructo de competencia social desde una perspectiva multidimensional, que vaya más allá de contemplar un conjunto de habilidades sociales, y b) avanzar en el estudio de la relación propiamente dicha entre cyberbullying y la competencia social

multidimensional, a través de estudios específicos y detallados de sus dimensiones (Romera et al., 2016).

Es precisamente en esta línea en donde se ubica el presente estudio, pues los resultados obtenidos podrían aportar a la comprensión de las dinámicas que llevan a los adolescentes a establecer interacciones de dominio/sumisión, ya sea como agresores o víctimas (Farmer & Xie, 2007; Olweus, 2012), tanto en el ciberespacio, como en sus interacciones cara a cara, pues al parecer la posible influencia y relación de la competencia social sobre este fenómeno posee algunas claves para entender cómo los adolescentes asumen los límites y los abusos, las amenazas y la exclusión social en los escenarios virtuales; también para reconocer la forma cómo aprenden el ejercicio de los valores, actitudes y comportamientos de respeto mutuo, mediante el control del riesgo de agresión injustificada en las relaciones interpersonales (Ortega-Ruiz & Núñez, 2012). De esta manera podría brindarse evidencias y argumentos que beneficiarían los programas y acciones encaminadas a minimizar los efectos del cyberbullying en la búsqueda de que los jóvenes sean capaces de construir relaciones efectivas, que les permita relacionarse libremente, sentir, pensar, hacer y ser, con los derechos y deberes garantizados (Postigo, González, Montoya, & Ordóñez, 2013; Salmivalli, 2010).

PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS



2. EL PROBLEMA, LOS OBJETIVOS Y LAS HIPÓTESIS

El objetivo general que ha orientado el desarrollo de esta tesis doctoral elaborada bajo la modalidad de compendio de publicaciones, ha sido analizar las relaciones e influencias de las variables de la competencia social, en la prevalencia y características del cyberbullying en adolescentes escolarizados de Colombia y España. Se ha partido de la hipótesis general: las variables de la competencia social influirán y predecirán la implicación en cyberbullying de los adolescentes de ambos países, pudiendo actuar como factores de riesgo o protección de dicha implicación. La finalidad anteriormente expuesta, así como su hipótesis general, se desarrollan de manera detallada más adelante en cada uno de los artículos publicados que componen esta tesis doctoral.

A modo de resumen ejecutivo, se presentan a continuación, la justificación, el problema, los objetivos y las hipótesis para cada uno de los estudios.

Artículo 1. Influence of Social Motivation, Self-perception of Social Efficacy and Normative Adjustment in the peer setting (Herrera, Romera, Ortega-Ruiz, & Gómez, 2016).

Tal y como ya se ha expuesto, existen evidencias científicas que mencionan que el ajuste social es un indicador clave de la calidad de las relaciones interpersonales entre iguales (Buhrmester et al., 1988; Ryan & Shim, 2008), pues alude a las actitudes y comportamientos que expresan relaciones igualitarias como la amistad, la cooperación y la aceptación mutua, entre otras (Romera et al., 2016), fundamentales para el aprendizaje y desarrollo social. La importancia de este ajuste se reconoce en su asociación con el buen clima de convivencia y aprendizaje (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Hartup, 2005), en la reducción del riesgo frente al bullying y cyberbullying (Casas et al., 2013), y en su relación inversa con el consumo de sustancias, la ansiedad social, la depresión y el suicidio (McGloin, Sullivan, & Thomas, 2014; Smithyman et

al., 2014). Sin embargo, si bien las investigaciones han centrado su atención en las consecuencias asociadas al mantenimiento del ajuste social entre iguales y se reconocen variables de carácter individual y del contexto que lo determinan, aún es necesario avanzar en el estudio y análisis de influencia de otras dimensiones contextuales y de cognición social que pueden estar igualmente determinándolo, entre las que destacan las metas sociales y la autopercepción de eficacia o satisfacción con el desempeño social (Connolly, 1989; Rose-Krasnor, 1997; Shin & Ryan, 2014).

En este mismo sentido, es necesario resaltar que en España el estudio de las metas sociales se ha realizado desde un marco general integrativo de la motivación, las cogniciones y las metas de logro, orientado hacia el aprendizaje, el rendimiento académico y la mejora del rendimiento deportivo (Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle, & Castejón, 2015; Moreno, Parra, & González-Cutre, 2008). No obstante estos avances, es necesario disponer de evidencias empíricas referidas a su implicación en el ámbito de las relaciones interpersonales entre adolescentes, así como de la adaptación de nuevos instrumentos que las evalúen en el marco de la convivencia y el clima social que se configuran en la escuela.

Todas estas pretensiones se concretaron en los siguientes objetivos:

- Adaptar y comprobar las propiedades psicométricas de la escala *Social Achievement Goal* (Ryan & Shim, 2006) en adolescentes españoles escolarizados.
- Analizar las relaciones e influencias de las metas sociales, el ajuste normativo y la autopercepción de eficacia social, sobre el ajuste social entre iguales.

Las hipótesis de partida fueron:

H1: La versión española de la escala *Social Achievement Goal*, mostrará óptimas propiedades psicométricas.

H2: La autopercepción de eficacia en el desempeño social tanto con profesores como con sus compañeros, el ajuste normativo y las metas sociales, predecirán el ajuste social entre iguales.

H3: La motivación social será relevante para el mundo de los iguales, ejerciendo la interacción con el profesorado una influencia indirecta.

Posterior al desarrollo del primer estudio, que indagó sobre el papel de las motivaciones sociales y la autopercepción de eficacia social en beneficio del establecimiento de óptimas relaciones interpersonales en la escuela, se planteó buscar evidencias empíricas que dieran cuenta de su influencia, en conjunto con otras variables integradas desde el marco general de la competencia social multidimensional, en el fenómeno del cyberbullying. Con el ánimo de darle un carácter cross-cultural, se decidió incluir una amplia muestra colombiana, que permitió además de aportar significativamente al estudio del cyberbullying en Latinoamérica, avanzar en la comparación y comprensión de las dinámicas del fenómeno en otros contextos culturales y geográficos.

Artículo 2. Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents (Herrera-López, Casas, Romera, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2017).

Entre las justificaciones que motivaron el desarrollo y publicación de este segundo artículo resalta una primera que se soporta en las conclusiones de una reciente revisión de los estudios realizados sobre cyberbullying en todo el mundo (registrados en la *Web of Science*), las cuales refieren que la mayoría de los estudios se han realizado en

Estados Unidos y en el norte de Europa (Zych et al., 2015a). Esta situación claramente denota una desigual distribución geográfica en el número y relevancia de las publicaciones científicas realizadas en países en vías de desarrollo, como es el caso de Colombia, que sumada a la poca investigación cross-cultural, representan importantes limitaciones para el avance en el estudio del fenómeno en Latinoamérica (Baek & Bullock, 2014).

Otra justificación alude a la necesidad de avanzar en la búsqueda de evidencias relacionadas con la universalidad del fenómeno, así como en el análisis de su ocurrencia en cada contexto y cultura. Lo anterior siempre en línea con el argumento de que el cyberbullying se ha constituido en un importante problema de salud pública en todas las escuelas del mundo (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2015); en que el uso creciente de las tecnologías de la comunicación y la información (TICs) ha llevado a notables y revolucionarios cambios en las relaciones interpersonales, especialmente de los adolescentes (Kubiszewski et al., 2015), y paralelamente, en que viene aumentando su ocurrencia en la mayoría de los países del mundo (IEA, 2013; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014).

Por último se apela a que, si bien este fenómeno ha sido ampliamente indagado, especialmente en la última década, se reconocen marcadas dificultades en su medición, puesto que implica el abordaje de múltiples factores haciendo más complicada la elaboración y validación de escalas con óptimas propiedades psicométricas (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2016; Ybarra et al., 2012). Por tanto es necesario avanzar en el desarrollo y/o adaptación de instrumentos de calidad e internacionalmente homologables, pues aún se reconoce escasos de instrumentos que midan de manera integrada las dimensiones de agresión y victimización (Del Rey et al., 2015; Menesini, Nocentini, & Calussi, 2011).

Así pues, considerando los interrogantes y necesidades anteriormente expuestas, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Validar para Colombia la escala ECIPQ, *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire*.
- Realizar una comparación de las dinámicas y prevalencias de implicación en cyberbullying de adolescentes escolarizados en Colombia y España.

Las hipótesis de partida fueron:

H1: La versión colombiana del ECIPQ *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire*, mostrará óptimas propiedades psicométricas y una alta correlación de sus dimensiones.

H2: Los adolescentes colombianos estarán menos implicados en los roles del cyberbullying, en comparación a los adolescentes españoles.

Una vez realizada la comparación de las prevalencias del fenómeno en ambos países y validada la escala de cyberbullying (ECIPQ), se proyectó poner a prueba, siempre desde la perspectiva cross-cultural, modelos predictivos y/o explicativos de la cibervictimización y la ciberagresión, a partir de variables integradas en el constructo de competencia social multidimensional, coadyuvado por las motivaciones sociales. Esta pretensión, además de clarificar la influencia de cada variable, permitió identificar los factores de riesgo y/o protección de la implicación de los adolescentes en la conducta de intimidación cibernética.

Artículo 3. *Multidimensional Social Competence, Motivation, and Cyberbullying: A Cultural Approach with Colombian and Spanish Adolescents (Romera, Herrera-López, Casas, Ortega-Ruiz, & Gómez-Ortiz, in press).*

Las justificaciones que motivaron este tercer artículo provienen de evidencias que dan cuenta del complejo escenario de interacción social de los adolescentes en el ciberespacio, resultado quizás de las múltiples modalidades en el uso de las TICs aplicadas a las prácticas de comunicación e interacción; así mismo provienen de estudios que informan del riesgo que tienen los niños y adolescentes de una mayor exposición al cyberbullying, considerado un fenómeno de violencia indirecta de creciente ocurrencia (Modecki et al., 2014), además de un importante problema de salud pública en todas las escuelas del mundo (Bottino et al., 2015). Este panorama justifica la necesaria exploración y acercamiento al fenómeno desde diversas perspectivas teóricas, entre las que destaca la competencia social (Romera et al., 2016). De igual manera desvela la necesidad de incluir una pertinente mirada coss-cultural, que posibilite, además de estudiar sus dinámicas generales y particulares, perfilar las nuevas estrategias, habilidades y competencias requeridas para un óptimo desempeño social en el ciberespacio (Hymel & Swearer, 2015). En coherencia con lo anterior, también se reconoce una prometedora línea de indagación en la literatura científica entorno al papel de la competencia social en las conductas de intimidación. Al respecto, algunos estudios han sugerido que bajos niveles de competencia social podrían configurarse en un factor de riesgo de cyberbullying (Laible et al., 2014; Navarro et al., 2012); otros muestran que los programas de intervención que apuntan hacia la mejora de la competencia social podrían prevenir la implicación en cyberbullying (Gradinger et al., 2016). No obstante, se hace necesario indagar y recabar mayor evidencia empírica respecto a la influencia de la competencia social multidimensional sobre el cyberbullying en procura de comprender mejor sus dinámicas de desarrollo, preferiblemente desde culturas diversas, con el fin de buscar elementos claves para su necesaria paliación, prevención y/o intervención.

Al igual que en el segundo artículo, otra de las justificaciones reside en que, aunque existen algunos estudios sobre la prevalencia del cyberbullying en la región latinoamericana (Cabra & Marciales, 2016; del Río, Bringue, Sádaba, & González, 2010), la producción científica, y por tanto, el conocimiento sobre este problema en Latinoamérica es muy pobre. Esta apreciación ha sido corroborada por una reciente revisión sistemática hecha sobre los estudios realizados en todo el mundo sobre este fenómeno, la cual indica que su investigación se ha realizado principalmente en el norte de América y de Europa (Zych et al., 2015a). Por tanto, esta desigual distribución geográfica en el número y relevancia de las publicaciones científicas refiere la necesidad urgente de promover estudios sobre el cyberbullying en países en vías de desarrollo desde un enfoque cross-cultural, toda vez que se viene reconociendo que las diferencias en el uso de Internet entre países desarrollados y en vías de desarrollo son cada vez más estrechas (ITU, 2015).

Considerando los interrogantes y argumentos anteriores, para este artículo se propusieron los siguientes objetivos:

- Determinar las propiedades psicométricas de la escala de metas sociales (Ryan & Shim, 2006) y la escala de Competencia Social Multidimensional - AMSC-Q- (Gómez-Ortiz et al., 2017) en adolescentes Colombianos.
- Analizar las relaciones e influencias de las metas sociales y la competencia social multidimensional sobre la agresión y victimización cibernética, a través de un estudio comparativo entre España y Colombia, lo que permitirá la generalización de las relaciones entre las variables, en las condiciones culturales particulares de cada país.

Las hipótesis de partida establecidas fueron:

H1: Se observarán patrones similares de influencia de la competencia social y la motivación sobre el cyberbullying en ambos países debido a la universalidad de la intimidación cibernética.

H2: Se encontrarán diferencias específicas en el ajuste normativo referidas a la relaciones de pares debido a las características particulares de la cultura de cada país, las prácticas de comunicación en los medios sociales y el estilo específico de las convenciones y normas sociales.

Finalmente es importante mencionar que para el desarrollo de los tres estudios que dieron origen a las publicaciones científicas que componen la presente tesis doctoral se abordaron tres muestras, que juntas dan cuenta de 4322 participantes.

Para el primer estudio se seleccionó una muestra incidental compuesta por 492 estudiantes de todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), todos los estudiantes pertenecían a cuatro institutos de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba, Andalucía, sur de España. Para los estudios 2 y 3 se seleccionaron dos muestras conformada por adolescentes escolarizados españoles y colombianos. La muestra colombiana fue incidental y estuvo conformada por 1931 estudiantes de educación secundaria (básica, media y media vocacional) de la ciudad de San Juan de Pasto, Departamento de Nariño, sur de Colombia. La muestra española fue representativa y se obtuvo a partir de un muestreo probabilístico aleatorio, estratificado por conglomerados, monoetápico con afijación proporcional y estuvo conformada por 1899 adolescentes (Cea D'Ancona, 2004). Para establecer el tamaño muestral en base a la varianza intra e interconglomerados, se optó por asumir una variabilidad conservadora ($P = Q = 50$); esto a su vez llevó a la determinación del tamaño de la muestra de acuerdo a un muestreo aleatorio simple (Moreno, Martínez, & Chacón, 2000). La fórmula utilizada para estimar el tamaño adecuado de la muestra se ajustó con

un nivel de confianza del 95,5% y un error muestral de $\pm 2,5\%$ así: $n = (Z^2 \cdot P \cdot N) / [E^2(N-1) + Z^2 \cdot P \cdot Q]$. En esta, Z representa las unidades de desviación típica correspondientes al nivel de confianza elegido (2σ sigma); P la probabilidad de aparición del fenómeno de estudio en la población ($P = 0.5$, es decir 50%); Q la probabilidad de la no aparición del fenómeno de estudio en la población, es decir “1-P” (en este caso del 50%); N refiere el tamaño de la población censada (en este caso 374.811), y E el error muestral permitido ($\pm 2,5\%$) (Cea D’Ancona, 1996). Finalmente los cálculos determinaron que la muestra debía estar constituida por un total de 1.593 sujetos. A esta cantidad se le sumó el 15% para compensar los datos perdidos, obteniéndose un total de 1832 estudiantes (cifra que fue superada).

Por otra parte, a continuación se detallan los instrumentos utilizados para la realización de la presente tesis. Se presenta una descripción general de los autores, número de ítems, sus dimensiones o factores y los valores de consistencia interna originales.

Tabla 4

Descripción de los instrumentos utilizados

Instrumento	Número de ítems y escala de respuesta	Dimensiones (factores) / consistencia interna
METAS SOCIALES: Se utilizó la escala:	12 ítems (4 distribuidos en tres factores).	Metas sociales de desarrollo, $\alpha = .80$.
<i>Social Achievement Goal</i> (Ryan & Shim, 2006).	Escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta (1 = totalmente falso; 7 = totalmente verdadero).	Metas sociales de demostración/enfoque (popularidad), $\alpha = .85$. Metas sociales de evitación, $\alpha = .81$.

Escalas de AJUSTE SOCIAL y Escala de AJUSTE NORMATIVO:	5 y 9 ítems respectivamente. Escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta (1 = totalmente falso; 7 = totalmente verdadero).	Ajuste social, $\alpha = .79$. Ajuste normativo, $\alpha = .87$.
<p>Se utilizaron estas dos escalas incluidas en el <i>Questionario de Convivencia Escolar</i> (Córdoba, Del Rey, Casas, & Ortega, 2016; Ortega, Del Rey, & Sánchez, 2012)</p>		
COMPETENCIA SOCIAL MULTIDIMENSIONAL	26 ítems distribuidos en 5 dimensiones. Escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta (1 = totalmente falso; 7 = totalmente verdadero).	Prosocialidad, $\alpha = .77$. Autoeficacia social, $\alpha = .82$. Ajuste social, $\alpha = .83$. Ajuste normativo, $\alpha = .80$. Reevaluación cognitiva, $\alpha = .79$.
<p>Se utilizó la escala: <i>Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire -AMSC-Q-</i> (Gómez-Ortiz et al., 2017).</p>		
CYBERBULLYING	22 ítems distribuidos en dos dimensiones. Escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta (0 = nunca, 1 = una vez o dos veces, 2 = una o dos veces al mes, 3 = alrededor de una vez por semana, y 4 = más de una vez a la semana).	Cibervictimización, $\alpha = .97$. Ciberagresión, $\alpha = .93$.
<p>Se utilizó la escala: <i>European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire -ECIPQ-</i> (Del Rey et al., 2015).</p>		

PUBLICACIONES



3. PUBLICACIONES CIENTÍFICAS QUE APORTA LA TESIS

3.1. Artículo 1

Herrera, L. M., Romera, F. E. M., Ortega, R. R., & Gómez, O. O. (2016). Influence of Social Motivation, Self-perception of Social Efficacy and Normative Adjustment in the peer setting. *Psicothema*, (28)1, 32-39. doi: 10.7334/psicothema2015.135



Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting

Abstract

Background: The first objective of this study was to adapt and test the psychometric properties of the Social Achievement Goal Scale (Ryan & Shim, 2006) in Spanish adolescent students. The second objective sought to analyse the influence of social goals, normative adjustment and self-perception of social efficacy on social adjustment among peers.

Method: A total of 492 adolescents (54.1% females) attending secondary school (12-17 years; $M = 13.8$; $SD = 1.16$) participated in the study. Confirmatory factor analysis and structural equation modelling were performed.

Results: The validation confirmed the three-factor structure of the original scale: social development goals, social demonstration-approach goals and social demonstration-avoid goals. The structural equation model indicated that social development goals and normative adjustment have a direct bearing on social adjustment, while the social

demonstration-approach goals (popularity) and self-perception of social efficacy with peers and teachers exert an indirect influence.

Conclusions: The Spanish version of the Social Achievement Goal Scale (Ryan & Shim, 2006) yielded optimal psychometric properties. Having a positive motivational pattern, engaging in norm-adjusted behaviours and perceiving social efficacy with peers is key to improving the quality of interpersonal relationships.

Keywords: social goals, social adjustment, normative adjustment, social efficacy.

Resumen

Antecedentes: El primer objetivo fue adaptar y comprobar las propiedades psicométricas de la Escala de Metas Sociales -*Social Achievement Goal*- (Ryan & Shim, 2006) en adolescentes españoles escolarizados. El segundo objetivo buscó analizar la influencia de las metas sociales, el ajuste normativo y la autopercepción de eficacia social sobre el ajuste social entre iguales.

Método: participaron 492 adolescentes (54.1% chicas) de Educación Secundaria Obligatoria (12-17 años; $M=13.8$; $D.T.=1.16$). Se realizaron análisis factoriales confirmatorios y modelos de ecuaciones estructurales.

Resultados: la validación confirmó la estructura de la escala original, en tres factores: metas sociales de desarrollo, metas de popularidad y metas sociales de evitación. El modelo de ecuaciones estructurales indicó que las metas sociales de desarrollo y el ajuste normativo influyen de manera directa sobre el ajuste social; las metas sociales de popularidad y la autopercepción de eficacia en el desempeño social con compañeros y profesores influyeron indirectamente.

Conclusiones: la versión española de la Escala de Metas Sociales -*Social Achievement Goal*- (Ryan & Shim, 2006) arrojó óptimas propiedades psicométricas. Disponer de un patrón motivacional positivo, mostrar conductas ajustadas a las normas y percibirse

eficaz en el desempeño social con los iguales es clave para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales.

Palabras claves: metas sociales, ajuste social, ajuste normativo, eficacia social.

In the school setting peer social adjustment has been associated with a good climate of cooperation and learning (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Hamm & Faircloth, 2005; Hartup, 2005), lower risks of bullying and cyberbullying (Casas Del Rey, & Ortega-Ruiz, 2013), as well as factors related to substance use, social anxiety, depression and suicide (McGloin, Sullivan, & Thomas, 2014; Smithyman, Fyremann, & Asher, 2014).

Some studies have reported that social adjustment is an indicator of the quality of interpersonal peer relations (Buhrmester, Furman, Wittenberg, & Reis, 1988; Ryan & Shim, 2008) as they refer to the attitudes and behaviours manifested in egalitarian relationships such as friendship, cooperation and mutual acceptance (Del Rey, Casas, & Ortega, in press). Others studies have gone further to establish that social adjustment involves the perception of respect, mutual support, group belonging, ability to express opinions and a willingness to work together (Connolly, 1989; Rodkin & Ryan, 2012).

While research has focused on the consequences associated with maintaining social adjustment among peers, some studies recognize that variables of an individual nature, such as empathy (Jolliffe & Farrington, 2006), prosociality (Gutiérrez, Escarti, & Pascual, 2011) and self-esteem (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011), shape social adjustment. However, it is necessary to further the study of other contextual dimensions and social cognitions that may also explain this adjustment. In this line, it has been reported that interaction with teachers affects the quality of peer relationships, but it must be mediated by the development of responsible behaviour and adjusted to

classroom norms (Hughes & Kwok, 2006). Students who have positive relationships with their teachers display greater confidence in their abilities and are more motivated to behave responsibly and engage in academic activities in the classroom (Wentzel, 2010). In turn, cooperative behaviours, the assertive defence of one's rights and integration in group activities involves maintaining positive relationships with peers (Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012). However, the need to deepen the understanding of this dynamic relationship between interaction with teachers and social adjustment has also been recognized.

Social adjustment among peers is associated with normative adjustment insofar as the latter regulates and guides relational processes and influences the behaviour and attitudes of students towards their classmates (Hughes & Kwok, 2006). Normative adjustment is understood as the set of attitudes and behaviours relating to compliance with basic social schemes that promote coexistence and interaction (Pozzuoli et al., 2012). Although it is assumed that this normative adjustment guides behaviours considered appropriate and desirable in the classroom, it is necessary to further investigate its relationship with social adjustment (Rodkin & Ryan, 2012).

It has been shown that peer social adjustment is influenced by self-perception of social efficacy or satisfaction with social performance (Connolly, 1989; Rose-Krasnor, 1997; Ryan & Shim, 2008). Self-perception of social efficacy refers to the cognitive schemas that support the beliefs and attitudes that individuals hold about their ability to successfully perform a social task (Rodebaugh, 2009). Unlike social adjustment, whose interpersonal nature includes the context and mutual interaction (Gilman & Anderman, 2006), self-perception of social efficacy is a concept of an intrapersonal nature (metacognitive scenario). Such schemas are considered key mediators of social adjustment, because through them an individual can be willing to interact with others,

thus establishing a motivational cycle which, in addition to fostering the search for new interactions, enhances processes of self-management and the awareness of one's own social competence (Connolly, 1989; Dupont, Galand, Nils, & Hospel, 2014). Some studies suggest that a positive self-perception about one's own social performance benefits the practice of social learning (Rodkin & Ryan, 2012).

Ryan and Shim (2006; 2008) have recognized the influence of social goals on relations among students, which are defined as cognitive representations about desired outcomes in the social setting (Mouratidis & Sideridis, 2009). Social goals are objectives that guide and regulate behaviour (Rodkin, Ryan, Jamison, & Wilson, 2013), commitment and social responsibility (Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). Ryan and Shim (2006) defined three types of goals: a) social development goals, which are related to social self-learning and efforts to improve interpersonal skills; b) social demonstration-approach goals (popularity), which involve seeking recognition and garnering positive judgments from others to demonstrate that one is socially competent; and c) social demonstration-avoid goals, which refer to the effort to avoid doing things that elicit negative judgments or criticisms from others. Recent research has linked social development goals with the perception of support, the building of social responsibility and general positive and adaptive social adjustment with low levels of aggression. In contrast, popularity goals are associated with the pursuit of social status and group acceptance and avoidance goals are associated with maladaptive behaviours and therefore not associated with social adjustment (Dan, Ilan & Kurman, 2014; Hulleman et al., 2010; Ryan & Shim, 2008).

In Spain, the study of social goals has been oriented towards physical education and enhancing sports performance through an integrated approach combining social goals, cognitions and achievement goals (Moreno, Parra, & González-Cutre, 2008).

However, new tools are needed to assess social goals within the framework of coexistence and social climate. This study examines this particular sphere and aims to: 1) analyse the psychometric properties of the Spanish version of the Social Achievement Goal Scale (Ryan & Shim, 2006); and 2) determine the predictive value of self-perception of social efficacy with both teachers and peers, normative adjustment and social goals on social adjustment among peers. The general hypothesis was that social goals will have an influence on social adjustment among peers and that interaction with teachers will have an indirect effect.

Method

Participants

The sample was incidental and comprised 492 students (54.1% females) enrolled in the four levels or years comprising compulsory secondary education (known as ‘ESO’ or *Educación Secundaria Obligatoria* in Spanish) (1st year = 19.7%; 2nd year = 26.2%; 3rd year = 30.7%; 4th year = 23.4%). The age of the participants ranged from 12 to 17 years ($M = 13.8$; $SD = 1.16$).

Instruments

To measure social goals, we used the Social Achievement Goal Scale (Ryan & Shim, 2006), which includes 12 items structured into three factors: a) social development (SDevG hereafter) (e.g. “In general, I strive to develop my interpersonal skills, that is, the skills that allow me to relate better with others”); b) social demonstration-approach (popularity) (SPopG hereafter) (e.g. “It is important to me that others think of me as popular”); and c) social demonstration-avoid (SAvG hereafter), (e.g. “My goal is to avoid doing things that would cause others to make fun of me”). Responses were measured using a 7-point Likert-type scale (where 1 is *not at all true* and 7 is *very true*). The internal consistency of each factor and of the overall scale was

adjusted (original sample: $\alpha_{\text{SDevG}} = .80$, $\alpha_{\text{SPopG}} = .85$, $\alpha_{\text{SAvG}} = .81$; study sample: $\Omega_{\text{SDevG}} = .78$, $\Omega_{\text{SPopG}} = .89$, $\Omega_{\text{SAvG}} = .77$). The values of the confirmatory factor analysis (CFA) of the original scale were: $\chi^2 = 76.86$; $\chi^2/(51) = 1.51$; $p = .011$; NNFI = .98; CFI = .98 and RMSEA = .047. The validation of the factorial structure of the scales is shown in the results section.

To measure normative adjustment (NorA hereafter) and social adjustment (SoA hereafter), we used two scales of the *Cuestionario de Convivencia Escolar* ('School Coexistence Questionnaire') of Del Rey et al. (in press) comprising 5 and 9 items, respectively. An example of an item on the SoA scale is "My classmates like me", while an example of an item on the NorA scale is "I comply with the norms". Responses were measured using a 7-point Likert-type scale (where 1 is *not at all true* and 7 is *very true*). Both scales exhibited good internal consistency (original sample: $\alpha_{\text{SoA}} = .79$; $\alpha_{\text{NorA}} = .87$; study sample: $\Omega_{\text{SoA}} = .81$, $\Omega_{\text{NorA}} = .82$). The CFA indices of the original instrument were: $\chi^2 = 3489.84$; $p < .01$; CFI = .96; GFI = .95; NNFI = .96 and RMSEA = .05.

To measure self-perception of social efficacy, two items were used: "I feel I do things well (I feel successful) in relationships with my friends and classmates" and "I feel I do things well (I feel successful) in my relationships with my teachers". Some studies use latent variables consisting of one or two items for designing partially or fully disaggregated models and in partial least squares (PLS) submodels (Jarvin, Mackenzie, & Podsakoff, 2003; Rial, Varela, Braña, & Lévy, 2000). Although this is not a widespread practice, it has been proven to lead to optimal results (Bollen & Ting, 2000; Coffman & MacCallum, 2005). Responses were measured using a 7-point Likert-type scale (7 = *very true*).

Procedure

The research design was transversal, ex-post-facto retrospective with a single group and multiple measures (Montero & León, 2007). After obtaining permission from the administrative bodies of the schools and the express authorization of the families by means of signed consent, the questionnaire was administered on a fully anonymous and voluntary basis. The average time required to complete the questionnaire was 30 minutes.

Data analysis

CFA was performed to determine the internal structural validity of the instruments. Given the absence of multivariate normality and the ordinal nature of the variables, the weighted least squares (WLS) estimation method using polychoric correlation matrices was selected (Bryant & Satorra, 2012; Flora & Curran, 2004). The same method was also used for the SEM models. The indices considered to verify the fit of the CFA and the SEM models were: chi-square (χ^2), the normed chi-square (χ^2/df) (< 5) (Carmines & McIver, 1981), the comparative fit index (CFI), the non-normed fit index (NNFI; > .95) and the root mean square error approximation (RMSEA; <.08) (Byrne, 2014). CFA and SEM were performed using LISREL 9.1 software (Jöreskog & Sörbom, 2012).

The internal consistency analysis was performed with McDonald's omega test (Ω) (Elousa-Oliden & Zumbo, 2008) because the questionnaire variables were categorical and reflected the absence of multivariate normality. The analysis was performed with Factor 9.2 software (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006).

Results

Scale validation

To validate the Social Achievement Goal Scale (Ryan & Shim, 2006), the “parallel back-translation” procedure was used (Brislin, 1986). The translated version was piloted with 80 students who assessed the level of understanding of each item. The results were then incorporated into the final version.

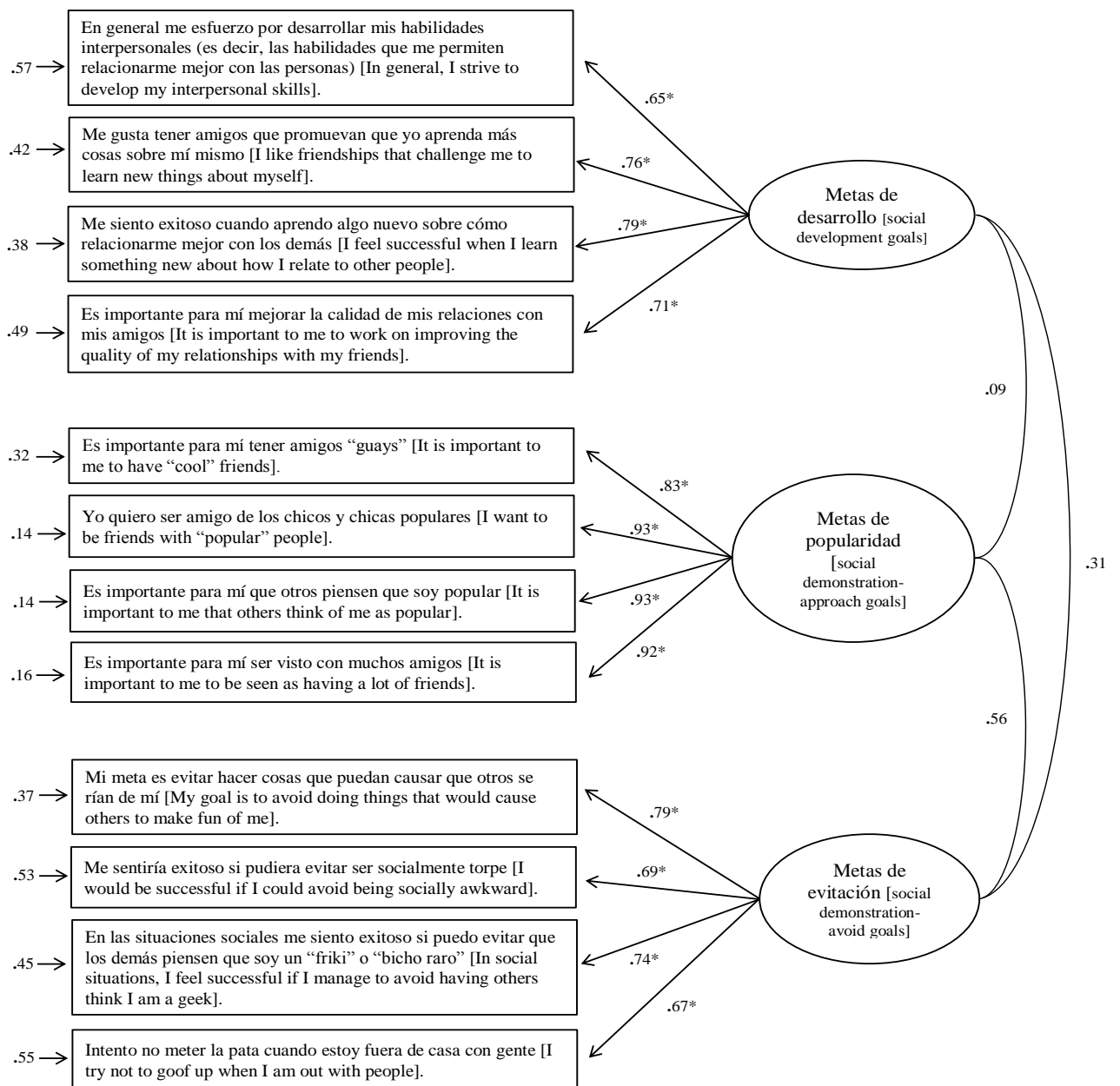


Figure 1. CFA of the Social Achievement Goal Scale for Spain (* $p < .05$).

A theoretically plausible uni-factor model was initially hypothesized, obtaining inadequate fits ($\chi^2 = 506.80$; $\chi^2/(54) = 9.3$; $p < .01$; NNFI = .85; CFI = .88; RMSEA = .13). The original structure was then verified, obtaining optimal fit indices that confirmed the three-factor structure: ($\chi^2 = 150.52$; $\chi^2/(51) = 2.95$; $p < .01$; NNFI = .97; CFI = .97; RMSEA = .063). The correlation analysis indicated a weak relationship between SDevG and SPopG and a moderate relationship between SAvG and SDevG and between SAvG and SPopG (see Figure 1).

For the NorA and SoA scales, we first hypothesized a two-factor model combining both scales, and obtained inadequate fits ($\chi^2 = 125.11$; $\chi^2/(53) = 2.36$; $p < .001$; NNFI = .94; CFI = .94; RMSEA = .053). For this reason, we then proceeded to test the two scales separately, achieving optimal results. For the NorA scale, adequate fits were obtained ($\chi^2 = 9.56$; $\chi^2/(5) = 1.91$; $p < .01$; NNFI = .98; CFI = .99; RMSEA = .035). For the SoA scale, it was necessary to eliminate two items in order to obtain optimal indices ($\chi^2 = 22.15$; $\chi^2/(14) = 1.58$; $p < .01$; NNFI = .97; CFI = .98; RMSEA = .034).

Explanatory model of adjustment among peers

The analysis of covariance revealed a strong relationship between self-perception of social efficacy with peers and self-perception of social efficacy with teachers, and both with SoA and SDevG. NorA showed a moderate covariance with SoA and self-perception of social efficacy with peers and teachers. Weak covariances were also obtained between self-perception of social efficacy with peers and SPopG and SDevG. A negative relationship was found between NorA and SDevG and SDevG with SoA (see Table 1).

Table 1

Means, standard deviations and covariances of the study

Scale/factor	n (492)		1.	2.	3.	4.	5.	6.
	M	S.D.						
1. Social development goals	5.65	1.02	---					
2. Social demonstration-approach (popularity)	3.30	1.66	.04*	---				
3. Social adjustment	5.90	.79	.72*	-.01*	---			
4. Normative adjustment	5.77	1.13	.34*	-.28*	.55*	---		
5. Self-perception of social efficacy with peers	6.03	1.10	.70*	.06*	.86*	.49*	---	
6. Self-perception of social efficacy with teachers	5.64	1.32	.63*	.18*	.78*	.50*	.90*	---

(**p* < .05)

We began with a hypothetical theoretical model in which self-perception of social efficacy among peers has a direct influence on SoA mediated by SDevG, SPopG and SAVG. Moreover, the relationship between SoA and self-perception of social efficacy with teachers was mediated by NorA (see Figure 2). Although this model explained a high percentage of the variance of SoA (82% error = .17), the fit indices were not optimal ($\chi^2 = 2047.66$; $\chi^2/(290) = 7$; $p < .01$; CFI = .94; NNFI = .94; RMSEA = .11).

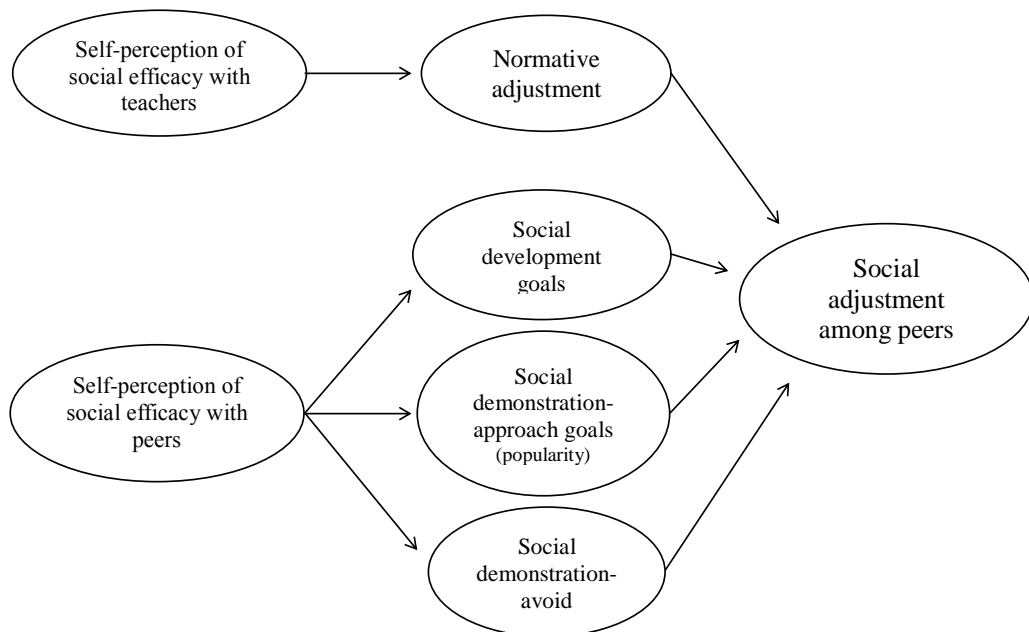


Figure 2. Initial hypothetical model of social adjustment among peers.

Considering the results of the previous model, we proceeded to eliminate the direct relationship between SAvG, SPopG and SoA given the low standardized weights. Given that the covariance analysis indicated a moderate relationship between SPopG and NorA, this relationship was included to generate an indirect influence between these goals and SoA. A direct relationship between self-perception of social efficacy with peers and SoA was also included, in line with the findings of the covariance analysis (see Figure 3).

The resulting model showed that self-perception of social efficacy with peers ($\beta = .61; p < .05$), SDevG ($\beta = .24; p < .05$) and NorA ($\beta = .17; p < .05$) were the variables that had a direct influence on SoA. Self-perception of social efficacy with peers showed an indirect influence on SoA through its relationship with SDevG ($\beta = .70; p < .05$). This relationship explained 49% of the variance of SDevG (error = .51).

Through their relationship with NorA, self-perception of social efficacy with teachers ($\beta = .57; p < .05$) and SPopG ($\beta = -.38; p < .05$) had an indirect influence on SoA. These relationships explained 39% of the variance of NorA (error = .61).

These direct and indirect relationships explained 79% of the variance of SoA among peers (error = .21). The indices obtained for the final SEM model showed an adequate fit ($\chi^2 = 807.81; \chi^2/(200) = 4.03; p < .01; CFI = .96; NNFI = .95; RMSEA = .079$).

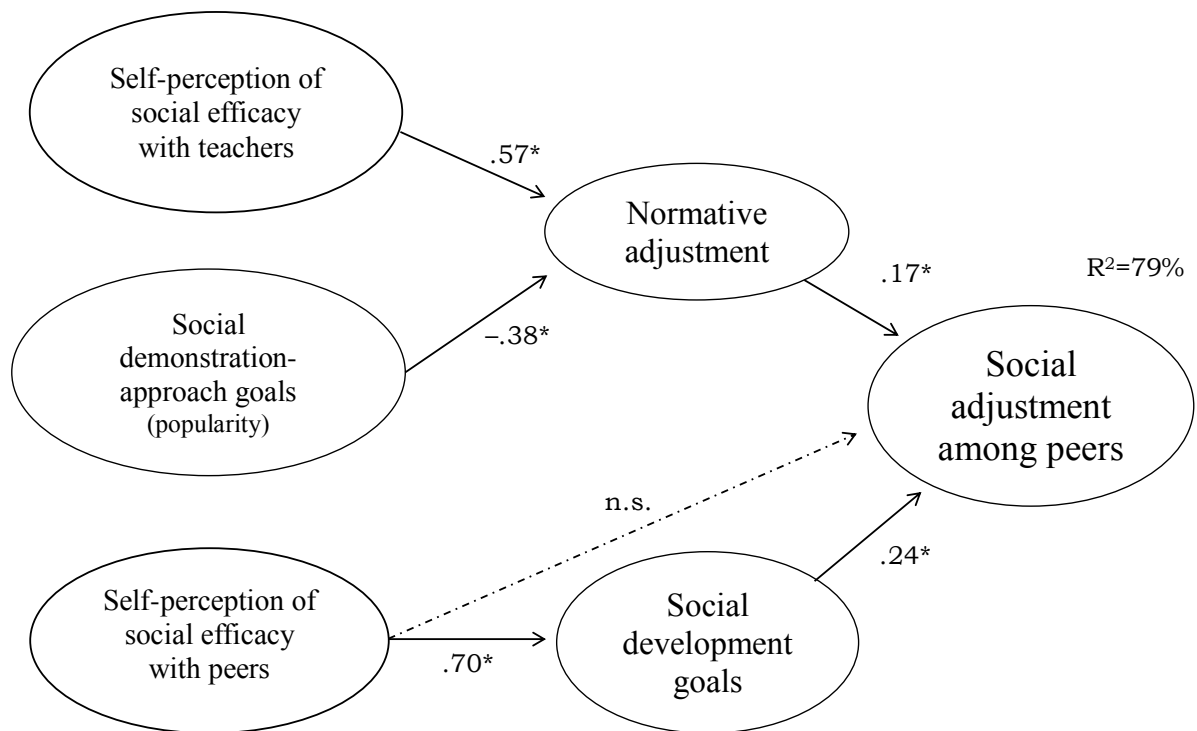


Figure 3. Final SEM model of social adjustment among peers ($*p < .05$).

Discussion

The first objective was to validate the Spanish version of the Social Achievement Goal Scale of Ryan and Shim (2006). The psychometric analysis confirmed the original three-factor structure of the scale: social development, social demonstration-approach and social demonstration-avoid. The validation permits having an instrument with recognized validity and optimal psychometric properties that has been translated and adapted to the Spanish school setting to facilitate the inclusion of social goals as an important dimension of the social life of students and hence their impact on coexistence and the school climate.

The second objective sought to determine the relationships of influence of social goals, normative adjustment and self-perception of social efficacy on social adjustment

among peers. In this regard, the resulting model revealed that social development goals have a direct influence on social adjustment among peers. Engaging in positive motivational behaviour based on this type of social goals appears to encourage attitudes of respect, acceptance, mutual support and overall social competence (Hulleman et al., 2010; Ryan, Kiefer, & Hopkins, 2004); key aspects in improving the quality of relationships between peers (Wentzel, 2010).

Normative adjustment was also found to have a direct influence on social adjustment among peers, thus indicating that the positive endorsement of classroom norms and academic tasks and activities by students favoured interaction processes (Day, Hamm, Lambert, & Farmer, 2014). This result highlights the importance of behavioural norms that not only regulate the common conduct related to academic tasks, but also support the quality of peer relationships (Bowker & Spencer, 2010).

The final model indicated that there was an indirect relationship between self-perception of social efficacy with peers and social adjustment through social development goals. This suggests that a positive perception of oneself as a social agent is associated with an optimal attitude that motivates the search for better performance with peers (Ryan & Shim, 2006). It could therefore be assumed that confidence in one's ability to have successful relationships will garner positive feedback when one has social development goals, in an equilibrium between individual cognitive elements and interactive or social elements (Caprara & Steca, 2005).

The results also showed that social demonstration-approaches (popularity) indirectly influence social adjustment through normative adjustment, on which they have a negative influence. This suggests that, from the perspective of students, achieving notoriety or popularity forms part of social adjustment (Ryan & Shim, 2008), but these goals are not always consistent with classroom or institutional norms (Day et

al., 2014). Since social demonstration-approaches (popularity) are related to maladaptive behaviours, aggression and increased moral disengagement, as the model has shown, normative adjustment must mediate to benefit peer relationships (Rudolph, Abaied, Flynn, Sugimura, & Agoston, 2011), as the model has shown.

As hypothesized, self-perception of social efficacy with teachers had a direct influence on social adjustment through normative adjustment. This suggests that teachers do not exert a significant influence on the interpersonal relations of peers, or that the relations among peers respond to other patterns and dynamics that do not wholly involve teachers and other adults (Hughes & Kwok, 2006; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Ryan & Shim, 2008).

The final model showed no relationship between social demonstration-avoid and social adjustment, suggesting that social objectives designed to prevent criticism and failed relationships with others are not involved in establishing quality relationships. This is consistent with studies that associate such behaviour with social isolation and anxiety, which undermine and prevent the formation of positive peer interactions (Elliot & Dweck, 2005; Ryan & Shim, 2008).

The results and analysis provide elements for designing educational programmes aimed at improving the school climate and coexistence. Although there is a tendency to work on improving certain social skills, such as empathy and assertiveness, our findings underline the need to strengthen the acquisition of social development goals, self-confidence in social performance, and adherence to norms to benefit interpersonal relationships among students. The study also reflects the need to delve deeper into the role of teachers in building stronger interpersonal relationships with students.

The limitations of the study arise from the transversal nature of the analysis, which to some extent restricts causal inferences and constrains the interpretation of the

directionality of the relationship. It would therefore be desirable to develop longitudinal studies to strengthen the predictive model. Another limitation is the use of disaggregated items to measure self-perceived satisfaction with social performance. In a future line of research it would be of interest to focus on the relationship with teachers in greater depth.

References

- Bollen, K.A., & Ting, K. (2000). "A tetrad test for causal indicators". *Psychological Methods*, 5, 3-22.
- Bowker, J.C., & Spencer, S.V. (2010). Friendship and Adjustment: A Focus on Mixed-Grade Friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1318-1329.
- Brislin, R.W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. Lonner & J. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Bryant, F.B., & Satorra, A. (2012). Principles and practice of scaled difference Chi-Square testing. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 19, 372-398.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M., & Reis, H. (1988). Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Byrne, B. (2014). *Structural Equation Modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis: Basic Concepts, Applications, and Programming (Multivariate Applications Series)* (Reprint Edition). New Jersey: Psychology Press.
- Caprara, G.V., & Steca, P. (2005). Effective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10, 275-286.

- Carmines, E., & McIver, J. (1981). Analyzing models with unobserved variables. In G. Bohrnstedt & E. Borgatta (Eds.), *Social measurement: Current issues* (pp. 65-115). Beverly Hills, CA: Sage.
- Casas, J., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, *29*, 580-587.
- Coffman, D., & MacCallum, R. (2005). Using Parcels to Convert Path Analysis Models Into Latent Variable Models. *Multivariate Behavioral Research*, *40*, 235-259.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, *21*, 258- 269.
- Dan O., Ilan, O.B., & Kurman, J. (2014). Attachment, self-esteem and test anxiety in adolescence and early adulthood. *Educational Psychology*, *34*, 659-673.
- Day, K., Hamm, J., Lambert, K., & Farmer, T. (2014). Social Integration and Students' Perceptions of the Transition to Middle School. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *4*, 10-26.
- Del Rey, R., Casas, J.A., & Ortega, R. (in press). Development and Validation of Schoolwide Climate Scale. *The Journal of Early Adolescence*.
- Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2014). Social Context, Self-perceptions and Student Engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *12*, 5-32.
- Elliot, A.J., & Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

- Elousa-Oliden P., & Zumbo, B.D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada [Reliability coefficients for ordered categorical response scales]. *Psicothema*, *20*, 896-901.
- Flora, D.V., & Curran, P.J. (2004). An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis with Ordinal Data. *Psychological Methods*, *9*, 466-491.
- Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. [Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence]. *Psicothema*, *23*, 7-12.
- Gifford-Smith, M.E., & Brownell, C.A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Social Network. *Journal of School Psychology*, *41*, 235-284.
- Gilman, R., & Anderman, E.M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, *44*, 375-391.
- Gutiérrez, S.M., Escarti, C.A., & Pascual, B.C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. [Relations between empathy, prosocial behavior, aggression, self-efficacy and personal and social responsibility of school]. *Psicothema*, *23*, 13-19.
- Hamm, J.V., & Faircloth, B.S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *107*, 61-78.
- Hartup, W.W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*, 387-394.

- Hughes, J.N., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students’ peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 465-480.
- Hulleman C.S., Schragar, S.M., Bodmann, S.M., & Harackiewicz, J.M. (2010). A Meta-Analytic Review of Achievement Goal Measures: Different Labels for the Same Constructs or Different Constructs with Similar Labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422-449.
- Jarvin, C.B., Mackenzie, S.B., & Podsakoff, P.M. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing research. *Journal of Consumer Research, 30*, 199-218.
- Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29*, 589-611.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (2012). *LISREL 9.1 [Computer software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers, 38*, 88-91.
- McGloin, J.M., Sullivan, C.J., & Thomas, K.J. (2014). Peer Influence and Context: The Interdependence of Friendship Groups, Schoolmates and Network Density in Predicting Substance Use. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 1436-1452.
- Montero, I., & León, O.G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología [Guide for naming research studies in Psychology]. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 847-862.
- Moreno, J.A., Parra, N., & González-Cutre, C. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física [Influence of autonomy support, social goals and the

relationship with others on demotivation in physical education]. *Psicothema*, 20, 636-641.

Mouratidis, A., & Sideridis, G.D. (2009). On Social Achievement Goals: Their Relations with Peer Acceptance, Classroom Belongingness, and Perceptions of Loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77, 285-307.

Ortega, R., & Mora-Merchan, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión [Peer networks and the bullying phenomenon: Exploring the dominance-submission scheme]. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.

Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis. *Child Development*, 83, 1917-1931.

Rial, A., Varela, J., Braña, T., & Lévy, J-P. (2000). El valor de la marca a partir de su relación con el consumidor [The brand value from its relationship with the consumer]. *Psicothema*, 12, 247-254.

Rodebaugh T.L. (2009). Self-efficacy and social behavior. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1831-1838.

Rodkin, P.C., & Ryan, A.M. (2012). Child and adolescent peer relations in educational context. In K.R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA education psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (Vol. 2, pp. 363-389). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Rodkin, P., Ryan, A., Jamison R., & Wilson T., (2013). Social Goals, Social Behavior, and Social Status in Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 49, 1139-1150.

- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135.
- Rudolph, K.D., Abaied, J.L., Flynn, M., Sugimura, N., & Agoston, A.N. (2011). Developing Relationships, Being Cool, and not Looking Like a Loser: Social Goal Orientation Predicts Children's Responses to Peer Aggression. *Child Development, 82*, 1518-1530.
- Ryan, A.M., Kiefer, S.M., & Hopkins, N.B. (2004). Young adolescents' social motivation: An achievement goal perspective. In P.R. Pintrich & M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and Achievement* (Vol.13, pp. 301-330). Greenwich, CT: Jai Press.
- Ryan, A.M., & Shim, S.S. (2006). Social Achievement Goals: The Nature and Consequences of Different Orientations Toward Social Competence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 1246-1263.
- Ryan, A.M., & Shim, S.S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology, 100*, 672-687.
- Smithyman, T., Fyremann, G., & Asher Y. (2014). Long-Term Psychosocial Consequences of Peer Victimization: From Elementary to High School. *School Psychology Quarterly. American Psychological Association, 29*, 64-76.
- Wentzel, K.R. (2010). Teacher-student relationships. In J. Meece & J. Accles (Eds.), *Handbook of schooling and development*. (pp. 54-81). Mahwah, NJ: LEA.

3.2. Artículo 2

Herrera-López, M., Casas, J. A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2017).

Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*.

DOI: 10.1089/cyber.2016.0414 (Not open access)



Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents

Abstract

Cyberbullying is the act of using unjustified aggression to harm or harass via digital devices. Currently regarded as a widespread problem, the phenomenon has attracted growing research interest in different measures of cyberbullying and the similarities and differences across countries and cultures. This paper presents the Colombian validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) involving 3,830 high school students ($M = 13.9$ years old, $SD = 1.61$; 48.9% male), of which 1,931 were Colombian and 1,899 Spanish. Confirmatory factor analysis (CFA), content validation, and multigroup analysis were performed with each of the sample subgroups. The optimal fits and psychometric properties obtained confirm the robustness and suitability of the assessment instrument to jointly measure cyber-aggression and cyber-victimization. The results corroborated the theoretical construct and the two-dimensional and universal nature of cyberbullying. The multigroup analysis showed that

cyberbullying dynamics are similar in both countries. The comparative analyses of prevalence revealed that Colombian students are less involved in cyberbullying. The results indicate the suitability of the instrument as well as the advantages of using such a tool to evaluate and guide psychoeducational interventions aimed at preventing cyberbullying in countries where few studies have been performed.

Keywords: Cyberbullying, validation, Colombia, Spain, ECIPQ.

3.3. Artículo 3

Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. & Gómez-Ortiz, O. (In press). Multidimensional Social Competence, Motivation, and Cyberbullying: A Cultural Approach with Colombian and Spanish Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1-14. DOI: 10.1177/0022022116687854 (Not open access)



Multidimensional Social Competence, Motivation, and Cyberbullying: A Cultural Approach with Colombian and Spanish Adolescents

Abstract

International research on the risk and protective factors of cyberbullying focus on individual personality variables and the use of technological devices. However, it is necessary to examine in greater depth the interpersonal context as a factor that may influence cyberbullying and the possible differences between cultures. The objective of this paper was to analyze the relationship of influence of two interpersonal variables, multidimensional social competence and social motivation, on cyber-aggression and cyber-victimization through a cultural study of Spain and Colombia, which will permit generalizing the influence of interpersonal variables on cyberbullying in different cultural settings. The sample consisted of 3,830 secondary school students (50.4% Colombian and 49.6% Spanish). Self-reporting measurement instruments validated with different European samples were used. Confirmatory factor analysis and structural equation modeling were performed. A model of mutual influence revealing the inverse relationship of normative adjustment and the direct relationship of popularity goals in

cyber-aggression was obtained. Cyber-victimization was explained by the direct influence of prosocial behaviors and avoidance goals and the inverse influence of perceived social efficacy, development goals, and social and normative adjustment. As conclusion this study demonstrates the homogeneity of the Colombian and Spanish models and the important role that the face-to-face context plays in cyberbullying involvement. This paper highlights and supports the design of cyberbullying prevention programs, which requires the inclusion of multidimensional social competence and social goals.

Keywords: social competence, adolescence, cultural study, cybervictimization, cyberaggression, social goals.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. La escuela, escenario para la construcción de relaciones interpersonales de calidad

La educación constituye en sí misma un ejercicio democrático que busca hacerse palpable en la escuela, lugar en donde confluyen la ciencia, los saberes y la cotidianidad. En el marco de esta premisa, nuestros resultados apuntan a reafirmar que es precisamente en este espacio en donde se deben gestar ambientes incluyentes que posibiliten actitudes de respeto y sentido de pertenencia, pues las evidencias obtenidas sugieren que ambientes que dispongan o generen relaciones interpersonales matizadas por la solidaridad, el apoyo y expresiones de aceptación en la escuela representan actitudes más favorables hacia la escuela y el profesorado (Martínez, Musitu, Amador, & Monreal, 2012; Moncher & Miller, 1999); en contraparte, aquellas relaciones matizadas por la indiferencia o la exclusión podrían predisponer comportamientos agresivos, tanto en la interacción cara a cara, como en la que ocurre en el ciberespacio (Williams, 2007). Lo anterior va en línea con los estudios que indican que los adolescentes violentos tienden a minusvalorar la escuela y a expresar actitudes negativas hacia ella, los profesores y sus iguales (Jaureguizar & Ibabe, 2012; Molpeceres, Lucas, & Pons, 2000).

Los hallazgos empíricos obtenidos en este trabajo indican que las óptimas relaciones interpersonales entre iguales, particularmente en la escuela, pueden lograrse a partir de la intervención de dimensiones como la autoeficacia social, el ajuste a las normas y las metas sociales referidas a la motivación por mejorar y aprender nuevos esquemas de socialización. Así, el estudio demuestra que para establecer relaciones interpersonales de calidad se requiere, además de la percepción de eficacia en las interacciones sociales con los iguales y los profesores, adoptar de forma participativa y

consensuada las normas que regulan la convivencia, lo cual, al final, redundará en la tendencia a sentirse parte de un grupo o colectivo y motiva la búsqueda de más y mejores relaciones sociales (Wong & Csikszentmihalyi, 1991). Es importante resaltar que los resultados confirman que las relaciones entre iguales se configuran desde procesos multidimensionales, entre los que resaltan algunos propios de la psicología del sujeto y otros relativos al contexto (Mlcak & Zaskodna, 2008; Segrin & Taylor, 2007).

En coherencia con los resultados se debe destacar el importante rol que desempeñan los docentes, pues influyen entre otros aspectos, en el proceso de construcción de la percepción de eficacia en la interacción social de los estudiantes y en el bienestar y sentido de pertenencia a la escuela, (Hamm, Farmer, Dadisman, Gravelle, & Murray, 2011; Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, & Brekelmans, 2017; Niehaus, Rudasill, & Rakes, 2012); esto se debe quizás, a que los docentes promueven constantemente la búsqueda de la afiliación en los grupos de pares llamando a la adopción de normas que favorecen el esfuerzo y mejora de las relaciones globales de todos los integrantes de la escuela (Day et al., 2014; Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer, & Carlos-Martínez, 2017).

Los resultados obtenidos, a partir de los modelos explicativos analizados, permiten reconocer que las variables estudiadas por sí solas no representan beneficios concretos; pues tanto la autopercepción de eficacia, el ajuste normativo, como la motivación social, de manera individual, no son suficientemente representativas para configurar contextos saludables y de bienestar escolar, requiriéndose una articulación integral para lograr un buen funcionamiento y ajuste social.

Particularmente los hallazgos relacionados con la autoeficacia social sugieren que esta, sumada a la motivación por lograr ambientes y relaciones positivas entre los iguales, podrían beneficiar la configuración de una eficacia colectiva; esto se debe

quizás a que este constructo le otorga a las creencias y confianza de los individuos sobre sus propias capacidades, gran parte del rendimiento y control sobre las conductas desplegadas en la vida social (Abele & Spurk, 2009; Matsushima & Shiomi, 2003). Según Bandura (2000) es posible que estas creencias compartidas dispongan la ocurrencia de más comportamientos positivos beneficiando el bienestar de todos; es decir, creencias referidas a la eficacia colectiva podrían cumplir funciones similares a las de las creencias de eficacia personal y operar a través de procesos similares (Bandura, 2000). Así, los individuos pueden asumir que actuando en grupo, también es posible lograr resultados positivos para el bienestar grupal, actuando esta creencia como un incentivo para perseverar los comportamientos sociales óptimos o de calidad (Bandura, 2001, 2008). Esto se explica también por el hecho que las personas con autoeficacia social tienden a tener una mayor iniciativa cognitiva, a integrar otros puntos de vista y a ser flexibles en sus estrategias de afrontamiento ante los problemas del contexto, para actuar con mayor flexibilidad y apertura ante los retos sociales, estableciendo metas sociales para motivar sus esfuerzos (Bandura, 1997). Así pues, bajo esta perspectiva, los resultados obtenidos estarían en línea con los procesos que determina el aprendizaje social, entendido como el resultado de una continua y recíproca interacción entre los factores determinantes personales y las disposiciones ambientales (Bandura, 1977, 1991, 2008).

Es posible por tanto reafirmar que las creencias y percepciones de eficacia social contribuyen de manera significativa a la calidad de funcionamiento humano en todos los contextos (Bandura, 2006), y que es la escuela uno de los ámbitos más propicios para la configuración de esta eficacia social. De igual manera, es factible suponer que las características estructurales de los grupos de interacción que la conforman, repercuten

en la manera en que estas creencias se construyen, configurando así las representaciones y valores individuales, que se manifiestan en la competencia social de un adolescente.

El presente estudio pone de manifiesto que cuando se logra articular las metas sociales, el ajuste normativo y la autoeficacia social, es posible lograr que los estudiantes otorguen a sus interacciones un valor agregado, que podría denominarse “sentido de reciprocidad entre iguales”; el cual alude a una actitud de relación corresponsable entre los estudiantes que incluye además, la tarea voluntaria de crear espacios positivos de interacción en la escuela (Anderman, 2003; Goodenow & Grady, 1993). Los estudiantes reconocen que están interactuando en un sistema que promueve y otorga importancia a la libertad de decisión, de respeto y aceptación del otro, lo que podría fomentar una mayor solidaridad, compromiso y una actitud más positiva hacia la escuela, lo cual representa un beneficio general para la comunidad educativa (Goodenow & Grady, 1993; Hamm & Faircloth, 2005). En este contexto, sentir que se tiene la responsabilidad compartida de trabajar por óptimas relaciones entre los compañeros y compañeras puede resultar en un mayor apoyo psicológico que anima a los estudiantes a ajustarse mejor (Berndt, 2002; Kingery, Erdley, & Marshall, 2011); así, los estudiantes que se sienten ajustados socialmente podrían experimentar mayor apego hacia sus iguales, lo cual posibilitaría actitudes positivas referidas a la interacción, una mejor autoeficacia social (Cillessen & Rose, 2005; Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Rubin et al., 2006; Wentzel, 2003) y en una menor probabilidad de ser intimidadores y víctimas de acoso (Murphy, Laible, & Augustine, 2017). Contrariamente, los estudiantes que son menos aceptados por sus iguales pueden tener menos oportunidades de interactuar positivamente con otros en clase, contribuyendo al surgimiento de sentimientos de alienación y disociación en la escuela (Wentzel, 2003). No obstante, es necesario ser cautos en esta consideración dado que, en algunos casos,

la afiliación a un grupo de iguales no garantiza una experiencia de interacción escolar positiva, pues algunas relaciones se establecen con el fin de quebrantar o incumplir la norma, tendencia asociada a conductas delictivas que son seguidas por algunos estudiantes en busca de popularidad o de aceptación social en un grupo particular (Kindermann, McCollam, & Gibson, 1996; Rubin et al., 2006).

Así mismo, los hallazgos sugieren que aquellas motivaciones sociales dirigidas a evitar la interacción, quizás motivadas por el miedo al fracaso o la crítica, no aportan al fortalecimiento de la autoconfianza en el desempeño social, ni tampoco a la configuración de óptimas relaciones entre iguales, tal vez por estar asociadas a la desconexión emocional, cuya función es la de evitar implicarse en los estados emocionales expresados por los demás (Lamm, Batson, & Decety, 2007). Si bien las motivaciones de evitación, eventualmente pueden actuar como factor regulador actuando como estrategia de auto-protección contra el estrés, la angustia y el dolor que genera el contacto con los otros (en ocasiones necesario en eventos de alto impacto), no representan beneficio en el desarrollo de ambientes positivos en el contexto escolar (Lamm et al., 2007).

Por otra parte, en el estudio no se reconocen diferencias en las exploraciones realizadas con los diferentes modelos de acuerdo al género, lo cual es coherente con los estudios que han sugerido que las diferencias de género asociadas al déficit de habilidad social o dificultad en las relaciones interpersonales no son definitivas; sin embargo es necesario resaltar que han sido pocos los estudios que profundizan en este aspecto con población adolescente (Furnham & Gunter, 1983; Inglés, Hidalgo, & Méndez, 2001).

4.2. La competencia social y su implicación en el cyberbullying

El estudio de las relaciones interpersonales, las habilidades y capacidades sociales y su asociación con la agresión y victimización se ha desarrollado

crecientemente en los últimos años nutrido fundamentalmente a partir de la perspectiva del desarrollo y la psicología de la educación (Ortega, 2010; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Orue & Calvete, 2012). Tras múltiples avances y evidencias empíricas es posible afirmar que actualmente se está contribuyendo de manera importante al progreso de una educación más preocupada por el bienestar de los estudiantes con propuestas positivas, pues en su gran mayoría, los estudios pretenden apoyar a aquellos que tienen dificultades en la convivencia, para que puedan lograr el respeto y tolerancia de los demás (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, & González-Pienda, 2006). En este sentido, la mayor parte de los esfuerzos encaminados al mejoramiento de las relaciones sociales entre iguales apuntan en líneas generales a comprender, prevenir, paliar e intervenir toda manifestación de agresión injustificada, sea cual sea su origen. Se espera por tanto, que los avances futuros respecto a la investigación sobre el acoso escolar, sea tradicional o cibernético, sigan esta tendencia y los hallazgos finalmente se vean reflejados en acciones aplicadas en las escuelas, que puedan mejorar significativamente los ambientes escolares, así como las prácticas educativas.

En coherencia con lo anterior, los resultados de este trabajo representan, para el caso de la región sur colombiana, un primer aporte significativo en la comprensión del creciente fenómeno del cyberbullying, pues además de ofrecer un diagnóstico inicial de la prevalencia y de ofrecer la validación de un instrumento de medición internacionalmente homologable (ECIPQ), presenta un novedoso modelo explicativo que permite sustentar empíricamente la influencia de la competencia social y las metas sociales en el ciberacoso que ocurre en las escuelas de Latinoamérica (Romera, Del Rey, & Ortega, 2011), particularmente en Colombia. De igual manera, este estudio se suma a los esfuerzos que pretenden contrarrestar la ausencia de investigaciones referidas al tema, en la región y en general en el país.

Para el caso de España, este estudio se adhiere a las pocas investigaciones conocidas sobre la competencia social y el cyberbullying, aportando interesantes elementos empíricos y de análisis para dar mayor valor a los esfuerzos de intervención articulados desde este constructo, pues si bien se vienen logrando avances importantes en el estudio del cyberbullying, aún es palpable la necesidad de profundizar en el estudio de las variables interpersonales y del contexto que están influyendo en su aparición y mantenimiento (Ortega-Ruiz & Núñez, 2012; Postigo et al., 2013). Así pues, los resultados obtenidos en los estudios que componen esta tesis doctoral ofrecen por una parte, argumentos para una mejor comprensión de las variables que participan en este fenómeno y por otra, elementos para comparar desde una aproximación cross-cultural el desarrollo de sus dinámicas en ambos países, lo cual es un valor agregado fundamental en el propósito de comprender mejor su desarrollo global.

Los hallazgos, además de indicar una notable relación e influencia de la competencia social sobre el cyberbullying, permiten reafirmar y sustentar con evidencias empíricas, el importante papel que tienen como factores protectores las óptimas relaciones interpersonales, las motivaciones sociales y la percepción de autoeficacia social; indicativo de que los jóvenes conscientes de su capacidad de comunicación y expresión de pensamientos, actitudes y creencias, pueden llegar a ser jóvenes conscientes del valor de su responsabilidad en el aporte para el bienestar colectivo, lo que les permite un mejor discernimiento de sus estilos de comunicación e interacción para una mejor convivencia con los demás (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Lo anterior, además está respaldado por las investigaciones que refieren que los adolescentes que poseen buenas relaciones con sus iguales, que se perciben integrados y aceptados, tienden a ser más afiliativos y amistosos (Cillessen & Rose, 2005), a ser más expertos en el manejo de los conflictos y mejores lectores y receptores de las

habilidades sociales propias y de los demás (Cillessen & Bellmore, 2011). Por tanto, es probable que recurran a la hostilidad con menor frecuencia, pues son más propensos a utilizar estrategias prosociales, como el compromiso y la solidaridad (Cillessen & Rose, 2005; Murphy et al., 2017; Rose & Asher, 1999).

De igual manera, los hallazgos reafirman al cyberbullying como un fenómeno complejo que se configura estructuralmente, no solo en la violencia escolar, sino en la violencia en general (Zych et al., 2016), por lo que su abordaje desde el estudio de la competencia social multidimensional ofrece claves muy importantes para su comprensión, prevención y manejo. Los resultados presentados en este trabajo permiten afirmar que la competencia social, además de participar en la configuración de óptimas relaciones interpersonales, puede configurarse en un factor protector frente al riesgo de cibervictimización, siendo merecedora por tanto, de notoriedad y primordial consideración a la hora de proyectar el diseño e implementación de acciones o programas para la prevención e intervención del ciberacoso.

Dada la conexión entre los escenarios on-line y off-line, trabajar la competencia social en la escuela supone un beneficio tanto para los riesgos que surgen en las interacciones cara a cara como a través de los dispositivos digitales. De esta manera, algunos aspectos como la toma de perspectiva, capacidad de adaptación, el conocimiento de las reglas y normas, la empatía, la regulación emocional y el control de impulsos, entre otros, podrán ser optimizados y mejorados en procesos relacionales directos y luego ser trasladados y/o desplegados en el desempeño social en línea. El análisis anterior supone una ventaja si se considera además que los programas que intervienen el bullying tradicional, desde el entrenamiento y mejoramiento de la competencia social, eventualmente son eficaces para el manejo del cyberbullying (Gradinger et al., 2015). Esta observación es respaldada por múltiples estudios

comparativos internacionales que sugieren que el cyberbullying es muy frecuente en países donde las tasas de bullying tradicional también son altas (Livingstone et al., 2011), y que el cyberbullying co-ocurre con el acoso tradicional (Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Kowalski et al., 2014), denotando la posible existencia de similitudes en los motivos subyacentes a la participación de los jóvenes en ambos fenómenos (Gradinger, Strohmeier, Schiller, Stefanek, & Spiel, 2012). No obstante, este supuesto debe asumirse con prudencia, pues por una parte, no se debe desconocer el debate actual sobre la diferenciación y similitudes de los dos fenómenos, y por otra, al parecer la exploración de la competencia social en las interacciones en línea debe considerar las características únicas y particulares de las herramientas tecnológicas que median las interacciones (Reich, 2016). Es probable por tanto, que las interacciones en línea quizás exijan una mayor comprensión de las normas y discernimiento sobre el impacto de un mensaje, asociado esto, a las características de las plataformas y las funciones disponibles.

4.3. Aspectos culturales a considerar en el abordaje del cyberbullying: el caso España y Colombia

Los resultados obtenidos permiten reconocer algunos elementos que pueden ser considerados relevantes para la comprensión del este fenómeno psicosocial desde la mirada cross-cultural. Vale la pena destacar que para el caso de Colombia es notoria la importancia que tiene el ajuste normativo en la implicación en cibervictimización y ciberagresión. Existe una mayor percepción del castigo en los adolescentes colombianos, sugiriendo que es muy probable que la violencia e inseguridad que durante las últimas seis décadas ha vivido la sociedad colombiana (guerrilla, narcotráfico, violencia urbana, otros), hayan penetrado en los entornos familiares influenciando las pautas de crianza y los estilos de socialización entre los iguales

(Briceño-León, 2002; Chaux, 2002, 2011; Lila, Musitu, & Buelga, 2000; Ortiz, 1985; Romero & Chávez, 2008; Sánchez, 1988). Otra explicación podría estar relacionada con el hecho de que la cultura colombiana tiene connotaciones más colectivistas, lo cual le otorgaría a la norma una mayor importancia en los procesos de socialización; esto es coherente con la tendencia, reconocida en otros estudios de disponer de una mayor interdependencia reflejada a través de las redes sociales y que resulta en un mayor sentimiento de implicación en la vida de los otros y en mayores actitudes de solidaridad (Lila et al., 2000).

En el caso de los adolescentes españoles, los resultados sugieren que el tener una pobre autopercepción de eficacia social y el temor de ser juzgado negativamente podrían constituirse en factores de riesgo de implicación para la cibervictimización, resultado similar a lo que ya se ha venido evidenciando en la victimización en el bullying tradicional (Salmivalli & Isaacs, 2005). En términos generales, esta situación podría estar relacionada con que los adolescentes españoles, si bien se consideran a sí mismos como adaptados (Serrano, El-Astal, & Faro, 2004; Serrano, Godás, Rodríguez, & Mirón, 1996), se caracterizan por poseer rasgos más individualistas y estar sometidos a una mayor presión social por parte de sus iguales, quizás debido a los estereotipos culturales europeos que privilegian el desarrollo de la autonomía personal, ser atractivos y además populares (Pastor, 2016). Es probable que esta situación favorezca una mayor segmentación del mundo social (Lila et al., 2000) y la tendencia de dar una mayor relevancia a la actividad en el ciberespacio, especialmente en las redes sociales, en procura quizás, de una mayor notoriedad social.

Dado lo anterior y a partir de los resultados es posible afirmar que, en el caso de Colombia, el comportamiento disruptivo y la percepción laxa o inadecuada de la norma son claros factores de riesgo de la implicación en cyberbullying; y para el caso de

España, la percepción de los iguales y el papel que se juega dentro del grupo adquiere un papel relevante en la comprensión del fenómeno.

Finalmente es necesario resaltar que la investigación ha ofrecido modelos similares que explicarían la implicación en cyberbullying de los adolescentes de Colombia y España, a partir de la influencia de la competencia social multidimensional y la motivación. Esto sugiere que el fenómeno podría, en términos generales, desarrollarse bajo similares dinámicas y dimensiones, a razón quizás, del legado histórico y cultural, que resulta en tradiciones e idiosincrasia parecidas; además de compartir el mismo idioma. No obstante, este análisis representa un nuevo ámbito de indagación, pues es necesario proyectar nuevas evidencias empíricas que pongan a prueba esta apreciación, a la luz de elementos culturales más específicos, de tal manera que se puedan analizar con mayor detalle los matices diferenciadores.

4.4. Aportes a las políticas públicas de educación, bienestar y salud mental

La escuela también está llamada a procurar y facilitar la inmersión y acercamiento de los escolares en materia de competencias tecnológicas (OECD, 2005), las cuales deben desarrollarse conjuntamente a otras competencias, como por ejemplo, las ciudadanas y las referidas a la autonomía personal (Ricoy, Sevillano, & Feliz, 2011); por tanto, es necesario avanzar en su re-significación y re-contextualización, pues son muy importantes en todos los procesos de comunicación e interacción, más aún en esta nueva época de vertiginoso desarrollo tecnológico. En este sentido, cada vez más estudios confirman que el desarrollo curricular orientado hacia la articulación de las competencias básicas, la competencia para la autonomía personal, la capacidad de aprender a aprender y la construcción de una mentalidad ciudadana y cosmopolita, encuentra en el dominio operativo y saludable de las TICs su aliado básico (Del Rey, Casas, & Ortega-Ruiz, 2012). Es prioritario por tanto visualizar las instituciones

educativas como comunidades de aprendizaje extendidas hacia la virtualidad, lo cual, además de exigir nuevos modelos pedagógicos y educativos, que incluyan a las nuevas tecnologías, requiere implementar y/o fortalecer estrategias que beneficien la formación de jóvenes capaces de convertirse en gestores principales de su aprendizaje (Krauskopf, 2001).

Uno de los objetivos universales incluidos en la agenda de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas) establece que se debe trabajar para asegurar la educación inclusiva y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos (ONU, 2014). Para ello propone que para el 2030, todos los educandos hayan adquirido los conocimientos, competencias, valores y actitudes, que precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible (ONU, 2014). Este ambicioso propósito también está respaldado por la *Declaración Final de la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos, EPT-2014. Acuerdo de Mascate (Omán)* (UNESCO, 2014), que señala que las políticas de educación deben adoptar un enfoque integral y proporcionar múltiples vías de aprendizaje mediante métodos innovadores, entre las que desatacan las tecnologías de la información y la comunicación. Entre otras metas, para el 2030 se fija ofrecer y asegurar a todos los estudiantes la salvaguarda de los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la apreciación de la diversidad cultural (López, 2014; UNESCO-OEI, 2014; UNESCO, 2014).

Lo anterior, además de representar un gran reto, deja manifiesta una tarea inaplazable en las escuelas y centros de todos los países de la región latinoamericana, que se resume en: a) fortalecer los procesos democráticos e incluir en los currículos elementos, como por ejemplo los referidos a las nuevas tecnologías, que apoyen la

formación de ciudadanos críticos y capaces de dialogar y vivir juntos, en un mundo cada vez más cambiante, b) configurar un sistema de convivencia escolar que garantice la justicia social, y c) trabajar por el bienestar social en la escuela, que nace desde el propio bienestar subjetivo y que ha sido considerado un aspecto fundamental para el desarrollo de las políticas educativas que favorecen la salud mental positiva, el desarrollo social y la democracia (Helliwell, Layard, & Sachs, 2012; López, 2014; OECD, 2005). Este último aspecto es de gran relevancia, pues el bienestar subjetivo entendido como una valoración y percepción general que hacen las personas respecto a sus vidas y a las circunstancias en que viven (Diener, 2007; Oyanedel, Alfaro, & Mella, 2014), representa un eje estructural de la convivencia pacífica y saludable en la escuela, y por tanto debe incorporarse de manera más explícita en todos los entornos y contextos sociales relacionados con la educación.

El compromiso por tanto, consiste en buscar estrategias para lograr y fortalecer dicho bienestar, y ello quizás sea posible si se trabaja decididamente en mejorar y optimizar las relaciones interpersonales entre iguales (estudiantes), incluidas las del ciberespacio; lo cual alude también a las relaciones con profesores, directivos y comunidades locales (López, 2014). En este sentido, y a razón de los resultados, es posible pensar que si se procura mejorar las relaciones interpersonales, también se estaría aportando positivamente al fortaleciendo del desarrollo de la competencia social, lo que predispondría mejores resultados para el bienestar general de las comunidades educativas.

Para que los programas, estrategias y actividades en contra del cyberbullying incidan de manera positiva, tanto en las actitudes como en los comportamientos de niños y jóvenes, es necesario impactar sus dinámicas interpersonales; esto incluye el diseño de currículos que, además de fortalecer la formación de conocimientos, también

ofrezcan ambientes y escenarios de aprendizaje abiertos para la formación para la vida (Claxton, 2005; Pannells & Claxton, 2008). Esta educación será poco probable si las estrategias de manejo de la escuela ante la presencia de situaciones agresivas o violentas entre estudiantes siguen fundamentándose única y exclusivamente en el castigo, el miedo, la represión, las suspensiones y las expulsiones como mecanismos de control.

A la luz de los resultados, es posible afirmar que no es posible garantizar una convivencia y un clima escolar incluyente, participativo y democrático, si no se incluye en el proceso educativo el mejoramiento de aquellas condiciones propias de la psicología del sujeto, como por ejemplo la motivación, la emoción, la empatía; y que abordadas conjuntamente con aspectos propios del contexto, como el ajuste a las normas y otros inherentes a los grupos, aportan a la formación integral de las nuevas generaciones (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997; Krauskopf, 2001).

Finalmente, es necesario enfatizar que procurar ambientes saludables para un óptimo desarrollo social y emocional, esfuerzo valioso para hacer frente a fenómenos de violencia como el cyberbullying (Calmaestra et al., 2016), es un derecho que tienen las nuevas generaciones en estos nuevos tiempos (Ortega-Ruiz & Núñez, 2012). Este derecho debe ser garantizado inicialmente desde los aportes y reivindicaciones que hacen las ciencias sociales y humanas, que son las llamadas a ofrecer reflexiones profundas sobre los caminos y decisiones que se deben adoptar. Por tanto es necesario y urgente fortalecer en los países latinoamericanos, el estudio metódico, constante y riguroso de aquellas variables que participan en la configuración de estos fenómenos, primordialmente desde la investigación, de tal manera que sea posible seguir avanzando en la comprensión de la violencia escolar; pues tal parece que un abordaje pobre, tanto en la prevención, como la intervención, conllevan una variedad de repercusiones

negativas (como por ejemplo, el abandono escolar) que afectarían aún más las dinámicas escolares (Romera, Del Rey, & Ortega, 2011).

Si bien puede decirse que se han dado pasos importantes en la construcción de marcos conceptuales, pedagógicos y operativos, acordes con la difícil realidad colombiana y española en materia de educación y convivencia, es prioritario seguir investigando las complejas dinámicas del bullying y el cyberbullying para fortalecer una política más contextualizada en beneficio de la convivencia en las escuelas. De esta manera se garantizará, en cierta medida, el principio constitucional de la libertad, solo posible en el ejercicio de la corresponsabilidad, la equidad y el respeto por la diferencia; requisitos indispensables para hacer valer el derecho de una educación digna. Este objetivo requiere una sintonía entre las instituciones educativas, la familia, sociedad y el estado, cuyo eje primordial sea la formación para la paz y la sana convivencia. Esta intención exige ponernos de acuerdo en algunos puntos comunes como por ejemplo: ¿qué tipo de ciudadano se quiere forjar?, ¿en qué se debe educar y formar?, ¿cómo orientar la formación en valores? Así mismo es oportuno establecer un sistema de gestión educativa que contemple mejores procesos de capacitación y de incentivos constantes para lograr hacer realidad las políticas y acciones en las aulas. Si esta tarea se asume en corresponsabilidad, los buenos resultados podrían transferirse a diferentes esferas o dimensiones de desarrollo de los jóvenes, como por ejemplo el ciberespacio, en donde también se hace necesario un adecuado ejercicio de la autonomía y la libertad.

Por otra parte, los resultados refieren la necesidad de incluir el fortalecimiento de la competencia social como parte de los programas que abordan el cyberbullying, toda vez que se ha demostrado que actúa como importante factor de prevención y protección. Dicho fortalecimiento, además de focalizarse en la prosocialidad, el ajuste social, el ajuste normativo, la reevaluación cognitiva y la autoeficacia social, debe

incluir también la motivación social, la toma de conciencia y la reformulación de acciones para la convivencia tanto en espacios reales como virtuales, pues es en este escenario en donde los niños y adolescentes están construyendo su cotidianidad diaria y en donde con más frecuencia desarrollan sus relaciones interpersonales.

Lejos de buscar soluciones definitivas, esta tesis doctoral ofrece evidencias empíricas y elementos teóricos a favor de la idea de trabajar por el fortalecimiento de la competencia social como parte del esfuerzo por ofrecer una educación pensada desde la integralidad, que requiere el diseño de currículos flexibles e integrales, consolidados bajo la perspectiva de la transdisciplinariedad y que consideren en sus ejes centrales, la formación para un ejercicio responsable de la ciudadanía, para la sana convivencia y para la paz. La tarea de todos es por tanto formar sujetos de libertad, que puedan construir y ofrecer libertad.

Tras los argumentos expuestos, a modo de conclusiones finales es preciso mencionar que: los resultados del primer estudio, además de validar la escala *Social Achievement Goal* (Ryan & Shim, 2006) en adolescentes españoles escolarizados con adecuados resultados psicométricos, permiten concluir que el establecimiento de relaciones óptimas entre iguales en la escuela está determinado por las metas sociales de aproximación y de desarrollo, el ajuste normativo y la autoeficacia social con los compañeros. En definitiva, concluye que disponer de un patrón motivacional positivo, mostrar conductas ajustadas a las normas y percibirse eficaz en el desempeño social con los iguales es clave para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales.

Los resultados obtenidos en el segundo estudio aparte de indicar para Colombia óptimos ajustes y propiedades psicométricas del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire -ECIPQ-* (Del Rey et al., 2015), evidencia de la robustez e idoneidad del instrumento para medir conjuntamente la ciberagresión y la

cibervictimización, permiten corroborar la naturaleza bidimensional y universal del constructo teórico: cyberbullying. Así mismo concluye que tras los análisis comparativos de prevalencia, existe una menor implicación en los diferentes roles de cyberbullying de la muestra de adolescentes colombianos (18,7%), respecto a la muestra de adolescentes españoles (21%). Finalmente los resultados sugieren que a pesar de encontrarse diferencias significativas en el rol de ciberagresión, es posible afirmar que, en términos generales, las dinámicas del fenómeno son parecidas en ambos países.

El tercer estudio por su parte refiere que las escalas *Social Achievement Goal* (Ryan & Shim, 2006) y la escala *Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire*, AMSC-Q (Gómez-Ortiz et al., 2017) presentan buenas propiedades psicométricas para una muestra colombiana. Además los resultados reflejaron que existe una relación inversa del ajuste normativo, y directa de las metas sociales de popularidad en la ciberagresión; así mismo refieren una influencia directa de la prosocialidad y las metas sociales de evitación, e inversa de la autoeficacia social, las metas de desarrollo y el ajuste normativo, sobre la cibervictimización. Todas estas relaciones e influencias permiten concluir que la competencia social multidimensional tiene una importante implicación en el cyberbullying, y de manera similar en los dos países.

A partir de los hallazgos es posible concluir, de manera general, que las dimensiones de la competencia social multidimensional, entre las que sobresalen el ajuste social, el ajuste normativo y la autoeficacia social, coadyuvadas todas por la motivación social, son un importante factor de riesgo y/o protección ante la cibervictimización y la ciberagresión de adolescentes de España y Colombia. Así, los resultados, vistos desde una perspectiva ecológica, permiten afirmar que el logro de relaciones interpersonales efectivas es preponderante en la configuración de la

competencia social multidimensional, la cual a su vez incide de manera importante en el cyberbullying.

Futuras líneas de investigación

Los estudios que conforman la presente tesis doctoral ofrecen algunos elementos de reflexión que podrían asumirse como posibles futuras líneas de investigación; entre estos merecen resaltarse: a) la necesidad de indagar más en el papel del profesorado en la construcción de mejores relaciones interpersonales; es decir, abordar con mayor profundidad el estudio de las relaciones con el profesorado y su influencia en el ajuste social en la escuela. De igual manera se sugiere indagar con mayor profundidad algunas particularidades del cyberbullying que se mostraron particularmente relevantes, como por ejemplo, el cybergossip en las redes, el uso de imágenes ofensivas para agredir, entre otros, pues es posible que algunos matices relacionados con el tipo de redes sociales visitadas o los dispositivos utilizados, puedan estar determinando el desarrollo y despliegue de las habilidades sociales de los adolescentes en el ciberespacio.

Finalmente se reconoce la necesidad de avanzar en el estudio del cyberbullying desde una perspectiva cross-cultural que permita incluir de manera más precisa variables relacionadas con la cultura, los hábitos y costumbres propias de cada país. Esta observación también incluye la posibilidad de ampliar la muestra a otros países latinoamericanos que posibiliten realizar análisis comparados e interculturales.

Una línea futura debe estar enfocada en el desarrollo, implementación y evaluación de programas de intervención, cuyo eje principal y primordial sea la formación y fortalecimiento de la competencia social multidimensional. Dicha evaluación, en la medida de las posibilidades, debe ser proyectada en el marco de estudios longitudinales que podrían incluir elementos propios de la cultura de cada país.

Limitaciones

Las limitaciones generales de este trabajo se derivan de la naturaleza transversal de los análisis que en cierta medida restringen las inferencias causales y limitan la interpretación de las direccionalidades de las relaciones; este aspecto podría ser solventado en gran parte con el desarrollo estudios longitudinales que permitan probar en el tiempo los modelo predictivos propuestos en cada estudio. De igual manera se debe considerar ciertos limitantes relacionados con el tipo de escalas de medida utilizadas (escalas tipo likert) pues no escapan de presentar dificultades asociadas con una posible deseabilidad social, propia de los autoinformes (Stone et al., 1999).

Aunque los estudios refieren una muestra amplia, la muestra colombiana no fue representativa, lo cual podría limitar los alcances de la generalización de los modelos y análisis realizados.

INFORME SOBRE EL FACTOR DE IMPACTO Y EL CUARTIL DEL JOURNAL CITATION REPORT

A continuación se presenta la descripción general de los factores de impacto de las revistas en donde fueron publicados los tres artículos que comprenden la presente tesis doctoral. Dicha tabla refleja: la referencia del artículo, nombre y datos de la revista, editores, indización de la revista e índice de internacionalización de la misma en el JCR- *Journal Citation Report* actualizado a 2015. Todos los artículos tienen los siguientes epígrafes: resumen y palabras clave, introducción teórica, participantes, instrumentos, análisis y resultados de la investigación, discusión y conclusiones, y finalmente limitaciones y referencias.

Tabla 5

Descripción de las revistas que publicaron los artículos

Estudios	Revista/Editores/Indización	Factor de impacto
Artículo 1. Herrera, L. M., Romera, F. E. M., Ortega, R. R., & Gómez, O. O. (2016). Influence of Social Motivation, Self-perception of Social Efficacy and Normative Adjustment in the peer setting. <i>Psicothema</i> , (28)1, 32-39. doi: 10.7334/psicothema2015.135	PSICOTHEMA. ISSN: 0214-9915 Colegio Oficial de Psicólogos de Asturias. Ildefonso S. del Rio, 4-1 B, 33001 Oviedo, Spain. Social Sciences Citation Index. Current Contents - Social and Behavioural Sciences. MEDLINE/Index Medicus. Index Copernicus. Psychological Abstracts. PsycLIT. PsycINFO. Family Studies Database. Bases de datos ISOC–Psicología.	JCR 2015 = 1.245 (2º cuartil) Ranking: 57/129 Categoría: Psychology Multidisciplinary

	Redinet.	
	Psicodoc.	
	Scopus.	
	Dialnet.	
	IN-RECS.	
	Latindex.	
	Redalyc.	
	Google Scholar.	
	European Reference Index for the Humanities.	
	Directory of open access journals.	
	Pubpsych.	
	IBECs (Índice Bibliográfico Español en Ciencias de la Salud).	
	e-Revistas.	

Artículo 2.	CYBERPSYCHOLOGY,	JCR 2015 = 2.188
Herrera-López, M., Casas, J. A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2017). Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents. <i>Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking</i> 20(2):117-125. DOI: 10.1089/cyber.2016.0414	BEHAVIOR, AND SOCIAL NETWORKING. ISSN: 2152-2715 Mary Ann Liebert, Inc. 140 Huguenot Street, 3rd FL, New Rochelle, NY 10801, USA	(2º cuartil) Ranking: 17/62 Categoría: Psychology Social
	MEDLINE. PubMed. PubMed Central. Current Contents®/Social & Behavioral Sciences. Social Sciences Citation Index® Social SciSearch® Journal Citation Reports/Social Sciences Edition. EMBASE/Excerpta	(1er cuartil) Ranking: 7/67 Categoría: Communication

	Medica. Scopus.	
	PsycINFO.	
	European Reference Index for the Humanities (ERIH).	
<hr/>		
Artículo 3.	JOURNAL OF CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY	JCR 2015 = 1.795
Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (In press). Multidimensional Social Competence, Motivation, and Cyberbullying: A Cultural Approach with Colombian and Spanish Adolescents. <i>Journal of Cross-Cultural Psychology</i> . 1-14. DOI: 10.1177/0022022116687854	ISSN: 0022-0221 SAGE Publications Inc. 2455 Teller RD, Thousand Oaks, CA 91320. USA. Abstract Journal of the Educational Resources Information Center (ERIC). Abstracts in Anthropology Online. Applied Social Sciences Index & Abstracts (ASSIA). CINAHL. Corporate ResourceNET – Ebsco. Current Bibliography of African Affairs. Current Citations Express. EBSCO: Business Source - Main Edition. EBSCO: Human Resources Abstracts. ERIC Current Index to Journals in Education (CIJE). Family & Society Studies Worldwide (NISC). Gale: Diversity Studies Collection. Health Source Plus. ISI Basic Social Sciences Index International Bibliography of	(2° cuartil) Ranking: 24/62 Categoría: Psychology Social

Periodical Literature on the
Humanities and Social Sciences (IBZ).
MasterFILE – Ebsco.
NISC.
OmniFile: Full Text Mega Edition
(H.W. Wilson).
Peace Research Abstracts Journal.
ProQuest: Applied Social Science
Index & Abstracts (ASSIA).
ProQuest: CSA Sociological Abstracts.
PsycINFO.
PsycLIT.
Psychiatric Rehabilitation Journal.
Psychological Abstracts.
Race Relations Abstracts.
SafetyLit.
Scopus.
Sexual Diversity Studies (formerly
Gay & Lesbian Abstracts).
Social SciSearch.
Social Science Source.
Social Sciences Citation Index (Web
of Science).
Social Sciences Index Full Text.
Social Services Abstracts.
Standard Periodical Directory (SPD).
TOPICsearch – Ebsco.
Thomson Reuters: Current Contents -
Physical, Chemical & Earth Sciences.
Wilson Social Sciences Index
Retrospective.

REFERENCIAS

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, *1*(74), 53–62. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.005>
- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health*, *57*(1), 10–18. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Allman, M. (2000). *Evolving brains*. Nueva York: Scientific American Library.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Dobarro, G. A., & Rodríguez, P. C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *15*(3), 226–235. <http://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>
- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, *18*(4), 686–695.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, *72*(1), 5–22. <http://doi.org/10.1080/00220970309600877>
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Lower, L. M., Riley, A., Gibson, A., & Ruch, D. (2014). The case for the perceived social competence scale II. *Research on Social Work Practice*, *9*, 1–10.
- Anderson, B., Fagan, P., Woodnutt, T., & Chamorro-Premuzic, T. (2012). Facebook psychology: Popular questions answered by research. *Psychology of Popular Media Culture*, *1*(1), 23–37. <http://doi.org/10.1037/a0026452>

- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387–397. <http://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3>
- Arango, F. G., Bringué, S. X., & Sádaba, C. C. (2010). La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. *Anagrama*, 17(166), 45–56.
- Arce, R., Fariña, F., & Vázquez, M. J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales, delictivos y no delictivos en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 473–486.
- Atteli, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33, 238–249.
- Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355–385.
- Badaly, D., Kelly, B. M., Schwartz, D., & Dabney-lieras, K. (2013). Longitudinal Associations of Electronic Aggression and Victimization with Social Standing During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 891–904. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9787-2>
- Baek, J., & Bullock, L. M. (2014). Cyberbullying: a cross-cultural perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 226–238. <http://doi.org/10.1080/13632752.2013.849028>
- Balakrishnan, V. (2015). Cyberbullying among young adults in Malaysia: The roles of gender, age and Internet frequency. *Computers in Human Behavior*, 46, 149–157. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.021>

- Baldry, A., Farrington, D., & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa*, 22(1), 19–26.
<http://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.001>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2(50), 248–287.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 3(9), 75–78. <http://doi.org/10.1111/1467--8721.00064>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic. Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.

- Bandura, A. (2008). Social cognitive theory. In W. Donsbach (Ed.), *International encyclopedia of communication* (pp. 4654–4659). Oxford, UK: Blackwell.
- Barro, R. (2001). Human Capital and Growth. *The American Economic Review*, *91*(2), 12–17.
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, *31*, 254–271.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, *36*(2), 341–350. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529. <http://doi.org/doi:10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baym, N. (2006). Interpersonal Life Online. In L. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of New Media: Social Shaping and Social Consequences of ICTs* (pp. 35–54). London: Sage Publications Ltd.
- Bentall, R. (2003). The paranoid self. In T. Kircher & A. David (Eds.), *The Self in Neuroscience and Psychiatry* (pp. 293–318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, *11*(1), 7–10. <http://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>

- Berson, I. R. (2003). Grooming cybervictims: The psychosocial effects of online exploitation for youth. *Journal of School Violence*, 2(1), 5–18.
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M., & Cillessen, A. H. (2015). The Moderating Role of Classroom Descriptive Norms in the Association of Student Behavior With Social Preference and Popularity. *The Journal of Early Adolescence*, (1), 27.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). Social Competence, Social Support, and Attachment: Demarcation of Construct Domains, Measurement, and Paths of Influence for Preschool Children Attending Head Start. *Child Development*, 69(1), 192–218.
<http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06143.x>
- Bottino, S., Bottino, C., Regina, C., Correia, A., & Ribeiro, W. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de Saúde Pública*, 31(3), 463–475. <http://doi.org/10.1590/0102-311X00036114>
- Branchi, I., D'Andrea, I., Fiore, M., Di Fausto, V., Aloe, L., & Alleva, E. (2006). Early Social Enrichment Shapes Social Behavior and Nerve Growth Factor and Brain-Derived Neurotrophic Factor Levels in the Adult Mouse Brain. *Biological Psychiatry*, 60(7), 690–696. <http://doi.org/10.1016/j.biopsych.2006.01.005>
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48(April 2016), 255–260.
<http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073>
- Briceño-León, R. (2002). La nueva violencia urbana de América Latina. *Sociologías*, 4(8), 34–51.
- Brighi, A., Melotti, G., Guarini, A., Genta, M. L., Ortega, R., Mora-Merchán, J., ...

- Thompson, F. (2012). Self-Esteem and Loneliness in Relation to Cyberbullying in three European Countries. In Q. Li, D. Cross, & P. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives* (pp. 32–56). Chichester UK: Wiley-Blackwell.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Theoretical models of human development: vol. 1. Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 793–828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brouzos, A., Misailidi, P., & Hadjimatheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83–99.
- Brown, E. H., Hornby, G., & Cushman, P. (2016). Bullying experiences of students with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Educational Review*, 68(2), 207–221. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2015.1067880>
- Brown, K., Margaret, J., & Wanda, C. (2006). Cyber-Bullying: Developing Policy to Direct Responses that are Equitable and Effective in Addressing This Special Form of Bullying. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (57), 1–36.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.-J., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors / Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382–406. <http://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M., & Reis, H. (1988). Five Domains of

- Interpersonal Competence in Peer Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991–1008.
- Cabra, T. F., & Marciales, V. G. (2016). Cyberbullying and Education: A Review of Emergent Issues in Latin America Research. In R. Navarro, S. Yubero, & E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying Across the Globe* (pp. 131–147). Cuenca: Springer International Publishing Switzerland. http://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1_7
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. Retrieved September 20, 2016, from https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf
- Calmaestra, V. J. (2011). *Cyberbullying: Prevalencia y Características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Universidad de Córdoba.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Campbell, M. A., Whiteford, C., Duncanson, K., Spears, B., Butler, D., & Slee, P. T. (2017). Cyberbullying Bystanders:: Gender, Grade, and Actions among Primary and Secondary School Students in Australia. *International Journal of Technoethics*, 8(1), 44–55. <http://doi.org/DOI: 10.4018/IJT.2017010104>
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>

- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (1993). When do individual differences matter? A paradoxical theory of personality coherence. *Psychological Inquiry*, 4, 247–271.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Plaza & Janés.
- Caurcel, J., & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 51–68. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v1i1.4>
- Cavell, T., Meehan, B., & Fiala, S. (2003). Assessing social competence in children and adolescents. In C. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children* (2nd ed., pp. 433–469). New York, NY: Guilford Press.
- Cea D´Ancona, M. A. (1996). La selección de las unidades de observación: El diseño de la muestra. In M. A. Cea D´Ancona (Ed.), *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social* (pp. 159–215). Madrid: Síntesis.
- Cea D´Ancona, M. A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children’s social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691–702. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.691>
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños/as y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, (12), 43–53.
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios

- Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psyche*, 20(2), 79–86.
- Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace Violence against Girls and Adolescent Females. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087(1), 74–89. <http://doi.org/doi:10.1196/annals.1385.022>
- Choukas-Bradley, S., Giletta, M., Cohen, G. L., & Prinstein, M. J. (2015). Peer Influence, Peer Status, and Prosocial Behavior: An Experimental Investigation of Peer Socialization of Adolescents??? Intentions to Volunteer. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2197–2210. <http://doi.org/10.1007/s10964-015-0373-2>
- Christian Elledge, L., Williford, A., Boulton, A. J., Depaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Individual and Contextual Predictors of Cyberbullying: The Influence of Children’s Provictim Attitudes and Teachers’ Ability to Intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 698–710. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-9920-x>
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A Focus Theory of Normative Conduct: Recycling the Concept of Norms to Reduce Littering in Public Places. *Journal of Personality and Social Psychology*, (58), 1015–1026.
- Cicchetti, D. (2016). *Developmental Psychopathology* (Third). New Jersey: Wiley & Sons, Inc.
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. In P. K. Smith & H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 393–412). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in*

- the peer system* (pp. 25–56). New York, NY: Guilford Press.
- Cillessen, A. H., & Rose, A. J. (2005). Understanding Popularity in the Peer System. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(2), 102–105.
<http://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>
- Claxton, G. (2005). Aprendiendo a aprender: objetivo clave en el currículum del siglo XXI. *CIC Cuadernos de Información Y Comunicación*, *0*(10), 259–265.
<http://doi.org/10.5209/CIYC.8145>
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, *72*(2), 201–237. <http://doi.org/doi:>
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, *18*(4), 557–570.
<http://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology: Volume I*. New York: Plenum Press.
- ComScore. (2013). Futuro Digital Colombia: 2013. Retrieved January 23, 2016, from www.comscore.com/content/download/21921/.../Futuro+Digital+Colombia+2013.pdf
- Connolly, J. A. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *21*, 258–269.
- Córdoba, A., Del Rey, R., Casas, J., & Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de

- primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales.
Psicoperspectivas, 15(2), 78–89. <http://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE2-FULLTEXT-760>
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 283–295.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54 Suppl 2, 216–24. <http://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, (115), 74–101.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., & Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey (Vol. 6)*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Davies, C., & Eynon, R. (2012). *Teenagers and technology*. East Sussex: Routledge.
- Davis, K., & Koepke, L. (2015). Risk and protective factors associated with cyberbullying: are relationships or rules more protective? *Learning, Media and Technology*, 1–25. <http://doi.org/10.1080/17439884.2014.994219>
- Day, K., Hamm, J., Lambert, K., & Farmer, T. (2014). Social Integration and Students'

- Perceptions of the Transition to Middle School. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1).
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: youngsters' Experiences and Parental Perception. *Cyberpsychology & Behavior : The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 11(2), 217–223.
<http://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Del Rey, A. R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2012). The ConRed Program, an Evidence-based Practice. *Comunicar*, 23(45), 129–138.
<http://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608–613. <http://doi.org/doi:10.3916/c39-2012-03-03>
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275–281. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2008). Riesgos de la violencia escolar. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22(2), 257–273.
- del Río, P. J., Bringue, S. X., Sádaba, C. C., & González, G. D. (2010). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia,

- México, Perú y Venezuela. Retrieved June 2, 2016, from <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/17800/1/articulo-cyberbullying.pdf>
- den Hamer, A. H., & Konijn, E. A. (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying? *Personality and Individual Differences, 102*, 1–6. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.033>
- Denham, S. (2010). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development, 17*(1), 57–89. http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Desjarlais, M., & Willoughby, T. (2010). A longitudinal study of the relation between adolescent boys and girls' computer use with friends and friendship quality: Support for the social compensation or the rich-get-richer hypothesis? *Computers in Human Behavior, 26*, 896–905. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.02.004>
- Desmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2012). Mobilizing Bystanders of Cyberbullying: an Exploratory Study into Behavioural Determinants of Defending the Victim. In B. Wiederhold & G. Riva (Eds.), *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine 2012. Advanced Technologies in the Behavioral, Social and Neurosciences* (pp. 58–64). Amsterdam, N: Interactive Media Institute and IOS Press.
- Diener, E. (1980). De-individuation: The absence of self-awareness and selfregulation in group members. In P. Paulus (Ed.), *The psychology of group influence* (pp. 1160–1171). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Diener, E. (2007). Guidelines for National Indicators of Subjective Well-Being and Ill-Being. *Applied Research in Quality of Life, 1*(2), 151–157.

<http://doi.org/10.1007/s11482-006-9007-x>

- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review, 27*, 327–347.
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology, 62*, 189–214.
<http://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Dodge, K. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. Schneider (Ed.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp. 3–22). Springer.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology, 217*(4), 182–188.
<http://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Dredge, R., & Xochitl de la Piedad Garcia, J. (2014). Cyberbullying in social networking sites: An adolescent victim's perspective. *Computers in Human Behavior, 36*, 13–20. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.026>
- Duck, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 91–106). Dordrecht: Kluwer.
- Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2014). Social Context, Self-perceptions and Student Engagement: A SEM investigation of the selfsystem model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12*(1), 5–32.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W.

- Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development* (3rd ed., pp. 646–718). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Fan, C., Chu, X., Zhang, M., & Zhou, Z. (2016). Are Narcissists More Likely to Be Involved in Cyberbullying? Examining the Mediating Role of Self-Esteem. *Journal of Interpersonal Violence*. <http://doi.org/10.1177/0886260516666531>
- Farmer, T. W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology, 45*(5), 461–478. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.008>
- Fernández, C. M. G., Romera, E. M., & Rosario-Ortega, R. (2015). Factores explicativos del acoso cara a cara y del ciberacoso en escolares de primaria. *Psicothema, 27*(4), 347–353. <http://doi.org/10.7334/psicothema2015.35>
- Ferreira, P. C., Simão, A. M., Ferreira, A., Souza, S., & Francisco, S. (2016). Student bystander behavior and cultural issues in cyberbullying: When actions speak louder than words. *Computers in Human Behavior, 60*, 301–311. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.059>
- Festl, R., Scharkow, M., & Quandt, T. (2015). The Individual or the Group: A Multilevel Analysis of Cyberbullying in School Classes. *Human Communication Research, 41*(4), 535–556. <http://doi.org/10.1111/hcre.12056>
- Festl, R., Vogelgesang, J., Scharkow, M., & Quandt, T. (2017). Longitudinal patterns of involvement in cyberbullying: Results from a Latent Transition Analysis. *Computers in Human Behavior, 66*, 7–15.

- <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.027>
- Flannery, K. M., & Smith, R. L. (2016). Are Peer Status, Friendship Quality, and Friendship Stability Equivalent Markers of Social Competence? *Adolescent Research Review*. <http://doi.org/10.1007/s40894-016-0042-z>
- Foody, M., Samara, M., & Carlbring, P. (2015). A review of cyberbullying and suggestions for online psychological therapy. *Internet Interventions*, 2(2), 235–242. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.invent.2015.05.002>
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 323–340.
- Fowler, D., Freeman, D., Smith, B., Kuipers, E., Bebbington, P., Bashforth, H., ... Garety, P. (2006). The Brief Core Schema Scales (BCSS): psychometric properties and associations with paranoia and grandiosity in non-clinical and psychosis samples. *Psychological Medicine*, 36(6), 749. <http://doi.org/10.1017/S0033291706007355>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43(43), 1–4. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Furnham, A., & Gunter, B. (1983). Sex and personality differences in self-reported social skills among British adolescents. *Journal of Adolescence*, 6(1), 57–69. [http://doi.org/10.1016/S0140-1971\(83\)80056-6](http://doi.org/10.1016/S0140-1971(83)80056-6)
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and Reciprocal Relations of Cyberbullying With Depression, Substance Use, and Problematic Internet Use Among Adolescents. *Journal of Adolescent Health*,

- 53(4), 446–452. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy . *Psicothema*, 27(1), 45–51. <http://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- García, F. J., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la Educación Primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123–136.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 288–296. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.004>.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. (U. of California, Ed.). Cambridge: Polity/Berkeley.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284. [http://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](http://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Giménez-Dasí, M., & Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia Y Aprendizaje*, 32(3), 359–373.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. <http://doi.org/10.1002/ab.21502>

- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A M Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0. Retrieved December 8, 2016, from <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- Glassman, M. (2000). Mutual aid theory and human development: sociability as primary. *Journal for The Theory of Social Behavior*, 30(4), 391–412.
- Goldfried, M. R., & d’Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. In C. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (pp. 151–196). New York: Academic.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Analysis of Emotion Regulation in Spanish Adolescents: Validation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 6, 1959. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01959>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, (22).
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends’ Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <http://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Gosling, S. D., & Mason, W. (2015). Internet research in psychology. *Annual Review of Psychology*, 66, 877–902. <http://doi.org/10.1146/annurevpsych-010814-015321>.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). Cyber-victimization and popularity in early adolescence: Stability and predictive

- associations. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 228–243.
<http://doi.org/10.1080/17405629.2011.643171>
- Grading, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of Cyberbullying and Cyber Victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87–110.
<http://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231>
- Grading, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42(2), 181–193. <http://doi.org/10.1002/ab.21631>
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Keating, X. D. (2013). Achievement Goals, Social Goals, and Students' Reported Persistence and Effort in High School Athletic Settings. *Journal of Sport Behavior*, 36(2), 149–170.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 37–44. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.002>
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432–453.
<http://doi.org/10.1002/pits.21914>
- Guralnick, M. J. (1990). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3–14.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/105381519001400101>
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social

- Competence. *Social Development*, *10*(1), 79–119.
- Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., ...
- Hartling, L. (2015). Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People: A Scoping Review of Social Media Studies. *JAMA Pediatrics*, *169*(8), 770–7. <http://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.0944>
- Hamm, J. V, & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2005*(107), 61–78. <http://doi.org/10.1002/cd.121>
- Hamm, J. V, Farmer, T. W., Dadisman, K., Gravelle, M., & Murray, A. R. (2011). Teachers' attunement to students' peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social–affective context following the middle school transition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*(5), 267–277. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.003>
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale of Children. *Child Development*, *53*(1), 87–97. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1982.tb01295.x>
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Unpublished manuscript, University of Denver, Colorado, USA.
- Hartup, W. (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 103–196). New York: Wiley & Sons, Inc.
- Hartup, W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist*, *44*(2), 120–126. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Hartup, W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child*

- Psychology*, 33(3), 387–394. <http://doi.org/10.1007/s10802-005-3578-0>
- Haynes, N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321–329. http://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2012). *World Happiness Report*. New York: Earth.
- Hemphill, S. A., Heerde, J. A., & Gomo, R. (2014). A conceptual definition of school-based bullying for the Australian research and academic community. Retrieved November 2, 2016, from https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/265/filename/A_Conceptual_definition_of_School-Based_Bullying_-_FINAL_JUNE_2014.pdf
- Hendrickx, M., Mainhard, T., Boor-Klip, H., & Brekelmans, M. (2017). Teacher Liking as an Affective Filter for the association between Student Behavior and Peer Status. *Contemporary Educational Psychology*. <http://doi.org/DOI:10.1016/j.cedpsych.2017.03.004>
- Hendrickxa, M. M., Mainharda, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H., & Brekelmansa, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30–40. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.004>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156. <http://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221. <http://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>

- Hinduja, S., & Patchin, J. (2013). Social Influences on Cyberbullying Behaviors Among Middle and High School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 711–722. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 652–665. <http://doi.org/10.1108/09578230910981107>
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7, 252–272.
- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581–1590. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005>
- Huber, L., Rechberger, S., & Taborsky, M. (2001). Social learning affects object exploration and manipulation in keas, *Nestor notabilis*. *Animal Behaviour*, 62(5), 945–954. <http://doi.org/10.1006/anbe.2001.1822>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *The American Psychologist*, 70(4), 293–9. <http://doi.org/10.1037/a0038928>
- IEA. (2013). PIRLS 2011. Retrieved November 17, 2016, from <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html>
- Inderbitzer, H. M., & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451–459.
- INE. (2015). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2015. Retrieved September 21, 2016, from <http://www.ine.es/prensa/np933.pdf>

- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., & Méndez, C. F. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia : ¿Factor de riesgo de fobia social? *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 6(2), 91–104.
<http://doi.org/10.5944/rppc.vol.6.num.2.2001.3907>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. M., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99–116.
<http://doi.org/DOI: 10.1387/RevPsicodidact.1023>
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., & Hidalgo, M. D. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿Factor de riesgo o fobia social? *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 6(2), 91–104.
- ITU. (2015). Measuring the Information Society Report 2015. Retrieved October 11, 2016, from <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2015/MISR2015-w5.pdf>
- Jaureguizar, J., & Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad. *Revista de Psicología Social*, 27, 7–24.
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2013). Online Harassment in Context: Trends From Three Youth Internet Safety Surveys. *Psychology of Violence*, 3(1), 53–69. <http://doi.org/10.1037/a0030309>
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895. <http://doi.org/10.1177/0013164405285546>
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?--Bullying experiences in cyberspace. *J Sch Health.*, 78(9), 496–505. <http://doi.org/doi:>

- 10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L., & Gibson, E. (1996). Peer Networks and Students' Classroom Engagement During Childhood and Adolescence. In K. R. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 279–312). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer Acceptance and Friendship as Predictors of Early Adolescents' Adjustment Across the Middle School Transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, *57*(3), 215–243.
<http://doi.org/10.1353/mpq.2011.0012>
- Kiriakidis, P. S., & Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: a review of the literature on harassment through the Internet and other electronic means. *Fam. Community Health Violence Fam. Community Health*, *33*(2), 82–93.
- Kokkinos, C. M., & Voulgaridou, I. (2017). Relational and cyber aggression among adolescents: Personality and emotion regulation as moderators. *Computers in Human Behavior*, *68*, 528–537. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.046>
- Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), S22–S30.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1073–137.
<http://doi.org/10.1037/a0035618>
- Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. In

- S. Donas (Ed.), *Adolescencia y Juventud en América Latina* (pp. 151–168).
Cartago: CR: Libro Universitario Regional LUR.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002).
Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues*, *58*, 49–74.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/1540-4560.00248>
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying
overlap with school bullying when taking modality of involvement into account?
Computers in Human Behavior, *43*, 49–57.
<http://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>
- La Greca, A. M., & López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with
peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *26*, 83–94.
- Ladd, G. W. (2004). Probing the adaptive significance of children's behavior and
relationships in the school context: a child by environment perspective. *Advances
in Child Development and Behavior*, *31*, 43–104. [http://doi.org/10.1016/S0065-2407\(03\)31002-X](http://doi.org/10.1016/S0065-2407(03)31002-X)
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of
progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Laible, D., McGinley, M., Carlo, G., & Augustine, M. (2014). Does Engaging in
Prosocial Behavior Make Children See the World Through Rose-Colored Glasses?
Developmental Psychology, *50*(3), 872–880.
- Lamm, C., Batson, C. D., & Decety, J. (2007). The neural substrate of human empathy:
effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive
Neuroscience*, *19*(1), 42–58. <http://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.1.42>
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The Challenge to Define. *Cyberpsychology*,

- Behavior and Social Networking*, 15(6). <http://doi.org/DOI:10.1089/cyber.2011.0588>
- Li, C. K. W., Holt, T. J., Bossler, A. M., & May, D. C. (2016). Examining the Mediating Effects of Social Learning on the Low Self-Control—Cyberbullying Relationship in a Youth Sample. *Deviant Behavior*, 37(2), 126–138. <http://doi.org/10.1080/01639625.2014.1004023>
- Li, Q., Smith, P., & Cross, D. (2012). Research Into Cyberbullying: Context. In *Cyberbullying in the Global Playground: Research from international Perspectives* (pp. 3–12). Chichester: Wiley-Blackwell. <http://doi.org/10.1002/9781119954484.ch1>
- Li, Y., & Wright, M. F. (2014). Adolescents' Social Status Goals: Relationships to Social Status Insecurity, Aggression, and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 146–160.
- Lila, M., Musitu, G., & Buelga, S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2(32), 301–319.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2009). The Construct of Social Competence- How preschool teachers define Social Competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41(1), 51–68.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings*. London, UK: EU Kids Online.
- López, D. D., Iriarte, C., & González, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto de competencia social. *Revista Española de Pedagogía*, 62, 143–155.

- López, V. (2014). Convivencia Escolar. Retrieved November 12, 2016, from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APU_NTE04-ESP.pdf
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., & Giménez-Dasí, M. (2016). The Assessment of Cyberbullying: The Present Situation and Future Challenge. *Papeles Del Psicólogo*, 37(1), 27–35.
- Malti, T. (2006). Aggression, Self-Understanding, and Social Competence in Swiss Elementary-School Children. *Swiss Journal of Psychology*, 65(2), 81–91.
- Martínez, de M. J. I., Cortés, A., Medrano, C., & Apodaca, P. (2014). Internet use and parental mediation: A cross-cultural study. *Computers & Education*, 1–25. <http://doi.org/10.1080/17439884.2014.994219>.
- Martínez, F. B., Musitu, G., Amador, M. L., & Monreal, G. M. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55–56.
- Matsushima, R., & Shiomi, K. (2003). Social self--efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 4(31), 323–332.
- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Journal of Behavioral Assessment*, 4(1), 1–1. <http://doi.org/10.1007/BF01321377>
- McGloin, J., Sullivan, C., & Thomas, K. (2014). Peer Influence and Context: The Interdependence of Friendship Groups, Schoolmates and Network Density in Predicting Substance Use. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(9), 1436–1452. <http://doi.org/10.1007/s10964-014-0126-7>
- McKenna, K. Y., & Bargh, J. (2000). Plan 9 From Cyberspace: The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology. *Personality and Social Psychology*

- Review*, 4(1), 57–75.
- McLuhan, M. (1972). *La galaxia Gutenberg. Génesis del homo typographicus*. Madrid: Aguilar.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J., & González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula Abierta*, 40(1), 51–62.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, E. J., & González, G. G. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología Del Deporte*, 22(1), 29–38.
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying Definition and Measurement Some Critical Considerations. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology*, 217, 230–232. <http://doi.org/DOI: 10.1027/0044-3409.217.4.230>
- Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The Measurement of Cyberbullying: Dimensional Structure and Relative Item Severity and Discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 267–274. <http://doi.org/10.1089/cyber.2010.0002>
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., ... Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: a comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 455–63. <http://doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 1–14. <http://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

- Mikami, A. Y., Szewedo, D. E., Allen, J. P., Evans, M. A., & Hare, A. L. (2010). Adolescent peer relationships and behavior problems predict young adults' communication on social networking websites. *Developmental Psychology, 46*(1), 46–56. <http://doi.org/10.1037/a0017420>
- Milgram, S. (1974). Obedience to Authority. An Experimental View. *Science, 184*(4137), 667–669. <http://doi.org/DOI: 10.1126/science.184.4137.667>
- Mlcak, Z., & Zaskodna, H. (2008). Altruistic Motivation, Empathy, and Affiliation. *Vzdelávacia, (123)*.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602–11. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Molpeceres, M. A., Lucas, A., & Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional. *Revista de Psicología Social, 15*, 87–105.
- Moncher, F. J., & Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence, 34*, 577–591.
- Monjas, C. M. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: Trilce.
- Moraleda, M., González, A., & García-Gallo, J. (1998). *AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moreno, J., Parra, N., & González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema, 20*(4), 636–641.

- Moreno, R., Martínez, R., & Chacón, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en Psicología y ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Moscoso, S. D. J. (2004). De la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Internet: la “Itinerancia” en la lectura. *Comunicar*, 23, 124–128.
- Moutoussis, M., Fearon, P., El-Deredy, W., Dolan, R. J., & Friston, K. J. (2014). Bayesian inferences about the self (and others): A review. *Consciousness and Cognition*, 25, 67–76. <http://doi.org/10.1016/j.concog.2014.01.009>
- Murphy, T. P., Laible, D., & Augustine, M. J. (2017). The Influences of Parent and Peer Attachment on Bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 1–10. <http://doi.org/doi:10.1007/s10826-017-0663-2>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Journal American Medical Association*, 285(16), 2094–2100.
- Naranjo, M. A. (2006). Evolución de la competencia social. *Diversitas- Perspectivas En Psicología*, 2(1), 159–175.
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2016). Differences between Preadolescent Victims and Non-Victims of Cyberbullying in Cyber-Relationship Motives and Coping Strategies for Handling Problems with Peers. *Current Psychology*, 1–12. <http://doi.org/10.1007/s12144-016-9495-2>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-Related Happiness and Life Satisfaction Among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15–36. <http://doi.org/10.1007/s11482-013->

9292-0

- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (Eds.). (2016). *Cyberbullying Across the Globe*. Cham: Springer International Publishing. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1>
- Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E., & Martínez, V. (2012). Children's Cyberbullying Victimization: Associations with Social Anxiety and Social Competence in a Spanish Sample. *Child Indicators Research*, 5(2), 281–295. <http://doi.org/10.1007/s12187-011-9132-4>
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology*, 50(4), 443–460. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.03.002>
- OECD. (2005). The definition and selection of key competencies. Retrieved June 5, 2016, from <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural ecological perspective. *Child Development*, 52, 413–429.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. London: John Wiley & Sons.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school, what we know and what we can do*. Oxford, UK; Cambridge, USA: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. (P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, Eds.). London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of*

- Developmental Psychology*, 9(5), 520–538.
<http://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, (9), 751–780. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23297789>
- ONU. (2014). Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Retrieved November 2, 2016, from http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/68/970&referer=/english/&Lang=S
- Orr, E. S., Sisic, M., Ross, C., Simmering, M. G., Arseneault, J. M., & Orr, R. R. (2009). The Influence of Shyness on the Use of Facebook in an Undergraduate Sample. *CyberPsychology & Behavior*, 12(3), 337–340.
<http://doi.org/10.1089/cpb.2008.0214>
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2014). Towards the construct of cyberconvivencia / Hacia el constructo ciberconvivencia. *Infancia Y Aprendizaje*, 37(3), 602–628. <http://doi.org/10.1080/02103702.2014.957537>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <http://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega-Ruiz, R., & Núñez, J. C. (2012). Bullying and cyberbullying: Research and intervention at school and social contexts. *Psicothema*, 24(4), 603–607.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia*

- escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia.*
Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad.* Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia Y Aprendizaje*, 31(4), 515–528. <http://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortega, R. R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras.* Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía: España.
- Ortega, R. R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 32–35.
- Ortiz, C. M. (1985). *Estado y subversión en Colombia.* Bogotá: CEREC.
- Orue, I., & Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*, 24(Número 1), 42–47.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E., & Moral, M. (2016). Cyberbullying: Definitions and Facts from a Psychosocial Perspective. In *Cyberbullying Across the Globe* (pp. 1–31). Cham: Springer International Publishing. http://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1_1
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., & Mella, C. (2014). Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 13(1), 313–327. <http://doi.org/DOI:10.11600/1692715x.13118040414>

- Padilla-Walker, L. M., Fraser, A. M., Black, B. B., & Bean, R. A. (2015). Associations Between Friendship, Sympathy, and Prosocial Behavior Toward Friends. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 28–35. <http://doi.org/10.1111/jora.12108>
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(406–422).
- Pannells, T. C., & Claxton, A. F. (2008). Happiness, Creative Ideation, and Locus of Control. *Creativity Research Journal*, 20(1), 67–71. <http://doi.org/10.1080/10400410701842029>
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (pp. 419–493). Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley y Sons Inc.
- Parrilla, A. (2001). Values Education: a contribution to face EBD problems in schools. In J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (Eds.), *Emotional and Behavioural difficulties in mainstream schools* (pp. 91–112). London: SAGE Publications.
- Pastor, Y. (2016). Perfiles de ajuste versus vulnerabilidad psicosocial en adolescentes españoles Psychosocial Adjustment Versus Vulnerability Profiles in Spanish Adolescents. *Revista de Psicología*, 25(1), 1–21. <http://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.41476>
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614–621. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying Among Adolescents: Implications for

- Empirical Research. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 431–432.
<http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.07.030>
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109–128.
- Pérez, R. J. (2016). ¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el bullying escolar? *Revista Desarrollo Sociedad*, 71, 183–230.
<http://doi.org/10.13043/DYS.77.5>
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Guckin, C. M., ... Völlink, T. (2012). Tackling Cyberbullying: Review of Empirical Evidence Regarding Successful Responses by Students, Parents, and Schools. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2), 283–292.
- Peter, J., Valkenburg, P. M., & Schouten, A. P. (2005). Developing a Model of Adolescent Friendship Formation on the Internet. *CyberPsychology & Behavior*, 8(5), 423–430. <http://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.423>
- Poorthuis, A. M. G., Thomaes, S., Denissen, J. J. A., van Aken, M. A. G., & Orobio de Castro, B. (2013). Personality in Action: Can Brief Behavioral Personality Tests Predict Children's Academic and Social Adjustment Across the Transition to Secondary School? *European Journal of Psychological Assessment*, 30(3), 169–177.
- Pornari, C., & Wood, J. (2009). 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. <http://doi.org/10.1002/ab.20336>
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordóñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la

- investigación sobre acoso escolar: una revisión. *Anales de Psicología*, 29(2).
<http://doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
- Preece, J., & Ghozati, K. (2001). Experiencing Empathy Online. In R. Rice & J. Katz (Eds.), *The Internet and Health Communication: Experiences and Expectations* (pp. 237–260). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Quercia, D., Lambiotte, R., Stillwell, D., Kosinski, M., & Crowcroft, J. (2012). The personality of popular facebook users. In *Proceedings of the ACM 2012 conference on Computer Supported Cooperative Work - CSCW '12* (p. 955). New York, USA: ACM Press. <http://doi.org/10.1145/2145204.2145346>
- Reich, S. M. (2016). Connecting Offline Social Competence to Online Peer Interactions. *Psychology of Popular Media Culture*. <http://doi.org/10.1037/ppm0000111>
- Ricoy, L. C., Sevillano, G. L., & Feliz, M. T. (2011). Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación. *Revista de Educación*, 356, 483–507.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649–660. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649>
- Rodkin, P. C., & Ryan, A. M. (2012). Child and adolescent peer relations in educational context. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA education psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 363–389). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social Goals, Social Behavior, and Social Status in Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 49(6), 1139–1150.
- Romera, E., Cano, J., García-Fernández, C., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying:

- Social Competence, Motivation and Peer Relationships. *Comunicar*, 24(48), 71–79. <http://doi.org/DOI> <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Romera, E. M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la Implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161–170. <http://doi.org/10.5093/in2011v20n2a4>
- Romera, E. M., Gómez, O., Casas, J. A., Viejo, A. C., Del Rey, R., Córdoba, F., ... Ortega, R. (2016). *Estudio de la Competencia para la gestión de la vida social y su estabilidad en estudiantes de primaria y secundaria de Andalucía (PRY040/14)*. Córdoba, España.
- Romera, F. E. M., Del Rey, A. R., & Ortega, R. R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624–629.
- Romero, Y., & Chávez, Y. (2008). El juego de la guerra, niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado en Colombia. *Tabula Rasa*, (8), 197–210.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111–135. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-Emotional Competence in Early Childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 162–179). New York - London: The Guilford Press.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), 69–79.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions*,

- relationships, and groups*. New York, NY: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Social, emotional, and personality development: vol. 3. Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 571–645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In v B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283–323). New York: Plenum Press.
- Rudolph, K. D., Abaied, J. L., Flynn, M., Sugimura, N., & Agoston, A. M. (2011). Developing relationships, being cool, and not looking like a loser: Social goal orientation predicts children's responses to peer aggression. *Child Development*, 82, 1518–1530.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social Achievement Goals: The Nature and Consequences of Different Orientations Toward Social Competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1246–1263.
- Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 672–687.
- Saarni, C. (1999). *The Development of emotional competence*. New York, NY: The Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.
- <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective Relations Among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions. *Child Development, 76*(6), 1161–1171. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x-i1>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*, 668–676.
- Sánchez, L. H. (1988). Crisis y conflicto en la familia. *Cuadernos de Familia 1*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología, 28*(1), 71–82.
- Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2013). Social Competence in Preschool Children: Replication of Results and Clarification of a Hierarchical Measurement Model. *Social Development, 22*(1), 163–179. <http://doi.org/10.1111/sode.12007>
- Sarıçam, H., Yaman, E., & Çelik, I. (2016). The Mediator Effect of Loneliness between Perceived Social Competence and Cyber Bullying in Turkish Adolescents. *International Journal of Progressive Education, 12*(1), 99–107.
- Schneider, B. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies*. New York, NY: Routledge.
- Schoffstall, C. L., & Cohen, R. (2011). Cyber Aggression: The Relation between Online Offenders and Offline Social Competence. *Social Development, 20*(3), 587–604.
- Schultze-Krumbholz, A., Göbel, K., Scheithauer, H., Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., ... Smith, P. K. (2015). A Comparison of Classification

- Approaches for Cyberbullying and Traditional Bullying Using Data From Six European Countries. *Journal of School Violence*, *14*(1), 47–65.
<http://doi.org/10.1080/15388220.2014.961067>
- Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, *43*, 637–646.
- Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences*, *54*(3), 402–407. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.009>
- Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., Delsing, M., ter Bogt, T. F. M., & Meeus, W. H. J. (2009). Different types of Internet use, depression, and social anxiety: The role of perceived friendship quality. *Journal of Adolescence*, *32*, 819–833.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.011>
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York, NY: Springer.
http://doi.org/dx.doi.org/10.1007/978-0-387-71366-3_1
- Serrano, G., El-Astal, S., & Faro, F. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: análisis comparativo. *Psicothema*, *16*(3), 468–475.
- Serrano, G., Godás, A., Rodríguez, D., & Mirón, L. (1996). Perfil Psicosocial de los Adolescentes Españoles. *Psicothema*, *8*(1), 25–44.
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2012). How do Young Adolescents Cope With Social Problems? An Examination of Social Goals, Coping With Friends, and Social Adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, *32*(6), 851–875.
[http://doi.org/DOI: 10.1177/0272431611429944](http://doi.org/DOI:10.1177/0272431611429944)
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2014). Friendship Networks and Achievement Goals: An

- Examination of Selection and Influence Processes and Variations by Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(9). <http://doi.org/10.1007/s10964-014-0132-9>
- Shin, N., & Ahn, H. (2015). Factors Affecting Adolescents' Involvement in Cyberbullying: What Divides the 20% from the 80%? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 393–399. <http://doi.org/10.1089/cyber.2014.0362>
- Slee, P. T., & Skrzypiec, G. (2016). School Bullying, Victimization and Pro-social Behaviour: Positive Education. In B. Ilona (Ed.), *Well-Being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings* (pp. 109–130). Switzerland: Springer International Publishing. http://doi.org/DOI 10.1007/978-3-319-43039-3_1
- Slonje, R., Smith, P., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P., Del Barrio, C., & Tokunaga, R. (2013). Definitions of Bullying and Cyberbullying: How Useful are the Terms? In S. Bauman, D. Cross, & J. Walker (Eds.), *Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology* (pp. 26–40). New York - London: Routledge.
- Smith, P. K. (2009). Cyberbullying. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 180–181. <http://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.180>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child*

- Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smithyman, T. F., Fireman, G. D., & Asher, Y. (2014). Long-term psychosocial consequences of peer victimization: from elementary to high school. *School Psychology Quarterly : The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(1), 64–76. <http://doi.org/10.1037/spq0000053>
- Sourander, A., Lempinen, L., & Brunstein, K. A. (2016). Changes in Mental Health, Bullying Behavior, and Service Use Among Eight-Year-Old Children Over 24 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 717–725.e2. <http://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.018>
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is Cyberbullying Worse than Traditional Bullying? Examining the Differential Roles of Medium, Publicity, and Anonymity for the Perceived Severity of Bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 739–750. <http://doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3>
- Stone, A. A., Turkkan, J., Bacharach, C. A., Jobe, J. B., Kurtzman, H. S., & Cain, V. S. (1999). *The Science of Self Report: Implications for Research and Practice*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbawn Associates.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, (133), 71–84.
- Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321–325.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework

- of bullying among youth. In I. D. L. E. & S. M. Swearer (Ed.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 1–12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Taborsky, B., Arnold, C., Junker, J., & Tschopp, A. (2012). The early social environment affects social competence in a cooperative breeder. *Animal Behaviour*, *83–330*(4), 1067–1074. <http://doi.org/10.1016/j.anbehav.2012.01.037>
- Taborsky, B., & Oliveira, R. F. (2012). Social competence: an evolutionary approach. *Trends in Ecology & Evolution*, *27*(12), 679–688. <http://doi.org/10.1016/j.tree.2012.09.003>
- Taylor, A. B., & Asher, S. R. (1984). Children's goals and social competence: Individual differences in a game-playing context. In T. Field, J. L. Roopnarine, & M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children* (pp. 53–80). Norwood, N.J.: Ablex.
- Thelwall, M., Wilkinson, D., & Uppal, S. (2009). Data mining emotion in social network communication: Gender differences in MySpace. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, *61*(1), 190–199. <http://doi.org/10.1002/asi.21180>
- Tippett, N., & Dieter, W. (2014). Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis. *American Journal of Public Health*, (104), e48–e59.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, *26*(3), 277–287. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Tong, S., Van Der Heide, B., Langwell, L., & Walther, J. (2008). Too Much of a Good Thing? The Relationship Between Number of Friends and Interpersonal

- Impressions on Facebook. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *13*(3), 531–549. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2008.00409.x>
- Turner, M. G., Exum, M. L., Brame, R., & Holt, T. J. (2013). Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex. *Journal of Criminal Justice*, *41*(1), 53–59. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2012.12.005>
- UNESCO. (2014). Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 El Acuerdo de Mascate. Retrieved October 18, 2016, from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>
- UNESCO-OEI. (2014). Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014: políticas TIC en los sistemas educativos en América Latina. Retrieved January 30, 2017, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230080s.pdf>
- Utz, S. (2010). Show me your friends and I will tell you what type of person you are: How one's profile, number of friends, and type of friends influence impression formation on social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *15*(2), 314–335. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2010.01522.x>
- Utz, S., Tanis, M., & Vermeulen, I. (2012). It Is All About Being Popular: The Effects of Need for Popularity on Social Network Site Use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *15*(1), 37–42. <http://doi.org/10.1089/cyber.2010.0651>
- Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2017). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(2). <http://doi.org/DOI: 10.1387/RevPsicodidact.16434>

- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology, 43*, 267–277. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.267>
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society, 11*(8), 1349–1371. <http://doi.org/10.1177/1461444809341263>
- Varjas, K., Henrich, C., & Meyers, J. (2009). Urban Middle School Students' Perceptions of Bullying, Cyberbullying, and School Safety. *Journal of School Violence, 8*(2), 159–176. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/15388220802074165>
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., ... Korth, B. (2009). Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. *Child Development, 80*(6), 1775–1796.
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D., & Cerna, A. (2012). Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 210–227. <http://doi.org/10.1080/17405629.2011.644919>
- Vilanova, F., Beria, F. M., Costa, A. B., & Koller, S. H. (2017). Deindividuation: From Le Bon to the Social Identity Model of Deindividuation Effects. *Cogent Psychology*. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/23311908.2017.1308104>
- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior, 19*(4), 423–434. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008>

- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying: The New Era of Bullying. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(1), 44–61.
- Wang, J., Iannotti, R., & Nansel, T. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368–375.
<http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79–97. [http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Weidman, A. C., Fernandez, K. C., Levinson, C. A., Augustine, A. A., Larsen, R. J., & Rodebaugh, T. L. (2012). Compensatory internet use among individuals higher in social anxiety and its implications for well-being. *Personality and Individual Differences, 53*(3), 191–195. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.003>
- Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 753–775). Chicago: Rand McNally.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61*, 1–24.
- Wentzel, K. R. (2003). Motivating Students to Behave in Socially Competent Ways. *Theory Into Practice, 42*(4), 319–326. http://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_9
- White, D. J., Gersick, A. S., Freed-Brown, G., & Snyder-Mackler, N. (2010). The ontogeny of social skills: experimental increases in social complexity enhance reproductive success in adult cowbirds. *Animal Behaviour, 79*(2), 385–390.

- <http://doi.org/10.1016/j.anbehav.2009.11.014>
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*, 297–333.
- Whittaker, E., & Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying Via Social Media. *Journal of School Violence*, *14*(1), 11–29. <http://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, *58*(1), 425–452. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, *41*, 14–21.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, *30*, 353–365.
- Wolak, J., Mitchell, K., & Finkelhor, D. (2007). Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), S51–S58. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.019>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, *100*, 879–885. <http://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Wong, M. M., & Csikszentmihalyi, M. (1991). Affiliation motivation and daily experience: some issues on gender differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, *1*(60), 154–164.
- Wright, M. F. (2014). Longitudinal Investigation of the Associations Between Adolescents' Popularity and Cyber Social Behaviors. *Journal of School Violence*,

- 13(3), 291–314. <http://doi.org/10.1080/15388220.2013.849201>
- Wright, M. F., & Li, Y. (2011). The associations between young adults' face-to-face prosocial behaviors and their online prosocial behaviors. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1959–1962. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2011.04.019>
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723–738. <http://doi.org/10.1080/17405629.2013.793596>
- Ybarra, M., Boyd, D., Korchmaros, J., & Oppenheim, J. (2012). Defining and Measuring Cyberbullying Within the Larger Context of Bullying Victimization. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 53–58. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.12.031>
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64–100.
- Yun-Kyoung, C., & Jae-woong, Y. (2016). Cyberbullying, internet and SNS usage types, and perceived social support: a comparison of different age groups. *Information, Communication & Society*, 1–18.
- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y., & Zhou, Z. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology*, 52, 511–526. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.001>
- Zimbardo, P. (1970). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. In W. J. Arnold & D. Levine (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 237–307). Lincoln: University of

Nebraska Press.

- Zych, I., Farrington, D., Llorent, V., & Ttofi, M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. Cham, Switzerland: Springer Publishing Company.
<http://doi.org/DOI: 10.1007/978-3-319-53028-4>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & 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://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & 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://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5–18. <http://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>

ANEXO

Carta de aceptación del Artículo 3 (en prensa).

Journal of Cross-Cultural Psychology

Decision Letter (JCCP-16-058.R3)

From: best@wfu.edu

To: eva.romera@uco.es

CC: michelle.wright@mail.muni.cz, jennija@wfu.edu

Subject: Journal of Cross-Cultural Psychology - Decision on Manuscript ID JCCP-16-058.R3

Body: 05-Dec-2016

Dear Dr. Romera:

It is a pleasure to accept your manuscript entitled "MULTIDIMENSIONAL SOCIAL COMPETENCE, MOTIVATION AND CYBERBULLYING: A CULTURAL APPROACH WITH COLOMBIAN AND SPANISH ADOLESCENTS" in its current form for publication in the Journal of Cross-Cultural Psychology. The comments of the Associate Editor and reviewer(s) who reviewed your manuscript are included at the foot of this letter.

Now it is time for you to finalize your manuscript for publication. Ensure that the final version of your manuscript is in APA format, including the title, abstract and author page; and saved in Word.doc format. Then email our Editorial Assistant, Janice Jennings at: jennija@wfu.edu, attaching the final version of your manuscript.

Thank you for your fine contribution. On behalf of the Editors of the Journal of Cross-Cultural Psychology, we look forward to your continued contributions to the Journal.

Sincerely,

Dr. Deborah Best
Editor in Chief, Journal of Cross-Cultural Psychology
best@wfu.edu

Associate Editor's Comments to Author:

Associate Editor: Wright, Michelle
Comments to the Author:
(There are no comments.)



www.laecovi.com

El Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia (LAECОВI) está compuesto por un grupo de investigadoras e investigadores cuya sede es la Universidad de Córdoba, España (HUM-298-PAIDI).

Nuestras líneas de trabajo se focalizan en el estudio de las relaciones interpersonales positivas, como la puesta en evidencia de la importancia de la optimización de la convivencia escolar, juvenil y familiar. Ello nos exige el afrontamiento del estudio del conflicto, el acoso y el ciberacoso, y la inclusión de formas de dominio sumisión en el proceso de cortejo juvenil, como fenómenos que perturban el buen desarrollo y el bienestar social de la infancia y la adolescencia (Rosario Ortega-Ruiz, IP del Laecovi).



UNIVERSIDAD
D
CÓRDOBA