

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

La Familia y la Red de Iguales como Factores de Protección y Riesgo en la Cibervictimización
Family and Peer Network as Protective and Risk Factors in Cybervictimization

Autor de la tesis:

Jose María Martín Criado

Directores:

Dr. José Antonio Casas Bolaños

Dra. Rosario Ortega Ruiz

Fecha de depósito tesis en el IDEP: 4 de Mayo de 2021

TITULO: *La familia y la red de iguales como factores de protección y riesgo en la cibervictimización*

AUTOR: *José María Martín Criado*

© Edita: UCOPress. 2021
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

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



TÍTULO DE LA TESIS: La Familia y la Red de Iguales como Factores de Protección y Riesgo en la Cibervictimización.

DOCTORANDO/A: Jose María Martín Criado

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

El trabajo de investigación realizado por José María Martín Criado que hemos codirigido entre la profesora Rosario Ortega Ruiz y el profesor José Antonio Casas Bolaños 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 en el marco temporal del contrato Art. 83, "Ciberconvivencia: El programa ConRed. Realización de materiales didácticos para la prevención del acoso y el ciberacoso" (12017258), financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Esta tesis se compone de tres estudios consecutivos que ofrecen a la comunidad científica información válida para delimitar el rol de los iguales y la familia en la implicación en bullying y ciberbullying por parte de los más jóvenes. Muestra de ello, son los tres artículos publicados en revistas nacionales e internacionales de reconocido prestigio y rigor científico.

Concretamente, en la tesis doctoral se ha realizado una revisión sistemática y actualizada de la literatura científica sobre los programas de ayuda entre iguales y su eficacia en la prevención del bullying y ciberbullying, las prácticas de supervisión parental en la ciberconducta juvenil. Profundizando en el uso que los menores hacen de Internet y las redes sociales virtuales, y como las prácticas parentales pueden prevenir la implicación como cibervíctimas. En cuanto a metodología, es de resaltar la combinación de diseños transversales y longitudinales, el uso de diversidad de análisis estadísticos de distinta naturaleza como son los modelos lineales generalizados de medidas repetidas, los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios y los modelos de ecuaciones estructurales. De los resultados del trabajo se desprende una conclusión muy esperanzadora, tanto el trabajo con los iguales, como las prácticas parentales positivas pueden ayudar en la prevención de los riesgos online relacionados con la ciberconducta.

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

Córdoba, 3 de Mayo de 2021

Firma del/de los director/es

Fdo.: _Rosario Ortega Fdo.: José A. Casas

El futuro depende, en gran parte, de la familia, lleva consigo el porvenir mismo de la sociedad; su papel especialísimo es el de contribuir eficazmente a un futuro de paz.

Juan Pablo II (1920-2005) Papa de la iglesia católica

Agradecimientos

A mis padres. Por ser como sois. Por ser como soy. Por ser como somos los cinco. Por ponernos siempre delante de cualquier otra prioridad. Porque desde que tengo uso de razón me habéis enseñado la importancia de pensar y cuidar de los demás y relacionarme en base a esos principios. Porque, en una tesis doctoral de familias, cada recuerdo de mi niñez es un ejemplo de factor parental positivo. A mi familia extensa, y a todos los que contribuyeron a crear esos recuerdos, muchos nacieron en la calle Maldonado Entrena y viven ahora en cada casa.

En estos meses de confinamiento, restricciones e incertidumbre no he parado de agradecerles a mis padres, Emilio y Mari Carmen, la oportunidad brindada desde la infancia para enfrentarme a todo con la fe, el esfuerzo y el tesón que ellos me enseñaron. Gracias. Por confiar siempre en mí, incluso más que yo mismo. A mi madre, por su mirada. Por todas las horas que me has regalado siempre y durante la etapa final de esta tesis, encargándote de mucho de lo que yo debía hacer. A mi padre, por su apoyo incondicional, sus sacrificios y nuestras conversaciones. A mis hermanos y hermanas por ser siempre un apoyo y un ejemplo para el más pequeño y trabajoso, por continuar el legado.

A ti, Lula. Por tu amor, comprensión, apoyo y paciencia. Por ser la mejor compañera de una vida que llenas de alegría. Por ser tú y dejarme ser. Por haber respetado y considerado mis metas profesionales y académicas. Por asumir todo el esfuerzo extra que a la familia le ha supuesto este trabajo. Por estar ahí “bancándome” en los malos momentos, a pesar de que para ti tampoco hayan sido nada fácil estos meses. A Tito, por tu apoyo en el principio de este camino.

A los “niños”, ya hombres, por vuestra comprensión y apoyo, por ser tan buenos chicos. Y a ti Lulita, por llevarme el control de las páginas que escribo y de las que borro. Por animarme en esta “supertarea” y traerme la cena al escritorio.

A mis directores. Queridos Charo y Jose Antonio, esta tesis doctoral, y mi progresión profesional no habría sido posible sin la formación que me habéis brindado en estos últimos años. Gracias a ambos, por vuestra paciencia y generosidad. Para mí siempre ha sido, es y será, un honor y un placer trabajar y colaborar con vosotros.

Gracias Jose Antonio, por confiar en mí siempre y por permitirme adaptar el trabajo y las exigencias académicas a mis circunstancias personales, laborales y familiares. Por ser tan cercano y, al mismo tiempo, tan profesional. Por tu integridad, rigurosidad y saber hacer. Por estar siempre disponible y dispuesto a todo (online y offline). Gracias por todo este tiempo compartido y porque, además, siento que me llevo el mejor premio posible de una tesis: un buen amigo.

Charo, desde aquellos primeros años de colaboración e investigación en los barrios de las zonas de exclusión social ha pasado mucho tiempo. Tengo muchos recuerdos, todos gratos. Se podría decir que has sido una madre académica que has sabido recibir siempre con una sonrisa y los brazos abiertos a este hijo pródigo que, en este largo camino a Ítaca, ha ido yendo y viniendo. Gracias por apoyarme y creer en mí desde el inicio y en cada etapa. Gracias por exigirme y hacerme crecer. Me siento afortunado por haber tenido la oportunidad de aprender de una mujer científica del más alto nivel durante muchos años. Gracias también por quedarte a mi lado, ya como catedrática emérita, y acompañarme de la mano hasta el final, como hacen las personas que entienden y reconocen la bondad como el único signo posible de superioridad.

A todos mis amigos. A Manolo y a Rafa porque hay personas que, sin saberlo, inspiran e invitan a seguir avanzando en todas las carreras. A Antonio, Loles, Pilar, Paqui a Javier y a todos mis compañeros y compañeras de trabajo por hacérmelo fácil y ser ejemplo.

Al resto de miembros del LAECovi -Laboratorio de Estudios sobre la Convivencia y Prevención de la Violencia- y al equipo del IASED – Interpersonal Aggression and Socio-Emotional Development- enormes profesionales, cuya ayuda ha sido también muy importante en este camino. Gracias Rosario por tu paciencia, rigurosidad, precisión, espíritu y por ser tan cercana. Sabes que, en momentos críticos, has sido una bendición.

Índice

La Familia y la Red de Iguales como Factores de Protección y Riesgo en la Cibervictimización. 6	
Resumen extenso	7
Family and Peer Network as Protective and Risk Factors in Cybervictimization	15
Extended summary	16
La Familia y la Red De Iguales como Factores de Protección y Riesgo en la Cibervictimización.	24
Capítulo 1 Marco Teórico: El cyberbullying y sus factores de protección	25
Introducción	25
1.1. Cyberbullying: Definición y características.....	28
1.2 Roles en la dinámica de cyberbullying.	35
1.3 Consecuencias del cyberbullying.....	39
1.4. Factores protectores de la cibervictimización: La ayuda entre iguales.	43
1.5. Factores protectores de la cibervictimización: El contexto familiar.	50
1.6. Supervisión parental, extimidad y uso de redes sociales.	54
Capítulo 2. El estudio empírico: Objetivos, hipótesis y metodología	62
Introducción	63
2.1. Objetivos e Hipótesis	63
2.2. Metodología	66
2.2.1. Población de referencia y procedimiento de muestreo.....	66
2.2.2. Muestreo	66
2.3. Variables e Instrumentos de Medida.....	66
2.4. Diseño y Procedimientos de análisis.....	70
Capítulo 3. Estudio 1. Evaluación del efecto del Programa “Ayuda entre Iguales de Córdoba” sobre el fomento de la Competencia Social y la Reducción del Bullying.	72
3.1 Introducción	73
3.2 Bullying y Cyberbullying.....	74
3.3 Competencia Social.....	75
3.4 Los Programas de Ayuda Entre Iguales	77
3.5 El Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba	78
3.6 Metodología	79
3.7 Discusión y conclusiones	84
3.8 Referencias Bibliográficas	86
Capítulo 4. Estudio 2. Parental Supervision: Predictive Variables of Positive Involvement in Cyberbullying Prevention	89
4.1. Introduction.....	90
4.1.1. Parental Supervision and Cyberbullying.....	91

4.1.2. Predictive Variables of Parental Involvement.....	92
4.2. Materials and Methods.....	94
4.3. Results.....	95
4.4. Discussion.....	100
4.5. Conclusions.....	101
4.6 References.....	103
Capítulo 5. Estudio 3. Supervisión parental y víctimas de ciberbullying: Influencia del uso de redes sociales y la extimidad online.....	106
5.1. Introducción.....	107
5.2 Actividad en internet, ciberbullying y supervisión parental	108
5.3 Estudio actual.....	109
5.4 Material y Métodos.....	110
5.5 Resultados.....	112
5.6 Discusión y Conclusiones	116
5.7 Referencias.....	118
Capítulo 6. Discusión y conclusiones	123
Referencias.....	139
Anexos.....	161
Anexo 1: Cuestionario de diseño y validación propia	161
Anexo 2: Informe con el factor de impacto y el cuartil de las publicaciones	162

**La Familia y la Red de Iguales como Factores de Protección y
Riesgo en la Cibervictimización.**

Resumen extenso

El rápido desarrollo y la universalización de las TIC ha facilitado que los menores se incorporen al mundo de las relaciones online en edades cada vez más tempranas (Helsper et al., 2013). Las redes sociales han revolucionado la forma en la que los menores se comunican y establecen relaciones entre sí, brindándoles oportunidades sin precedentes para satisfacer sus necesidades sociales (McDool et al., 2020; Wang et al., 2019). Durante esta consolidación del uso de las redes sociales como un comportamiento social normalizado por parte de los y las jóvenes y adolescentes, el interés científico y el número de investigaciones acerca de las relaciones interpersonales online y las dificultades que las afectan, se ha incrementado de forma notable.

Este creciente interés no ha pasado inadvertido para la psicología evolutiva y educativa, que han examinado la influencia positiva que las redes sociales pueden tener en el desarrollo, el bienestar y el aprendizaje de los menores (Kowalski et al., 2019; Moghavvemi et al., 2018). Pero, al mismo tiempo, la investigación también ha puesto de manifiesto la existencia de riesgos en este nuevo contexto online (Berson et al., 2002) especialmente si la conexión es prematura y desprovista de supervisión adulta eficiente (Helsper et al., 2013). En el análisis de los riesgos online, el ciberbullying es uno de los más estudiados debido a sus consecuencias negativas para las víctimas e importantes tasas de prevalencia (Kowalski et al., 2014b; Patchin et al., 2015).

El ciberbullying ha sido definido como un subtipo de bullying que ocurre cuando un individuo o grupo usa las TIC para dañar intencional y repetidamente a una persona, a quien le resulta difícil evitar que continúe este acoso (Smith et al., 2008). Este tipo de agresión posee rasgos y características específicas como la viralización (Casas et al., 2020), el desequilibrio de poder derivado de la mayor competencia digital (Bastiaensens et al., 2016; Vandebosch et al., 2008), la intencionalidad y el anonimato (Baldry et al., 2015) o la posibilidad de ser victimizado 24/7 (Hinduja et al., 2015).

En las dos últimas décadas numerosos estudios han abordado este tipo de violencia interpersonal entre iguales, desde diferentes modelos explicativos (Ansary, 2020). Los primeros estudios investigaron exhaustivamente la naturaleza, el solapamiento entre bullying y ciberbullying y la proporción del problema (Patchin et al., 2006; Slonje et al., 2008).

Posteriormente, se abordaron otros aspectos tales como: las posibles causas, las características específicas del ciberbullying vinculadas a los roles de agresores, espectadores y víctimas o las estrategias de afrontamiento de éstas (Tokunaga, 2010). Aunque no en todos los casos, buena parte de estas investigaciones ha tomado como referencia un modelo teórico basado en el marco ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979), en el que se ha subrayado la importancia de los contextos donde los menores se desarrollan. Desde esta perspectiva se han estudiado los factores de protección y riesgo que contribuyen a prevenir y explicar este tipo de violencia (Farrington, 2020; Zych, Farrington, et al., 2019).

Más concretamente, se han analizado las características en el individuo, la familia, el grupo de iguales, la escuela y la comunidad, para concluir que no existe un único factor o causa que explique el ciberbullying, sino que los factores en todos los niveles pueden tener un papel de influencia y estos varían de un individuo a otro y de un contexto a otro.

Las revisiones sistemáticas de los factores de protección y riesgo de victimización a nivel intra e interpersonal han señalado que los menores que presentan un mayor uso de redes sociales y alto nivel de exposición de información personal, baja autoestima y problemas de internalización como retraimiento, ansiedad, o depresión (Zych, Farrington, et al., 2019), así como los menores con baja competencia social, bajo estatus en el grupo de iguales (impopular, con pocos amigos), tienen una mayor probabilidad de convertirse en víctimas.

En cambio, el desarrollo de la competencia socio-emocional habilita a los niños/as para gestionar positivamente las relaciones interpersonales y tiene un efecto positivo en la prevención de la cibervictimización (Romera et al., 2016).

En este mismo sentido Ortega y Mora-Merchán (Ortega et al., 2008), también señalaron el importante rol que la red de iguales puede desarrollar para prevenir situaciones de bullying y para atenuar las posibles consecuencias de esta victimización. Con este propósito, una de las estrategias psicoeducativas utilizadas actualmente para la prevención de la victimización, es el desarrollo de programas de ayuda entre iguales en las escuelas. En España estos programas están poco extendidos y los existentes no siempre han sido convenientemente evaluados. Algunas veces, las evaluaciones de estos programas se han basado más en las valoraciones de los diferentes profesionales que han llevado a cabo las intervenciones, que en evaluaciones científicas y rigurosas de la eficacia del programa (Giménez-Gualdo et al., 2021; Andrés, 2009).

En esta línea de análisis de los contextos, el ámbito familiar resulta importante porque, aunque no es el escenario mismo de la violencia entre los iguales, es el primer contexto de socialización. Más aun cuando la comunicación digitalizada se realiza en cualquier espacio y en cualquier marco temporal, aunque el contexto familiar es donde los menores se conectan la mayor parte del tiempo. Dentro de él se ha reconocido el importante rol que madres y padres pueden desarrollar para proteger a sus hijos e hijas de ser víctimas de ciberbullying (Nocentini et al., 2019). Para ello, se ha subrayado la necesidad de que padres y madres, estén más concienciados, se impliquen mejor en esta nueva tarea educativa (Ho et al., 2019) y se perciban así mismos/as como responsables y competentes para la educación digital y la prevención del ciberbullying (Monks et al., 2016).

Algunas investigaciones a este respecto han señalado que la supervisión parental es un factor de protección relevante (Elsaesser et al., 2017; Khurana et al., 2015). No obstante, revisiones sistemáticas recientes (Elsaesser et al., 2017a; Machimbarrena et al., 2019; Nocentini et al., 2019) han mostrado resultados inconsistentes entre los no muy numerosos estudios que analizan los factores parentales como protectores de la cibervictimización. Se sabe que los adultos (padres, madres o tutores legales) usan una variedad de estrategias de supervisión (Legate et al., 2019) aunque no todas han demostrado ser igual de eficaces; igualmente algunos trabajos señalan que las estrategias de supervisión podrían ser inapropiadas (Qu et al., 2020). Otros estudios apuntan a que la relación entre ellas es indirecta y que es necesario seguir profundizando en los elementos y los factores demográficos que modulan su efecto (Kowalski et al., 2019).

Tras la revisión de literatura llevada a cabo, la finalidad del trabajo de investigación que da lugar a esta tesis doctoral estableció el foco en avanzar en el estudio empírico de los factores protectores en la cibervictimización en dos de los niveles contextuales a los que la literatura científica había dado la máxima importancia: la red de iguales y el contexto familiar. Para ello, se establecieron tres objetivos generales: (1) evaluar la eficacia de la ayuda entre iguales en el desarrollo de la competencia social y la prevención de la cibervictimización; (2) adaptar y validar un instrumento de valoración de una implicación parental positiva para la prevención de ciberbullying y (3) profundizar en el estudio de la relación entre la supervisión parental y las víctimas de ciberbullying.

Tres investigaciones independientes, aunque interrelacionadas, fueron diseñadas para alcanzar estos objetivos, partiendo de las siguientes hipótesis: (a) La ayuda entre iguales demostrará ser

una estrategia válida para la mejora de la competencia social y la prevención de la cibervictimización; (b) El instrumento desarrollado presentará buenas propiedades psicométricas, representando una medida válida y fiable de implicación parental positiva en prevención de cibervictimización, (c) la supervisión parental tendrá un efecto protector sobre la cibervictimización.

Considerando el primer objetivo, la investigación presenta la evaluación de un programa de ayuda entre iguales que se implementó en un amplio número de escuelas de la red público-concertada de Andalucía en la que se focaliza dicho modelo de intervención para la prevención del ciberbullying. El modelo de ayuda entre iguales, desde sus primeras aplicaciones en España como parte del proyecto SAVE (Del Rey et al., 2001; Ortega, 1997) ha demostrado su eficacia para el desarrollo de la competencia social y la resolución positiva de conflictos. A este respecto, se ha señalado que el mayor beneficio de este tipo de programas de intervención recae sobre propio alumnado que participa como alumnado ayudante y que los aspectos más relevantes como factores de protección, son la competencia social y moral, a través del aprendizaje de habilidades sociales, cognitivas y emocionales orientadas hacia fines morales (Romera et al., 2017).

La investigación previa también ha puesto de manifiesto que la ayuda entre iguales favorece un comportamiento activo de ayuda hacia las víctimas en situaciones de bullying (Andrés, 2009). Desde principios de siglo a esta parte, la funcionalidad y el uso de los programas de ayuda entre iguales se ha diversificado notablemente. Actualmente existe una gran variedad de programas y modalidades que también abordan el contexto online (cibermentores y ciberayudantes particularmente). Sin embargo, no todos los programas de intervención educativa han sido evaluados de forma rigurosa. Muchas de las evaluaciones de estos programas, principalmente de tipo cualitativo, se han basado mayoritariamente en la información de los diferentes profesionales que han llevado a cabo las intervenciones.

Los resultados del primer estudio que contiene esta tesis doctoral señalan que dichos programas, cuando tienen una duración, participación y contextualización adecuadas, pueden conseguir el desarrollo de la competencia socio-emocional y la disminución en la implicación en los roles de ciberbullying (víctima y agresor) para los y las participantes del programa. En base a ello, se puede confirmar la primera hipótesis de este trabajo. La ayuda entre iguales, al igual que en el bullying tradicional, puede ser una herramienta útil para la prevención de la

cibervictimización, siempre que desarrolle la competencia socio-emocional del alumnado, orientándola hacia fines morales.

El segundo objetivo de la investigación que da lugar a la presentación de esta tesis doctoral abordó el diseño y la validación de un instrumento de valoración de una implicación parental positiva para la prevención de ciberbullying. Un análisis confirmatorio mostró resultados que apoyaron el diseño definitivo y la validación de un instrumento como una medida válida y fiable, con buenos índices de ajuste y consistencia interna, sustentando la segunda hipótesis planteada. Este instrumento representa, hasta donde sabemos, la primera herramienta para conocer la implicación de las familias en la prevención de la cibervictimización. La solución factorial obtenida estuvo compuesta por cinco dimensiones (a) Conocimiento parental del ciberbullying, (b) Competencia parental, (c) Percepción del riesgo online para sus hijos/as, (d) Responsabilidad parental y (e) Supervisión parental. Contar con un instrumento sólido tanto a nivel teórico como empírico hace posible, por un lado, empezar a medir y evaluar la implicación parental en la prevención del ciberbullying.

Por otro lado, la herramienta puede ser útil para establecer una línea base en los programas de prevención e intervención psicoeducativa con las familias. Los resultados obtenidos revelaron que buena parte de las familias andaluzas necesita actualizar y profundizar en el conocimiento sobre el ciberbullying, mejorar su competencia parental y asumir la responsabilidad de esta nueva tarea educativa.

Para ello, es importante, primero: que padres y madres sean conscientes de la nueva tarea educativa online que les toca asumir, segundo: que conozcan y tengan una percepción ajustada de los riesgos online a los que se exponen sus hijos e hijas y tercero: que aprendan y apliquen estrategias de supervisión online efectivas que modifiquen el comportamiento online de los menores, con especial atención a los comportamientos que ya han sido relacionados con las víctimas de ciberbullying.

El tercer objetivo de la investigación que da sustento a esta tesis doctoral aporta información para comprender mejor la relación supervisión familiar-cibervictimización. El ámbito de la investigación sobre la educación parental es muy amplio y en él existe suficiente controversia teórica como seguir profundizando en dicha relación y en los elementos y los factores que puedan estar modulando su efecto (Kowalski et al., 2019). En relación a ello, en esta tesis doctoral se analizan dos variables: a) la «extimidad» viejo concepto teórico que había enunciado Jaques Lacan (1958) ahora operativizado en investigaciones empíricas y entendido

como la intimidad expuesta en redes sociales (Tello, 2013) y b) la actividad que los menores tienen en el contexto virtual, entendida como la utilización normalizada y continua de las redes sociales y en cierta medida influenciada por el seguimiento, aceptación e imitación de las tendencias online como retos, juegos, modas, etc (Mesch, 2009).

A este respecto, las investigaciones previas, sobre supervisión parental y cibervictimización (Baldry et al., 2015; Inchley et al., 2020) indican que una supervisión familiar adecuada podría prevenir la victimización. La investigación realizada para esta tesis revela que una eficaz supervisión parental, podría prevenir casi un 20% de los casos de víctimas de ciberbullying.

Para ello, dicha supervisión familiar debe desarrollar estrategias oportunas (Katz et al., 2019; Legate et al., 2019) y centrarse en la reducción de las principales conductas de riesgo. En este sentido, el valor de la protección de la supervisión familiar aumenta en la medida en la que los progenitores son capaces de ayudar a sus hijos e hijas a regular su intimidad y su comportamiento social online.

Considerando los tres estudios aquí presentados, los resultados de esta tesis permiten avanzar en el conocimiento hasta este momento disponible en tres importantes aspectos: a) permite valorar de forma más precisa programas educativos, como el que se conoce en genérico, como ayuda entre iguales, concretando qué tipo de ayuda y quién/quienes sacan verdadero buen resultado del complejo proceso psicosocial y educativo que implica un programa institucional de ayuda entre iguales.

Considerando las víctimas de ciberbullying, cabe recordar lo que tanto este trabajo como la literatura psicoeducativa previa había puesto en evidencia: estos programas, siendo educativamente muy positivos, en realidad a quienes benefician de manera muy relevante es a los escolares que se implican como ayudantes de sus iguales, teniendo claros efectos en su desarrollo social y moral. b) El avance en este campo requiere disponer de buenos instrumentos de medida que enfoquen su operatividad hacia los comportamientos concretos del fenómeno que ha de evaluarse.

En este sentido, el instrumento que aquí se ha diseñado ha dado muestras de ser adecuado, dado que ha resultado con validez de constructo (incluyendo todas las dimensiones que intervienen en el fenómeno de la cibervictimización) y fiabilidad en la medida. c) Finalmente, la exploración del pensamiento, los conocimientos, las competencias y la disponibilidad parental para establecer comunicación educativa con sus hijos e hijas respecto del uso de redes sociales,

ha resultado ser una línea exploratoria muy fructífera. Penetrar en la complejidad de lo que llamamos educación familiar (Crescenzi-Lanna et al., 2019) y hacerlo restringiendo los constructos conceptuales y las dimensiones de búsqueda hacia las variables que parecen tener más relevancia en dicha comunicación, no sólo aporta información válida sobre la familia como factor de prevención de la cibervictimización, sino que abre vías de profundización en la propia complejidad de lo que es importante en la educación familiar. Igualmente, la competencia parental para comprender la complejidad de un comportamiento cibernético, como es el uso de redes sociales que sus hijos e hijas están activando permanentemente, se ofrece igualmente como una línea de trabajo muy fructífera en este campo.

Los tres estudios, ya publicados, se han detenido lo suficientemente en la discusión científica de los resultados en relación tanto a la literatura previa como a la relevancia práctica psicoeducativa de los logros que dichos resultados pueden significar para la prevención de la cibervictimización y la mejora de la calidad del uso de las redes sociales por parte de adolescentes y jóvenes, se pasa pues a señalar algunas de las conclusiones que se derivan de la investigación aquí presentada.

Las conclusiones que se derivan de los estudios que componen esta tesis doctoral tienen implicaciones que permiten orientar las prácticas psicoeducativas en los centros escolares así como la práctica educativa en el entorno familiar. En muy abreviada síntesis, se puede afirmar que tanto la exploración científica como la intervención educativa, convenientemente diseñada y evaluada, pone en evidencia que la ciber conducta está exigiendo investigación específica para dilucidar aspectos que no son homologables a la conducta y la sociabilidad que se realiza fuera del marco de las redes sociales, donde también surgen problemas de agresividad injustificada y violencia interpersonal. Claramente la ciberconducta social hace emerger fenómenos como el ciberbullying, que están exigiendo ser estudiados en sus detalles, para ser prevenidos en la dimensión justa que requieren. En este sentido, e igualmente haciendo un esfuerzo de síntesis, no del todo precisa, hay que anotar que es el campo de las relaciones interpersonales, la vida emocional y moral, el que más claramente demanda esta atención. Los hallazgos del primer estudio sobre la eficacia del programa de ayuda entre iguales para el desarrollo de la competencia social y emocional permiten afirmar que estos son una vía adecuada para atenuar las consecuencias y para la detección del ciberbullying. Recordando el conocido “efecto San Mateo”, cabe destacar que el mayor impacto de mejora de los programas

de ayuda entre iguales, recae principalmente en quienes ya disponen de niveles de competencia social y moral superiores.

Por diferentes razones expuestas en esta investigación, la implementación en los centros educativos de dichos programas puede resultar de utilidad. Algo parecido puede decirse de la implicación parental en la prevención de la cibervictimización. Esta investigación pone en evidencia que padres y madres están necesitando ayuda para proteger y prevenir fenómenos de cibervictimización, pero lo cierto es que hay líneas de actuación, destacadas en esta tesis que son más eficaces que otras y por tanto este trabajo también podría servir de orientación para dos aspectos concretos relacionados con el contexto familiar: la implicación parental positiva y la importancia de su propia competencia para abordar los comportamientos concretos que se relacionan con una mayor probabilidad de victimización a sus hijos e hijas.

El segundo estudio de esta tesis permite empezar a medir la implicación en este campo. La herramienta que se propone puede ser útil para establecer una línea base en los programas de prevención e intervención con las familias. Una implicación parental positiva puede predecirse a partir de puntuaciones altas en el propio dominio y competencia de padres y madres del mundo online; del conocimiento parental de las relaciones online de sus propios hijos e hijas, incluyendo los riesgos que éstas pueden incorporar; en la asunción de la responsabilidad parental en el ámbito de la educación digital. Es decir, en que los padres y las madres consideren que son responsables y competentes para asumir esa guía y control educativo. Los resultados indican que, actualmente, buena parte de las familias andaluzas necesitan profundizar en el conocimiento sobre las relaciones online y sus riesgos, mejorar su competencia parental y asumir esta responsabilidad.

Así mismo, el tercer y último estudio de esta tesis, respecto a la efectividad de la supervisión parental, puede aportar algunas claves e información relevante para la práctica educativa de las familias sobre los entornos virtuales y aplicaciones tecnológicas. De forma resumida se puede decir que la supervisión parental es un factor protector de la cibervictimización cuando se dirige hacia conductas concretas y basadas en la información que difunden los menores en las redes sociales. Es decir, una vez asumido que las redes sociales es un nuevo contexto de relación y que los y las menores están (y se desarrollan) en ellas, los padres y las madres deben desplegar un rol de supervisión que ayude a los y las menores a evidenciar que la intimidad es un valor y que las conductas online relacionadas con ella son arriesgadas y pueden conllevarles consecuencias negativas, como la cibervictimización (Katz et al., 2019; Legate et al., 2019).

**Family and Peer Network as Protective and Risk Factors in
Cybervictimization**

Extended Abstract

The rapid development and universalization of ICTs has made it easier for children to enter the world of online relationships at increasingly younger ages (Helsper et al., 2013). Social networks have revolutionized the way in which minors communicate and establish relationships with each other, providing them with unprecedented opportunities to meet their social needs (McDool et al., 2020; Wang et al., 2019).

During this consolidation of the use of social networks as a normalized social behavior by young people and adolescents, scientific interest and the number of research studies on online interpersonal relationships and the difficulties that affect them have increased significantly.

This growing interest has not gone unnoticed by developmental and educational psychology, which have examined the positive influence that social networks can have on children's development, well-being and learning (Kowalski et al., 2019; Moghavvemi et al., 2018). But, at the same time, research has also highlighted the existence of risks in this new online context (Berson et al., 2002) especially if the connection is premature and devoid of efficient adult supervision (Helsper et al., 2013).

In the analysis of online risks, cyberbullying is one of the most studied due to its negative consequences for victims and significant prevalence rates (Kowalski et al., 2014; Patchin et al., 2015). In the last two decades numerous studies have addressed this type of interpersonal violence between equals, from different explanatory models (Ansary, 2020). The first studies thoroughly investigated the nature, overlap between bullying and cyberbullying and the proportion of the problem (Patchin et al., 2006; Slonje et al., 2008).

Cyberbullying has been defined as a subtype of bullying that occurs when an individual or group uses ICTs to intentionally and repeatedly harm a person, who finds it difficult to prevent this harassment from continuing (Smith et al., 2008). This type of aggression has specific features and characteristics such as viralization (Casas et al., 2020), power imbalance derived from increased digital competence (Bastiaensens et al., 2016; Vandebosch et al., 2008), intentionality and anonymity (Baldry et al., 2015) or the possibility of being victimized 24/7 (Hinduja et al., 2015).

In the last two decades numerous studies have addressed this type of interpersonal peer violence, from different explanatory models (Ansary, 2020). Early studies extensively

investigated the nature, the overlap between bullying and cyberbullying and the proportion of the problem (Patchin et al., 2006; Slonje et al., 2008). Subsequently, other aspects were addressed such as: the possible causes, the specific characteristics of cyberbullying linked to the roles of aggressors, bystanders and victims or their coping strategies (Tokunaga, 2010).

Although not in all cases, much of this research has taken as a reference a theoretical model based on Bronfenbrenner's ecological framework (Bronfenbrenner, 1979), in which the importance of the contexts where minors develop has been emphasized. From this perspective, the protective and risk factors that contribute to prevent and explain this type of violence have been studied (Farrington, 2020; Zych et al., 2019). More specifically, characteristics in the individual, family, peer group, school, and community have been analysed to conclude that there is no single factor that explains cyberbullying, but rather factors at all levels may play an influential role and these vary from individual to individual and from context to context.

Systematic reviews of protective and victimization risk factors at the intra- and interpersonal level have pointed out that minors with higher use of social networks and high level of exposure of personal information, low self-esteem and internalizing problems such as withdrawal, anxiety or depression (Farrington, et al., 2019), as well as minors with low social competence, low status in the peer group (unpopular, with few friends), have a higher likelihood of becoming victims. In contrast, the development of social-emotional competence enables children to positively manage interpersonal relationships and has a positive effect on the prevention of cybervictimization (Romera et al., 2016).

In this same sense Ortega and Mora-Merchán (Ortega et al., 2008), also pointed out the important role that the peer network can develop to prevent bullying situations and to mitigate the possible consequences of this victimization. For this purpose, one of the psychoeducational strategies currently used for the prevention of victimization is the development of peer support programs in schools.

In Spain, these programs are not very widespread, and the existing ones have not always been properly evaluated. Sometimes, the evaluations of these programs have been based more on the assessments of the different professionals who have carried out the interventions than on scientific and rigorous evaluations of the effectiveness of the program (Andrés, 2009).

In this line of analysis of contexts, the family environment is important because, although it is not the scene of peer violence itself, it is the first context of socialization. Even more so when

digitalized communication takes place in any space and in any time frame, although the family context is where minors connect most of the time. Within it, the important role that mothers and fathers can develop to protect their sons and daughters from being victims of cyberbullying has been recognized (Nocentini et al., 2019).

To this end, the need for parents to be more aware, to be better involved in this new educational task (Ho et al., 2019) and to perceive themselves as responsible and competent for digital education and the prevention of cyberbullying has been highlighted (Monks et al., 2016).

Some research in this regard has pointed to parental supervision as a relevant protective factor (Elsaesser et al., 2017; Khurana et al., 2015). However, recent systematic reviews (Elsaesser et al., 2017; Machimbarrena et al., 2019; Nocentini et al., 2019) have shown inconsistent results among the not very numerous studies analysing parental factors as protective against cybervictimization.

Adults (parents or legal guardians) are known to use a variety of monitoring strategies (Legate et al., 2019), although not all have been shown to be equally effective; likewise, some work points out that monitoring strategies may be inappropriate (Qu et al., 2020). Other studies point out that the relationship between them is indirect and that it is necessary to further deepen the elements and demographic factors that modulate their effect (Kowalski et al., 2019).

After the literature review carried out, the purpose of the research work that gives rise to this doctoral thesis established the focus on advancing in the empirical study of protective factors in cybervictimization at two of the contextual levels to which the scientific literature had given the utmost importance: the peer network and the family context.

To this end, three general objectives were established: (1) to evaluate the effectiveness of peer support in the development of social competence and the prevention of cyber-victimization; (2) to adapt and validate an instrument to assess positive parental involvement for the prevention of cyberbullying; and (3) to further study the relationship between parental supervision and victims of cyberbullying.

Three independent but interrelated investigations were designed to achieve these objectives, based on the following hypotheses: (a) peer support will prove to be a valid strategy for the improvement of social competence and the prevention of cyberbullying; (b) the developed instrument will present good psychometric properties, representing a valid and reliable measure

of positive parental involvement in cyberbullying prevention, (c) parental supervision will have a protective effect on cyberbullying.

Considering the first objective, the research presents the evaluation of a peer support program that was implemented in many schools of the public-concerted network of Andalusia in which this intervention model for the prevention of cyberbullying is focused. The peer help model, since its first applications in Spain as part of the SAVE project (Del Rey et al., 2001; Ortega, 1997) has demonstrated its effectiveness for the development of social competence and positive conflict resolution. In this regard, it has been pointed out that the greatest benefit of this type of intervention programs falls on the students themselves who participate as student helpers and that the most relevant aspects as protective factors are social and moral competence, through the learning of social, cognitive and emotional skills oriented towards moral ends (Romera et al., 2017).

Previous research has also shown that peer help favours active helping behavior towards victims in bullying situations (Andrés, 2009). Since the turn of the century, the functionality and use of peer support programs has diversified significantly. There is now a wide variety of programs and modalities that also address the online context (cyber mentors and cyber helpers in particular). However, not all educational intervention programs have been rigorously evaluated. Many of the evaluations of these programs, mainly of a qualitative nature, have been based mostly on information from the different professionals who have carried out the interventions.

The results of the first study contained in this thesis indicate that these programs, when they have an adequate duration, participation and contextualization, can achieve the development of socio-emotional competence and a decrease in the involvement in the roles of cyberbullying (victim and aggressor) for the participants of the program. Based on this, the first hypothesis of this work can be confirmed. Peer support, as in traditional bullying, can be a useful tool for the prevention of cyberbullying, if it develops the socio-emotional competence of the students, orienting it towards moral purposes.

The second objective of the research leading to the presentation of this doctoral thesis addressed the design and validation of a positive parental involvement assessment instrument for the prevention of cyberbullying. A confirmatory analysis showed results that supported the definitive design and validation of an instrument as a valid and reliable measure, with good fit and internal consistency indices, supporting the second hypothesis put forward. This

instrument represents, to our knowledge, the first tool to know the involvement of families in the prevention of cybervictimization.

The factorial solution obtained was composed of five dimensions (a) Parental knowledge of cyberbullying, (b) Parental competence, (c) Perception of online risk for their children, (d) Parental responsibility and (e) Parental supervision. Having an instrument that is both theoretically and empirically sound makes it possible, on the one hand, to begin to measure and evaluate parental involvement in the prevention of cyberbullying.

On the other hand, the tool can be useful to establish a baseline in prevention and psychoeducational intervention programs with families. The results obtained revealed that a good part of Andalusian families need to update and deepen their knowledge about cyberbullying, improve their parental competence and take responsibility for this new educational task. For this, it is important, first: that parents are aware of the new online educational task they have to assume, second: that they know and have an adjusted perception of the online risks to which their children are exposed and third: that they learn and apply effective online supervision strategies that modify the online behavior of minors, with special attention to the behaviors that have already been related to the victims of cyberbullying (Caivano et al., 2020).

The third objective of the research that supports this doctoral thesis provides information to better understand the family supervision-cybervictimization relationship. The field of research on parental education is very broad and there is enough theoretical controversy in it to continue delving into this relationship and the elements and factors that may be modulating its effect (Kowalski et al., 2019).

In relation to this, in this doctoral thesis two variables are analysed: a) the "extimacy" old theoretical concept that had enunciated Jacques Lacan (1958) now operationalized in empirical research and understood as the intimacy exposed in social networks (Tello, 2013) and b) the activity that minors have in the virtual context, understood as the normalized and continuous use of social networks and to some extent influenced by the monitoring, acceptance and imitation of online trends such as challenges, games, fashions, etc. (Mesch, 2009). In this regard, previous research, on parental supervision and cybervictimization (Baldry et al., 2015; Inchley et al., 2020) indicates that adequate family supervision could prevent victimization.

The research conducted for this thesis reveals that effective parental supervision, could prevent almost 20% of cases of cyberbullying victims. To do so, such family supervision should develop timely strategies (Katz et al., 2019; Legate et al., 2019) and focus on reducing key risk behaviors. In this sense, the protective value of family supervision increases to the extent that parents can help their sons and daughters regulate their extimacy and online social behavior.

Considering the three studies presented here, the results of this thesis allow to advance the knowledge so far available in three important aspects: a) it allows a more accurate assessment of educational programs, such as what is known in generic terms as peer support, specifying what kind of help and who get real good results from the complex psychosocial and educational process that an institutional peer support program involves.

Considering the victims of cyberbullying, it is worth recalling what both this work and previous psychoeducational literature had evidenced: these programs, being educationally very positive, benefit in a very relevant way the schoolchildren who get involved as peer helpers, having clear effects on their social and moral development. b) Progress in this field requires having good measurement instruments that focus their operability on the concrete behaviors of the phenomenon to be evaluated. In this sense, the instrument designed here has shown signs of being adequate, given that it has been found to have construct validity (including all the dimensions involved in the phenomenon of cybervictimization) and reliability in measurement. c) Finally, the exploration of parental thinking, knowledge, skills and availability to establish educational communication with their sons and daughters regarding the use of social networks has proved to be a very fruitful line of exploration.

Penetrating the complexity of what we call family education (Crescenzi-Lanna et al., 2019) and doing so by restricting the conceptual constructs and search dimensions towards the variables that seem to have more relevance in such communication, not only provides valid information about the family as a factor in the prevention of cybervictimization, but also opens avenues for deepening the very complexity of what is important in family education. Likewise, parental competence to understand the complexity of cyber behavior, such as the use of social networks that their sons and daughters are permanently activating, is also offered as a very fruitful line of work in this field.

The three studies, already published, have been sufficiently detailed in the scientific discussion of the results in relation both to previous literature and to the practical psychoeducational relevance of the achievements that these results can mean for the prevention of cyber-

victimization and the improvement of the quality of the use of social networks by adolescents and young people, so we will now point out some of the conclusions that derive from the research presented here.

The conclusions derived from the studies that make up this doctoral thesis have implications that allow us to guide psychoeducational practices in schools as well as educational practice in the family environment. In very abbreviated synthesis, it can be stated that both scientific exploration and educational intervention, conveniently designed and evaluated, make it evident that cyberbehavior is demanding specific research to elucidate aspects that are not homologous to the behavior and sociability that takes place outside the framework of social networks, where problems of unjustified aggressiveness and interpersonal violence also arise. Clearly, social cyberbehavior has led to the emergence of phenomena such as cyberbullying, which are demanding to be studied in detail, to be prevented in the right dimension they require.

In this sense, and making an effort of synthesis, not entirely accurate, it should be noted that it is the field of interpersonal relationships, emotional and moral life, which most clearly demands this attention. The findings of the first study on the effectiveness of the peer support program for the development of social and emotional competence allow us to affirm that these are an appropriate way to mitigate the consequences and for the detection of cyberbullying. Recalling the well-known "San Mateo effect", it should be noted that the greatest impact of improvement of peer support programs falls mainly on those who already have higher levels of social and moral competence.

For various reasons discussed in this research, the implementation of such programs in schools can be useful. Something similar can be said about parental involvement in the prevention of cybervictimization. This research shows that fathers and mothers are in need of help to protect and prevent cybervictimization phenomena, but the truth is that there are lines of action highlighted in this thesis that are more effective than others and therefore this work could also provide guidance for two specific aspects related to the family context: positive parental involvement and the importance of their own competence to address specific behaviors that are related to a higher probability of victimization of their sons and daughters.

The second study in this thesis allows us to begin to measure involvement in this area. The proposed tool may be useful in establishing a baseline for prevention and intervention programs with families. Positive parental involvement can be predicted from high scores in parents' own mastery and competence of the online world; parental knowledge of their own children's online

relationships, including the risks that these may incorporate; in the assumption of parental responsibility in the field of digital education. In other words, parents consider that they are responsible and competent to assume this educational guidance and control. The results indicate that, currently, a good part of Andalusian families need to deepen their knowledge about online relationships and their risks, improve their parental competence and assume this responsibility.

Likewise, the third and last study of this thesis, regarding the effectiveness of parental supervision, can provide some keys and relevant information for the educational practice of families about virtual environments and technological applications. In summary, it can be said that parental supervision is a protective factor against cybervictimization when it is directed towards specific behaviors and based on the information disseminated by minors on social networks. That is, once it is assumed that social networks are a new relationship context and that children are (and develop) in them, parents should deploy a supervisory role that helps children to realize that privacy is a value and that online behaviors related to it are risky and can lead to negative consequences, such as cybervictimization (Katz et al., 2019; Legate et al., 2019).

**La Familia y la Red De Iguales como Factores de Protección y
Riesgo en la Cibervictimización.**

Capítulo 1 Marco Teórico: El ciberbullying y sus factores de protección

Introducción

La sociedad de hoy atraviesa una etapa de revolución derivada del rápido desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (French et al., 2016). Internet y las redes sociales han creado un nuevo contexto de relación online que aporta, entre otras ventajas, una capacidad de conexión sin precedentes entre las personas y de las personas con casi todo lo que las rodea. Derivado de ello, algunos autores hablan ya de una cuarta revolución industrial, basada en la digitalización e hiper conexión (Zunino et al., 2020).

Además, la actual pandemia COVID-19 ha impulsado definitivamente la conexión a Internet como vía para sostener las relaciones sociales (Lawton, 2020). En la última noche del año 2020, bautizado como el “año de las pantallas”, se realizaron más de 1.400 millones de video llamadas de WhatsApp, confirmando un hecho a nivel mundial: hoy vivimos más conectados que nunca. Nuestro país forma parte de esta nueva realidad mundial. En España, según datos del INE (2020), hemos pasado de un 74.4% de hogares con conexión a Internet en 2014 a un 95.4 % en 2020.

Este nuevo escenario de hiper conexión social ha sido analizado con relación a la calidad de vida, la salud y el bienestar de los y las menores y adolescentes. El informe internacional más reciente sobre salud, bienestar y uso de redes sociales, “Spotlight on Adolescent Health and Well-being” (Inchley et al., 2020), publicó en mayo de 2020 que un 35% de los adolescentes usan las redes sociales de forma intensiva, definida como el uso constante, a lo largo de todo el día para comunicarse con otras personas. Este mismo estudio encontró que un 7% de los adolescentes podrían ser clasificados como usuarios problemáticos o adictivos a las redes sociales. Además, señala que la frecuencia de la comunicación en línea aumenta con la edad, tanto para niños como para niñas, y que la edad media de acceso baja hasta los 10 años. Siendo además la edad de primera conexión cada año más temprana. Actualmente los datos globales indican que siete de cada diez menores de entre 10 y 15 años dispone de teléfono móvil, de los que el 78% participan diariamente en redes sociales.

En España, según el “Estudio Sobre Bienestar Digital Familias Hiperconectadas: El Nuevo Panorama de Aprendices y Nativos Digitales” los menores entre 12 y 17 años pasan de media

1.058 horas y media al año conectados a Internet. Esto supone que los y las menores ya emplean más tiempo conectados online que en sus centros educativos, más concretamente los datos del citado estudio señalan que los niños y niñas en están anualmente conectados 4 horas y 30 minutos más que el tiempo que permanecen en sus escuelas.

Así pues los datos indican que, a nivel mundial, en estos últimos cinco años y especialmente durante la pandemia, el uso de las redes sociales (RRSS) por parte de niños, niñas y adolescentes ha crecido notablemente (McDool et al., 2020). El contexto online y las redes sociales se han convertido en un espacio de interrelación social que ofrece numerosas ventajas a los menores. Entre ellas destaca el canal permanentemente abierto que les permite relacionarse con sus amistades o buscar relaciones en plataformas online de forma inmediata y en cualquier momento del día. Se sabe que esta forma de relación es habitual en los adolescentes nacidos en la era digital, quienes se comunican indistintamente en el espacio físico o virtual (Prensky, 2005), adaptándose a las características de cada contexto. Hoy día entornos como Instagram, WhatsApp, YouTube o TikTok han cambiado las formas de comunicación de tal forma, que se han convertido en un nuevo contexto de desarrollo para los menores (Greenfield et al., 2006).

Este nuevo contexto online también constituye un escenario propicio para explorar y desarrollar diferentes identidades, lejos de la supervisión de los padres u otras figuras de autoridad formal (Mazzoni et al., 2014), lo que puede favorecer el desarrollo de su identidad (Subrahmanyam et al., 2015). Sin embargo, no son pocas las voces que señalan la necesidad de dotar a las redes sociales de un carácter más humanista (Lagomarsino-Montoya et al., 2020; van Dijk et al., 2018). Esta necesidad de una mirada más humana surge, en parte, de la pérdida de espacios reales en pro de una virtualidad cada vez mayor y del desdoble de la conducta humana en dos importantes vías: la conducta y la ciberconducta. A través de la segunda los menores buscan, cada vez más, realizarse a través de lo que construyen y de lo que comunican online (Aguado et al., 2015). Las investigaciones que han abordado la ciberconducta han señalado que no hay evidencias plenas de cómo afectará, a medio-largo plazo, al desarrollo de la identidad (Ahn, 2011; Subrahmanyam et al., 2015). Según Trimble et al., 2003, el desarrollo de identidad es una tarea evolutiva de naturaleza psicosocial que se construye considerando rasgos de tipo individual como la personalidad o el autoconcepto, durante las relaciones interpersonales y con una importante influencia del contexto donde estas tienen lugar. Sin duda, hoy día, uno de los contextos relevantes para la construcción de la identidad son las redes

sociales, ya que se han convertido en un espacio de relación habitual para la mayoría de los adolescentes, siendo un entorno preferente para uno de cada siete de ellos (Inchley et al., 2020).

No hay duda, por otro lado, de que el uso de la avanzada tecnología digital ofrece numerosas ventajas, pero aún no se conoce completamente el efecto que pudiera tener para el desarrollo, la salud y el bienestar de los menores (Kross et al., 2020).

Numerosos estudios han abordado los riesgos que se derivan del mal uso de las redes sociales (Drahošová et al., 2017; Ortega, et al., 2012; Valkenburg et al., 2011). Entre ellos, el ciberbullying es uno de los más analizados por sus consecuencias negativas e importantes tasas de prevalencia (Patchin et al., 2014; Kowalski et al., 2014). En las últimas dos décadas numerosos estudios han analizado este fenómeno social desde diferentes perspectivas (Barlett, 2019). Sin embargo, considerando la cada vez mayor presencia de los adolescentes y jóvenes en las redes sociales y la necesidad de prevenir los riesgos, se hace necesario profundizar en el estudio de este fenómeno y, más concretamente, en la eficacia de los factores protectores relacionados con él.

1.1. Ciberbullying: Definición y características.

El ciberbullying es uno de los tópicos más estudiados en el campo de la psicología evolutiva y de la educación desde principios de siglo. El hecho de que no sea un fenómeno estable, sino cambiante, ha dificultado a la comunidad científica alcanzar un consenso y concretar una definición común. Algunos autores, considerando la naturaleza dinámica de las redes sociales e Internet, sostienen que la definición de ciberbullying está, y debe estar, en permanente cambio (Corcoran et al., 2015). Las diferencias y semejanzas conceptuales entre este fenómeno y las formas de maltrato tradicionales (bullying) han hecho plantearse a la comunidad científica si el ciberbullying debía ser considerado como un nuevo problema o, por el contrario, era otra cara del mismo problema anterior (Englander et al., 2017; Mora-Merchan, 2015).

Actualmente, en la comunidad científica existen dos enfoques al respecto. En primer lugar, quienes mantienen una perspectiva (mayoritaria) que consideran el ciberbullying como un subtipo del bullying tradicional, aunque con matices y características propias que lo diferencian (Olweus et al., 2012). Y, por otro, quienes defienden que ambos fenómenos son independientes (Dehue et al., 2008), aunque comparten algunas características comunes. Algunos autores han etiquetado la definición del concepto ciberbullying como “fluida” (Barlett, 2019b) ya que se espera que las aproximaciones conceptuales estén abiertas a los cambios que se pudieran derivar de la tecnología y su uso (Casas et al., 2020).

La unificación conceptual es importante, no solo porque orienta el trabajo teórico en una determinada línea de investigación, sino porque también es la base para el desarrollo de instrumentos de medición que se utilizan en estudios de investigación (Bauman et al., 2015; Ybarra et al., 2012) y que, posteriormente, sirven de guía para el diseño de las intervenciones.

Por todo lo anterior y en función del criterio utilizado para la definición, actualmente se pueden encontrar una amplia variedad de definiciones del fenómeno. La revisión realizada por Zych et al. (2016), subraya que, en las investigaciones desarrolladas en España, existen más de veinte definiciones distintas de ciberbullying.

Entre ellas, las dos definiciones más utilizadas son : a) la propuesta por Smith et al. (2008), en la que el ciberbullying se define como agresión intencional repetida, perpetrada por un grupo o un individuo, utilizando dispositivos electrónicos, a una víctima que no puede defenderse

fácilmente y b) la propuesta por Tokunaga (2010), según la cual el ciberbullying es una agresión intencional, repetida y dañina perpetrada a través de los dispositivos electrónicos caracterizados por un desequilibrio de poder.

Algunos criterios de definición del bullying tradicional son relevantes para el ciberbullying, y, en general, se acepta que los dos fenómenos comparten las tres características principales: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder, aunque con algunos matices y sin perder de vista que ambos fenómenos implican una transgresión moral (Ortega et al., 2012).

El bullying ha sido definido como una forma de abuso de poder sistemático (Rigby, 2000; Smith, 1999) que se basa en un comportamiento agresivo realizado por un individuo, o grupo, que actúa intencionada y repetidamente contra una víctima que no puede defenderse (Dan Olweus, 1991). Inicialmente fue investigado en base a la dualidad víctima-agresor. Sin embargo, a finales de los 90 Salmivalli alteró el curso de la investigación (y de la intervención), al definirlo como un proceso de grupo, con roles definidos (Salmivalli et al., 1998) en el que subyace una estructura de refuerzo social, que se sustenta sobre los beneficios interpersonales para los acosadores, las motivaciones para participar (o inhibirse) de los espectadores y su potencial para frenar el proceso.

Una gran aportación para la comprensión del mantenimiento de las dinámicas del bullying es la explicación de Ortega y del Rey (2001) de dos conceptos: la ley del silencio y el esquema de dominio-sumisión. Por un lado, las personas implicadas directa o indirectamente tienden a mantener el silencio de lo que está ocurriendo. El agresor silencia porque anticipa las consecuencias negativas de su acción, el agredido por la incompetencia social, la vergüenza acumulada y el miedo a la exclusión de los iguales y los espectadores por la norma social subjetiva que dicta que lo que ocurre en la red de iguales, queda en la red de iguales.

Por otro lado, el segundo concepto explica que las personas implicadas mantienen un vínculo, difícil de romper, por el cual uno aprende a dominar y otro a ser sumiso a esta dominación. Por todo ello, además de un fenómeno dañino, es también considerado una transgresión moral (Ortega et al., 2002), que afecta principalmente a la víctima, pero también a los espectadores y a los agresores (Mora-Merchán, 2001).

Considerando el enorme cambio producido por el uso masivo de las redes sociales sobre las relaciones interpersonales, junto con la consiguiente transformación gradual del concepto, se podría decir que la investigación en ciberbullying tiene principalmente dos etapas. La primera,

a principios de siglo, en la que los dispositivos electrónicos eran principalmente una herramienta de comunicación interpersonal (Correo electrónico, mensajes de texto...) y eran utilizados, en ocasiones, como vehículo de las mismas conductas agresoras e inmorales observadas en el bullying. Y una segunda, posterior, asociada a la consolidación y normalización del uso las redes sociales como vía de búsqueda y mantenimiento de relaciones sociales.

Los comportamientos relacionados con ciberbullying han ido adaptándose, siguiendo la estela de la transformación de las aplicaciones que sostienen las redes sociales online, actualmente incluyen: a) publicar mensajes dañinos, actualizaciones de estado o comentarios deliberadamente ofensivos, hirientes o amenazantes; b) formar grupos de odio; c) modificar y compartir imágenes o videos humillantes; y d) retirar con intención de humillar a alguien de eventos, redes o chats (Charters et al., 2013). Teniendo en cuenta lo anterior el ciberbullying es considerado directo cuando la víctima recibe de forma privada mensajes agresivos o amenazantes, o indirecto, cuando el contenido embarazoso o humillante es compartido públicamente en formato de texto, videos o fotos con la intención de exponer, humillar y avergonzar a las víctimas en las redes sociales.

La mayoría de los investigadores consideran el ciberbullying como un subtipo del bullying tradicional que comparte las tres características definitorias del fenómeno: repetición, intencionalidad y desequilibrio de poder (Casas et al., 2013; Slonje et al., 2008). Sin embargo, la investigación también ha demostrado que el ciberbullying posee rasgos específicos y matices que se derivan del uso de los dispositivos electrónicos como la viralización (Casas et al., 2020) el desequilibrio de poder derivado de la mayor competencia digital (Dooley et al., 2009) el anonimato y la desinhibición online (Baldry et al., 2015) o la posibilidad de ser victimizado 24/7 (Patchin et al., 2015).

Respecto a la característica repetición, se han subrayado algunas singularidades derivadas de las propiedades del contexto online. Mientras que en el bullying tradicional la repetición se relaciona con el hecho de que una o varias personas agredan de forma repetida a una víctima, en el ciberbullying la repetición se identifica con la posibilidad de que el propio agresor u otras personas utilicen sus dispositivos móviles para compartir una ciberagresión (Smith et al., 2014).

Actualmente, la mayoría de las definiciones incluyen el criterio de repetición. Sin embargo esta cuestión sigue siendo objeto de debate, teniendo en cuenta que incluso un solo acto, si se

perpetra a través de los dispositivos electrónicos, puede reenviarse y multiplicarse incluso sin ninguna intervención posterior del agresor (Menesini et al., 2009).

Por tanto, en términos de repetición, y considerando el efecto de “audiencia infinita” inherente a las redes sociales, podría bastar con la publicación de un solo comentario dañino, una foto o un video visto, comentado o reenviado para ser considerado ciberbullying (Elife et al., 2012). Los estudios que han analizado el grado de victimización, han considerado relevante el tiempo que permanece la ciberagresión en la red. Éste se ha relacionado directamente con el alcance y el número de repeticiones de la misma (Slonje et al., 2008), y a su vez, con el sufrimiento de la víctima.

En los últimos años, debido a la universalización de las redes sociales y los profundos cambios derivados de su uso (Goodyear et al., 2018), se ha considerado el potencial alcance o la viralización de una publicación, como una característica que permite una aproximación conceptual más completa y ajustada al momento actual (Casas et al., 2020).

Respecto a la segunda característica se ha señalado que, en general, no resulta sencillo determinar la intencionalidad de otras personas (Azjen, 2002). Además, se ha sugerido que la naturaleza compleja del contexto online hace que sea aún más difícil evaluar el carácter intencional o accidental de una ciberagresión (Patchin et al., 2006).

En relación a la intencionalidad se ha señalado que, en ocasiones, una ciberagresión pudo partir de un “fallido intento de hacer humor” (Vandebosch et al., 2008). Apuntando a la necesidad de reflexión y pensamiento crítico, Frank, 2006 señaló que “*La inmediatez de la tecnología ha borrado casi por completo el tiempo de reflexión que una vez existió entre el planeamiento de una broma tonta y el hecho de cometer la acción*”.

En otros casos se ha advertido que una información que sale del entorno de las personas más cercanas a quienes inicialmente se destinó el comentario o la foto, puede adquirir, en un nuevo entorno, un significado diferente y singular que transforma el contenido del mensaje para hacerse viral (Casas et al., 2020). En este mismo sentido un estudio reciente de Álvarez-García et al. (2019) señala que la impulsividad puede ser un importante factor a tener en cuenta.

En definitiva, la revisión de la literatura (en términos de intencionalidad), indica que para que un acto pueda ser considerado ciberbullying, el agresor debe tener la intención clara de hacer daño (Smith et al., 2012) y las agresiones online no siempre conllevan una acción premeditada

de causar daño, lo que a su vez afecta a la condición de la transgresión moral, por lo que no toda agresión online puede ser considerada ciberbullying.

Del mismo modo, se ha indicado que el concepto de desequilibrio de poder en el contexto online tiene sus matices (Navarro et al., 2012). Si en el bullying tradicional éste se identifica con la mayor fuerza física o psicológica del acosador (Patchin et al., 2006), en el ciberbullying se apunta a que la mayor competencia digital (Vandebosch et al., 2008), que da acceso a información comprometedor de otra persona o incluso un mayor estatus del acosador en una red social en términos de seguidores y popularidad online (Menesini et al., 2009) pueden ser factores de desequilibrio de poder.

La mayor competencia en términos generales, y la mayor competencia social y digital de forma específica, son factores de protección que previenen la cibervictimización (Giménez-Gualdo et al., 2021; Romera et al., 2016) siempre que la conducta esté guiada por principios morales individuales y positivos (Allison et al, 2017).

Se sabe que los menores más competentes suelen ejercer el liderazgo de sus redes de iguales (Ganser et al., 2012; Xie et al., 2018). Según el profesor Castells las redes sociales, a priori, son neutrales. Es decir, como formas sociales están libres de valores preestablecidos, siendo los componentes de las redes quienes programan sus metas y orientan sus acciones. En palabras de Castells (Castells, 2001) esto supone que las redes sociales “ *igual besan que matan*”, dentro de su propio marco establecido de valores.

Cuando la transgresión moral corrompe ese marco en el conjunto del grupo, se observan claramente (son los casos más mediáticos) menores que infringen las normas y demuestran un alto nivel de indiferencia ética ante este hecho, siendo completamente inconscientes de haber hecho algo malo, quizás porque no consideran que quienes imponen las normas (familias y docentes) tengan autoridad moral o legal para hacerlo, o simplemente porque no hay amenaza de castigo (Martínez-de-Morentin et al., 2021), parte de este comportamiento online se refleja en las redes sociales, por lo que se ha subrayado que el cyberbullying es un fenómeno inmoral (Marín-López et al., 2020). menores que infringen las normas y demuestran un alto nivel de indiferencia ética ante este hecho, siendo completamente inconscientes de haber hecho algo malo, quizás porque no consideran que quienes imponen las normas tengan autoridad moral o legal para hacerlo, o simplemente porque no hay amenaza de castigo [24]. Un estudio reciente de Romera et al., 2020 señaló que la reestructuración cognitiva, entendida como el conjunto de mecanismos psicológicos propuestos por Bandura (Bandura, 1977a) para explicar la

desconexión moral, fue el indicador más fuerte para predecir situaciones de bullying y cyberbullying.

Por tanto, estratégicamente, desde el punto de vista educativo es relevante prestar atención a la sociometría y cuidar el desarrollo moral del conjunto de actores de dichas redes, y quizá con especial atención a quienes destacan como más competentes en los periodos críticos del desarrollo asociado a los fenómenos de bullying y cyberbullying. A esta circunstancia se hará alusión más adelante al desarrollar el apartado del programa de alumnado ayudante, como factor de protección.

Además de las cuatro características comunes y principales, también se ha señalado que el cyberbullying posee algunas cualidades y rasgos específicos como anonimato (Menesini et al., 2012) y desinhibición online (Suler, 2004), ausencia de feedback emocional (Kowalski et al., 2007) ausencia de lugares seguros, o la posibilidad de ser victimizado 24/7 (Tokunaga, 2010a).

Un estudio clásico de la psicología social Williams, Harkins y Latané (Williams et al., 1981) señaló que los participantes reducían la cantidad de esfuerzo que dedicaban a una actividad de grupo, siempre que pensaran que nadie podía verlos, de forma inversa el desempeño aumentaba cuando las personas se sentían observadas.

Con un cierto paralelismo investigador, la investigación ha sugerido que en Internet, las personas también pueden llegar a comportarse de otro modo, e ir más allá de lo que estarían dispuestas a hacer offline, este comportamiento se conoce como desinhibición online (Suler, 2004). Esta característica ha sido señalada como un aspecto relevante que puede influir en el comportamiento de los menores en las redes sociales. Hartup (1999) señaló que se los procesos de socialización giran en torno a cuatro ejes: valores morales y expectativas sociales, la desaprobación social, el reconocimiento empático y las consecuencias negativas. El equilibrio adecuado de todas ellas promueve un comportamiento cívico y sirven para socializar adecuadamente.

Sin embargo, parece que estas fuerzas no ejercen el mismo efecto en los procesos de socialización en Internet, por lo que algunos autores indican que es un lugar de desinhibición (Ansary, 2020). En Europa, según el estudio “EU Kids online” (Smahel et al., 2020), la mayoría de menores dicen que les resulta más fácil ser ellos mismos en Internet, al menos a veces. El anonimato online (o la sensación de este) se relaciona con la desinhibición del agresor y una mayor indefensión de las víctimas, al no saber quién o quiénes son sus agresores

(Garaigordobil, 2011a). Este desconocimiento se relaciona, a su vez, con una mayor angustia y niveles más altos de ansiedad (Garaigordobil, 2011).

Un estudio desarrollado por Kowalski y Limber (2007) señaló que el anonimato que ofrecen las comunicaciones electrónicas podría ser un factor mucho más importante de lo que se podría pensar a primera vista, y apuntan a que esta característica está relacionada con consecuencias más dañinas para las víctimas.

Suler apuntó que esta característica se da especialmente, en aquellos casos en que los menores que se conectan a Internet fuera de la casa y utilizan las redes inalámbricas públicas (Suler, 2004) con intención de ocultar su identidad.

Finalizando con la comparativa, respecto a la característica ausencia de feedback emocional, investigaciones anteriores han señalado que nuestros comportamientos en la vida real son a menudo modulados por las reacciones emocionales que observamos en los demás. Sin embargo, respecto a las relaciones online Kowalski y Limber (2007) encontraron que, puesto que los agresores y la víctima no establecen contacto visual, no están sujetos al efecto “eye contact”, lo que podría facilitar la inhibición de la empatía.

Por último, la investigación ha demostrado que la mayoría de los adolescentes de hoy utilizan las redes sociales en modo "siempre activo". De hecho, algunos autores definen esta generación como “always on generation” (Ito, 2009). El grado de privacidad de la información del perfil que los y las menores establecen en sus diferentes perfiles de las redes sociales (Whatsapp, Instagram, Ti-Tok, Snapchat o Twitter) y la cantidad de información personal que publican (que es accesible a todo el mundo) es uno de los riesgos más graves a los que se enfrentan los jóvenes usuarios de las redes sociales, aunque estos no siempre perciben que así sea (Lareki et al., 2017).

Desde la perspectiva de las víctimas, el hecho de poder recibirlas en cualquier momento y que llegue a una audiencia con un alcance potencial infinito se relaciona con mayor miedo, impotencia y humillación (Hinduja et al., 2007).

1.2 Roles en la dinámica de ciberbullying.

A finales de los años noventa Cristina Salmivalli y sus colaboradores realizaron una serie de estudios en Finlandia(Salmivalli, 1999; Salmivalli et al., 1998) con los que se inició una línea de investigación sobre los roles participantes en el proceso del bullying.

El punto de partida fue la suposición de que, además de los agresores y las víctimas, otros niños/as y adolescentes también estaban involucrados en bullying. Se investigó, y se puso en conocimiento de las escuelas, que la mayoría de los estudiantes de una clase donde hay bullying son conscientes de lo que está pasando a su alrededor. De hecho, las investigaciones que se iniciaron en Finlandia pusieron de manifiesto que muchos de los alumnos y alumnas están presentes y son testigos de situaciones reales de bullying físico (Salmivalli et al., 1998).

De lo anterior se derivó la necesidad de estudiar los distintos “roles de los participantes” lo cual se refiere a las distintas formas en que los y las menores se involucran o se ven involucrados en situaciones de bullying (Salmivalli, 2010).

Además de las víctimas, quienes podrían ser definidos como aquellos menores que son acosados repetida y sistemáticamente, y de los acosadores que se identifican con los agresores activos, también hay otros menores en las redes de iguales, los espectadores(Salmivalli, 1999).

Sobre estos últimos se ha señalado que también sufren las consecuencias y que su papel es muy importante para apoyar a las víctimas e incluso llegar a frenar el proceso (Williford et al., 2013). En función de su comportamiento y de cómo reaccionan ante la agresión, se han identificado

hasta 13 tipos de espectadores (Sarmiento et al., 2019). Dentro de esta clasificación, los espectadores constructivos y activos han sido destacados como recursos personales de gran interés para la prevención de la victimización (Williford et al., 2013).

Concretamente se ha señalado que en situaciones específicas de bullying, una actitud moral y responsable por parte de los observadores, en la que muestren grupalmente su apoyo de forma clara a la víctima puede ayudar a parar el bullying (Kärnä et al., 2013) mientras que una actitud pasiva puede hacer que el bullying se alargue (Barlińska et al., 2013).

Estos hallazgos han sido de mucha importancia para el desarrollo de los actuales programas de ayuda entre iguales, como se desarrollará más adelante.

El agresor ha sido definido como “quien agrede psicológica, física o socialmente a otra persona” (Ortega et al., 2016). En casos de bullying, el perfil del agresor se ha relacionado con menores en quienes se observan comportamientos relacionados con la búsqueda del éxito individual, la libertad, y la realización de ambiciones personales.

Numerosos estudios y revisiones sistemáticas asocian el perfil del agresor con un mayor déficit de empatía (Zych, Baldry, et al., 2019). Además, y aunque se sabe que la personalidad de los menores agresores está en proceso de desarrollo, frecuentemente mantienen un comportamiento de exigencia en sus relaciones personales y se observa una tendencia hacia el dominio que le hace intentar romper la horizontalidad y reciprocidad propias de las relaciones entre iguales (Romera et al., 2016) perdiendo alguna vez la perspectiva de las normas sociales.

Ortega encontró que, en situaciones de bullying, las relaciones sociales en los grupos de iguales se encuentran afectadas frecuentemente por la desconexión moral de sus actitudes y comportamientos (Ortega et al., 2019). Cuando el agresor desarrolla su comportamiento inmoral sobre alguien que no puede/sabe defenderse se generan situaciones y relaciones marcadas por el desequilibrio de poder (Englander et al., 2017b).

En estas circunstancias se ha señalado que, paradójicamente, cuando la relación de acoso se ha normalizado dentro del grupo de iguales, el agresor no sufre el rechazo de los demás, por el contrario, suele ser popular y estar bien posicionado sociométricamente en su grupo (Cerezo et al., 2015).

Por otro lado, respecto al perfil de víctima, se ha apuntado a que es frecuente encontrar en él a menores quienes son o son percibidos por sus agresores como diferentes en algún aspecto. Así

se pone de manifiesto en el reciente estudio de la Unesco (2019): “Behind the numbers: Ending school violence and bullying”.

Según los datos obtenidos de los estudiantes entrevistados en este estudio, la apariencia física es la causa más común de victimización, seguida por la raza, la nacionalidad y el color de la piel. Otras diferencias percibidas por los agresores son etnia, discapacidad, género y orientación sexual.

Respecto a las minorías relacionadas con la identidad y orientación sexual se ha puesto de manifiesto que existen diferencias significativas entre la cibervictimización de los estudiantes del grupo mayoritario y de las minorías sexuales y étnico-culturales (Llorent et al., 2016).

En la misma línea, estudios recientes han encontrado un mayor índice de victimización y cibervictimización en el grupo minoritario LGTBI que en el grupo mayoritario (Elipe et al., 2018). De lo que se deduce que, aunque desde la Comisión Europea y el Consejo, se han puesto en marcha numerosas iniciativas para el fomento de la inclusión, aún son necesarios los programas específicos que fomenten la inclusión de estos colectivos.

En esta línea de investigación, numerosos estudios anteriores y una reciente revisión sistemática han subrayado la especial vulnerabilidad de los menores que presentan dificultades en los ámbitos social y comunicativo, señalando especialmente que los menores con necesidades educativas especiales tienen más probabilidades de ser victimizados (Falla et al., 2021).

Otras investigaciones han encontrado que el perfil de víctima también correlaciona positivamente con menores sin necesidades educativas, pero con comportamientos donde se observa timidez, ansiedad y baja autoestima (Cerezo et al., 2015), rasgos personales que han sido relacionados con peores estrategias de afrontamiento en situaciones de cibervictimización. Considerando las estrategias de afrontamiento, esto es, la manera en la que reaccionan las víctimas a la agresión, se han diferenciado dos tipos de víctimas: las pasivas y las provocativas o agresivas.

Las primeras, se relacionan con menores con autoestima baja y autoconcepto negativo en las que se observan estrategias de afrontamiento pasivas o de huida ante la agresión, lo que contribuye generalmente a empeorar su victimización.

Por otra parte, las víctimas provocativas tienen un perfil más complejo. Este se relaciona con menores que tienden comportarse de forma molesta, ansiosa, desajustada y agresiva (similar a la que presenta en ocasiones el alumnado con trastornos con déficit de atención con hiperactividad o el alumnado con trastornos graves de conducta), creando a su alrededor un clima de relación incómodo, que los agresores interpretan como una provocación, por lo que son frecuentemente agredidos (Schwartz et al., 2001).

Asimismo, es frecuente que estos alumnos puedan reaccionar agresivamente contra su agresor con el fin de defenderse, por ello son denominados víctimas provocativas. Este perfil se diferencia del agresor victimizado o “bullyvictim”, en su nomenclatura inglesa (Ortega et al., 1997) que se ha relacionado con menores que agreden a otros iguales de forma injustificada ejerciendo así el rol de agresor, pero al mismo tiempo sufren el bullying de otros, por lo que también son víctimas (Mishna et al., 2012).

Al igual que el bullying tradicional, el ciberbullying suele producirse dentro de los grupos de iguales que se establecen, principalmente en la escuela (Tokunaga, 2010b). Por tanto, en una situación de ciberbullying los involucrados casi siempre se conocen previamente (Calmaestra, 2011). Esto supone un proceso marcado por la reversibilidad, en el que las consecuencias de lo que sucede online se extienden y afectan al trabajo en el aula y al centro educativo y viceversa (Romera et al., 2016). En este sentido Pornari apuntó que, en ciberbullying, al igual que sucede en bullying, los individuos implicados pueden adoptar los mismos roles relativos a la victimización, la agresión, la observación y la agresión victimizada (Pornari et al., 2010).

1.3 Consecuencias del ciberbullying.

La investigación que ha abordado las consecuencias del ciberbullying se podría dividir en dos líneas. Por un lado, una mayoría de estudios transversales que han explorado las primeras aproximaciones a las relaciones entre numerosas variables de tipo individual y contextual de los menores implicados en cualquiera de sus roles. Y, un segundo grupo de estudios longitudinales prospectivos que han demostrado las consecuencias del fenómeno en el medio-largo plazo, principalmente en las víctimas.

Algunos estudios defienden que, si bien los estudios transversales permiten una aproximación a las primeras consecuencias, las consecuencias reales que sufren las víctimas solo se pueden observar en los estudios longitudinales (Beltrán, 2017).

La primera línea de investigación ha señalado que no todos los menores que se implican en situaciones de ciberbullying sufren duramente sus consecuencias (Zhu et al., 2021). En este sentido se ha sugerido que la forma en que las víctimas hacen frente a las situaciones de victimización permite diferenciar entre las que sufren sus efectos negativos y las que son más resilientes al ciberbullying (Raskauskas et al., 2015).

Las consecuencias principales de este tipo de violencia se relacionan con la salud emocional y mental, y más concretamente con desajustes psicológicos, relacionados principalmente con la ansiedad y el estrés.(Tokunaga, 2010a).

La investigación transversal ha demostrado que, si bien las peores consecuencias de este tipo de violencia las sufre la víctima, el resto de implicados también están en riesgo de sufrir desajustes psicosociales en la adolescencia (Cross et al., 2015). En este sentido se ha apuntado

a que observar, permitir o incluso contribuir de forma directa o indirecta a que se produzcan situaciones inmorales, como el maltrato continuado a un igual en las redes sociales, puede terminar afectando al desarrollo social y moral de la persona (Livingstone et al., 2014).

Un estudio desarrollado en tres países europeos diferentes (Nocentini et al., 2010), tomando como punto de partida una lista de comportamientos frecuentes en ciberbullying, realizó una clasificación del mismo de acuerdo con la naturaleza de las agresiones desde el punto de vista de los propios adolescentes, sugiriendo los siguientes tipos: (1) escrito y verbal, que incluyen llamadas telefónicas, mensajes de texto y correos electrónicos; (2) visual, que implica el envío de imágenes comprometidas o vídeos; 3) representación, que se refiere a ataques más sofisticados, como suplantar o robar la identidad de otra persona para revelar información personal, o comentar otra información usando su cuenta y; 4) La exclusión, que consiste en excluir deliberadamente a alguien que es miembro del grupo con intención de dañarle.

Este tipo de comportamientos online se han relacionado con peores consecuencias para las víctimas que las que se han analizado en el bullying tradicional (Landoll et al., 2015). Con relación a esto, (Garaigordobil, 2011) indicó que todos los implicados en situaciones de ciberbullying, independientemente de la naturaleza y el tipo de agresión, en cualquiera de los roles de implicación, están en mayor riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta.

Numerosas investigaciones transversales han analizado las consecuencias del ciberbullying para la salud de los y las adolescentes. Ybarra y Mitchel (2004) encontraron que las víctimas sufren mayores síntomas depresivos, problemas de convivencia y desajuste social.

En la misma línea Hinduja y Patchin (2010), hallaron mayores niveles de ira, frustración y depresión. Por otro lado, un estudio de (Ortega et al., 2019) en un estudio internacional en el que intervinieron varios países europeos, concluyeron que los agresores presentan mayores niveles de desconexión moral.

También, en el mismo sentido, Ortega, Elipe y Monks (2012) encontraron una menor competencia emocional y frialdad en los agresores victimizados. Otros estudios (Menesini et al., 2013; Pornari et al., 2010) llegaron a conclusiones comunes, cuando analizaron la frialdad y la desconexión moral del agresor.

Teniendo en cuenta los estudios transversales anteriormente citados y la revisión sistemática de las consecuencias del ciberbullying (Garaigordobil, 2011) las consecuencias a corto plazo

más frecuentes del ciberbullying se pueden resumir en : tristeza, depresión, baja autoestima, indefensión, ansiedad social, fobia escolar, problemas de concentración, bajo rendimiento académico, aislamiento o absentismo escolar. Y los síntomas psicósomáticos más frecuentes que expresan las víctimas de ciberbullying se relacionan con; dolor de cabeza, dolor abdominal recurrente, nerviosismo y dificultades para dormir.

Por otra parte, los estudios longitudinales prospectivos han confirmado y matizado los problemas observados a corto plazo en los estudios transversales contribuyendo a una mejor comprensión de las relaciones temporales y recíprocas entre el ciberbullying y los problemas de salud psicológica entre los adolescentes. (Gámez-Guadix et al., 2013).

Cuando hay indefensión en la victimización (Ortega et al., 1997), los menores suelen presentar síntomas depresivos o ansiedad social. Aquellos que mantienen su actividad online son menores vulnerables para ser revictimizados (Ehman et al., 2019).

Algunos estudios han comparado esta situación con un efecto S. Mateo (Jiménez Rodríguez, 2009) negativo *“el que tiene menos es despojado de lo suyo, que paradójicamente se entrega al que más tiene”*, que se traduce en un mayor deterioro de la salud mental y general de las víctimas, relacionados principalmente con cuadros más graves de ansiedad y depresión (Widom et al., 2008).

En la misma línea, los estudios longitudinales que han abordado la victimización severa (Bowes et al., 2013) encontraron que las víctimas que sufren maltrato de manera crónica, empezando desde la etapa de educación primaria, presentan una probabilidad mucho mayor de sufrir problemas de salud mental y destacan la necesidad de incluir a las familias en los programas de intervención para disminuir la probabilidad de que los y las menores entren en una espiral de victimización crónica.

Otros estudios como el de Sigurdson et al., 2015, ha relacionado las consecuencias de la victimización en la adolescencia con problemas de salud mental posteriores. Los grupos implicados en el acoso en la adolescencia temprana (tanto acosador como víctima) tuvieron resultados adversos en materia de salud mental en la edad adulta (a los 27 años) en comparación con los no implicados.

Los datos del reciente informe “EU kids online” (Smahel et al., 2020) señalan que en la mayoría de los países europeos, menos del 10% de los niños declararon haber sido víctimas de acoso online mensualmente, mientras que menos del 5% declararon haber acosado online a otros

mensualmente. El informe no arroja diferencias sustanciales entre los sexos. Cuando las víctimas de ciber agresiones fueron preguntadas por las consecuencias, una quinta parte declaró no haber sufrido ningún daño y otra quinta parte declaró haber sufrido un daño intenso.

En resumen, el ciberbullying puede tener severas consecuencias para la salud mental y general de las víctimas (Moore et al., 2013; Sigurdson et al., 2015; Sourander et al., 2017). Las consecuencias a corto plazo más frecuentes se relacionan con la ansiedad y el desajuste psicosocial (Garaigordobil, 2011). La indefensión y la cronificación de la victimización ha sido señalado un factor determinante para la salud mental de las víctimas y la aparición de trastornos graves (Bowes et al., 2013). Las consecuencias pueden sufrirse con posterioridad al cese del maltrato, afectando al desarrollo social, moral y emocional de las víctimas, quienes son las principales damnificadas, aunque estas consecuencias también pueden llegar a sufrirlas a medio-largo plazo los agresores y los espectadores cuando consideramos un periodo amplio del desarrollo evolutivo (Beltrán, 2017).

1.4. Factores protectores de la cibervictimización: La ayuda entre iguales.

Tal y como se ha indicado, tanto el bullying como el cyberbullying deben interpretarse como fenómenos que acontecen en el marco de las complejas relaciones que los escolares mantienen y que constituyen su propio ecosistema de desarrollo. Es dicho marco, el de los iguales, el más importante nicho ecológico para el desarrollo y el aprendizaje.

Frecuentemente se encuentra que los roles del bullying tradicional se extienden al contexto online, cuando los menores utilizan los dispositivos digitales con la intención de continuar la agresión. De forma análoga, los roles que pueden desarrollar los menores son: ciberagresores, cibervíctimas, ciberagresores victimizados y ciberespectadores (Englander et al., 2017).

En el análisis de los roles de cibervictimización, y siguiendo el paralelismo de lo que sucede en la dinámica de una situación de bullying tradicional, las investigaciones han comenzado a interesarse por conocer el rol que pueden desarrollar los ciberespectadores.

Sucesivas revisiones sistemáticas han señalado la eficacia de los programas de intervención que incluían formación a los espectadores para que ayuden a las víctimas en bullying (Baldry et al., 2015b; Zych, Farrington, et al., 2019). Sin embargo, se sabe menos sobre el rol protector que los espectadores pueden desarrollar frente a una situación de cyberbullying (Menesini et al., 2013).

En esta línea de análisis de los factores protectores, se sabe que el desarrollo evolutivo y la importancia del grupo de iguales se relacionan de forma directa durante la adolescencia (Kowalski et al., 2019). En esta etapa la naturaleza de las relaciones varía y el grupo se hace

más influyente lo que se percibe en el mundo online a través de las cadenas de retos, bromas, personas a seguir, etc.

Investigaciones previas han apuntado que existen periodos críticos de interacción positiva entre iguales, en concreto en la infancia temprana y especialmente la adolescencia (Englund et al., 2000). Actualmente, la red de iguales, además de la ya conocida influencia del periodo adolescente marcada por la necesidad de aceptación y reciprocidad (Romera et al., 2016) también se encuentra influida por el nuevo contexto de desarrollo en el que se ha convertido Internet y las redes sociales (Király et al., 2020).

Los factores de protección son variables que disminuyen la probabilidad de que una persona se implique en cibervictimización y ciberagresión (Kowalski et al., 2014). Los estudios sobre cyberbullying llevan más de dos décadas profundizando acerca de las variables y las relaciones más significativas que puedan contribuir a explicar o predecir este tipo de violencia, con la finalidad de proteger a los y las menores.

En esta línea, la investigación ha señalado que lo contrario de un factor de riesgo no siempre es un factor protector (Farrington, 2020) y que para confirmar si una variable es un factor de riesgo, de protección o incluso una consecuencia del cyberbullying, se requiere de estudios longitudinales prospectivos. El coste, el tiempo, junto con la dificultad añadida de establecer efectos causales a través de estudios longitudinales (Delgado et al., 2004), hace que en la actualidad la mayoría de los estudios sobre el acoso y el cyberbullying sean transversales (Zych et al., 2019). Sin embargo, los esfuerzos de la investigación en este campo han permitido conocer mejor los posibles factores de protección que pueden explicar o predecir la cibervictimización (Baldry et al., 2015).

En este sentido, se sabe que ningún factor puede explicar, por sí solo, ningún comportamiento antisocial, tampoco el cyberbullying (Kowalski et al., 2018). Existe, por tanto, en la comunidad científica pleno consenso en que la explicación de estos comportamientos se encuentra en una variedad de factores contextuales, individuales, interpersonales, sociales y comunitarios que pueden contribuir en diferente proporción en cada caso concreto (Farrington, 2020).

Con frecuencia se ha sugerido un enfoque ecológico como modelo sistémico que puede ayudar a comprender y predecir el acoso y el cyberbullying (Baldry et al., 2015). Dentro de este modelo teórico pueden resultar especialmente interesantes, por la luz que aportan a la intervención, las revisiones sistemáticas y metaanálisis que analizan la eficacia de los factores de protección en

cada nivel (Zych et al., 2016) y que podrían ayudar a proteger a algunas minorías que sufren más la cibervictimización.

En esta línea de investigación, las revisiones sistemáticas han profundizado en el estudio de las relaciones entre la cibervictimización y algunas características y rasgos individuales, de los iguales, de la escuela, la familia y la comunidad.

Dentro de los rasgos y características individuales, se han considerado cuatro grupos de factores protectores relacionados con: a) variables académicas como rendimiento escolar y logros, b) variables de uso de Internet y redes sociales, como frecuencia del uso de las TIC y redes sociales, c) competencias personales relacionadas con uno mismo, como gestión emocional, autoestima o satisfacción vital y d) competencias personales relacionadas con los demás, como empatía o prosocialidad (Zych et al., 2019).

En el análisis de estos cuatro grupos de factores de protección individuales se ha destacado que la relación entre cibervictimización y competencias personales orientadas hacia uno mismo son las de mayor poder de protección contra la victimización (tanto victimización como cibervictimización) (Zych et al., 2019).

Los sistemas de ayuda entre iguales, cuando tienen la duración, participación y contextualización adecuados (Ibarguren et al., 2017) han demostrado ser instrumentos útiles para trabajar algunas competencias personales asociadas a los factores protectores. Ya que en ellos se incluyen actividades e iniciativas recomendadas para el desarrollo de la competencia social, la inteligencia emocional, la empatía, el pensamiento crítico y el desarrollo moral (Romera et al., 2016). Esta adquisición de competencias puede resultar especialmente interesante dado que la investigación ha señalado los escolares involucrados en ciberbullying tienen niveles más bajos de competencia socio-moral (Del Rey et al., 2016).

Además de los factores de protección individuales, otros estudios han relacionado la influencia de los iguales con una posible mayor protección sobre la cibervictimización. En este sentido, cabe destacar que la búsqueda de apoyo social ha sido la estrategia de afrontamiento positivo más consistentemente respaldada para responder al ciberbullying (Dehue et al., 2008b; Mishna et al., 2009; Smith et al., 2008a). Ya que los y las menores que perciben que cuentan con el apoyo de sus iguales son menos propensos a ser víctimas de ciberbullying, en comparación con los que los que no cuentan con este apoyo (Ortega et al., 2008).

Además, el apoyo de los iguales parece moderar la relación entre la cibervictimización y los síntomas psicósomáticos más frecuentes relacionados con las consecuencias de la cibervictimización, como dolor de cabeza o de estómago (Fridh et al., 2015; Ho et al., 2020).

Por el contrario, los y las menores que perciben que no cuentan con el apoyo de sus compañeros corren un mayor riesgo de sufrir ciberbullying (Baldry et al., 2015a). Según Moghavvemi estos apoyos podrían resultar especialmente importantes (Moghavvemi et al., 2018) teniendo en cuenta en la mayoría de los países europeos, los adolescentes entre doce y dieciséis años señalan que el contenido más dañino y más frecuente al que se exponen son los mensajes de odio de sus iguales y que representan desde el 4% (Alemania) hasta el 48% (Polonia), sin diferencias de género.

Por otro lado, los estudios que han adoptado un enfoque evolutivo encontraron que el sentimiento de pertenencia al grupo, la reciprocidad, la competencia social y la percepción de ser aceptado por los iguales son factores protectores de la cibervictimización, vinculados al bienestar psicológico, social y emocional durante la adolescencia (Kowalski et al., 2018).

En sentido opuesto, se ha sugerido que existe una relación compleja entre el apoyo de los iguales, los problemas socioemocionales y la cibervictimización, en la que una mayor inteligencia emocional puede ejercer de mediadora, facilitando una reacción más adaptativa, como es la búsqueda de apoyo social (García et al., 2019).

A su vez, en lo que podría considerarse una relación cíclica, una mayor cibervictimización, puede causar mayor ansiedad, reacciones menos ajustadas y aislamiento social (Cross et al., 2015).

Teniendo en cuenta la importancia del rol de apoyo que pueden desarrollar los pares, a finales del siglo pasado se iniciaron las primeras experiencias de ayuda entre iguales se basaron en el modelo de asesoramiento o *counselling*. En sus primeras aplicaciones existía un cierto paralelismo con las prácticas clínicas. De hecho, los alumnos y alumnas ayudantes solían atender a sus iguales en una sala especialmente designada para ello, al igual que hacen los terapeutas cuando ven a sus clientes en una consulta privada. Aunque esto se desarrollaba, lógicamente, con importantes diferencias respecto a la sesión terapéutica desarrollada por los profesionales en este campo (Cowie et al., 2000).

Este cierto paralelismo se apoyaba en el hecho de que el alumnado que desplegaba el papel de ayudante recibía una formación específica (normalmente por parte de un asesor o psicólogo

cualificado) para desarrollar habilidades de escucha activa, con el fin de apoyar a sus iguales, principalmente a aquellos con dificultades en las relaciones de grupo. También se consideró la idoneidad de formar al alumnado ayudante para que realizara funciones de espectador activo ante situaciones de bullying.

Por tanto, desde su inicio, la finalidad del programa se centró en dotar a los espectadores de una mayor competencia social y moral para tratar los problemas interpersonales de los compañeros, ayudar a las víctimas del acoso y frenar a los alumnos que acosan (Cowie, 2011).

La ayuda entre iguales, como programa educativo formal e intencionalmente implementado, se desarrolló por primera vez en el Reino Unido en 1990 gracias a Netta Cartwright, profesora de una escuela secundaria que formó a los estudiantes en habilidades básicas de escucha activa y consejo como parte fundamental de la política anti-bullying (Cowie et al., 2000). Pocos años más tarde en Andalucía y más concretamente en el barrio de las tres mil viviendas de Sevilla, se iniciaron en España las primeras experiencias de ayuda entre iguales como parte del proyecto SAVE (Del Rey et al., 2001).

Considerando el mismo fundamento teórico, se testó una versión del programa diseñada “ad hoc”, a partir de las aplicaciones del programa en Inglaterra, contextualizada para nuestra cultura y la zona de Sevilla donde se implementó.

Las investigadoras del Rey y Ortega-Ruiz confirmaron que la ayuda entre iguales puede ser una valiosa fuente de desarrollo personal y social, basada en la participación del propio alumnado. Fruto de estas primeras aplicaciones se confirmaba también que los programas de ayuda entre iguales pueden ser instrumentos útiles para impulsar y facilitar la participación de los y las menores en las decisiones que afectan a sus vidas (Ortega, 1999), y que, sin duda, esto les ayudan a resolver los problemas de violencia que muchos de ellos observan o sufren diariamente en sus escuelas (Del Rey et al, 2001)

Cuando este conocimiento fue posteriormente transferido a las escuelas, los programas de ayuda entre iguales proliferaron y se diversificaron notablemente, surgiendo un amplio abanico de programas diferentes en función de la formalidad, el uso y la finalidad de los mismos, pero sustentados por la misma base teórica.

Esta diversificación se hizo aún mayor a principios de este siglo, cuando la ayuda entre iguales se aplicó al contexto online y a las redes sociales, con intención de reducir la brecha digital del

alumnado menos competente y detectar incidentes en la red, puesto que es un contexto donde los adultos no suelen estar presentes.

Actualmente, existe una gran variedad de programas y modalidades: amigos indirectos, ayudantes académicos, mediación escolar (ayudantes en resolución de conflictos), mentores, cibermentores, ayudantes TIC y defensores situaciones de bullying o ciberbullying son algunas variantes. Sin embargo, a menudo, las evaluaciones de estos programas se han basado más en las valoraciones de los diferentes profesionales que han llevado a cabo las intervenciones, que en evaluaciones científicas y rigurosas de la eficacia de los mismos.

Enfocando específicamente la prevención de la cibervictimización, la revisión de la literatura señala que los programas de intervención psicoeducativa científicamente validados dirigidos a prevenir y reducir el ciberbullying son escasos (Axford et al., 2015; Garaigordobil et al., 2017; Zych et al., 2017, Farrington, et al., 2019).

Por este motivo, esta tesis doctoral se propone avanzar en el estudio empírico de los factores protectores en la cibervictimización a través de la evaluación de la eficacia del programa de ayuda entre iguales, utilizado en varias provincias andaluzas para el desarrollo de la competencia social y la prevención de la cibervictimización.

El Programa de Alumnado Ayudante es una iniciativa diseñada para fomentar la competencia social y dar apoyo a quienes puedan percibirse como víctimas. Consiste en la creación de redes sociales de apoyo entre el alumnado. El principal activo del programa es el propio alumnado debidamente seleccionado y formado en habilidades como escucha activa, análisis de los conflictos, negociación, tipos de pensamiento, toma de decisiones en equipo, etc. para que se impliquen positivamente en estas tareas de ayuda y apoyo.

El alumnado ayudante se organiza en red y su formación se suele dividir en fases. En la fase inicial los alumnos y alumnas trabajan sus habilidades para ser más competentes social y emocionalmente, ser capaces de ayudar en la resolución de conflictos, así como otras funciones del alumnado ayudante.

El objetivo principal de esta fase inicial es formarse y poner en práctica estrategias específicas de ayuda y resolución de conflictos en su red de iguales. El eje de resolución de conflictos se basa en una concepción psicológica del conflicto en la que su aparición en las relaciones personales se considera inevitable. Se presenta como un proceso natural, necesario y despojado de su carga negativa tradicional. El conflicto se presenta como un elemento positivo que, en

función de la manera de regularlo, puede ser facilitador de desarrollo intra e interpersonal. Es por ello que, la elección del alumnado ayudante del programa obedece a un doble criterio: alumnado considerado socialmente competente por sus iguales para realizar funciones de apoyo y ayuda y alumnado con tendencia a la indisciplina, disrupción u hostigamiento (seleccionado por la persona responsable del programa), con la intención de que la formación y el intercambio de experiencias con otros grupos de alumnado ayudante favorezca el desarrollo de su competencia social y una relación interpersonal positiva.

Los resultados de los estudios y la revisión realizada sobre la prevención de la cibervictimización a través de la ayuda entre iguales permite mantener las conclusiones encontradas años atrás (Del Rey, 2001) con algunas matizaciones. Más concretamente, las mayores evidencias encontradas sobre la eficacia de estos programas, no importa la variante, se centran en los beneficios para el desarrollo de la competencia socioemocional y moral del propio alumnado que se implica en ellos (Andrés, 2009).

Las versiones de los programas que abordan la ciberconducta y el espacio online han encontrado resultados análogos (Giménez-Gualdo et al., 2021) para las competencias lingüística y digital, lo que los capacita para desarrollar mejores estrategias de afrontamiento como la búsqueda de ayuda ante el *cyberbullying*, *grooming* o *sexting*.

En este sentido, cabe resaltar que la ayuda entre iguales es un claro factor protector para el alumnado que participa directamente en el programa. En cambio, los resultados obtenidos, en estudios transversales, sobre el efecto de la ayuda entre iguales en la implicación de sus iguales como ciberagresores o cibervíctimas son menos evidentes.

Actualmente no existen evidencias plenas de que la prevalencia en ciberbullying puedan ser reducida por los sistemas de ayuda entre iguales (Martín-Criado et al., 2021; Palladino et al., 2012). Por otro lado, al menos en el corto plazo, los sistemas de ayuda entre iguales si se han mostrado útiles para mejorar la situación de la víctima (Avilés et al., 2018; Salmivalli, 2010). En este sentido, movilizar al grupo de iguales para que apoye a la víctima es crucial para minimizar los efectos adversos de la cibervictimización.

Por otro lado, las relaciones interpersonales han sido calificadas como “líquidas” (Bauman, 2007), dada la compleja y cambiante estructura social que tiene el grupo de iguales en la adolescencia. En este sentido, los programas de ayuda entre iguales pueden ser también una herramienta válida para la mejora de la participación del alumnado que, en comunicación con

sus tutores/as y orientadores/as escolares, pueden aportar una valiosa información para organizar los agrupamientos, las actividades sociales, etc., con objeto de prevenir y mejorar la convivencia escolar y las relaciones entre el alumnado. Si esto sucede, de forma indirecta la ciberconvivencia podría mejorar, dada la estrecha relación entre lo que sucede en el espacio físico y virtual (Romera et al., 2016).

De igual forma, si la red de iguales es uno de los contextos que se ha analizado por su valor protector frente a la cibervictimización (Montgomery et al., 2020), la investigación también ha señalado que para prevenir o paliar estos problemas el ámbito familiar resulta importante, dado que es el primer contexto de socialización y puesto que es en el hogar familiar donde los menores se conectan la mayor parte del tiempo.

1.5. Factores protectores de la cibervictimización: El contexto familiar.

Según los principios de la crianza positiva para fomentar el desarrollo integral de los niños, las prácticas parentales deben basarse en el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación y la estructuración de rutinas, límites y establecimiento de normas, así como en el apoyo y la participación en la vida cotidiana de sus hijos e hijas (Hidalgo et al., 2018). Hoy, la vida cotidiana de los menores transcurre tanto en el espacio físico como en el virtual.

En el año 2012 la Comisión Europea (2012) a través de la “*Estrategia europea en favor de un Internet más adecuada para los niños*” agrupó los principales riesgos online para los menores de edad en tres macro categorías: a) riesgos asociados a las relaciones interpersonales online. Dentro de esta categoría la investigación ha señalado que entre los más frecuentes se encuentran ciberbullying, grooming o sexting (Livingstone et al., 2014), b) riesgos asociados a la exposición y/o acceso a contenidos inapropiados o perjudiciales como pornografía, ideología extrema o “tutoriales” para favorecer la autolisis o la anorexia y c) riesgos asociados a la privacidad como facilitar la propia localización o arriesgar su reputación en línea.

Los datos pre pandemia del reciente informe europeo EU Kids Online (Smahel et al., 2020) revelaron un aumento sustancial tanto de la proporción de menores que utilizan redes sociales como del número de horas en Internet, en comparación con estudios análogos anteriores (Livingstone et al., 2015). El tiempo que los niños pasan en línea cada día (cada vez a edades más tempranas), casi se había duplicado en muchos países europeos, tomando como referencia el periodo entre ambos informes.

Por otro lado, en la mayoría de los países europeos, entre uno de cada diez y uno de cada cuatro jóvenes usuarios de Internet dicen que nunca o casi nunca han recibido consejos para navegar por internet de sus padres, profesores o amigos (Smahel et al., 2020), lo que pone de manifiesto que la implicación en la educación digital por parte de las familias y el uso de Internet y redes sociales por parte de los menores parecen avanzar a diferentes velocidades.

Además, esta tendencia de uso de internet y redes sociales se ha visto fuertemente acelerada por la actual pandemia COVID-19 (Király et al., 2020). Como respuesta a ella, muchos gobiernos han introducido medidas comunes como el distanciamiento físico y las restricciones horarias y normativas que, bajo el lema "quédate en casa", las familias han aceptado mayoritariamente para frenar su propagación e impacto. La situación de "encierro" y restricciones horarias ha hecho aumentar la frecuencia de uso de actividades online. Para la gran mayoría de menores este aumento del uso de las TIC ha sido adaptativo y positivo. Gracias a las redes sociales han tenido la oportunidad de relacionarse positivamente con sus iguales (Király et al., 2020) y mantener un estado de salud y bienestar.

Sin embargo, un subgrupo de menores más vulnerables (principalmente de zonas social y económicamente desfavorecidas) se han visto implicados en situaciones de riesgo online, aislamiento (Saltzman et al., 2020) o han desarrollado patrones de uso problemáticos tales como: adicciones a juegos en red, pornografía o exposición a contenidos inapropiados que se han relacionado con el estrés y la ansiedad o el estado de ánimo deprimido (Sun et al., 2020). Incluso, recientemente, se ha señalado que tener COVID-19 o conocer personas próximas infectadas con el virus se relaciona indirectamente, a través del estrés, con mayor implicación en ciberbullying (Barlett et al., 2021).

Para dar respuesta a esta mayor demanda de actividad online, durante los últimos meses, la oferta de aplicaciones y juegos para los menores ha aumentado considerablemente. El número de aplicaciones disponibles en Google Play Store alcanzó recientemente 10 millones de "Apps", de las cuales entre las categorías de juego (la mayoría de ellos online multijugador) y entretenimiento suman más de 12 millones de descargas.

Análogamente, en Apple Store existen más de 100.000 apps para público infantil (Crescenzi-Lanna et al., 2019a), que han alcanzado más de tres millones de descargas. Estos datos reflejan la creciente demanda por parte de las familias de recursos digitales que ayuden a los niños a aprender, divertirse jugando online y relacionarse con sus iguales (Wang et al., 2019).

Sin embargo, los actuales sistemas de clasificación de apps y juegos en Europa (PEGI) han sido catalogados como un “*intento fallido de ayudar a las familias para proteger a los menores*”. En este sentido, desde hace algunos años, se ha puesto de manifiesto la necesidad de sistemas de clasificación más funcionales y adecuados en cuanto a su función de orientación parental (Felini, 2015).

El rápido desarrollo de las TIC y el efecto catalizador de la pandemia (Zhao, 2020) han consolidado un nuevo contexto de desarrollo para los menores, en el que la educación en general y la implicación en la educación digital de la conducta online en particular (White et al., 2019) han cobrado una renovada importancia.

Las investigaciones y revisiones sistemáticas acerca de la implicación educativa de los padres y madres señalan que existen factores generales y sociodemográficos que se han relacionado con una mayor participación positiva de madres y padres (Desforges et al., 2003) como son : el nivel socioeconómico, los estudios logrados, el clima familiar, la salud mental, los valores y creencias adecuados, la confianza y los conocimientos sobre cómo afrontar una determinada tarea educativa e implicarse adecuadamente.

En relación a la implicación específica de los progenitores en la prevención de riesgos online, la investigación ha señalado que el conocimiento y la concienciación de los padres y de las madres es el primer paso para proteger, no solo a las posibles cibervíctimas, sino también a los posibles ciberagresores y testigos del ciberbullying (Caivano et al., 2020).

En este sentido, hace algún tiempo la Teoría Social-Cognitiva (Bandura, 1977) puso de manifiesto que los procesos cognitivos son los primeros mediadores del comportamiento. Por ello, se sabe que las creencias de las familias juegan un papel importante en la educación de los hijos/as en general y en la gestión de habilidades para prevenir el ciberbullying en particular (Livingstone et al., 2015).

Los estudios previos que han analizado las creencias parentales sobre ciberbullying han subrayado la necesidad de mejorar la concienciación en la educación digital (Monks et al., 2016) y han señalado que dicha concienciación se ve afectada por la brecha digital y el efecto de tercera persona en los progenitores, según el cual las madres y padres perciben mayores efectos negativos sobre otros niños/as en comparación con los suyos, y actúan en base a esas creencias (Ho et al., 2019b).

También, el hecho de que los padres y las madres de muchos de estos menores no crecieran con smartphones y redes sociales, mientras que estas tecnologías son frecuentes en la vida de los adolescentes, explica, en parte, la brecha entre padres e hijos en la comprensión de los usos y riesgos de Internet (Kowalski et al., 2018).

Con relación a ello se ha señalado que en España el 52% de las madres y padres reciben a menudo “mediación inversa”. Esto quiere decir que a menudo son los hijos/as los que están enseñando a los padres y madres cómo funcionan las tecnologías digitales. Los progenitores pueden estar confundiendo el conocimiento y una hábil utilización de las aplicaciones por parte de sus hijos/as, con la competencia para desarrollar una interacción segura (Smahel et al., 2020).

Esto puede dar lugar a que los padres sobrestimen los conocimientos de sus hijos/as sobre el mundo online en general y subestimen su competencia para educar las relaciones online, lo que a su vez, repercute negativamente en la tarea de implicarse, dialogar y supervisar directamente con sus hijos/as en sus actividades online (Bhroin et al., 2018).

Se sabe que los niños y niñas que utilizan internet y las redes sociales con demasiada frecuencia solos, sin supervisión parental. Un estudio europeo reciente (Smahel et al., 2020) señala que las familias de nuestro país se sitúan en cuarta posición en el ranking de familias que “*nunca o casi nunca hablan con sus hijos/as sobre sus actividades online*” lo que se ha relacionado con una mayor riesgo de implicación en ciberbullying (Nikken, 2019) y con familias que adolecen de una perspectiva crítica y ética en el uso de las aplicaciones (Crescenzi-Lanna et al., 2019).

A pesar de los avances en la investigación del ciberbullying en los últimos años, las creencias y actitudes de los padres apenas se han abordado de forma cuantitativa. En línea con estas consideraciones, esta tesis doctoral abordó el diseño y la validación de un instrumento con el que se pretende: a) analizar las creencias parentales relacionadas con una implicación positiva en la prevención del ciberbullying; y (b) determinar un modelo predictivo de la implicación positiva de los padres en la supervisión parental.

Las dos primeras variables, conocimiento parental del ciberbullying y percepción de competencia parental, se entienden como el grado de concienciación, conocimiento y competencia para actuar sobre los principales riesgos derivados del uso de Internet, asociados al concepto de autoeficacia (Bandura, 1977). La percepción parental de los riesgos online,

entendida como la percepción sobre la probabilidad de que sus hijos estén involucrados en ciberbullying, grooming o sexting, se asocia con el concepto de percepción de riesgo (Renn, 1998).

Finalmente, la cuarta variable, la atribución de responsabilidad parental, se entiende como la creencia de si es el profesorado o las propias familias en el ámbito familiar o escolar quienes deben principalmente asumir la tarea de prevenir el ciberbullying; está relacionada con el concepto de atribución de responsabilidad (Kelley et al., 1980).

Puesto que la relación entre dichas variables y su valor predictivo para la implicación parental será un aspecto ampliamente expuesto en el capítulo 4 de esta tesis doctoral, la información sobre estas cuestiones no será ampliada en este apartado.

1.6. Supervisión parental, extimidad y uso de redes sociales.

De igual forma, si la concienciación y competencia de los progenitores son el primer paso para una implicación parental positiva en la prevención de la cibervictimización, la investigación también ha señalado la importancia de que padres y madres operen guiados por un estilo parental adecuado (Gómez-Ortiz et al., 2015a); considerando estrategias de mediación parentales (Elsaesser et al., 2017) que se ajusten a la demanda de las relaciones online y; poniendo en práctica acciones concretas que sean eficaces para educar y proteger a sus hijos e hijas de ser víctimas de ciberbullying (Miranda et al., 2019).

Aunque existen otros enfoques y perspectivas (Barlett, 2019; Zhu et al., 2021), la mayoría de las investigaciones sobre ciberbullying han tomado como referencia un modelo biopsicosocial, basado en el marco ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979). Dentro del mismo se han determinado diferentes niveles y factores de protección y riesgo individuales (intrapersonales e interpersonales) y contextuales (Cross et al., 2015). El contexto familiar, dentro de este sistema, ha sido evaluado como uno de los niveles de influencia más relevantes en la prevención del ciberbullying (Kowalski et al., 2014).

La línea de investigación que aborda la prevención de la cibervictimización en el contexto familiar ha adoptado principalmente dos perspectivas. La primera de ellas ha seguido una línea de investigación anterior que relacionaba los estilos parentales clásicos (Baumrind, 1991) con la implicación en bullying (Cerezo et al., 2015; Gómez-Ortiz et al., 2014; Huang et al., 2018; Katz et al., 2019).

La segunda línea de investigación ha abordado la mediación parental (Livingstone et al., 2015), entendida como la combinación de normas, acompañamiento, comunicación y control en el uso de internet y sus entornos virtuales. En esta segunda línea, se ha señalado que los padres más competentes tienden a implicarse más y utilizan técnicas más comunicativas que restrictivas lo que, a su vez, se relaciona con menores niveles de cibervictimización (Nikken, 2019; Padilla-Walker et al., 2020a).

En relación a la primera vía de investigación, las revisiones sistemáticas y un extenso grupo de estudios han mostrado evidencias de una fuerte relación entre agresividad en los menores y estilos parentales inadecuados (Hart et al., 1998; Lei et al., 2018). En esta misma línea (Mestre et al., 2004) señaló que tanto la conducta prosocial como la conducta agresiva son dos extremos de una misma dimensión modulada por procesos cognitivos, emocionales y morales de signo contrario, cuyo desarrollo está influenciado por los estilos parentales. De forma análoga, en el mundo online, un estudio cualitativo exploratorio de la comisión europea con familias de siete países diferentes señaló que para modular el comportamiento y la actividad online de los menores, los padres y madres se guían por sus estilos de crianza generales y valores familiares ya establecidos, extendiéndolos a las prácticas online de mediación parental (Chaudron et al., 2018).

Desde el punto de vista de los progenitores y considerando las propias acciones que estos desarrollaban en la crianza Baumrind (1971,1991) propuso una clasificación con tres estilos parentales, a los que posteriormente (Maccoby et al., 1983) agregaron un cuarto estilo parental llamado “*no implicado*” al que, a su vez, investigaciones posteriores se refieren como negligente. Los tres estilos parentales que (Baumrind, 1971) inicialmente propuso se pueden resumir brevemente en:

Estilo autoritario o de alto control. Este está asociado a un perfil de progenitores exigentes y directivos, pero que al mismo tiempo prestan poca atención a las necesidades de sus hijos/as. Para este grupo de padres y madres las reglas y órdenes no son consensuadas ni pueden ser cuestionadas, valoran altamente la obediencia y esperan que sus órdenes sean obedecidas sin explicación (Baumrind, 1991).

El estilo permisivo o de bajo control está conformado por progenitores que, a la hora de tomar decisiones, atienden a las necesidades y consultan a sus hijos/as. Son sensibles y afectuosos. Sin embargo, establecen pocas reglas de comportamiento y son poco exigentes con su cumplimiento. Suelen no castigar los impulsos de sus hijos (Baumrind, 1991).

El estilo democrático de progenitores se relaciona con concepto de autoridad basado en saber, conocer y dar orientaciones. Son padres exigentes que atienden las necesidades de sus hijos y que, al mismo tiempo, supervisan y establecen normas claras para regular su comportamiento. Sus métodos disciplinarios son de apoyo, más que de carácter punitivo (Baumrind, 1991).

Los estilos parentales también se han relacionado con el bullying y ciberbullying. Un estudio desarrollado en nuestro país (Gómez-Ortiz et al., 2019) tomando como referencia el punto de vista de los adolescentes sugirió una nueva tipología formada por seis estilos parentales: permisivo, autoritario, estricto, democrático normativo, democrático indulgente y democrático punitivo. En dicho estudio se encontraron niveles más bajos de victimización y agresión en ciberbullying vinculados a los estilos democrático indulgente y democrático normativo. Mientras que los niveles más altos de cibervictimización y ciberagresión se asociaron a los estilos autoritario y estricto.

En la misma línea, otros estudios (Moreno-Ruiz et al., 2019) que han analizado la relación estilos parentales-cibervictimización han señalado, por un lado, que el mayor riesgo para los niños se encuentra en los estilos parentales que combinan excesivo control y poca implicación. Por otro lado, las familias que proporcionan afecto, confianza y facilitan una comunicación fluida se relacionan con menores más seguros y competentes, reduciendo así las posibilidades de verse involucrados en situaciones de riesgo (Martínez et al., 2019).

Estos resultados coinciden con estudios paralelos que señalan que los estilos parentales autoritarios y negligentes se relacionan con una mayor probabilidad de que los niños/as agredan, especialmente si los padres aplican la disciplina física (Zurcher et al., 2018). Los estudios que han abordado la disonancia en las parejas han señalado que la inconsistencia en los estilos entre ambos progenitores, un alto control paterno y una sobreprotección materna, se relacionan con una mayor probabilidad de victimización (Cerezo et al., 2015).

Por otro lado, en relación con el método de análisis en los estudios que comparan los estilos parentales y el ciberbullying se han señalado algunas limitaciones. Primero, se ha sugerido que la mayoría de las escalas utilizadas (Musitu, et al 2001; Oliva et al., 2007) miden los estilos parentales desde la perspectiva de los menores. Sin embargo, los jóvenes con conductas más problemáticas se sienten más distantes de sus madres y padres y los perciben como más punitivos, independientemente del comportamiento de los padres (Legate et al., 2019).

En segundo lugar, las escalas utilizadas para medir los estilos parentales se centran en la relación entre progenitores e hijos en un sentido amplio, pero los padres y las madres pueden variar su estilo parental en función de la autoeficacia percibida para determinadas tareas (Legate et al., 2019). Por ejemplo, padres democráticos que no se perciban competentes para educar las conductas online y prevenir sus riesgos podrían ser negligentes (no implicados) o estrictos (restrictivos) con respecto a esa tarea concreta. Lo cual podría ser de interés si consideramos que actualmente, en España, el 41% de los menores señala que sus progenitores no han hablado nunca o casi nunca sobre lo que hacen en Internet y redes sociales (Smahel et al., 2020).

Ser madre y ser padre está relacionado con circunstancias específicas que definen y demandan una gran variedad de funciones parentales (Capano et al., 2013). Sin embargo, éstas están cambiando y diversificándose permanentemente. Los cambios sociales, demográficos y sociopolíticos, ocurridos en los últimos años y la incorporación de las TIC a la vida diaria de los menores, acelerada por el efecto catalizador de la COVID 19, han impactado en las funciones materna y paterna (Ozturk et al., 2021; Zhao, 2020).

Frente a esta realidad, que demanda estrategias y prácticas parentales eficaces para educar en general y para protegerlos de la *cibervictimización* en particular, se hace importante contar con información precisa acerca de la efectividad de dichas estrategias y prácticas que abordan estas nuevas tareas educativas.

En este sentido, desde hace algunos años las investigaciones vienen señalando que algunas técnicas parentales son protectoras para la victimización, pero otras no lo son (Mesch, 2009; Nocentini et al., 2019).

Por ello, se ha subrayado que los menores mientras están aprendiendo y desarrollándose en Internet, precisan estrategias parentales efectivas (Krämer et al., 2020). En este sentido, la supervisión parental se entiende como las actividades de los progenitores dirigidas a proteger a sus hijos de la exposición a actividades de riesgo y peligros online (Livingstone et al., 2015)

El informe europeo “*Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation*” (Helsper et al., 2013) clasificó los países en función del tipo de prácticas parentales que utilizaban preferentemente para proteger a sus hijos e hijas de los riesgos de Internet y las redes sociales. Los resultados pusieron de manifiesto que existe un grupo de países (Dinamarca,

Finlandia, Países Bajos, Noruega y Suecia) que utilizaban un mayor porcentaje de prácticas activas.

Esta tesis doctoral toma como referencia la clasificación de las estrategias parentales de (Livingstone et al., 2015) que, a su vez, se realizó tomando como en consideración la clasificación clásica de “mediación parental” para el uso de la televisión de Valkenburg et al. (1999). Esta propuesta de clasificación agrupa las estrategias en dos categorías.

La primera es llamada estrategia activa o habilitante y se concreta en prácticas como el diálogo con los hijos/as sobre su uso de Internet o compartir las actividades en línea. Se considera el tipo de prácticas más deseables porque desarrollan la competencia digital y mejoran la comprensión del contexto online, lo que les hacen más competentes frente a situaciones de riesgo (Helsper et al., 2013; Livingstone et al., 2015). Dentro de este grupo de prácticas, orientadas a dotar de competencia a los menores para un uso seguro de las TIC, se ha señalado como positivo el “co-uso” de aparatos digitales en las primeras etapas del desarrollo (Elsaesser et al., 2017) y la comunicación fluida y supervisión en etapas posteriores (Álvarez-García et al., 2019).

La segunda, la mediación restrictiva se compone por prácticas donde predomina el control y las limitaciones de acceso, tiempo y contenidos online, a través de normas o aplicaciones. Se sabe que los madres y los padres usan una combinación de normas, supervisión, acompañamiento, comunicación y control en el uso de Internet y sus entornos virtuales (Yubero et al., 2017) y que los adolescentes responden mejor a estrategias activas que restrictivas.

En cambio, queda aún por conocer cómo están influyendo las prácticas parentales sobre el comportamiento online de los menores y si lo hace en la misma medida en función de la edad y el sexo de los hijos e hijas (Livingstone et al., 2015).

La necesidad de seguir profundizando en la efectividad de la supervisión parental afecta también a la supervisión diferenciada por sexos ya que algunas estrategias han mostrado tener un impacto diferenciado en niños y niñas (Khurana et al., 2015). Asimismo, la edad de los y las supervisadas podría actuar como factor moderador, ya que la supervisión parental parece ser más efectiva en niños y niñas, mientras que pierde efectividad en la adolescencia (Baldry et al., 2019b).

El estudio de Khurana et al., 2015 señala que es probable que la supervisión de los padres sea más eficaz en las primeras etapas del desarrollo, aunque encontraron efectos protectores s

significativos también para los adolescentes (para ambos sexos). La inconsistencia de los resultados sugiere que la relación entre supervisión parental y cibervictimización es compleja y requiere de más investigación (Baldry et al., 2019).

En este sentido, las revisiones sistemáticas e investigaciones previas sobre supervisión parental la reconocen principalmente como un factor de protección relevante, aunque no hay actualmente evidencias plenas de que la supervisión parental actúe como factor protector de la cibervictimización en todos los casos (Zhu et al., 2021).

De hecho, revisiones sistemáticas recientes (Baldry et al., 2019; Elsaesser et al., 2017b; Machimbarrena et al., 2019) han mostrado resultados inconsistentes entre los no muy numerosos estudios que analizan los factores parentales como protectores de la cibervictimización. En esta línea, se ha señalado que la relación entre ellas es indirecta y que es necesario seguir profundizando en los elementos y los factores que puedan estar modulando su efecto (Kowalski et al., 2019).

La literatura internacional sugiere la necesidad de profundizar acerca de si la supervisión parental tiene un efecto positivo, negativo, directo o indirecto sobre la cibervictimización, así como en la influencia de la edad y el sexo en dicha relación (Smith et al., 2019).

Esta tesis doctoral profundiza en dos posibles conductas relacionadas con la cibervictimización y la supervisión parental: extimidad y uso de RRSS.

Algunos autores sostienen que posiblemente la asociación de la metonimia “persona” del latín *pêrsona* o ‘*máscara que uno lleva*’ se produjo dado que una característica propia de la persona humana, desde hace siglos, es la intimidad. Lo contrario de la intimidad (aunque en el uso social del término a veces es confundida) no es la extimidad.

La extimidad es un neologismo acuñado por el psicoanalista francés Jacques Lacan, quien lo planteó como una paradoja: lo “éxtimo” es aquello que está más cerca del interior (de lo íntimo), pero sin dejar de encontrarse en el exterior. Años más tarde Miller, retoma el concepto de Lacan y lo desarrolla en el libro titulado, precisamente, *Extimidad* (2010).

Recientemente el término ha sido rescatado y revalorizado para designar la tendencia actual que recoge toda esa exposición voluntaria en redes sociales de aspectos que hasta ahora se encontraban dentro de la “intimidad” (Tello, 2013). Miles de usuarios de redes sociales comentan en sus perfiles lo que hacen, indican los lugares por los que transitan, fotografían lo

que comen, muestran sus compras, expresan sus pensamientos (incluso políticos y religiosos), graban los espectáculos a los que asisten, publicando de forma compulsiva sus actividades diarias.

Esta tendencia, que ha sido bautizada recientemente como “el show del Yo”, ha sido descrita por Paula Sibilía en “*La intimidad como espectáculo* (2008)”. En este sentido Tello (2013), señaló que dentro de esta corriente las personas valoran “por encima de su salvaguarda, su publicidad” una perspectiva que quizá también podría servir para analizar lo que está sucediendo actualmente en aplicaciones como “only-fans” dado que estudios como el de (Coetzee, 2013) señalan que existe un porcentaje (minoritario) de memores que se dedica cada vez más a la producción y distribución de pornografía en la que no oculta su rostro ni su identidad.

Se sabe que actualmente, la actividad en las RRSS está mediada por la búsqueda de equilibrio entre *intimidad-extimidad*, en el que algunos menores menos competentes ignoran los riesgos o la existencia de ajustes de privacidad de sus aplicaciones y smartphones, mientras que otros sacrifican voluntariamente su privacidad por las posibles ventajas que ellos mismos prevén de esa revelación pública de información personal (Bastiaensens et al., 2016).

En este sentido se ha señalado que los y las adolescentes son muy entusiastas revelando datos online sobre su propia identidad “real” (Krämer et al., 2020) y que usan perfiles en las redes sociales para mostrar su identidad, e incluso para construirla (Kim et al., 2019).

Sin embargo otros estudios han señalado que las redes sociales también pueden fomentar la dependencia de los demás para validar las señas de identidad, el valor y la autoestima de uno mismo y llegar a perder el control de otros elementos que contribuyen a esa “identidad digital”(McLean et al., 2015). Este alto nivel de exposición de información personal también se ha atribuido al hecho de que estos espacios virtuales constituyen un escenario propicio para explorar diferentes identidades, en ocasiones lejos de la supervisión de los padres y madres (Mazzoni et al., 2014). La pérdida de control de esa información personal y la posibilidad de ser chantajeado con ella supone uno de los principales riesgos para ser victimizado online (Lareki et al., 2017).

Por otro lado, el uso de redes sociales es la segunda variable que aborda el tercer estudio de esta tesis doctoral, y más concretamente en su posible relación de mediación respecto a la supervisión parental. El uso de redes sociales hace referencia al conjunto de actividades

comunes que los menores realizan en internet. Mesch, 2009 se refiere a ella como la utilización normalizada y continua de las redes sociales y escenarios virtuales. Lo que actualmente supone el seguimiento, aceptación e imitación de las tendencias como publicaciones, retos, juegos o las modas que se divulgan en ellas.

La Teoría de la Acción Razonada (TRA), desarrollada por Azjen (Azjen, 2002), es utilizada como un predictor del comportamiento de las personas basado en sus actitudes, creencias y presión social sobre una situación. En base a ello, los niños y niñas también tienden a copiar el comportamiento de las personas que les gustan o comparten estilos (y el de sus iguales).

Hoy día se sabe que YouTubers y Tik Tokers son personas influyentes, con ascendencia sobre el comportamiento de los menores (Harris et al., 2021). Los niños y niñas son principalmente consumidores de contenido, aunque cada vez más lo crean. Cabe destacar el efecto de los “influencers infantiles” en España. Sobre ellos se ha señalado la necesidad de desarrollar una supervisión parental adecuada ya que sus contenidos pueden profundizar, no sólo en las brechas de género, sino también convertirse en un referente erróneo de modelos de conducta (Castillo-Abdul et al., 2020). Esta supervisión y acompañamiento podría ser especialmente necesaria en los primeros años de la adolescencia ya que la influencia de los iguales es más profunda en esta etapa evolutiva (Riedijk et al., 2018).

Un estudio de (Pérez-Torres et al., 2018) que analiza los contenidos de los vídeos de los YouTubers de mayor impacto entre los adolescentes, señala que estos se relacionan, estratégicamente, con la construcción de la identidad, el género, la identidad y la orientación sexual.

Respecto al uso, se ha descrito que el 35% de los adolescentes realizan un uso intensivo de las redes sociales para comunicarse y compartir contenidos (Inchley et al., 2020). Además, el 59% de los niños y niñas siguen YouTubers y se identifican con ellos y el 96% pasa un promedio de 11 horas a la semana viendo videos online (Westenberg, 2016).

Sin embargo, imitar a los YouTubers, jugar a serlo o seguir sus retos en otras redes sociales son conductas online que, en ocasiones, los menores perciben como una oportunidad para ganar visibilidad o status entre sus iguales (Pérez-Torres et al., 2018) y que suponen, simultáneamente, un mayor riesgo de convertirse en víctima de ciberbullying (Baldry et al., 2019).

Capítulo 2. El estudio empírico: Objetivos, hipótesis y metodología

Introducción

Esta tesis doctoral se compone de tres publicaciones. La primera de ellas está relacionada con la evaluación del Programa de Alumnado Ayudante-Mediador, financiado por la Delegación Territorial de Educación y Deporte de Córdoba que tiene, entre sus objetivos, el desarrollo de la competencia social y la prevención de la implicación en bullying y ciberbullying.

Las otras dos publicaciones que componen la tesis se enmarcan dentro de un proyecto de investigación que ha contemplado, entre otros, como uno de sus objetivos, el análisis de los factores protectores en las víctimas de ciberbullying.

2.1. Objetivos e Hipótesis

Con el fin de responder a las necesidades detectadas en la revisión de la literatura, la realización de la presente tesis doctoral ha sido motivada por dos grandes propósitos generales: (a) comprobar la eficacia de la ayuda entre iguales como factor protector de la cibervictimización y (b): avanzar en el estudio empírico de la actividad de las familias en la prevención de los riesgos online derivados del uso de internet y las redes sociales de sus hijos e hijas.

Para ello, se establecieron tres objetivos generales, los cuales han guiado la realización de los estudios que componen este trabajo, que representan investigaciones independientes, aunque interrelacionadas entre sí: (1) evaluar la eficacia de la ayuda entre iguales en el desarrollo de la competencia social y la prevención de la cibervictimización; (2) adaptar y validar un instrumento de valoración de una implicación parental positiva para la prevención de ciberbullying y (3) Profundizar en el estudio de la relación entre supervisión parental y las víctimas de ciberbullying.

Las hipótesis de partida planteadas en relación a estos objetivos fueron las siguientes: (a) La ayuda entre iguales demostrará ser una estrategia válida para la mejora de la competencia social

y la prevención de la cibervictimización; (b) El instrumento desarrollado presentará buenas propiedades psicométricas, representando una medida válida y fiable de implicación parental positiva en prevención de cibervictimización; (c) la supervisión parental tendrá un efecto protector sobre la cibervictimización y (d) la extimidad y la actividad social online serán variables mediadoras entre supervisión parental y cibervictimización.

En los distintos estudios realizados estos objetivos y sus hipótesis se plantean de manera más específica, a fin de responder a las necesidades que se detectaron en las revisiones bibliográficas. Por ello, esta tesis doctoral se compone de tres estudios independientes a la vez que interrelacionados, dado todos se encuadran en la prevención de la cibervictimización. En este sentido, de forma más concreta, se detallan a continuación los objetivos e hipótesis de cada estudio:

ESTUDIO 1 : Martín-Criado y Casas (2019)

Considerando la importancia de evaluar las intervenciones y programas educativos de manera empírica, el presente estudio tiene un doble objetivo:

a) Conocer si la participación en el programa de ayuda entre iguales de Córdoba desarrolla la competencia social del alumnado que participa en él. La hipótesis formulada fue que la formación e intervención en el Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba desarrolla la competencia social de los alumnos/as directamente implicados en él (hipótesis 1).

b) Comprobar la implicación de los participantes en los diferentes roles asociados a bullying y cyberbullying. Se hipotetizó que el alumnado participante en el Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba presenta menor implicación en los roles de agresión y victimización asociados a bullying y cyberbullying, tras su formación en programa (hipótesis 2).

ESTUDIO 2 : Martín-Criado, Casas y Ortega-Ruiz (2021)

A pesar de los avances en la investigación del cyberbullying en los últimos años, las creencias y actitudes de los padres apenas han sido abordadas de forma cuantitativa. Los cambios sociales y las actuales circunstancias han puesto de manifiesto la necesidad de conocer y predecir la implicación de las familias en la prevención del cyberbullying. Para cubrir este espacio, este estudio se planteó dos objetivos:

- a) Analizar las creencias parentales relacionadas con una implicación positiva en la prevención del cyberbullying.
- b) Determinar un modelo predictivo de la implicación parental positiva en la supervisión parental

A partir de estos objetivos, se plantean cinco hipótesis de investigación: (1) Existe una relación entre las cuatro variables: a) conocimiento del cyberbullying, b) competencia parental, c) percepción de riesgos y d) atribución de responsabilidad y la supervisión parental; (2) Las familias tienen una percepción desajustada de los riesgos online a los que están expuestos sus hijos; (3) Las familias tienen un conocimiento limitado del cyberbullying y otros riesgos online; (4) Los padres atribuyen principalmente la responsabilidad de educar digitalmente al contexto escolar; y (5) Las familias no se perciben a sí mismas como competentes para prevenir el cyberbullying

ESTUDIO 3 : Martin-Criado, Casas, Ortega-Ruiz y Del Rey (2021)

Tras una exhaustiva revisión de la literatura, se concluyó que se sabe poco sobre la efectividad de la supervisión parental del comportamiento online de los menores. La *supervisión parental* se entiende como las actividades de los progenitores dirigidas a proteger a sus hijos de la exposición a actividades de riesgo y peligros online. Comprender estas variables es importante, en un momento de máxima conexión mundial en el que los menores precisan relacionarse online (preservando su salud mental). Para ello, se han establecido los siguientes objetivos e hipótesis:

- a) Conocer el papel predictor de la supervisión parental de la actividad online en las víctimas de cyberbullying.
- b) Analizar si esta predicción es mediada por la extimidad y el uso de RRSS de los menores.
- c) Estudiar las posibles diferencias de sexo y momento evolutivo en estas relaciones predictivas.
- d) Conocer en qué medida la supervisión parental, la extimidad y el uso de RRSS predicen convertirse en víctima o no de cyberbullying.

De estos objetivos se derivan cuatro hipótesis de investigación:

H1 En las víctimas de cyberbullying, la supervisión parental de actividades online puede predecir la cibervictimización.

H2 La extimidad y el uso de RRSS de los menores contribuyen a la explicación de la influencia de la supervisión parental en la cibervictimización.

H3 El sexo y la edad tienen un efecto moderador sobre la supervisión parental, la extimidad y uso de RRSS. La supervisión familiar es más importante para las chicas y los preadolescentes.

H4 La supervisión parental, la extimidad y el uso de RRSS predicen la implicación como víctima o no de ciberbullying.

2.2. Metodología

2.2.1. Población de referencia y procedimiento de muestreo

Las poblaciones de referencia para la realización de este trabajo de tesis fueron tres. Por un lado los estudiantes participantes del programa de ayuda entre iguales de la provincia de Córdoba. La muestra está constituida por 206 alumnos/as (47 % niños, 53 % niñas) de 1º a 4º de Educación Secundaria, de 12 a 16 años, matriculados en 29 centros públicos (94% públicos, 6% privados subvencionados). Por otro lado, las familias y el propio alumnado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria de centros educativos públicos y privados de la Comunidad Autónoma de Andalucía que participaron en el programa de prevención de acoso y cyberbullying, siendo las unidades de muestreo los centros que impartían el programa y las unidades de análisis las familias de los propios estudiantes.

La base de datos fue tomada de la unidad estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para el curso 2019-2020. Según estos datos, un total de 414.092 y 308.115 alumnos se encontraban en ese momento escolarizados en Educación Primaria y Educación Secundaria respectivamente. Teniendo en cuenta esta misma fuente, en Andalucía se encontraron 1.811 centros que impartían Educación Primaria y 1.110 centros que impartían Educación Secundaria, de los cuales 269 centros de primaria eran concertados (sostenidos con fondos públicos) y 273 centros de secundaria eran centros sostenidos con fondos públicos.

2.2.2. Muestreo

Se llevó a cabo un muestreo no aleatorio, incidental por accesibilidad. Para la realización del muestreo, las provincias solo se tuvieron en cuenta a la hora de configurar la zona geográfica para asegurar una muestra representativa de todo el territorio andaluz.

2.3. Variables e Instrumentos de Medida.

A continuación se presenta una breve descripción de las variables que han formado parte del estudio de esta tesis, así como de los instrumentos utilizados para la medida de cada una de ellas.

Competencia Social. Cuestionario Multidimensional de Competencia Social para Adolescentes (Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire, AMSC-Q), (Gómez-Ortiz et al., 2017). Este cuestionario se compone de 26 ítems que se corresponden a través de una escala tipo Likert 1-7 (1=totalmente falso; 7=totalmente verdadero). Estos ítems evalúan cinco dominios fundamentales de la competencia social: prosocialidad; regulación emocional; percepción de eficacia social; ajuste social entre iguales y ajuste normativo. Este instrumento tiene una fiabilidad de $\alpha = .87$.

Implicación en bullying. European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) (Ortega-Ruiz et al., 2016). Auto informe compuesto por 14 ítems tipo Likert de cinco opciones (0=no; 1= sí, una o dos veces; 2=sí, una o dos veces al mes; 3=sí, alrededor de una vez a la semana; y 4=si, más de una vez a la semana). Cuenta con dos factores: victimización, compuesto por 7 ítems (Ej.: alguien me ha pegado, pateado o empujado) y agresión, también compuesto por 7 ítems (Ej.: he amenazado a alguien). La consistencia interna de la escala de agresión ($\Omega = .86$) y victimización ($\Omega = .86$) y del cuestionario total ($\Omega = .89$), evaluada a través del Omega de McDonald, fue adecuada en este estudio.

Implicación en cyberbullying. El cuestionario European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Del Rey et al., 2015). El cyberbullying es medido atendiendo a dos dimensiones, cibervictimización ($\alpha = .97$) (Ej.: «Alguien ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS» o «alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet») y ciberagresión ($\alpha = .93$) (Ej.: «He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona» o «He excluido o ignorado a alguien en una red social o Chat»). Está formado por 22 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 0=no; 1=sí, una o dos veces; 2=sí, una o dos veces al mes; 3=sí, alrededor de una vez a la semana; y 4=sí, más de una vez a la semana.

Las escalas que se presentan a continuación fueron desarrolladas sobre la base de un instrumento existente, contrastado previamente, desarrollado por Li (Li, 2009) "*Survey on School Cyberbullying for Preservice Teachers*". El instrumento existente proporcionó una base

sólida para el desarrollo de las escalas en cuanto a su validez. A partir de él se calcularon los análisis factoriales confirmatorios de cada una de las escalas teniendo en cuenta los índices de ajuste propuestos para variables categóricas (Hu et al., 1999).

Conocimiento parental del ciberbullying, con un $\alpha = .73$, está compuesta por 5 ítems que describen aspectos relacionados con el concepto de ciberbullying, ej. *Un solo mensaje o imagen distribuido por las redes sociales podría ser considerado ciberbullying*. La mayor puntuación obtenida en esta escala supone mejor conocimiento del fenómeno. El índice del análisis factorial confirmatorio (CFA) (χ^2 S-B = 132.65; $p = .00$; RMSEA = .02; SRMR = .08; CFI = .91; NNFI = .92).

Competencia parental en la prevención del cyberbullying, con $\alpha = .81$, está compuesta por 5 ítems que hacen referencia a la capacidad percibida para prevenir, detectar e identificar ciberbullying y otros riesgos online, ej. *Conozco estrategias y herramientas para prevenir los riesgos online*. La mayor puntuación obtenida en esta escala supone una mejor competencia parental para la educar y prevenir los riesgos online. El índice del análisis factorial confirmatorio (CFA) (χ^2 S-B = 3.45; $p = .16$; RMSEA = .03; SRMR = .02; CFI = .99; NNFI = .98).

Percepción parental de riesgos online, con un $\alpha = .86$, está compuesta por 4 indicadores referentes a la posibilidad de que los hijos/as se vean involucrados en los riesgos online más frecuentes. Ej. *Mi hijo/a puede verse afectado por sexting*. La mayor puntuación obtenida en esta escala supone una mayor percepción de riesgo en entornos virtuales. El índice del análisis factorial confirmatorio (CFA) (χ^2 S-B = .68; $p = .70$; RMSEA = .01; SRMR = .01; CFI = .99; NNFI = .99).

Atribución de responsabilidad parental sobre la educación digital, con $\alpha = .95$, está compuesta por 10 ítems que describen aspectos relativos a las creencias sobre quiénes y donde deben actuar principalmente en la educación digital. Ej. *El contexto escolar es más apropiado que el familiar para prevenir e intervenir*. La mayor puntuación obtenida en esta escala atribuye responsabilidades a los centros educativos y no a las propias familias. El índice del análisis factorial confirmatorio (CFA) (χ^2 S-B = 189.34; $p = .00$; RMSEA = .08; SRMR = .08; CFI = .98; NNFI = .98).

Implicación en la Supervisión parental, con $\alpha = .81$, está compuesta por 5 ítems relativos a las prácticas parentales que desarrollan las familias para prevenir e intervenir ante los riesgos

online. Ej. *Mi hijo/a navega solo, no sé con quien se relaciona online. Sin embargo, controlo y pongo límites.* Una mayor puntuación obtenida en esta escala supone la realización de prácticas menos seguras y responsables. El índice del análisis factorial confirmatorio (CFA) (χ^2 S-B = 35.95; $p = .00$; RMSEA = .08; SRMR = .08; CFI = .95; NNFI = .94).

Supervisión Parental subescala obtenida del Instrumento para la evaluación de la calidad de la ciberconducta, ESCACIBER (Ortega-Ruiz, Del Rey y Sánchez, 2012). Concretamente esta dimensión está compuesta por 4 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta referidos a la frecuencia, desde 0 = nunca, hasta 4 = siempre. Se describen aspectos relacionados con la educación digital en el ámbito familiar, ej. Mis padres me ayudan a hacer un uso adecuado de las RRSS o Mis padres me ayudan a resolver problemas que me suceden en las RRSS. La mayor puntuación obtenida en esta escala supone una mejor educación parental digital. En la muestra empleada la fiabilidad es óptima con un $\alpha = .82$ y un $\omega = .84$ (.82 - .86) y se mantienen las propiedades psicométricas con la utilización de una única subescala de este instrumento, que muestra unos resultados aceptables de validez de estructura: CFA χ^2 S-B = 50.76; $p < .001$; RMSEA = .06; SRMR = .02; CFI = .98; NNFI = .99).

El uso de internet y redes sociales de los menores se ha evaluado con una escala ad hoc compuesta por 8 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta referidos a la frecuencia, desde 0 = nunca, hasta 4 = siempre.

La escala está compuesta por dos subescalas, una de 3 ítems relativa a la *extimidad*, entendida como la revelación de información de carácter personal en Internet con ítems como *Comparto fotos y videos en mis RRSS y WhatsApp sobre lo que hago todos los días*; y otra de 5 ítems, sobre el *uso de RRSS* que valora la utilización normalizada de las RRSS con ítems como por Ej. *Sigo a los YouTubers e intento hacer los retos que se ponen de moda*. El índice de fiabilidad general de la escala es de $\alpha = .75$. $\omega = .77$ (.73 - .79), el de *extimidad* $\alpha = .82$, $\omega = .84$ (.82 - .86) y el de *uso de RRSS* $\alpha = .72$, $\omega = .75$ (.73 - .77). Se han calculado los análisis de validez de estructura con resultados adecuados, (CFA) (χ^2 S-B = 800.24; $p < .001$; RMSEA = .07; SRMR = .08; CFI = .95; NNFI = .95).

La victimización en ciberbullying se ha evaluado con una adaptación de la subescala de *cibervictimización* del ECIPQ *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (Del Rey et al., 2015) compuesta por 13 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta. 0 = no; 1 = sí, una o dos veces; 2 = sí, una o dos veces al mes; 3 = sí, alrededor de una vez a la

semana; y 4 = sí, más de una vez a la semana. El instrumento mantiene las adecuadas propiedades psicométricas del original con una fiabilidad de $\alpha = .91$, $\omega = .94$ (.92 - .96) y el índice del análisis factorial confirmatorio (CFA) ($\chi^2 S-B = 1136.44$; $p < .001$; RMSEA = .05; SRMR = .07; CFI = .95; NNFI = .95).

2.4. Diseño y Procedimientos de análisis.

Previamente a la realización del primer estudio, se solicitó y obtuvo la aprobación del Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Córdoba. Posteriormente, se contactó con los distintos centros participantes y se solicitaron los permisos correspondientes a las familias del alumnado y a los equipos directivos, explicándoles el objeto de la investigación, los instrumentos utilizados y las características éticas de la investigación, consiguiendo así también los consentimientos informados de los responsables de los menores que participarían.

En la recogida de datos del primer estudio se llevó a cabo una recogida de datos en dos tiempos febrero y junio de 2017 se utilizaron las reuniones del grupo de coordinación de los responsables del Programa de Alumnado Ayudante para explicar el estudio y obtener el permiso. Posteriormente se seleccionó un grupo de alumnos/as con la condición de que hubieran realizado la formación del programa básico de alumnado ayudante de Córdoba y hubiesen desempeñado 1 año estas funciones en sus centros educativos.

Una vez escogido el alumnado del grupo control y aprovechando los encuentros de intercambio de experiencias de alumnado del programa el propio doctorando pasó los cuestionarios. De forma paralela se seleccionaron centros no pertenecientes al programa del mismo índice sociodemográfico y población de los que se recogieron los datos en horario escolar.

Respecto de los estudios dos y tres la recogida de datos se relaciona con el programa ConRed Andalucía. La investigación se ha desarrollado de acuerdo con los estándares éticos de la A.P.A. y ha sido aprobada por el Comité Coordinador de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía, que sigue las directrices de la Conferencia Internacional de la Buena Práctica Clínica. El proyecto y la batería de instrumentos utilizados se han presentado y explicado a la dirección y al consejo escolar del centro, quienes lo han valorado positivamente y lo han

integrado en el proyecto de convivencia del centro otorgándole así el consentimiento informado para participar en el estudio.

Cuando los centros educativos acuerdan su aprobación, se procede a la recopilación de datos. Los cuestionarios han sido cumplimentados por el alumnado en presencia de los docentes y el proceso de administración se ha secuenciado en intervalos de aproximadamente 30 minutos.

En todos los casos, los y las participantes fueron informados del objetivo del estudio y de la naturaleza voluntaria, anónima y confidencial de la información recogida. Así mismo, se les instaba a responder lo más sinceramente posible. Los cuestionarios fueron completados de manera individual por cada participante. El tiempo aproximado de cumplimentación fue de aproximadamente 30 minutos. Los estudios fueron desarrollados de acuerdo con las consideraciones de la Declaración de Helsinki y la Sociedad Española de Psicología.

**Capítulo 3. Estudio 1. Evaluación del efecto del Programa “Ayuda entre
Iguales de Córdoba” sobre el fomento de la Competencia Social y la
Reducción del Bullying.**



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Aula
Abierta

Evaluación del efecto del Programa de Ayuda entre Iguales de Córdoba sobre el fomento de la Competencia Social y la reducción del Bullying

José María Martín-Criado y José Antonio Casas

Universidad de Córdoba – España

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es doble. Por un lado, conocer si la formación e intervención del alumnado que ha participado en el programa de alumnado ayudante de Córdoba desarrolla su competencia social y por otro comprobar la implicación de dicho alumnado en los diferentes roles asociados a bullying y ciberbullying. Para ello, se ha realizado un estudio de diseño longitudinal, «expostfacto», cuasiexperimental, pre-post de dos grupos, uno cuasi-control utilizando el cuestionario de competencia social AMSC-Q y los cuestionarios de acoso y ciberbullying European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) y European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ). La población objetivo son los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. La muestra está compuesta por estudiantes de secundaria (n=206, 47% chicos, 53% chicas). Los resultados muestran que hay diferencias significativas respecto a las dimensiones relativas a la competencia social, así como una menor implicación en los roles asociados a bullying y ciberbullying en los participantes del programa.

Palabras Clave: Apoyo, competencia social, bullying, ciberbullying.

Assessing the effect of the Cordoba Peer Support Program on fostering Social Competence and reducing the Bullying

ABSTRACT

The objective of this work is twofold. On the one hand, to know if the training and intervention of students who have participated in the peer support program of Cordoba develops their social competence and on the other, to check the involvement of this student in the different roles associated with bullying and cyberbullying. To this end, a longitudinal design study has been carried out, "ex post facto", quasi-experimental, pre-post of two groups, one quasi-control, using the questionnaire of social competence AMSC-Q and the questionnaires of harassment and cyberbullying European bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) and European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ). The target population is adolescents aged between 12 and 16 years. The sample consists of high school students (n = 206, 47% boys, 53% girls). The results show that there are significant differences regarding the dimensions related to social competence as well as less involvement in the roles associated with bullying and cyberbullying in the participants of the program.

Keywords: Support, social competence, bullying, cyberbullying.

3.1 Introducción

Las relaciones personales y los problemas y dificultades que las afectan han sido uno de los focos de estudio más importantes para la psicología de la educación. Los cambios sociales que se han producido en la última década han puesto de manifiesto la necesidad de seguir estudiando de forma rigurosa esta temática y de forma muy

concreta las relaciones que se establecen entre los iguales. La desigualdad y el abuso de poder han sido consideradas como las causas principales de la problemática que afecta a estas relaciones

entre iguales y, por ende, a la convivencia (Van Dijk, 2011).

Las escuelas, como microsistemas de la sociedad, son contextos donde se reflejan dichos problemas. En ellas existen niños/as que experimentan con el poder y otros que se familiarizan con la opresión (Cowie & Fernández, 2017). El Informe de J. Delors (1996), más de dos décadas atrás, hacía referencia al importante rol que las instituciones educativas deben tener en la regulación de estas conductas. Así “aprender a convivir, aprender a vivir con los demás” fue señalado como un pilar esencial para la educación del siglo XXI. Sin embargo, hoy día, la existencia de fenómenos tan problemáticos y con tasas de prevalencia a tener en cuenta como el bullying y la victimización entre iguales es reconocida a nivel mundial en todas las escuelas, en mayor o menor intensidad (Zych, Farrington, Llorent & Ttofi, 2017).

3.2 Bullying y Ciberbullying

El bullying o acoso escolar implica conductas de agresión, intimidación o aislamiento con un carácter intencional y de formarepetitiva contra un compañero o compañera que es incapaz de defenderse, lo cual genera un desequilibrio de poder (Olweus, 2013). La investigación ha demostrado que la implicación en la dinámica del bullying (físico, psicológico o de exclusión social) en cualquiera de sus roles: agresor, víctima o espectador tiene consecuencias negativas para la salud mental de los niños/as tales como desajuste psicológico, ansiedad, depresión y riesgo de suicidio (Klomek, Marrocco, Schonfeld & Gould, 2007).

Desde un punto de vista histórico-conceptual el estudio del bullying ha evolucionado desde una perspectiva centrada en la dualidad víctima-agresor a una concepción grupal y procesual donde se ha destacado la posibilidad de intervenir con los espectadores para atenuar la motivación del agresor retirando la atención que refuerza la conducta violenta, así como valiosa ayuda y el apoyo directo que los observadores pueden dar a otros iguales quienes se perciben como víctimas. En este sentido se ha destacado la importancia del rol del observador, en especial en periodos clave como la adolescencia, donde el estatus en el grupo de iguales es más importante (Salmivalli, 2014). En la actualidad en la investigación sobre bullying se debate sobre la prevalencia del fenómeno en las escuelas en función del instrumento usado para medir (Zych et al., 2017) y sobre las dificultades asociadas a controlar las variables de intencionalidad y repetición (Smith, del Barrio & Tokunaga, 2013). Además, en los últimos años el acoso tradicional ha evolucionado a través del desarrollo de las nuevas tecnologías. El ciberespacio ofrece enormes ventajas como un fácil acceso a la información y a la comunicación, sin embargo, es también un medio que ofrece nuevas oportunidades a los y las escolares para convertirse en agresores. El ciberbullying, considerado como un subtipo del bullying tradicional, comparte las tres características definitorias del fenómeno:

intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder (Casas, del Rey & Ortega-Ruiz, 2013).

La investigación sobre el bullying y los programas de intervención tienen una amplia y prolífica trayectoria de estudio. En el metaanálisis de la eficacia de estos programas (Ttofi & Farrington, 2011) se han señalado algunas claves para la intervención: que no involucren de forma directa a los iguales para enfrentar el acoso, que sean de una duración, intensidad y participación adecuadas, que fomenten la asunción de responsabilidades y que refuercen la conducta prosocial y la empatía. Igualmente importante es la contextualización del programa (Ibarguren, Marín & González, 2017), señalan la importancia de tener cuenta las necesidades y decisiones del grupo de alumnos y alumnas, para hacer los proyectos y programas más atractivos para el alumnado.

3.3 Competencia Social

De igual forma, si el bullying o su extensión a entornos virtuales es uno de los fenómenos problemáticos más estudiados con respecto a las dificultades de las relaciones entre iguales (Cowie, Hutson, Oztug & Myers, 2008) la investigación también ha señalado que para prevenir o paliar estos problemas, son de mucha importancia el desarrollo de la competencia social y emocional. El desarrollo de dichas competencias habilita a los niños/as para gestionar positivamente las relaciones interpersonales y tiene un efecto positivo sobre los contextos concretos donde las relaciones interpersonales tienen lugar (Romera, Fernández, Gómez, Ortega & Casas, 2017).

El constructo de competencia social ha sido objeto de estudio a lo largo de las últimas décadas y existen diversas perspectivas de análisis. Una de las más actuales considera a la competencia social un constructo multidimensional que ha ido evolucionando desde una perspectiva conductual ligada a los términos habilidades sociales y asertividad hacia un concepto más amplio que recoge las aportaciones de diferentes modelos: conductual, cognitivo, afectivo-emocional y contextual-ecológico (Di Castillo Rupérez, Iriarte & González 2004). La conducta prosocial, el ajuste social, normativo, la reestructuración cognitiva y la capacidad de regulación emocional son habilidades cognitivas, sociales y emocionales reconocidas como elementos básicos para poder ser percibido y auto percibirse como socialmente competente (Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2017).

Ser competente socialmente implica "hacerlo bien y estar bien" respecto a las relaciones con los demás y uno mismo. Santos, Vaughn, Peceguina & Daniel (2014) relacionan la competencia social con la capacidad del niño/a para administrar de manera flexible recursos conductuales, afectivos y cognitivos al servicio de lograr metas personales en grupos sociales, (posibilitando que los otros lo hagan también) y manteniendo al mismo tiempo una trayectoria de desarrollo positiva. Esta definición de competencia social, que incluye elementos morales, se aplica a través de muchos períodos de desarrollo, a pesar de que las tácticas de comportamiento, cognitivas y afectivas utilizadas para lograr los objetivos cambia de un período de desarrollo a otro.

El desarrollo evolutivo respecto al grupo de iguales es importante ya que la naturaleza de las relaciones varía y el grupo es más influyente en determinadas etapas y para determinadas tareas. Investigaciones previas han apuntado que existen periodos críticos de interacción positiva entre iguales, en concreto en la infancia temprana y especialmente la adolescencia (Englund, Levy, Hyson & Sroufe, 2000).

Desde un enfoque relacional para Rose-Krasnor, (1997) la competencia social se relaciona con las destrezas, competencias y normas desarrolladas dentro del grupo de iguales y con los efectos sobre el contexto concreto donde las relaciones tienen lugar, así en el grupo de iguales los más competentes socialmente son considerados como líderes y hacen de "andamiaje" (Scaffolding Vygotsky) a otros menos competentes. El andamiaje es un proceso mediante el cual un alumno/a más competente socialmente brinda ayuda y guía a sus iguales menos competentes para que desarrollen estrategias de relación interpersonales positivas. De forma natural la ayuda disminuye conforme se vuelve innecesaria.

La investigación reciente ha relacionado las competencias social y emocional con el bullying. En concreto se ha demostrado que los implicados en bullying en los roles de víctimas y agresores muestran mayores niveles de atención a sus emociones y menores niveles de regulación emocional que los no implicados (Sánchez, Ortega & Menesini, 2012). Además, existen diferencias en las dimensiones de competencia social en relación con los diferentes roles implicados en el acoso. Tanto agresores como víctimas tienen menor competencia social, aunque en diferentes medidas y dimensiones (Romera et al., 2017).

Por otro lado, si los programas de ayuda entre iguales han sido señalados como vías de desarrollo de la competencia social y resolución positiva de conflictos, la investigación también ha demostrado que ambos factores favorecen un comportamiento activo de ayuda hacia las víctimas en situaciones de bullying.

Es por ello por lo que en la actualidad la mayoría de los informes producidos por equipos de investigación para reducir el bullying en las escuelas señalan como un eje de intervención la mejora de la competencia social de los niños/as y aconsejan, entre otras medidas, la implementación de un sistema de ayuda entre iguales. Ejemplo de ello es la propuesta de intervención de Olweus,

D. & Limber, (2016) incluida en el informe de Naciones Unidas "*Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*". En él se señala que la implantación de un modelo de ayuda y mediación entre iguales y el refuerzo consistente de las conductas ajustadas (en el plano social y normativo) relacionadas con el desarrollo de la competencia social, favorece la ayuda activa hacia la víctima en casos de acoso. En este sentido la investigación también ha señalado que el desarrollo de estrategias positivas para resolver conflictos entre iguales de forma dialogada y la presión de la norma social de grupo correlacionan positivamente con la ayuda activa hacia las víctimas y negativamente con actuar con pasividad. Además, encontraron que estrategias negativas de resolución de conflictos correlacionan positivamente con la

pasividad de los observadores (Pozzoli & Gini, 2013).

En el mismo sentido el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar (<http://www.obs-violence.com/>) en el informe "Bullying, cyberbullying, and pupil safety and well-being" ha señalado recientemente que el desarrollo de destrezas para la vida y la intervención utilizando estrategias de ayuda entre iguales son parte de dos de los cinco ejes principales elegidos por su importancia para trabajar para la seguridad y bienestar de los alumnos/as.

3.4 Los Programas de Ayuda Entre Iguales

Los programas de ayuda entre iguales han sido señalados como estrategias de prevención y desarrollo efectivas. En especial se ha señalado que el mayor beneficio recae sobre propio alumnado, en concreto para el desarrollo de la competencia social a través del aprendizaje de habilidades sociales, cognitivas y emocionales orientadas hacia fines morales (Romera et al., 2017). También se ha destacado el apoyo emocional que se pueden prestar en la ayuda entre pares (Smith, 2013) y su eficacia para mejorar el clima escolar y las relaciones entre iguales (Ortega y del Rey, 2001). Además, recientemente se ha señalado su idoneidad para romper la ley del silencio y ejercer roles de apoyo como observadores en dinámicas de bullying. Una gran aportación para la comprensión del mantenimiento de las dinámicas del bullying es la explicación de Ortega y del Rey (2001) de dos leyes: la ley del silencio de y ley de dominio-sumisión. Por un lado, las personas implicadas directa o indirectamente tienden a mantener el silencio de lo que está ocurriendo. El agresor silencia porque anticipa las consecuencias negativas de su acción, el agredido por la vergüenza acumulada y los espectadores por la norma social subjetiva que dicta que lo que ocurre en la red de iguales queda en la red de iguales. Por otro lado, la segunda ley explica que las personas implicadas mantienen un vínculo, difícil de romper, por el cual uno aprende a dominar y otro a ser sumiso a esta dominación.

En Andalucía y en la actualidad los estudios de Córdoba, Del Rey y Casas (2016) han subrayado la importancia de trabajar con la red de iguales para romper la ley del silencio e identificar esquemas de dominio-sumisión para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia. En este sentido, los programas de ayuda entre iguales se han mostrado como instrumentos válidos y eficaces cuando forman parte de un modelo de construcción democrática de la convivencia y de la política global del centro educativo (Cowie y Fernández, 2017; Romera et al., 2017).

El modelo de ayuda entre iguales, desde sus primeras aplicaciones en España (Fernández & Orladini, 2001) y en Andalucía como parte del proyecto SAVE (Ortega & del Rey, 2000), han demostrado su eficacia para la mejora de la convivencia escolar. Su fundamento teórico es considerar la ayuda como valiosa fuente de desarrollo personal y social basada en la participación del propio alumnado (Cowie & Wallace, 2000).

Desde principios de siglo a esta parte la funcionalidad y el uso de los programas de ayuda entre iguales se han diversificado. Actualmente existe una gran variedad de programas y modalidades: Amigos indirectos, Ayudantes académicos, Mediación Escolar (resolución de conflictos), Cybermentores e intervención en situaciones de bullying o cyberbullying son algunas variantes. Sin embargo, en España las evaluaciones de estos programas sobre el posible beneficio para los centros educativos y el propio alumnado se han basado más en la información de los diferentes profesionales que han llevado a cabo las intervenciones que en evaluaciones rigurosas. En España, una de las últimas evaluaciones sistemáticas de un programa de ayuda entre iguales (Gómez, 2009) destaca su utilidad en la prevención del maltrato entre iguales, su eficacia para mejorar las relaciones interpersonales y el clima de centro, así como en la prevención y la reducción de la intimidación y en la promoción social de habilidades de interacción. La condición para la efectividad del programa en todos los casos es que contextualice dentro de una política global de intervención de centro y no constituyan acciones aisladas e independientes (Menesini & Salmivalli, 2017).

También en los últimos años han proliferado los programas de ayuda entre iguales para abordar el bullying. Según Smith, (2013) las acciones para reducir el bullying en las escuelas pueden ser divididas en tres categorías: estrategias proactivas diseñadas para hacer menos probable la aparición y la intensidad, programas de ayuda entre iguales (que son al mismo tiempo proactivas y reactivas) y estrategias reactivas como formas de manejar las situaciones de bullying una vez que estas ya han ocurrido.

3.5 El Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba

El Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba es una iniciativa diseñada para el desarrollo de la competencia social a la par que reactiva frente a las relaciones de iguales donde se aprecia el esquema de dominio-sumisión. Consiste en la creación de redes sociales de apoyo entre el alumnado, contando con alumnos debidamente seleccionados y formados para que se impliquen en tareas de ayuda y apoyo. Escucha activa, análisis de los conflictos, empatía, neutralidad, asertividad, negociación, tipos de pensamiento, toma de decisiones en equipo, etc. son algunas de las habilidades que se trabajan en el programa.

El alumnado ayudante se organiza en red y su formación se divide en dos fases: inicial y de profundización. En la fase inicial los alumnos y alumnas trabajan unidades didácticas a lo largo del curso en torno a cuatro ejes: Competencia Social, Educación emocional, Resolución de Conflictos y Funciones del Alumnado Ayudante.

El alumnado perteneciente al programa es entrenado para desarrollar funciones como alumnado ayudante: dar apoyo, escuchar activamente, incluir, canalizar emociones, interpretar posibles soluciones, etc.

El objetivo principal de esta fase inicial es formarse y poner en práctica estrategias específicas de ayuda y resolución de conflictos en su red de iguales. El eje de

resolución de conflictos se basa en una concepción psicológica del conflicto en la que su aparición en las relaciones personales se considera inevitable. Se presenta como un proceso natural, necesario y despojado de su

carga negativa tradicional. El conflicto se presenta como un elemento positivo que, en función de la manera de regularlo, puede ser facilitador de desarrollo intra e interpersonal. Es por ello que, la elección del alumnado ayudante del programa obedece a un doble criterio: alumnado considerado socialmente competente por sus iguales para realizar funciones de apoyo y ayuda y alumnado con tendencia a la indisciplina, interrupción u hostigamiento (seleccionado por la persona responsable del programa) con la intención de que la formación y el intercambio de experiencias con otros grupos de alumnado ayudante favorezca el desarrollo de su competencia social y una relación interpersonal positiva.

La segunda fase de intervención se realiza con el Alumnado de 6º de Primaria- ESO (que previamente ha desarrollado la fase inicial), junto con los docentes responsables del programa. El objetivo principal de esta fase es formarse y poner en práctica estrategias para abordar situaciones específicas de: bullying y ciberbullying.

La literatura revisada demuestra la importancia de continuar profundizando la investigación de los programas de ayuda entre iguales y su influencia sobre la competencia social y la implicación en los roles asociados a bullying. Teniendo en cuenta esta afirmación las hipótesis del presente trabajo son:

- 1) La formación e intervención en el Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba desarrolla la competencia social de los alumnos/as directamente implicados en él.
- 2) El alumnado participante en el Programa de Alumnado Ayudante de Córdoba presenta menor implicación en los roles de agresión y victimización asociados a bullying y ciberbullying, tras su formación en programa.

3.6 Metodología

El estudio se ha realizado mediante un diseño longitudinal, «ex post facto», cuasi experimental, pre-post de dos grupos, uno cuasi-control (Montero & León, 2007). La población objetivo son los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años.

Participantes

La muestra está constituida por 206 alumnos/as (47 % niños, 53 % niñas) de 1º a 4º de Educación Secundaria, de 12 a 16 años, matriculados en 29 centros públicos (94% públicos, 6% privados subvencionados). Se han creado 2 grupos. El grupo 1 está constituido por alumnado que ha participado un mínimo de un curso escolar y se ha formado en el programa de alumnado ayudante. El grupo 2 formado por el alumnado de los centros que no han desarrollado el programa.

Instrumentos

Para medir las variables competencia social e implicación en los roles de bullying y cyberbullying se utilizaron cuatro instrumentos de evaluación con garantías psicométricas adecuadas de fiabilidad y validez: Cuestionario Multidimensional de Competencia Social para Adolescentes (Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire, AMSC-Q), (Gómez-Ortiz et al., 2017). Este cuestionario se compone de 26 ítems que se corresponden a través de una escala tipo Likert 1-7 (1=totalmente falso; 7=totalmente verdadero). Estos ítems evalúan cinco dominios fundamentales de la competencia social: prosocialidad; regulación emocional; percepción de eficacia social; ajuste social entre iguales y ajuste normativo. Este instrumento tiene una fiabilidad de $\alpha = .87$.

European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBI-PQ) (Ortega-Ruiz, del Rey & Casas, 2016). Autoinforme compuesto por 14 ítems tipo Likert de cinco opciones (0=no; 1=sí, una o dos veces; 2=sí, una o dos veces al mes; 3=sí, alrededor de una vez a la semana; y 4=sí, más de una vez a la semana). Cuenta con dos factores: victimización, compuesto por 7 ítems (Ej.: alguien me ha pegado, pateado o empujado) y agresión, también compuesto por 7 ítems (Ej.: he amenazado a alguien). La consistencia interna de la escala de agresión ($\Omega = .86$) y victimización ($\Omega = .86$) y del cuestionario total ($\Omega = .89$), evaluada a través del Omega de McDonald, fue adecuada en este estudio.

El cuestionario European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz et al., 2015). El cyberbullying es medido atendiendo a dos dimensiones, cibervictimización ($\alpha = .97$) (Ej.: «Alguien ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS» o «alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en Internet») y ciberagresión ($\alpha = .93$) (Ej.: «He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona» o «He excluido o ignorado a alguien en una red social o Chat»). Está formado por 22 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 0=no; 1=sí, una o dos veces; 2=sí, una o dos veces al mes; 3=sí, alrededor de una vez a la semana; y 4=sí, más de una vez a la semana.

Procedimiento

Se utilizaron las reuniones del grupo de coordinación de los responsables del Programa de Alumnado Ayudante para explicar el estudio y obtener el permiso. Posteriormente se seleccionó un grupo de alumnos/as con la condición de que hubieran realizado la formación del programa básico de alumnado ayudante de Córdoba y hubiesen desempeñado 1 año estas funciones en sus centros educativos. Una vez escogido el alumnado del grupo control y aprovechando los encuentros de intercambio de experiencias de alumnado del programa se pasaron los cuestionarios en dos momentos diferentes, abril y junio de 2017. En paralelo se seleccionaron centros no pertenecientes al programa del mismo índice sociodemográfico y población.

Análisis

El análisis de datos se ha realizado con el paquete estadístico SPSS versión 20 en español. Se ha realizado una comparativa de medias de los factores obtenidos en base a las variables y los instrumentos utilizados, para comparar la significatividad de la diferencia de las medias de la puntuación obtenida por los sujetos de los grupos experimental y control en los dos momentos de la aplicación de los instrumentos. Para ello se han realizado modelos lineales de medidas repetidas, comparando los momentos pre y post y los grupos experimental y control.

Resultados

En primer lugar, se analizaron las posibles diferencias entre los grupos experimental y control en relación con el desarrollo del Programa de Alumnado Ayudante mediante la t de student para muestras independientes, sin que existan diferencias significativas.

Tabla 1. Análisis de las diferencias entre los grupos experimental y control

	Participante	M	DT	T	P	d																																																															
Victimización bullying pre	Participante	.51	.51	-.77	.42	0																																																															
	No participante	.58	.70				Agresión bullying pre	Participante	.20	.24	-.07	.94	0	No participante	.20	.34	Prosocialidad pre	Participante	6.06	.51	.76	.55	0.82	No participante	5.50	.82	Ciber victimización pre	Participante	.25	.32	.18	.85	0.10	No participante	.24	.39	Ciber agresión pre	Participante	.10	.17	1.16	.24	0.22	No participantes	.07	.13	Eficacia Social pre	Participante	6.07	.69	.92	.32	0.41	No participantes	5.75	.87	Ajuste Social pre	Participante	6.07	.73	.76	.46	0.51	No participantes	5.61	1.01	Ajuste Normativo pre	Participante	6.23
Agresión bullying pre	Participante	.20	.24	-.07	.94	0																																																															
	No participante	.20	.34				Prosocialidad pre	Participante	6.06	.51	.76	.55	0.82	No participante	5.50	.82	Ciber victimización pre	Participante	.25	.32	.18	.85	0.10	No participante	.24	.39	Ciber agresión pre	Participante	.10	.17	1.16	.24	0.22	No participantes	.07	.13	Eficacia Social pre	Participante	6.07	.69	.92	.32	0.41	No participantes	5.75	.87	Ajuste Social pre	Participante	6.07	.73	.76	.46	0.51	No participantes	5.61	1.01	Ajuste Normativo pre	Participante	6.23	.67	.03	.56	0.71						
Prosocialidad pre	Participante	6.06	.51	.76	.55	0.82																																																															
	No participante	5.50	.82				Ciber victimización pre	Participante	.25	.32	.18	.85	0.10	No participante	.24	.39	Ciber agresión pre	Participante	.10	.17	1.16	.24	0.22	No participantes	.07	.13	Eficacia Social pre	Participante	6.07	.69	.92	.32	0.41	No participantes	5.75	.87	Ajuste Social pre	Participante	6.07	.73	.76	.46	0.51	No participantes	5.61	1.01	Ajuste Normativo pre	Participante	6.23	.67	.03	.56	0.71																
Ciber victimización pre	Participante	.25	.32	.18	.85	0.10																																																															
	No participante	.24	.39				Ciber agresión pre	Participante	.10	.17	1.16	.24	0.22	No participantes	.07	.13	Eficacia Social pre	Participante	6.07	.69	.92	.32	0.41	No participantes	5.75	.87	Ajuste Social pre	Participante	6.07	.73	.76	.46	0.51	No participantes	5.61	1.01	Ajuste Normativo pre	Participante	6.23	.67	.03	.56	0.71																										
Ciber agresión pre	Participante	.10	.17	1.16	.24	0.22																																																															
	No participantes	.07	.13				Eficacia Social pre	Participante	6.07	.69	.92	.32	0.41	No participantes	5.75	.87	Ajuste Social pre	Participante	6.07	.73	.76	.46	0.51	No participantes	5.61	1.01	Ajuste Normativo pre	Participante	6.23	.67	.03	.56	0.71																																				
Eficacia Social pre	Participante	6.07	.69	.92	.32	0.41																																																															
	No participantes	5.75	.87				Ajuste Social pre	Participante	6.07	.73	.76	.46	0.51	No participantes	5.61	1.01	Ajuste Normativo pre	Participante	6.23	.67	.03	.56	0.71																																														
Ajuste Social pre	Participante	6.07	.73	.76	.46	0.51																																																															
	No participantes	5.61	1.01				Ajuste Normativo pre	Participante	6.23	.67	.03	.56	0.71																																																								
Ajuste Normativo pre	Participante	6.23	.67	.03	.56	0.71																																																															

	No participantes	5.66	.92			
Reestructuración	Participante	5.47	1.03	.01	.46	0.42
Cognitiva pre	No participantes	5.00	1.18			

A continuación, se analizaron las diferencias entre los grupos control y experimental y entre pretest y posttest mediante un análisis de medidas repetidas para muestras relacionadas. En concreto se analizaron las variables: agresión bullying, victimización bullying, agresión ciberbullying y victimización ciberbullying, prosocialidad, reestructuración cognitiva, ajuste normativo, ajuste social y eficacia social.

Tabla 2. Análisis de las variables sobre la implicación en los roles de agresión y victimización

	Participante	M Pre - Post	F	p
Victimización bullying	Participante	.54 .45	1.82	.001
	No participante	.58 .68		
Agresión bullying	Participante	.20 .15	6.11	.015
	No participante	.20 .19		
Victimización Ciberbullying	Participante	.54 .45	7.73	.030
	No participante	.58 .68		
Agresión Ciberbullying	Participante	.10 0.9	5.87	.010
	No participante	0.8 0.9		

Bullying y Ciberbullying

Los resultados no muestran diferencias significativas respecto a los resultados descriptivos sobre bullying o ciberbullying en los grupos control y experimental. En el análisis de las variables sobre la implicación en los roles de agresión y victimización entre participantes y no participantes en las medidas pretest y posttest se observan tendencias opuestas

Las diferencias respecto a las medidas pretest posttest señalan que el grupo experimental evoluciona hacia una menor implicación respecto a las variables victimabullying,

agresión ciberbullying, victimización ciberbullying. En el grupo control se observa la tendencia opuesta. La implicación del grupo control se hace mayor en las variables relativas a cyberbullying, concretamente se aprecia una mayor implicación del alumnado del grupo control en la variable cibervictimización.

Competencia Social

Existen diferencias significativas entre grupo control y experimental para cuatro de las cinco dimensiones que conforman el constructo competencia social; prosocialidad, reestructuración cognitiva, ajuste normativo y ajuste social encontrándose las principales diferencias en las dimensiones prosocialidad y ajuste normativo.

Tabla 3. Diferencias significativas en el constructo competencia social

		Participante		M Pre - Post		F	p
Prosocialidad	Participante	6.03	5.73	7.73		.00	
	No participante	5.50	5.63				
Reestructuración cognitiva	Participante		5.42	5.27	.97	.32	
	No participante	5.00	5.10				
Ajuste Normativo	Participante	6.20	5.85	1.82		.00	
	No participante	5.65	5.89				
Ajuste Social	Participante	6.02	5.90	6.11		.01	
	No participante	5.61	5.68				
Eficacia Social	Participante	5.74	5.98	7.73		.03	
	No participante	6.04	5.72				

Concretamente las variables prosocialidad, ajuste social y normativo se han mostrado las mayores diferencias entre ambos grupos. Los participantes obtienen puntuaciones más altas en aspectos como respeto a los demás, cumplimiento de las normas, pedir la palabra y esperar turnos. (Trabajados en el programa).

Por otro lado, no existen diferencias significativas respecto a la variable eficacia social. En general tanto participantes como no participantes se sienten que hacen las cosas

bien y son tenidos en cuenta en las relaciones con sus iguales, familia y profesores. Las diferencias respecto a las medidas pretest posttest y grupo experimental y control señalan diferencias significativas respecto a las variables prosocialidad, reestructuración cognitiva, ajuste normativo y ajuste social.

3.7 Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, y teniendo en cuenta las hipótesis que guiaban esta investigación, podemos señalar que una de las conclusiones principales que se puede extraer de este trabajo es que el programa ha demostrado ser un factor relevante para el desarrollo de la competencia social de los chicos y chicas que participan en él. En línea con las investigaciones previas llevadas a cabo en España (Gómez, 2009) el resultado que se muestra con mayor evidencia es el beneficio propio obtenido por los y las participantes. El programa funciona de forma correcta y el alumnado se percibe motivado y competente para realizar las funciones de apoyo y ayuda en las que se implica.

En base a la primera hipótesis el alumnado participante posee unas mayores puntuaciones en competencia social que el alumnado que no participa y que por la tanto no ha desarrollado funciones de alumno/a ayudante de Córdoba. En este sentido se destaca que los participantes en el programa se perciben más competentes socialmente. Las dimensiones que presentan mayores diferencias son: prosocialidad, ajuste social y ajuste normativo. Los resultados respecto a la reestructuración cognitiva ponen de manifiesto que el alumnado que ha participado en el programa se percibe con mayor capacidad para modular sus emociones, cambiar la manera de pensar respecto de una situación y así reconceptualizarla hasta obtener una fórmula positiva para comprenderla. Logro que consideramos de especial importancia por la dificultad que supone realizar esta tarea durante este periodo del desarrollo evolutivo (Santrock, 2006). Por otro lado, en el grupo experimental se observa una ligera disminución en las puntuaciones de las medidas posttest. Esto podría ser explicado por el mayor conocimiento de lo que significa ser competente socialmente derivado del trabajo de sensibilización y formación específico realizado en el programa. Asimismo, la intervención directa en conflictos reales, así como las ayudas y apoyos realizados en su grupo de iguales podrían proporcionar

un mayor conocimiento de las dificultades que, en ocasiones, implica ser prosocial, regular las emociones para cambiar la forma de pensar sobre una situación o cumplir las normas.

Respecto a la segunda hipótesis (implicación en los roles de bullying y ciberbullying), el programa no ha demostrado ser efectivo para intervenir ante casos de maltrato entre iguales por abuso de poder, es decir, en casos de acoso, intimidación y malos tratos. Hay que decir, que el programa de ayuda entre iguales no estuvo diseñado para ello, sin embargo, si se observan diferencias significativas entre participantes y no participantes respecto a la implicación en los roles de bullying y ciberbullying, tanto en roles de víctima como de agresores. Estos resultados coinciden con otras investigaciones en las que se indica que el desarrollo de la competencia social previene la implicación en problemas de violencia interpersonal (Romera *et al.*, 2017). Esta reducción en la implicación en los roles asociados a víctimas y agresores posee una especial significación si tenemos en cuenta que, entre el alumnado participante del programa y según los criterios de selección citados, también hay alumnado con tendencia a verse involucrado en problemas de violencia interpersonal, indisciplina o disrupción.

El desarrollo de la competencia social y la disminución en la implicación en los roles de bullying y ciberbullying (víctima y agresor) son objetivos conseguidos y beneficiosos para los y las participantes del programa. En base a los resultados obtenidos en todas las dimensiones que componen el constructo competencia social, junto con las repercusiones positivas que esto representa a nivel personal, afectivo y social se concluye que es positivo continuar con el programa. Del mismo modo sería beneficioso hacerlo extensivo a otros centros educativos mediante la inclusión y adaptación del programa en sus planes de convivencia y en los planes de orientación y acción tutorial.

Cabe señalar que los datos obtenidos están basados en autoinformes, lo cual indica que puede haber elementos de deseabilidad social presentes en las respuestas. Con objeto de disminuir este sesgo se han recogido las puntuaciones de competencia social e implicación en los roles de bullying y ciberbullying en dos momentos de aplicación del programa a los grupos experimental y control.

Podría ser deseable conocer, a través de futuras investigaciones, el efecto de la mejora de la competencia social y la menor implicación en los roles asociados a la violencia interpersonal entre iguales en los centros educativos donde el alumnado ayudante realiza sus funciones.

3.8 Referencias Bibliográficas

- 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.
- Córdoba, F., Del Rey, R., Casas, J. A. & Ortega, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas*, 15(2), 78-89.
- Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O. & Myers, C. (2008). The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 63-71.
- Cowie, H., y Fernández, F. J. (2017). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9).
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). Peer support in action: From by standing to standing by.
- De Dicastillo Rupérez, Noelia López, Redín, C. I. & Torres, M. C. G. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista Española De Pedagogía*, 143-156.
- Delors, J. (1996). Informe Delors. La Educación Encierra Un Tesoro, Delors, J.
- Chung, F., Geremek, B. & Nazhao, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M. & Sroufe, L. A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71(4), 1049-1060.
- Fernández, I., y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales. *Cuadernos De Pedagogía*, 304, 97-100.
- Gómez, M. S. A. (2009). Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: Evaluación de una intervención Ministerio de Educación.
- Gómez-Ortiz, O., Eva, M. & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 31(1).
- Ibarguren, J. F. A., Marín, N. L., & González, J. M. (2017). Aula abierta revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo. *Aula Abierta*, 46, 91-97.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American*

- Academy of Child y Adolescent Psychiatry, 46(1), 40-49.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health y Medicine*, 22, 240-253. doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Olweus, D. & Limber, S. (2016). Chapter III. School Interventions. Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace, 67.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2000). Proyecto Andalucía antiviolencia escolar: ANDAVE.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla antiviolencia escolar (SAVE). *Revista De Educación*, 324, 253-270.
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J. & Del Rey, R. (2014). Hacia el constructo ciberconvivencia.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. & Casas, J. A. (2016). La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2)
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340.
- Romera, E. M., Rabanillo, J. L. F., Ortiz, O. G., Ruiz, R. O. & Bolaños, J. A. C. (2017). Construct, Measurement and Assessment of Social Competence in Early Adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(3), 337-348.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Ruiz, R. O. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (44), 93-113.
- Ruiz, R. O., Del Rey, R. & Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo ecológico. *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar*, 299-320.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286-292.
- Sánchez, V., Ortega, R. & Menesini, E. (2012). Emotional competence and bullying. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 71-82.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R. & Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study. *Child Development*, 85(5), 2062-2073.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo del ciclo vital*. Madrid: McGraw Hill.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociología, Problemas e Prácticas*, (71), 81-98.
- Smith, P. K., Del Barrio, C. & Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms. *Principles of Cyberbullying Research:*

Definitions, Measures, and Methodology, 26-40.

Ttofi, M. M. & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.

Van Dijk, T. A. (2011). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J. & Ttofi, M. M. (2017). School bullying in different countries: Prevalence, risk factors, and short-term outcomes. *Protecting children against bullying and its consequences* (pp. 5-22) Springer

Capítulo 4. Estudio 2. Parental Supervision: Predictive Variables of Positive Involvement in Cyberbullying Prevention

Parental Supervision: Predictive Variables of Positive Involvement in Cyberbullying Prevention

Jose M. Martín-Criado, Jose A. Casas and Rosario Ortega-Ruiz *

Department of Psychology, University of Cordoba, Avda. San Alberto Magno S/N, 14071 Córdoba, Spain m42macrj@uco.es (J.M.M.C.); jacasas@uco.es (J.A.C.)

* Correspondence: ed1orrur@uco.es

Citation: Martín-Criado, J.M.; Casas, J.A.; Ortega-Ruiz, R Parental Supervision: Predictive Variables of Positive Involvement in Cyberbullying Prevention. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, *18*, x. <https://doi.org/10.3390/xxxxx>

Academic Editor: Paul B. Tchounwou

Received: 16 December 2020

Accepted: 2 February 2021

Published: date

Publisher's Note: MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright: © 2021 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Abstract: From an increasingly early age, parents face the challenge of educating their sons and daughters to act in the world of offline and online relationships. If for professional educators it is not proving easy, the involvement and guidance of parents in their children's use of the internet seems to be a complex and unexplored challenge. This work aims to analyse the variables that influence digital education and determine a predictive model of positive parental involvement. This study was done with a representative sample consisting of five hundred and ninety-six families (596), representing the parents of children from schools with similar socio-cultural indexes. To do this, and using self-report instruments convertible into independent scales, four predictor variables were analysed: (1) parental knowledge of cyberbullying; (2) perception of parental competence in this regard; (3) parental perception of online risks; and (4) the attribution of parental responsibility in digital education. A structural equations model (SEM) examined the predictive value of these variables with respect to positive parental involvement. The structural equations model confirmed direct and mediated relationships between the independent and mediating variables on the dependent variable: parental supervision. The results indicate that positive parental involvement can be predicted from higher scores in parental knowledge of cyberbullying, perception of parental competence, risk adjustment, and attribution of parental responsibility.

Keywords: family; cyberbullying; parental supervision; responsibility; competence; awareness

4.1. Introduction

Information and communication technologies (ICTs) have become an interactive context where leisure, entertainment, and learning take place, also within family life. ICTs bring many advantages, such as immediate access to a large amount of information or the ability to communicate instantly with anyone [1]. Adolescents born in the digital age have grown up enjoying these advantages and communicate indistinctly in physical or virtual space [2]. However, these technologies also carry risks and pose new challenges for both school education and family involvement and guidance. Cyberspace is a medium where adolescents interact, often away from family supervision and sometimes in an aggressive and immoral manner [3]. In the last decade, both families [4] and teachers [5] have reported difficulties in teaching

about the prevention of online risks, such as grooming, sexting, internet addiction, or cyberbullying [6] —the latter being one of the online risks that families are most concerned about due to its prevalence rates and harmful consequences [7,8] cyberbullying has been defined as a particular form of aggression that occurs when an individual or group uses digital devices to harm a person intentionally and repeatedly, who finds it difficult to prevent this harassment from continuing [9]. Most of the research on cyberbullying has taken a bio-psycho-social model as a reference, based on the ecological framework of Bronfenbrenner [10], in which different levels and individual (intrapersonal and interpersonal) and contextual [11] protective and risk factors have been determined. The family context, within this system, has been evaluated as one of the most relevant levels of influence in the prevention of cyberbullying [12]

4.1.1. Parental Supervision and Cyberbullying

Studies on family education have pointed out the important role that mothers and fathers can play in protecting their children from being victims of cyberbullying [13] the line of research addressing the prevention of cyberbullying in the family context has mainly taken two perspectives. The first has followed the previous line of research that related classic parental styles [14] the involvement in bullying on the internet [15,16].

Studies related to parental styles and online risks have shown, on the one hand, that the greatest risk for children is found in parental styles that combine excessive control and little involvement. On the other hand, families that provide affection, trust, and facilitate a fluid communication are related to safer and more competent children, thus reducing the possibilities of being involved in risk situations [17]. These results are in line with parallel studies that point out that authoritarian and negligent parental styles are related to a greater probability of children assaulting, especially if the parents apply physical discipline [18] while victimization is related to the permissive parenting style [19].

However, in relation to this first line of research and its method of analysis, it has also been pointed out that comparing parental styles and cyberbullying could be problematic [20] once most of the scales used [21] measure parental styles from the perspective of the children, and young people with more problems feel more distant from their parents and perceive them as more punitive, regardless of how the parents behave. In addition, the scales used to measure parental styles focus on the relationship between parents and children in a broad sense, but they can vary their parental style depending on the perceived self-efficacy or the tasks [20].

The second line of research has focused on parental supervision, understood as the combination of rules, accompaniment, communication, and control in the use of the internet and its virtual environments [22]. In relation to this second line, it has been pointed out that less competent parents tend to be less involved in active mediation, regulate inconsistently, and use more restrictive than communicative techniques [23].

Parental supervision has been recognized primarily as a protective factor [24,25]. However, recent systematic reviews [24,26,13] have shown inconsistent results among the not-so-numerous studies analysing parental factors.

On the other hand, given that parents are the adults most likely to be available at home, research on cyberbullying has also included a focus on the parents' knowledge, understanding, and perception of the competence to combat it [27]. In this sense, it has been pointed out that the age and socio-educational level of parents are factors related to the digital divide [28]. In turn, the inequality in access to the internet and ICT, in combination with their beliefs, are factors that influence this implication [29]. In addition, it has been pointed out that parental beliefs are influenced by social factors and that parents are guided by their general parental style to regulate their children's behaviour, although this is only partially effective in understanding how families become involved in specific behaviours such as cyberbullying [20].

4.1.2. Predictive Variables of Parental Involvement

Social cognitive theory [30] showed that cognitive processes are the first mediators of behaviour. It is known that family beliefs play an important role in the education of children in general and in the management of skills to prevent cyberbullying [29].

Parental knowledge and awareness are the first step towards prevention and intervention for children who are cyberbullies or cybervictims, as well as for those who witness cyberbullying [31]. So far, there is limited research that has examined parents' awareness of their children's online behaviour, especially in relation to exposure to cyberbullying.

Previous studies that have analysed parental beliefs in relation to cyberbullying have highlighted the need to improve the awareness of digital education [32] and have indicated that this awareness is affected by the third-party effect on parents, according to which parents perceive greater negative effects on other children compared to their own, and act on those beliefs.

The few studies carried out, most of them qualitative [27] have pointed out that the probability of parents' involvement in the education of their children's online behaviours is related to the concern and knowledge of the risks that such behaviour may include, the positive relationships of parents with their children, and the competence to address online behaviours [11]. In addition, research has shown that an adjusted perception and correct awareness of cyberbullying and the main online risks, as well as a good communication and supervision of children's online activity by their parents act as protective factors [33]. On the other hand, research has also revealed that families and teachers differ significantly in their perception of coping with online

behaviour, and it is necessary to deepen the awareness of co-responsibility to coordinate their actions and be more effective in supporting students and children [34]. Conversely, lower levels of parental awareness and communication about their children's online behaviour are related to greater inaction or neglect [35].

Despite the progress in cyberbullying research in recent years, the beliefs and attitudes of parents have hardly been addressed in a quantitative way. In this line, it would be necessary to develop studies that allow us to know and predict the involvement of families in the prevention of cyberbullying. To cover this space, this work aims to (1) analyse the parental beliefs related to a positive involvement in the prevention of cyberbullying; and (2) determine a predictive model of positive parental involvement in parental supervision.

With respect to the first objective, using independent scales, four variables were analysed: (1) parental knowledge of cyberbullying; (2) perception of parental competence in this respect; (3) parental perception of online risk; and (4) attribution of parental responsibility in cyberbullying prevention.

The first two variables, parental knowledge of cyberbullying and perception of parental competence, are understood as the degree of awareness, knowledge, and competence to act on the main risks arising from internet use, associated with the concept of self-efficacy [30]. The parental perception of online risks, understood as the adjusted perception about the probability that their children are involved in cyberbullying, grooming, or sexting, is associated with the concept of risk perception [36] Finally, the fourth variable, attribution of parental responsibility, is understood as the belief in whether it is the teachers or the families themselves in the family or school environment who should mainly assume the task of preventing cyberbullying; it is related to the concept of attribution of responsibility [37].

The second objective of this work will be to examine the predictive value of these variables with respect to a better parental supervision. Based on these objectives, five research hypotheses are raised: (1) There is a relationship between the four predictive variables and parental supervision; (2) Families have an unbalanced perception of the online risks to which their children are exposed; (3) Families have an unbalanced knowledge of cyberbullying and other online risks; (4) Parents mainly attribute the responsibility of educating digitally to the school context; and (5) Families do not perceive themselves as competent to prevent cyberbullying (see Figure 1).

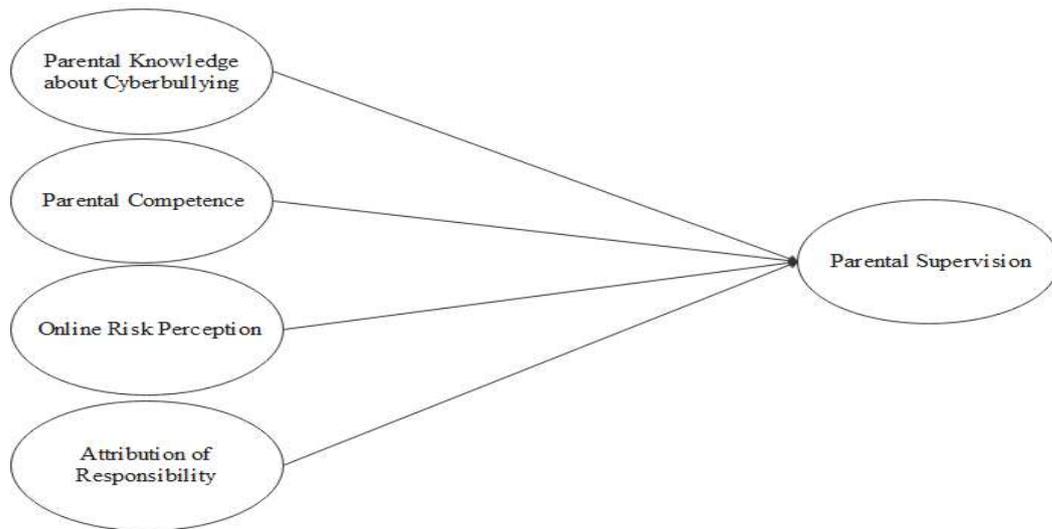


Figure 1. Hypotheses.

4.2. Materials and Methods

2.1. Participants

The sample was made up of 596 families of which 76.1% of the responses were from mothers and the rest from fathers. The target population was families with children between 6 and 16 years old. With respect to their children: 45% studied in Obligatory Secondary Education, 14% in High School or Higher Level, and 41% in Primary Education. The families belonged to 51 educational centres selected among the eight provinces of Andalusia, Spain, which have similar socio-cultural indexes (ISC). The ISC is a government indicator obtained from the data provided by the families. An ISC is calculated in all the educational centres of Andalusia (Spain) from the information of the families on demographic data such as income, number of siblings, level of studies of the parents, neighbourhood, etc. A total of 64 middle level educational centres were selected for the study. Finally, 51 of them participated in the study and 13 educational centres decided not to participate, or their surveys were excluded due to response bias.

2.2. Instruments

This study explores the predictive variables of greater parental involvement in cyberbullying prevention, through five independent scales with good psychometric properties, based on previous research related to teachers' perception of cyberbullying [38].

Two methods were used to establish the content validity of the scales: first, the scales were developed based on an existing, previously contrasted instrument developed by Li (2009) "Survey on School Cyberbullying for Preservice Teachers". Although the original instrument was designed to know teachers' perceptions about cyberbullying, valid parallels were found for families' perceptions. The responses for each perception

item were indicated by means of a five-point Likert scale, with responses ranging from totally false to totally true.

The existing instrument provided a solid basis for the development of the scales in terms of their validity. Second, a group of experts (including educators and psychologists) reviewed the scales. Finally, confirmatory factor analyses of each of the scales were calculated considering the proposed adjustment rates for categorical variables [39].

2.3. Procedure

Permission was requested and obtained from school management, student parent delegations, and the school board for their participation in the data collection. Once the schools agreed on their approval, the data were collected. The questionnaires were filled out online by the families and the administration process took approximately 30 min. Before starting, all were informed about the voluntary nature of participation, the anonymity and confidentiality of the data, and the importance of responding sincerely. After removing 53 questionnaires due to response bias or incompleteness, 596 responses from 8 provinces were analysed. Regarding the statistical analyses performed to evaluate the psychometric properties of the scales, first a confirmatory factor analysis was performed from which the appropriate measures for 5 dimensions were derived.

Secondly, the descriptive statistics of the items that make up the questionnaire were obtained, and a model of structural equations was calculated. The models were estimated by means of the Least Square Robust method, adapted to the categorical nature of the variables under study [40]. The adjustment of the models was tested with the following indexes: Satorra–Bentler scaled chi-square (χ^2_{S-B}) [41] the comparative fit index (CFI), and the non-normality fit index (NNFI) (≥ 0.90 is adequate; ≥ 0.95 is optimal); the approximation mean square error (RMSEA) and the residual mean square (SRMR) (≤ 0.08 is adequate; ≤ 0.05 is optimal) [39] the Aiken information criterion (SIC) was used to compare the obtained models, where the best model has the lowest value.

4.3. Results

The objectives of this work were to analyse the variables related to parental beliefs associated to a positive involvement in family supervision and to determine a predictive model of positive parental involvement in family supervision.

Scale 1, parental knowledge of cyberbullying and other risks, with an $\alpha = 0.73$, is composed of 5 items that describe aspects related to knowledge of cyberbullying, e.g., “A single message or image distributed by social networks could be considered cyberbullying”. The higher score obtained on this scale means better parental knowledge of online risks and their characteristics. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) index: $\chi^2_{S-B} = 132.65$; $p = 0.00$; RMSEA = 0.02; SRMR = 0.08; IFC = 0.91; and NNFI = 0.92. It should be noted that almost all families (93.5%) say they are concerned

or very concerned about their children's online relationships. However, little more than half of parents (53.5%) fully believe that a single message could be the origin of a cyberbullying situation (see table 1).

Table 1. Parental knowledge of cyberbullying.

TF = Totally False; F = False; NTNF = Neither True Nor False; T = True; TT= Totally True	TF	F	NTNF	V	TT	M	SD
I am concerned about cyberbullying	0.7%	0.3%	5.5%	14.6%	78.9%	4.72	0.63
A single message or image distributed by social networks could be considered cyberbullying	4%	5%	14.3%	23.2%	53.5%	4.18	1.09
Bullying and cyberbullying are equal phenomena, what changes is how they are attacked	0.8%	0.3%	4.4%	11.4%	83.1%	4.76	0.60
The main characteristics of cyberbullying are Intentionality, repetition, internet use	1%	0.7%	7.9%	24.5%	65.9%	4.54	0.74
Impersonating digital identities, hacking accounts or profiles in social networks are behaviours associated with cyberbullying	2%	1.5%	9.1%	20.6%	66.8%	4.49	0.87

The second scale, perception of parental competence, with $\alpha = 0.81$, is composed of 5 items that refer to the perceived ability to prevent, detect, and identify cyberbullying and other online risks, e.g., "I know strategies and tools to prevent online risks". The higher score obtained on this scale means better perception of parental competence in educating and preventing online risks. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) index: χ^2 S-B = 3.45; $p = 0.16$; RMSEA = 0.03; SRMR = 0.02; IFC = 0.99; and NNFI = 0.98. The results indicate a low perception of competence to educate online. Just 37.5% of parents indicate knowing strategies to prevent online risks as true or totally true (see table 2).

Table 2. Parental competence.

TF = Totally False; F = False; NTNF = Neither True Nor False; T = True; TT = Totally True	TF	F	NTNF	V	TT	M	SD
I know strategies and tools to prevent online risks	13.2%	19.8%	29.5%	20.1%	17.4%	3.09	1.27
I feel able to detect and identify cyberbullying	7.5%	17.1%	31.8%	26.3%	17.3%	3.29	1.15
I feel that I maintain a relationship of trust and fluid communication with my child about his/her online relationships and problems	4%	5.2%	22.1%	36.3%	32.3%	3.88	1.05

My child would come to me to tell me about a cyberbullying case if I was involved	1.7%	4.5%	22.9%	33.3%	37.5%	4.01	0.96
I think I am a good online role model for my child.	1.3%	2.5%	15.2%	37.2%	43.7	4.19	0.88

The third scale, called online risk perception, describes the adjustment in parents' risk perception about the possibility of their children getting involved in cyberbullying and other online risks. e.g., "My children may be affected by Grooming". The higher score obtained on this scale means a greater perception of risk in virtual environments. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) index: χ^2 S-B = 0.68; $p = 0.70$; RMSEA = 0.01; SRMR = 0.01; IFC = 0.99; and NNFI = 0.99.

It highlights the fact that almost a fifth of parents (19.8%) declare as true or totally true that their children behave differently online and that they are worried about getting likes (see table 3).

Table 3. Online risk perception.

TF = Totally False; F = False; NTNF = Neither True Nor False; T = True; TT = Totally True	TF	F	NTNF	V	TT	M	SD
I upload photos of them regularly to RRSS, this does not put them at risk...	5.5%	16.8%	12.6%	16.8%	61.9%	4.28	1.12
My children may be affected by Grooming.	10.6%	7.7%	18%	15.8%	48%	3.84	1.37
My children may be affected by Sexting.	12.9%	8.4%	16.3%	17.4%	45%	3.74	1.42
My children behave more freely and uninhibitedly online. I think they are too concerned about "liking online".	33.1%	20.1%	27%	11.2%	8.6%	2.42	1.28

Scale 4, attribution of parental responsibility for digital education, with $\alpha = 0.95$, is composed of 10 items that indicates the extent to which parents think that cyberbullying prevention is a task for teachers at the schools or for the families at home. e.g., "The school context is more appropriate than the family context for prevention and intervention". The higher score obtained in this scale attributes responsibilities to the educational centres and not to the families themselves. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) index: χ^2 S-B = 189.34; $p = 0.00$; RMSEA = 0.08; SRMR = 0.08; IFC = 0.98; and NNFI = 0.98.

Most families point to the co-responsibility of parents and teachers, although they point out that the school context is more appropriate for educating relationships online (see table 4).

Table 4. Assumption of parental responsibility.

TF = Totally False; F = False; NTNF = Neither True Nor False; T = True; TT= Totally True	TF	F	NTNF	V	TT	M	SD
Cyberbullying is a concern in the educational community	0.7%	2.3%	11.4%	25.3%	60.2%	4.42	0.83
My child's school should have concrete guidelines that can prevent cyberbullying situations	1.5%	1.2%	6.9%	22%	68.2%	4.55	0.78
Teachers, as responsible for this issue, should plan classroom activities to work on this problem.	1%	0.7%	6%	18.8%	73.5%	4.64	0.70
The parent's association and/or the parent delegates should encourage activities to address cyberbullying	0.8%	0.8%	6.4%	22.8%	69.1%	4.59	0.70
The school context is more appropriate than the family context for prevention and intervention	0.8%	0.5%	7.4%	20.5%	70.8%	4.61	0.69
The orientation team/department should include tutoring sessions on cyberbullying	0.7%	0.2%	8.4%	22.3%	67.3%	4.71	0.59
My children's centre should connect with resources outside the centre to address the problems of cyberbullying.	1.2%	0.8%	8.4%	22.3%	67.3%	4.54	0.78
I think it would be necessary to give more advice to students about cyberbullying	1%	0.2%	2.9%	13.8%	82.2%	4.77	0.58
I think it would be necessary to give more advice to families about cyberbullying	0.7%	0%	2.3%	12.9%	84.1%	4.81	0.51
I think it would be necessary to give more advice to teachers about cyberbullying	0.8%	0.5%	4.5%	14.4%	79.7%	4.73	0.63

The final proposal includes one more scale not related to the original Li instrument. Scale 5, family supervision, with $\alpha = 0.81$, is composed of 5 items related to parental supervision; it refers to the accompaniment, communication, and/or control exercised by families over their children's online relationships, e.g. "I pay attention to my son/daughter when they surf ...". The Confirmatory Factor Analysis (CFA) index: χ^2 S-B = 35.95; $p = 0.00$; RMSEA = 0.08; SRMR = 0.08; IFC = 0.95; and NNFI = 0.94. The

results indicate that a little more than half of the families (55.2%) indicate as true or totally true paying attention to their children when browsing and having conversations about their online relationships (see table 5).

Table 5. Parental supervision.

TF = Totally False; F = False; NTNF = Neither True Nor False; T = True; TT = Totally True	TF	F	NTNF	T	TT	M	SD
My children are overusing social networks.	38.5%	20.3%	22.6%	9.5%	9%	2.30	1.31
I pay attention to my son/daughter when they surf, we have conversations about their online relationships. In addition, I control and set limits...	9.5%	14.1%	21.3%	25%	30.2%	3.52	1.30
My child surfs alone, I do not know who he/she is dealing with online. I do not control or set limits...	54.9%	16.8%	13.1%	7.9%	7.4%	1.95	1.27
My children behave more freely and uninhibitedly online. I think they are too concerned about getting likes.	33.1%	20.1%	27%	11.2%	8.6%	2.42	1.28
My child surfs alone, I do not know who he/she is dealing with online. However, I control and set limits.	32.5%	17.8%	22.8%	15.4%	11.6%	2.56	1.37
I pay attention to son/daughter when they surf, we have conversations about their online relationships. However, I do not control or limit	33.7%	21.1%	22.4%	13.6%	9.2%	2.43	1.31

Regarding the first objective, the results obtained confirm the four hypotheses that derive from it. A high percentage of parents need to know more about cyberbullying and adjust their perception of the risks to which their children are exposed online, as well as to increase their perception of parental competence and the assumption of responsibilities to prevent the risk.

The second objective of this work is to analyse the predictive value of the variables described above with respect to positive parental involvement. But first, it must be stated that the poly-correlationships (see Table 6) show significant correlations between all the variables under study.

Table 6. Latent variable poly-correlationships.

	PKC	ORP	PC	PS	AR
PKC	1				
ORP	0.18	1			
PC	-0.40	-0.06	1		
PS	-0.23	0.42	0.32	1	
AR	-0.25	0.29	0.25	0.62	1

The model has an optimal setting with some indexes (χ^2 S-B = 43.50; $p = 0.90$; RMSEA = 0.01; SRMR = 0.01; CFI = 0.99; and NNFI = 0.99). In Figure 2, the data derived from the structural equation model indicate that the perception of parental competence (PC) variable establishes the most important direct relationship with the dependent variable PS ($\beta = -0.31$), indicating that a higher score on the parental competence scale, and therefore a higher attribution of parental competence, is related to a lower score on the PS scale, which implies better parental practice. However, this PC variable is directly influenced by PKC ($\beta = 0.33$), which points to the important relationship between this parental knowledge and perception of online relationships and their risks and perception of parental competence. In fact, the PKC variable significantly influences the rest of the model variables; $\beta = 0.35$ for the ORP variable and $\beta = 0.37$ for the AR variable, indicating a great relevance in the model and its influence on the rest of the variables. As for the ORP variable, there is a direct relationship with the PS ($\beta = 0.28$), where the greater perception of risk is surprisingly related to worse parental practices. Finally, the variable AR is related to worse parental practices when the attribution of responsibility is in the school context (see Figure 2).

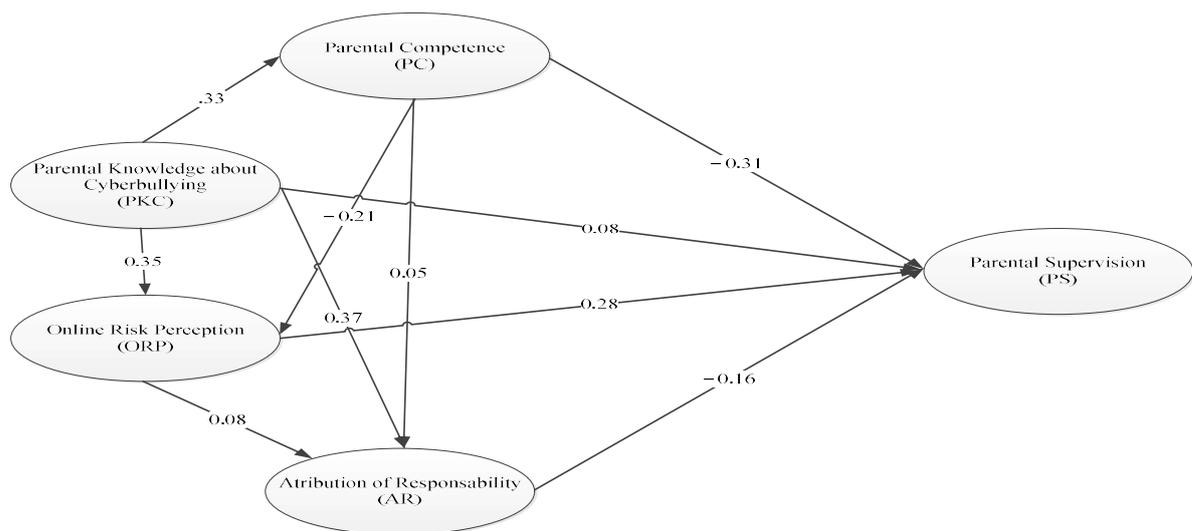


Figure 2. The system of structural equations.

4.4. Discussion

The main objectives of this research were to analyse parents' knowledge and beliefs related to cyberbullying prevention and to determine a predictive model of positive parental involvement. The results of the present study, in line with previous investigations, suggest that parents have limited knowledge of cyberbullying and the techniques they can use to prevent it. Parents who are involved reported using different techniques to monitor and guide their children's digital behaviour and online relationships, protecting them from cybervictimization. However, this still does not

seem to be a widespread educational practice among parents today. In fact, a significant percentage of parents still report that their children often surf alone and do not control or set limits on their online activity.

Regarding parental awareness, the results confirm the four hypotheses raised. About half of the parents who participated in the study reported having limited knowledge of cyberbullying and its risks. Likewise, low scores were found regarding the level of perception of online risks. In addition, parents point to co-responsibility and mostly think that this task must be shared with schools. However, parents with less knowledge and competence of cyberbullying tend to attribute to the school context the responsibility for online supervision. Therefore, it seems that many parents today, after some years since the first studies on cyberbullying awareness [38,42] still need to improve their knowledge, perception of competence and risks, and attribution of responsibility to prevent cyberbullying.

With respect to the second objective, the results confirm the hypothesis about the relationship between the four established variables: parental knowledge of online relationships and their risks; perception of parental competence; parental perception of online risk; and the attribution of parental responsibility in digital education as part of parental supervision. The structural equation models confirmed the direct and mediated relationships between the independent variables—parental knowledge of cyberbullying, the mediating variables, perception of parental competence, online risk perception, and attribution of responsibility—on the dependent variable—implication in parental supervision.

Perceived parental competence is the most important direct relationship in the model and the most influential factor for involvement in parental supervision. Parental competence, in turn, is directly influenced by parental knowledge of cyberbullying. Considering these relationships, one possible explanation for this lack of involvement can be found at the heart of social cognitive theory: self-efficacy beliefs. According to Bandura's social cognitive theory, thoughts affect human functioning and are the primary drivers of behaviour. Therefore, improving the knowledge and perception of self-efficacy improves task engagement. Our results, in line with Bandura's theory, indicate that parental involvement in cyberbullying prevention is a first requirement for developing effective online parental supervision. More precisely, a greater involvement is mainly related to parents' knowledge about cyberbullying. Although, the perception of competence and responsibility to prevent cyberbullying are also influential factors.

4.5. Conclusions

For a whole generation of parents, cyberbullying prevention is a new educational task to be developed at home. Today, given the current levels of connectivity, this task has taken on renewed urgency. This study is important to determine not only whether parents have a clear understanding of what cyberbullying is, but also their level of

involvement in preventing victimization. In this sense, this study contributes to the understanding of the factors that influence parents' awareness of cyberbullying.

It must be understood, consequently, that a positive parental involvement can be predicted from high scores in knowledge and perception of competence; from a parental adjustment in the appreciation of online risks and from a suitable attribution of parental responsibility to assume guidance and control in this new field of digital education. On the contrary, the attribution of the responsibility exclusively to the school, together with the ignorance or alienation of the social-digital life of their children, seem to be indicators of risk. It follows that families need to deepen their knowledge about online relationships and the risks they imply, but also to assume their own responsibility to intervene in this area of education. These conclusions are in line with current research that points out the importance for parents to know strategies of positive and safe parental mediation in the digital education of their children [31].

The results could be of great interest for parental involvement in the prevention of cyberbullying, at a time when digital behaviour is changing the forms of social relationships. Their results make it possible to evaluate and predict the quality of parental intervention, in a field that has so far only been studied with qualitative reports. In this sense, it is a step forward in measuring parental involvement in the prevention of victimization. For intervention programs, this can be a useful tool as a baseline for expanding parental supervision, focusing on those parents who may need it.

This study has certain limitations that should be considered when interpreting the results and the scope of the discussion. Mainly, the fact that this is a cross-sectional study implies punctual information on fathers and mothers with children of different ages, so subsequent studies could be designed with spaced intervals, which would perhaps give the findings greater predictive power. In addition, this work was conducted with self-reports, which, despite being the most widely used instruments in this field, may be affected by response bias or social desirability. This social desirability may be greater in this study because it is related to their reputation as parents, so future studies should include multiple informants or qualitative studies. In addition, it would be better to use cross-cultural studies in different contexts, which would allow the cultural variable to be considered when interpreting the results. Longitudinal studies could also explore the sociodemographic factors, such as age or gender. Although this work has limitations, this research reveals the need for children to be safer in cyberspace, increasing parents' awareness and identifying resources (or the need for resources) to help parents educate and protect their children [27]. For all families, but especially for those with deficits in the predictive variables, this study reveals the need to develop policies, actions, and programs that favour their development, to face the challenge of educating cybercitizens in the coming years with greater guarantees.

Author Contributions: “Conceptualization, Martín-Criado, J.M. and Ortega-Ruiz, R.; methodology, Casas, J.A. ; software, Casas, J.A.; validation, Casas, J.A, Martín-Criado, J.M. and Ortega-Ruiz; formal analysis, Casas, J.A; investigation, Casas, J.A; resources, Casas, J.A; data curation, Casas, J.A; writing—original draft preparation, Martín-Criado, J.M; writing—review and editing, Ortega-Ruiz, R; visualization, Ortega-Ruiz, R; supervision, Ortega-Ruiz, R; project administration, Ortega-Ruiz, R; funding acquisition, Ortega-Ruiz, R. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.”

Funding: This research received no external funding

Institutional Review Board Statement: The study was conducted according to the guidelines of the Declaration of Helsinki and approved by The Ethical Committee for Bioethics and Biosafety of the University of Cordoba.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.”

Data Availability Statement: The data presented in this study are available on request from the corresponding author. The data are not publicly available due to restrictions from the public administration.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses, or interpretation of data; in the writing of the manuscript, or in the decision to publish the results.

4.6 References

1. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.* 1977, 191–215, doi:10.1037/0033-295X.84.2.191.
2. Baumrind, D. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *J. Early Adolesc.* 1991, 11, 56–95, doi:10.1177/0272431691111004.
3. Bronfenbrenner, U. Contexts of child rearing: Problems and prospects. *Am. Psychol.* 1979, 34, 844–850, doi:10.1037/0003-066X.34.10.844.
4. Caivano, O.; Leduc, K.; Talwar, V. When you think you know: The effectiveness of restrictive mediation on parental awareness of cyberbullying experiences among children and adolescents. *Cyberpsychology* 2020, 14, doi:10.5817/CP2020-1-2.
5. Cerezo, F.; Sánchez, C.; Ruiz, C.; Areñe, J.-J. Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. 2015, 20, 2254–4372, doi:10.1387/RevPsicodict.11097.
6. Cross, D.; Lester, L.; Barnes, A. A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation. *Int. J. Public Health* 2015, doi:10.1007/s00038-015-0655-1.
7. Elsaesser, C.; Russell, B.; Ohannessian, C.; Patton, D. Parenting in a digital age: A review of parents’ role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggress. Violent Behav.* 2017, 35, 62–72, doi:10.1016/j.avb.2017.06.004.
8. Flora, D.; Curran, P.J. An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychol. Methods* 2004, 4, 466–491, doi:10.1037/1082-989X.9.4.466.
9. Gallego-Arrufat, M.; Torres-Hernández, N.; Pessoa, T. Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital | Competence of future teachers in the digital security area. *Comunicar* 2019, doi:10.3916/C61-2019-05.
10. Gasior, R.M. Parental Awareness of Cyberbullying. Master’s Thesis, California State University, Sacramento, CA, USA, 2009.
11. Gómez-Ortiz, O.; Apolinario, C.; Romera, E.M.; Ortega-Ruiz, R. The role of family in bullying and cyberbullying involvement: Examining a new typology of parental education management based on adolescents’ view of their parents. *Soc. Sci.* 2019, 8, doi:10.3390/socsci8010025.
12. Gómez-Ortiz, O.; Del Rey, R.; Romera, E.M.; Ortega-Ruiz, R. Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *An. Psicol.* 2015, 31, 979–989, doi:10.6018/analesps.31.3.180791.
13. Goodyear, V.A.; Armour, K.M.; Wood, H. Young people and their engagement with health-related social media: New perspectives. *Sport Educ. Soc.* 2018, 1–16, doi:10.1080/13573322.2017.1423464.
14. Hasler Waters, L.; Leong, P. Who is Teaching? New Roles for Teachers and Parents in Cyber Charter Schools. *J. Technol. Teach. Educ.* 2014, 22, 33–56.
15. Helsper, E.J.; Kalmus, V.; Hasebrink, U.; Ságvári, B.; de Haan, J. Country Classification: Opportunities, Risks, Harm and Parental Mediation; EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science: London, UK, 2013.

16. Hinduja, S.; Patchin, J.W. *Bullying beyond the schoolyard*. In *Preventing and Responding to Cyberbullying*; Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA, 2009.
17. Hu, L.T.; Bentler, P.M. Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification. *Psychol. Methods* 1998, 3, 424–453, doi:10.1037/1082-989X.3.4.424.
18. Huang, G.; Li, X.; Chen, W.; Straubhaar, J.D. Fall-Behind Parents? The Influential Factors on Digital Parenting Self-Efficacy in Disadvantaged Communities. *Am. Behav. Sci.* 2018, 62, 1186–1206, doi:10.1177/0002764218773820.
19. Kelley, H.H.; Michela, J.L. Attribution Theory and Research. *Annu. Rev. Psychol.* 1980, 31, 457–501, doi:10.1146/annurev.ps.31.020180.002325.
20. Khurana, A.; Bleakley, A.; Jordan, A.B.; Romer, D. The Protective Effects of Parental Monitoring and Internet Restriction on Adolescents' Risk of Online Harassment. *J. Youth Adolesc.* 2015, 44, 1039–1047, doi:10.1007/s10964-014-0242-4.
21. Kirschner, P.A.; De Bruyckere, P. The myths of the digital native and the multitasker. *Teach. Teach. Educ.* 2017, 67, 135–142, doi:10.1016/j.tate.2017.06.001.
22. Kowalski, R.M.; Giumetti, G.W.; Schroeder, A.N.; Lattanner, M.R. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol. Bull.* 2014, 140, 1073–1137, doi:10.1037/a0035618.
23. Kowalski, R.M.; Limber, S.P.; McCord, A. A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggress. Violent Behav.* 2019, 45, 20–32, doi:10.1016/j.avb.2018.02.009.
24. Legate, N.; Weinstein, N.; Przybylski, A.K. Parenting Strategies and Adolescents' Cyberbullying Behaviors: Evidence from a Preregistered Study of Parent–Child Dyads. *J. Youth Adolesc.* 2019, 48, 399–409, doi:10.1007/s10964-018-0962-y.
25. Li, Q. Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Can. J. Learn. Technol.* 2009, 34.
26. Livingstone, S.; Smith, P.K. Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *J. Child Psychol. Psychiatry* 2014, 55, 635–654, doi:10.1111/jcpp.12197.
27. Machimbarrena, J.M.; González-Cabrera, J. Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática. *Análisis y prevención del ciberacoso*. 2019, doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vfrb.
28. Martínez, I.; Murgui, S.; Garcia, O.F.; Garcia, F. Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Comput. Hum. Behav.* 2019, 90, 84–92, doi:10.1016/j.chb.2018.08.036.
29. Menesini, E.; Nocentini, A.; Camodeca, M. Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *Br. J. Dev. Psychol.* 2013, 31, 1–14, doi:10.1111/j.2044-835X.2011.02066.x.
30. Mesch, G.S. Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. 2009, doi:10.1089/cpb.2009.0068.
31. Monks, C.P.; Mahdavi, J.; Rix, K. The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicol. Educ.* 2016, 22, 39–48, doi:10.1016/j.pse.2016.02.002.
32. Musitu, G.; García, J. *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. TEA Ediciones, Madrid; city, country 2001; pp. 34–54.
33. Nikken, P. Parents' Instrumental use of Media in Childrearing: Relationships with Confidence in Parenting, and Health and Conduct Problems in Children. *J. Child Fam. Stud.* 2019, 28, 531–546, doi:10.1007/s10826-018-1281-3.
34. Nocentini, A.; Fiorentini, G.; Di Paola, L.; Menesini, E. Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggress. Violent Behav.* 2019, 45, 41–50, doi:10.1016/j.avb.2018.07.010.
35. Perren, S.; Corcoran, L.; Cowie, H.; Dehue, F.; Garcia, D.; Mc Guckin, C.; Sevcikova, A.; Tsatsou, P.; Völlink, T. Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *Int. J. Confl. Violence* 2012, 6, 283–293, doi:10.4119/UNIBI/ijcv.244.
36. Renn, O. The role of risk perception for risk management. *Reliab. Eng. Syst. Saf.* 1998, 59, 49–62, doi:10.1016/S0951-8320(97)00119-1.
37. Sasson, H.; Mesch, G.S. Parental Mediation. *Int. Encycl. Media Lit.* 2019, 1–6, doi:10.1002/9781118978238.ieml0177.
38. Satorra, A.; Bentler, P.M. A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika* 2001, 66, 507–514, doi:10.1007/BF02296192.
39. Shepherd, C.; Arnold, M.; Gibbs, M. Parenting in the Connected Home. *J. Fam. Stud.* 2006, 12, 203–222, doi:10.5172/jfs.327.12.2.203.
40. Smith, P.K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Fisher, S.; Russell, S.; Tippett, N. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *J. Child Psychol. Psychiatry* 2008, 49, 376–385, doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.

41. Vandebosch, H.; Van Cleemput, K. Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media Soc.* 2009, 11, 1349–1371.
42. Zurcher, J.D.; Holmgren, H.G.; Coyne, S.M.; Barlett, C.P.; Yang, C. Parenting and Cyberbullying Across Adolescence. *Cyberpsychology Behav. Soc. Netw.* 2018, 21, 294–303, doi:10.1089/cyber.2017.0586.

**Capítulo 5. Estudio 3. Supervisión parental y víctimas de ciberbullying:
Influencia del uso de redes sociales y la extimidad online.**

Supervisión parental y víctimas de ciberbullying: Influencia del uso de redes sociales y la extimidad online.

Parental supervision and victims of cyberbullying: Influence of the use of social networks and online extimacy.

Resumen

La supervisión parental online se considera un factor protector frente a la cibervictimización, pero parece que esta relación es mediada por las prácticas de los y las menores en las redes sociales (RRSS). Este trabajo pretende avanzar en esta línea de investigación. Primero, analizando la relación directa entre ambas variables en víctimas de ciberbullying. Segundo, considerando la extimidad y el uso de RRSS como variables mediadoras. Tercero, analizando las posibles diferencias de sexo y grupos de edad en esta relación. Y, por último, conociendo si estas variables influyen en la posibilidad de ser o no víctima de ciberbullying. La muestra está formada por 6.408 (49% chicas) estudiantes de educación Primaria y Secundaria, con edades entre los 10 y 16 años ($M=12.60$; $DT=1.65$). Tras seleccionar a las víctimas de ciberbullying ($n=817$), se han realizado análisis descriptivos y comparativas de medias entre sexos y grupos de edad. Se han calculado dos modelos de ecuaciones estructurales (SEM) con dicha submuestra de cibervíctimas. El primero con la relación directa entre supervisión parental y cibervictimización sin hallar ajuste, y el segundo que confirma esta relación mediada por la extimidad y el uso de RRSS. Este modelo no muestra diferencias de ajuste entre sexos y grupos de edad, pero sí diferencia en las relaciones entre variables. Igualmente, se ha encontrado que las variables estudiadas son importantes en la posibilidad de convertirse en cibervíctima. En base a estos resultados se puede concluir que una supervisión parental positiva puede reducir la cibervictimización si ésta promueve supervisar la extimidad y el uso de RRSS.

Palabras clave: supervisión parental, información personal, extimidad, redes sociales, cibervictimización

Abstract

Online parental supervision is considered a protective factor against cybervictimization, but it seems that this relationship is mediated by the practices of children in social networks (RRSS). This work aims to advance in this line of research. First, analyzing the direct relationship between both variables in victims of cyberbullying. Second, considering the extimacy and the use of RRSS as mediating variables. Third, analyzing the possible differences in gender and age groups in this relationship. And finally, knowing whether these variables influence the possibility of being a victim of cyberbullying. The sample is made up of 6,408 (49% girls) students in primary and secondary education, aged between 10 and 16 ($M=12.60$; $SD=1.65$). After selecting the victims of cyberbullying ($n=817$), descriptive and comparative analyses of means between sexes and age groups were carried out. Two structural equation models (SEM) have been calculated with this sub-sample of cybervictims. The first one with the direct relationship between parental supervision and cybervictimization without finding an adjustment, and the second one that confirms this relationship mediated by extimacy and the use of RRSS. This model does not show differences in adjustment between sexes and age groups, but it does show differences in the relationships between variables. Likewise, it has been found that the variables studied are important in the possibility of becoming a cybervictim. Based on these results, it can be concluded that positive parental supervision can reduce cybervictimization if it promotes monitoring of extimacy and the use of RRSS.

Keywords: parental supervision, personal information, extimacy, social media, cybervictimization

5.1. Introducción

El uso de las redes sociales (RRSS) e Internet por parte de niños, niñas y adolescentes ha crecido notablemente en los últimos años (McDool et al., 2020). Hoy entornos como Instagram, WhatsApp, YouTube o TikTok han cambiado las formas de comunicación del tal forma que se han convertido en un nuevo contexto de desarrollo de los menores (Greenfield y Yan, 2006). Contexto online, en constante transformación, en el que surgen nuevas

aplicaciones y espacios que aportan beneficios a los menores, particularmente apoyo social (Wang et al., 2019).

En cambio, la investigación también ha puesto de manifiesto la existencia de riesgos en este nuevo contexto (Livingstone y Smith, 2014), especialmente si la conexión es prematura y desprovista de supervisión adulta eficiente (Helsper et al., 2013). Entre ellos, el ciberbullying es uno de los que más preocupa a las familias por sus consecuencias negativas e importantes tasas de prevalencia (Kowalski et al., 2014; Patchin y Hinduja, 2015).

El ciberbullying ha sido definido como una forma particular de agresión que ocurre cuando un individuo o grupo usa las TIC para dañar intencional y repetidamente a una persona, a quien le resulta difícil evitar que continúe este acoso (Smith et al., 2008). Este tipo de agresión posee rasgos y características específicas como la viralización (Casas et al., 2020), el desequilibrio de poder derivado de la mayor competencia digital (Dooley et al., 2009), la intencionalidad y el anonimato (Baldry et al., 2015) o la posibilidad de ser victimizado 24/7 (Hinduja y Patchin, 2015).

La mayoría de las investigaciones han señalado que las chicas tienden a ser más víctimas de ciberbullying que los chicos (Baldry et al., 2015; Inchley et al., 2020), aunque también se han encontrado resultados inversos (Shapka et al., 2018). En cambio las investigaciones sobre la edad son consistentes mostrando que la preadolescencia es la etapa de mayor riesgo que etapas posteriores (Elsaesser et al., 2017; Inchley et al., 2020; Kowalski et al., 2019).

Los y las menores víctimas de ciberbullying tienen alta probabilidad de sufrir daños en su salud mental y física (Lowe-Calverley et al., 2019). Particularmente, se han identificado síntomas psicósomáticos (Garaigordobil, 2019), conductas antisociales (Bastiaensens et al., 2016) e incluso ideación suicida (Hinduja y Patchin, 2019). Debido a ello, es importante identificar qué factores pueden proteger a los menores frente a esta *cibervictimización* en todos y cada uno de los contextos en los que conviven (Zych et al., 2019). Dentro del contexto familiar, se ha reconocido el importante rol que madres y padres pueden desplegar para proteger a sus hijos e hijas de ser víctimas de ciberbullying (Miranda et al., 2019).

Concretamente, la *supervisión parental* ha sido reconocida como un factor de protección relevante (Elsaesser et al., 2017; Khurana et al., 2015). No obstante, revisiones sistemáticas recientes (Elsaesser et al., 2017; Machimbarrena et al., 2019; Nocentini et al., 2019) han mostrado resultados inconsistentes entre los no muy numerosos estudios que analizan los factores parentales como protectores de la *cibervictimización*. La inconsistencia de los resultados sugiere que la relación entre *supervisión parental* y *cibervictimización* es compleja y requiere de más investigación (Baldry et al., 2019). En esta línea, se ha señalado que la relación entre ellas es indirecta y que es necesario seguir profundizando en los elementos y los factores que puedan estar modulando su efecto (Kowalski et al., 2019), como puede ser la actividad que los menores tienen en el contexto virtual (Inchley et al., 2020).

5.2 Actividad en internet, ciberbullying y supervisión parental

La actividad de los menores en internet se caracteriza por el *uso de RRSS*, entendido como la utilización normalizada y continua de las RRSS y escenarios virtuales, junto con el seguimiento, aceptación e imitación de las tendencias (retos, juegos, modas...) que se divulgan

en ellas (Mesch, 2009), asumiendo que los niños y niñas tienden a copiar el comportamiento de las personas que les gustan o comparten estilos (Riedijk y Harakeh, 2018). En este sentido, se ha descrito que el 35% de los adolescentes realizan un uso intensivo de las RRSS para comunicarse y compartir contenidos (Inchley et al., 2020). Además, el 59% de los niños y niñas siguen YouTubers y se identifican con ellos y el 96% pasa un promedio de 11 horas a la semana viendo videos online (Westenberg, 2016), cuyos contenidos más vistos están orientados a la construcción de la identidad (Pérez-Torres et al., 2018). Imitar a los youtubers, jugar a serlo o seguir sus retos son conductas online que, en ocasiones, los menores perciben como una oportunidad para ganar visibilidad o status entre sus iguales (Pérez-Torres et al., 2018) y que suponen, simultáneamente, un mayor riesgo de convertirse en víctima de ciberbullying (Baldry et al., 2019).

Por otro lado, dada la gran cantidad de información personal que se hace pública online, la actividad en las RRSS está mediada por la búsqueda de equilibrio entre intimidad-*extimidad*, donde algunos menores ignoran los riesgos o la existencia de ajustes de privacidad, mientras que otros sacrifican voluntariamente su privacidad por posibles ventajas de esa revelación pública (Bastiaensens et al., 2016). A este fenómeno se ha referido Jacques Lacan como «*extimidad*», posteriormente analizada como la intimidad expuesta en RRSS (Tello, 2013). Respecto a la *extimidad*, se ha señalado que los y las adolescentes son entusiastas revelando datos online sobre su propia identidad “real” (Krämer y Schäwel, 2020). Usan perfiles en las RRSS para mostrar su identidad, e incluso para construirla (Kim y Kim, 2019). Este alto nivel de exposición se ha atribuido al hecho de que estos espacios virtuales constituyen un escenario propicio para explorar y desarrollar diferentes identidades, lejos de la supervisión de los padres u otras figuras de autoridad formal (Mazzoni y Iannone, 2014). Bajo esta perspectiva, los y las adolescentes revelan información personal para mejorar sus relaciones (Trepte y Masur, 2017) y como vía de expandir su perfil y obtener popularidad (Bastiaensens et al., 2016). Algunos estudios apuntan a que los más jóvenes y las adolescentes tienden a revelar más información personal, lo que se relaciona con una mayor implicación en *cibervictimización* (Kowalski et al., 2019). De hecho, la pérdida de control de esa información personal y la posibilidad de ser chantajeado con ella supone uno de los principales riesgos para ser victimizado online (Lareki et al., 2017).

Por ello, mientras los menores están en Internet precisan de supervisión (Krämer y Schäwel, 2020). En concreto, la *supervisión parental* se entiende como las actividades de los progenitores dirigidas a proteger a sus hijos de la exposición a actividades de riesgo y peligros online (Livingstone et al., 2015). En cambio, queda aún por conocer cómo esta supervisión impacta en las prácticas de los menores online y si lo hace en la misma medida en función de la edad y el sexo de los hijos e hijas (Livingstone et al., 2015). La necesidad de seguir profundizando en la efectividad de una supervisión diferenciada por sexos se debe a que algunas estrategias de supervisión parental han mostrado tener un impacto diferenciado en niños y niñas (Chan et al., 2015). Asimismo, la edad de los y las supervisadas podría actuar como factor moderador, ya que la *supervisión parental* parece ser más efectiva en niños y niñas, mientras que pierde efectividad en la adolescencia, a medida que los jóvenes se centran más en sus iguales (Kowalski et al., 2019).

5.3 Estudio actual

La literatura internacional sugiere la necesidad de profundizar acerca de si la *supervisión parental* tiene un efecto positivo, negativo, directo o indirecto sobre la *cibervictimización*, así como en la influencia de la edad y el sexo en dicha relación (Smith et

al., 2019). En este estudio se analizan dos posibles conductas relacionadas con la *cibervictimización* y la *supervisión parental: extimidad y uso de RRSS*. Comprender estos factores es importante, dada la necesidad de mejorar la eficacia de la *supervisión parental* en la prevención de la *cibervictimización*. En este contexto el estudio propone: (1) conocer el papel predictor de la *supervisión parental* de la actividad online en las víctimas de ciberbullying, (2) analizar si esta predicción es mediada por la *extimidad y el uso de RRSS* de los menores, (3) estudiar las posibles diferencias de sexo y momento evolutivo en estas relaciones predictivas y (4) conocer en qué medida la *supervisión parental*, la *extimidad* y el *uso de RRSS* predicen convertirse en víctima o no de ciberbullying. De estos objetivos se derivan cuatro hipótesis de investigación:

H1 En las víctimas de ciberbullying, la supervisión parental de actividades online puede predecir la *cibervictimización*.

H2 La *extimidad* y el *uso de RRSS* de los menores contribuyen a la explicación de la influencia de la *supervisión parental en la cibervictimización*.

H3 El sexo y la edad tienen un efecto moderador sobre la *supervisión parental*, la *extimidad* y *uso de RRSS*. La supervisión familiar es más importante para las chicas y los preadolescentes.

H4 La *supervisión parental*, la *extimidad* y el *uso de RRSS* predicen la implicación como víctima o no de ciberbullying.

5.4 Material y Métodos

Participantes

La muestra está formada por 6.182 (49 % chicas) estudiantes de educación Primaria y Secundaria de 60 centros de titularidad pública de las ocho provincias de la región de Andalucía, con edades comprendidas entre los 10 y 16 años ($M = 12.60$; $DT = 1.65$). De los cuales el 48.2% ($n = 2980$) son preadolescente entre los 10 y los 12 años y el 51.8% ($n = 3202$) adolescentes entre los 13 y 16 años; pertenecientes a los cursos 5º de Educación primaria (17.6%), 6º de Educación primaria (19.8%), 1º de Educación Secundaria (23.1%), 2º de Educación Secundaria (21.1 %), 3º de Educación Secundaria (20%).

Instrumentos

Subescala de *Supervisión Familiar* de la *Escala para la evaluación de la calidad de la ciberconducta, ESCACIBER* (Ortega-Ruiz, Del Rey y Sanchez, 2012). Concretamente esta dimensión está compuesta por 4 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta referidos a la frecuencia, desde 0 = nunca, hasta 4 = siempre. Se describen aspectos relacionados con la educación digital en el ámbito familiar, ej. *Mis padres me ayudan a hacer un uso adecuado de las RRSS* o *Mis padres me ayudan a resolver problemas que me suceden en las RRSS*. La mayor puntuación obtenida en esta escala supone una mejor educación parental digital. En la muestra empleada la fiabilidad es óptima con un $\alpha = .82$ y un $\omega = .84$ (.82 - .86) y se mantienen las propiedades psicométricas con la utilización de una única subescala de este instrumento, que muestra unos resultados aceptables de validez de estructura: CFA $\chi^2 S-B = 50.76$; $p < .001$; RMSEA = .06; SRMR = .02; CFI = .98; NNFI = .99).

El uso de internet y redes sociales de los menores se ha evaluado con una escala ad hoc compuesta por 8 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta referidos a la frecuencia, desde 0 = nunca, hasta 4 = siempre. La escala está compuesta por dos subescalas, una de 3 ítems relativa a la *extimidad*, entendida como la revelación de información de carácter personal en Internet con ítems como *Comparto fotos y videos en mis RRSS y WhatsApp sobre lo que*

hago todos los días; y otra de 5 ítems, sobre el *uso de RRSS* que valora la utilización normalizada de las RRSS con ítems como por Ej. *Sigo a los youtubers e intento hacer los retos que se ponen de moda*. El índice de fiabilidad general de la escala es de $\alpha = .75$, $\omega = .77$ (.73 - .79), el de *extimidad* $\alpha = .82$, $\omega = .84$ (.82 - .86) y el de *uso de RRSS* $\alpha = .72$, $\omega = .75$ (.73 - .77). Se han calculado los análisis de validez de estructura con resultados adecuados, (CFA) ($\chi^2 S-B = 800.24$; $p < .001$; RMSEA = .07; SRMR = .08; CFI = .95; NNFI = .95).

La victimización en ciberbullying se ha evaluado con una adaptación de la subescala de *cibervictimización* del ECIPQ *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (Del Rey et al., 2015; Ortega-Ruiz et al., 2016), compuesta por 13 ítems tipo Likert con 5 opciones de respuesta. 0 = no; 1 = sí, una o dos veces; 2 = sí, una o dos veces al mes; 3 = sí, alrededor de una vez a la semana; y 4 = sí, más de una vez a la semana. El instrumento mantiene las adecuadas propiedades psicométricas del original con una fiabilidad de $\alpha = .91$, $\omega = .94$ (.92 - .96) y el índice del análisis factorial confirmatorio (CFA) ($\chi^2 S-B = 1136.44$; $p < .001$; RMSEA = .05; SRMR = .07; CFI = .95; NNFI = .95).

Procedimiento

La investigación se ha desarrollado de acuerdo con los estándares éticos de la A.P.A. y ha sido aprobada por el Comité Coordinador de Ética de la Investigación Biomédica de Andalucía, que sigue las directrices de la Conferencia Internacional de la Buena Práctica Clínica. El proyecto y la batería de instrumentos utilizados se han presentado y explicado a la dirección y al consejo escolar del centro, quienes lo han valorado positivamente y lo han integrado en el proyecto de convivencia del centro otorgándole así el consentimiento informado para participar en el estudio.

Cuando los centros educativos acuerdan su aprobación, se procede a la recopilación de datos. Los cuestionarios han sido cumplimentados por el alumnado en presencia de los docentes y el proceso de administración se ha secuenciado en intervalos de aproximadamente 30 minutos. Antes de comenzar todos han sido informados sobre la naturaleza voluntaria de la participación, anonimato y confidencialidad de datos, así como de la importancia de responder sinceramente.

Análisis de los Datos

En primer lugar, se han examinado las propiedades psicométricas de las escalas con análisis factoriales confirmatorios (AFC) teniendo en cuenta los índices de ajuste propuestos para variables categóricas (Hu y Bentler, 1999). Igualmente se ha establecido la validez de estructura y de fiabilidad. Seguidamente, se ha codificado la implicación en victimización de ciberbullying asumiendo los criterios propuestos por los autores (Del Rey et al., 2015). Considerando como alumnado victimizado quien afirma haber sido agredido una o dos veces al mes, o con mayor frecuencia en cualquiera de las conductas que se presentan para la victimización del ciberbullying. Posteriormente, se han calculado los análisis descriptivos para la muestra de víctimas seleccionada, realizando las pruebas de diferencia de medias T de Student para observar las posibles diferencias entre chicos y chicas; y entre preadolescentes y adolescentes. Se ha utilizado el índice *d* de Cohen como medida del tamaño del efecto de las diferencias.

Posteriormente, se ha estimado un modelo de ecuación estructural sobre la relación directa entre la *supervisión familiar* y la *cibervictimización*. Y después un segundo modelo donde se han incluido como variables mediadoras *la extimidad y el uso de RRSS*. Ambos modelos se han calculado con variables latentes conformadas por las variables observables descritas en el apartado de los instrumentos e indicadas en las figuras correspondientes. Con

este segundo modelo se ha calculado la invarianza con la muestra de chicos y chicas víctimas y adolescentes y preadolescentes víctimas para conocer las diferencias entre dichos grupos. Para ello se ha seguido los pasos propuestos por Byrne (2008) y Van de Schoot et al., (2012): (1) testando los modelos de los grupos comparados, (2) modelo configural, con las mismas relaciones para chicos y chicas; adolescentes y preadolescentes, pero estimadas libremente en cada grupo; (3) modelo de saturaciones factoriales iguales, lo que es necesario si se quieren poner a prueba los efectos moderadores; y (4) modelo de saturaciones factoriales iguales más coeficientes estructurales.

Por último, se ha calculado un modelo de regresión logística binaria con la variable dependiente dicotómica de implicación como víctima o no víctima de ciberbullying. Y las variables de *supervisión parental*, *extimidad* y *uso de RRSS* como variables independientes.

Los modelos han sido estimados mediante el método Least Square Robust, adecuado a la naturaleza categórica de las variables objeto de estudio (Flora y Curran, 2004). El ajuste de los modelos se ha probado con los siguientes índices: chi cuadrado escalado de Satorra-Bentler ($\chi^2 S - B$) (Satorra y Bentler, 2001); el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de ajuste de no normalidad (NNFI) (≥ 0.90 es adecuado; ≥ 0.95 es óptimo); el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el residual cuadrático medio (SRMR) (≤ 0.08 es adecuado; ≤ 0.05 es óptimo) (Hu y Bentler, 1999). Los modelos de ecuaciones se han desarrollado en EQS 6.3 y se ha utilizado SPSS 20 para los demás análisis.

5.5 Resultados

La prevalencia de víctimas de ciberbullying ha resultado ser del 13.21% ($n = 817$). En la tabla 1, se presentan los análisis descriptivos básicos y las posibles diferencias en cuanto al sexo y la edad del grupo de sujetos seleccionados.

Tabla 1
Análisis descriptivos y T de Student según sexo en las variables estudiadas

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Sexo</i>	<i>M (DT)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>Edad</i>	<i>M (DT)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Supervisión Parental Online	2.31	1.18	Niño	2.18 (1,18)	-3.36	< .001*	0.24	Pre	2.76 (1.11)	17.15	< .001*	0.48
			Niña	2.47 (1,17)				Adole	2.23 (1.18)			
Extimidad	1.26	1.24	Niño	1.24 (1.00)	-0.59	< .001*	-0.21	Pre	0.56 (0.76)	20.32	< .001*	0.70
			Niña	1.28 (0.98)				Adole	1.02 (0.91)			
Uso de RRSS	1.81	1.02	Niño	2.12 (0.96)	9	< .001*	-0.65	Pre	1.50 (1.07)	0.82	< .001*	0.22
			Niña	1.49 (0.97)				Adole	1.48 (0.98)			
Cibervictimización	0.65	0.27	Niño	0.62 (0.40)	-1.97	< .001*	0.14	Pre	0.12 (0.24)	-10.5	< .001*	0.30
			Niña	0.68 (0.41)				Adole	0.19 (0.28)			

Nota. * Diferencias estadísticamente significativas $p < .001$

Seguidamente, en base al primer objetivo, se ha calculado un modelo de ecuaciones estructurales, con la relación directa entre la *supervisión parental* y la *cibervictimización* (véase Fig. 1). Los índices de ajuste no han mostrado una solución aceptable: $\chi^2 S-B = 578.36$; $p < .001$; RMSEA = .05; SRMR = .09; CFI = .89; NNFI = .88 (véase Fig. 1).

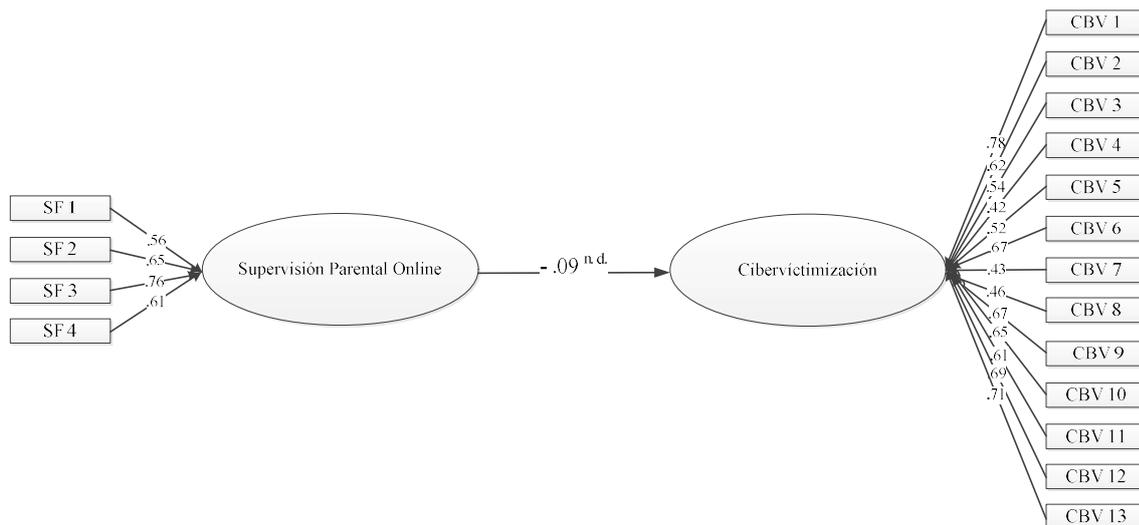
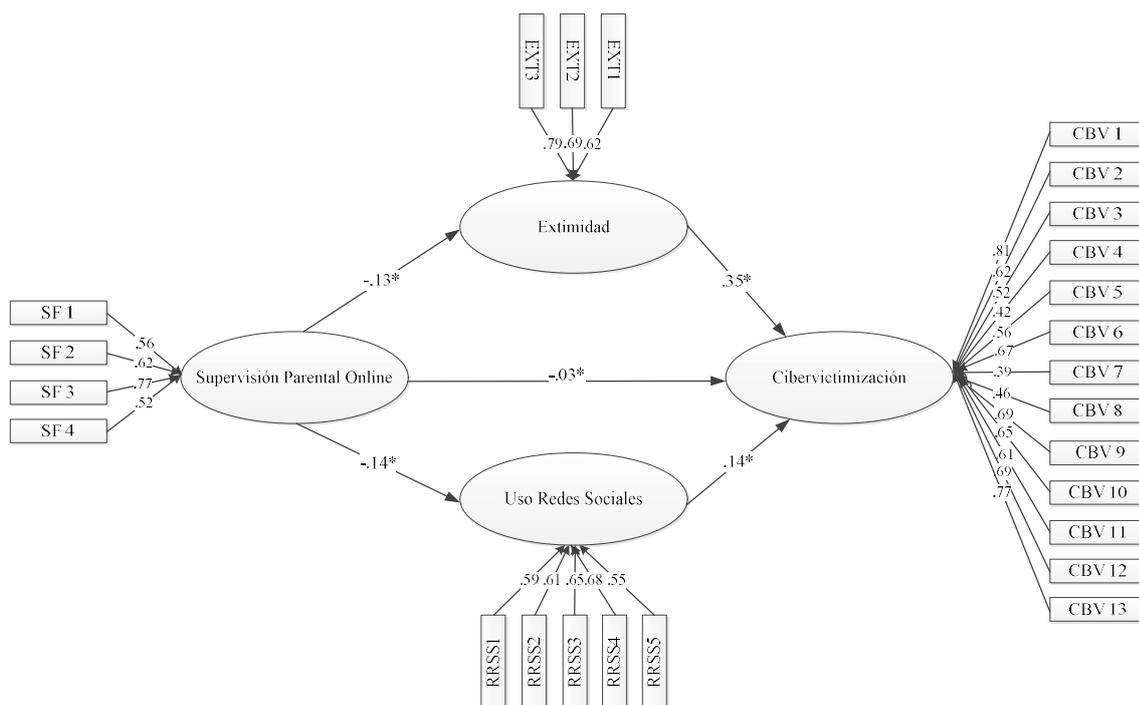


Figura 1: Solución Gráfica Modelo SEM Directo entre Supervisión y Cibervictimización.

Posteriormente, y siguiendo el segundo objetivo, se han incluido las variables *extimidad* y *uso de RRSS* como variables mediadoras (véase Fig. 2).

Las relaciones entre variables en este modelo (véase tabla 2) y los coeficientes β (véase Fig. 2) destacan que la *extimidad* presenta una relación alta ($\beta = .35$) con la *cibervictimización*. Se han obtenido unos índices de Coeficiente de Mardia (Mardia, 1970) de 158.81 y los índices de ajuste $\chi^2 S-B = 1048.36$; $p < .001$; RMSEA = .03; IC RMSEA = .02-.04; SRMR = .03; CFI = .96; NNFI = .96. En este caso, la varianza explicada de la variable dependiente *cibervictimización* es del 30%.



* Correlaciones estadísticamente significativas .05

Figura 2: *Modelo Hipotetizado*

Tabla 2

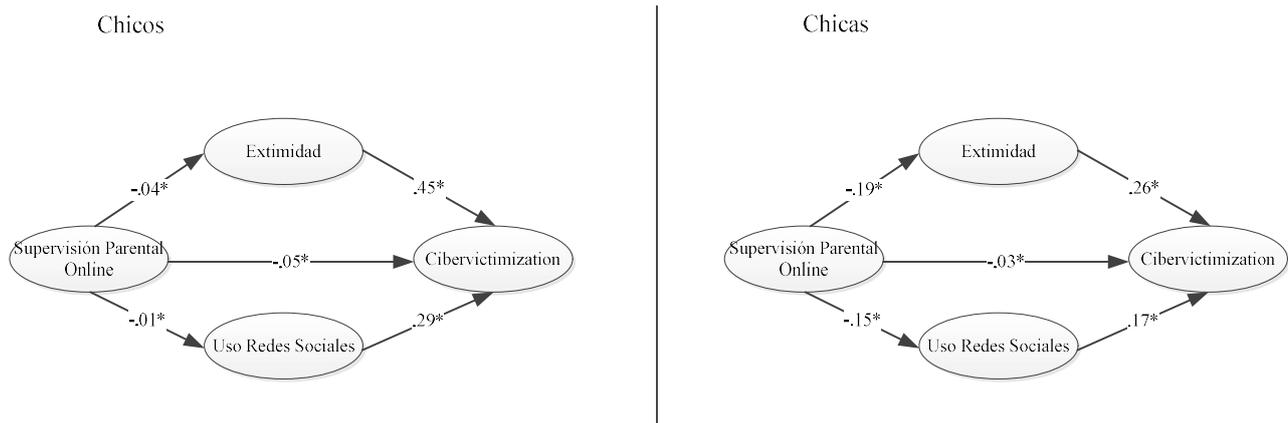
Correlaciones Policóricas de las Variables Latentes del Modelo

	1. CBVictimización	2. S. Parental	3. Extimidad	4. Uso RRSS
1	-			
2	-.14*	-		
3	.32*	-.15*	-	
4	.30*	-.12*	.01*	-

* *Correlaciones estadísticamente significativas $p < .001$*

Posteriormente, en base al tercer objetivo, se han realizado análisis multigrupo para las pruebas de invariancia de configuración y medición entre chicos y chicas. Para ello se sigue el proceso de cuatro pasos recomendado por Byrne (2008). En primer lugar, se han testado los modelos de base para chicos y chicas de forma separada con resultados adecuados (chicos: $S-B\chi^2_{(270)} = 633.97$; NNFI = .99; CFI = .99; RMSEA = .01; IC RMSEA = .01-.06; chicas: $S-B\chi^2_{(270)} = 698.91$, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .03, IC RMSEA = .02-.04). En segundo lugar, se ha analizado la equivalencia configural, estimando los modelos de base en el marco de un análisis multigrupo. Los indicadores de bondad de ajuste revelan resultados positivos, con $S-B\chi^2_{(520)} = 1247.48$, NNFI = .97, CFI = .96, RMSEA = .04, IC RMSEA = .03-.05. En tercer lugar, se han igualado las saturaciones en los factores para chicos y chicas ($S-B\chi^2_{(581)} = 1248.42$, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .03, IC RMSEA = .03-.04). Finalmente, la varianza estructural se ha probado asumiendo la igualdad en la equivalencia de los coeficientes estructurales, ($S-B\chi^2_{(590)} = 1313.26$, NNFI = .99, CFI = .99, RMSEA = .05, IC RMSEA = .04-.06). Aunque el modelo global y el modelo más restrictivo presentan diferencias estadísticamente significativas, dado que $\Delta\chi^2$ (Satorra-Bentler) = 64.86, $p < .001$ (Satorra y Bentler, 2001), y el Δ NNFI, CFI y RMSEA son superiores .01 (Dimitrov, 2010). Aunque asumiendo estas diferencias, se producen a favor del modelo con más constricciones, lo que muestra ausencia de diferencias entre grupos y, por tanto, ausencia de moderación de la variable sexo. Una diferencia de .05 o menos en el índice CFI podría considerarse insignificante (Little, 1997).

A pesar de no existir diferencias en la configuración del modelo, las relaciones entre las variables independientes entre sí y sobre las variables dependientes varían en ambos modelos de chicos y chicas (véase la Fig. 3). En las chicas, la relación entre la *supervisión parental* y la *extimidad* posee una asociación inversa mayor ($\beta = -.19$) que en los chicos ($\beta = -.04$). En cuanto a los chicos, la *extimidad* muestra una mayor relación con la *cibervictimización* ($\beta = .45$) que en las chicas ($\beta = .26$). Las variables independientes explican el 31% de la varianza explicada de la *cibervictimización* para los chicos y el 12% en para las chicas.

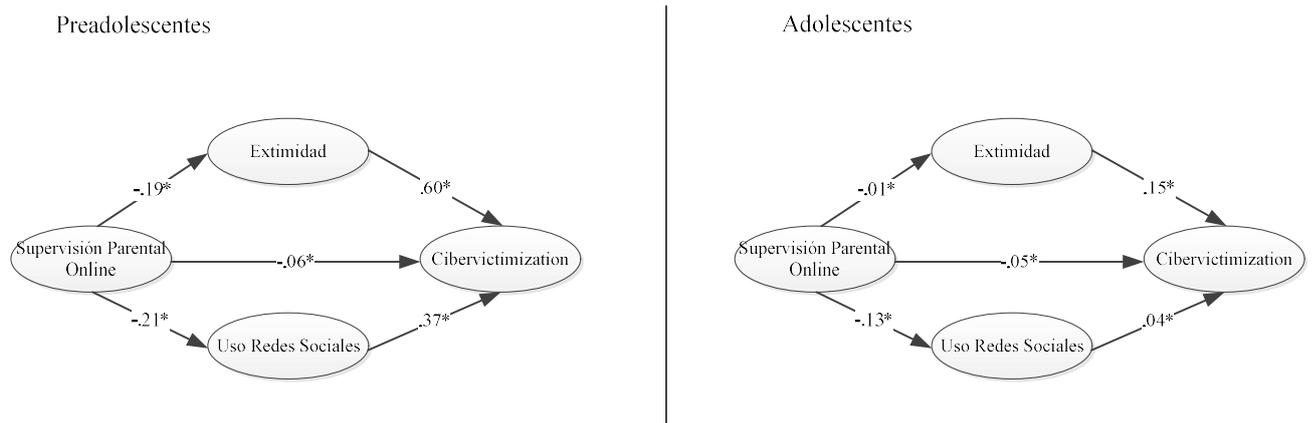


* Diferencias estadísticamente significativas $p < .001$

Figura 3: Modelos Segregados por Sexo

En los análisis multigrupo, relativos a la edad, se ha seguido el mismo procedimiento, con los siguientes resultados para preadolescentes: $S-B\chi^2_{(270)} = 633.97$; NNFI = .99; CFI = .99; RMSEA = .01; IC RMSEA = .01-.06, y adolescentes $S-B\chi^2_{(270)} = 764.69$, NNFI = .96, CFI = .96, RMSEA = .03, IC RMSEA = .02-.04). Los indicadores de bondad de ajuste revelan resultados positivos, con $S-B\chi^2_{(520)} = 1386.34$, NNFI = .96, CFI = .95, RMSEA = .03, IC RMSEA = .02-.05. En tercer lugar, se igualan las saturaciones en los factores para preadolescentes y adolescentes ($S-B\chi^2_{(581)} = 1446.32$, NNFI = .95, CFI = .95, RMSEA = .03, IC RMSEA = .03-.04). Finalmente, la varianza estructural se ha probado asumiendo la igualdad en la equivalencia de los coeficientes estructurales, ($S-B\chi^2_{(590)} = 1706.81$, NNFI = .98, CFI = .98, RMSEA = .05, IC RMSEA = .04-.06). El modelo global y el modelo más restrictivo presentan diferencias estadísticamente significativas, dado que $\Delta\chi^2$ (Satorra-Bentler) = 260.49, $p < .001$ (Satorra y Bentler, 2001), y el Δ NNFI, CFI y RMSEA son superiores .01 (Dimitrov, 2010). Aunque de nuevo, el modelo con más constricciones tiene mejor ajuste, lo que también indica ausencia de diferencias entre grupos ya que la diferencia de .05 o menos en el índice CFI podría considerarse insignificante (Little, 1997).

A pesar de esta semejanza entre los grupos, en el modelo de los preadolescentes, la relación entre la *supervisión parental* y el *uso de RRSS* (véase la Fig. 4), posee la mayor asociación inversa ($\beta = -.21$) que en los adolescentes ($\beta = -.13$) y la *extimidad* presenta mayor relación con la *cibervictimización* ($\beta = .60$ vs $\beta = .15$) (véase la Fig. 4). Las variables independientes explican el 38% de la varianza explicada de la *cibervictimización* para preadolescentes y el 16% para los adolescentes.



* Diferencias estadísticamente significativas $p < .001$

Figura 4: Modelos Segregados por Edad

Para analizar la predicción de la implicación o no como víctima de ciberbullying, se ha empleado el análisis de regresión logística, categorizando la variable dependiente en víctimas (695) y no víctimas (4.346). El modelo permite hacer una estimación correcta ($\chi^2 = 239,18$, $p < .001$) del 86 % de los casos (véase tabla 3), entrando a formar parte de la ecuación como variables predictoras: La supervisión parental (SP) (Wald = 8.77; $p = .003$), la extimidad (Ext) (Wald = 143.71; $p = .001$) y el uso de RRSS (UR) (Wald = 32.57; $p = .001$). Siguiendo las propuestas de (Hosmer y Lemeshow, 2004) y (Kleinman y Norton, 2009), la ecuación de regresión obtenida es la siguiente: $\frac{1}{(1+e^{(-H)})}$; $H = -2.46 - .10SP + .52Ext + .24UR$. Presentando unos valores de R^2 de Cox y Snell de .046 y de R^2 de Nagelkerke de .084.

Tabla 3.

Número y Porcentaje de Casos Correctamente Clasificados en la Predicción de la Cibervictimización

Observado	Pronosticado			% correcto
	No víctima	Víctima		
Cibervictimización	No víctima	4330	16	99.6%
	Víctima	688	7	1.0%
Porcentaje global				86%

El valor de corte es .500

5.6 Discusión y Conclusiones

Este estudio se ha llevado a cabo con el fin de indagar en la compleja relación entre supervisión familiar y víctimas de ciberbullying. Los primeros resultados, en concordancia con estudios previos (Baldry et al., 2015; Chen et al., 2017; Livingstone y Smith, 2014; Zych et al., 2019), permiten afirmar que la supervisión parental de la actividad online en sí misma, no

predice directamente la victimización en ciberbullying, lo que permite refutar la primera hipótesis planteada.

En cambio, los resultados relativos al segundo objetivo muestran que la *supervisión parental* puede ser un importante factor protector de la *cibervictimización* si las acciones de los progenitores influyen en las actividades online concretas que realizan sus hijos e hijas: es decir, si influyen en el *uso de RRSS* y *extimidad* en Internet y en RRSS. En este sentido, los resultados señalan que cuando la supervisión familiar se centra en dichas actividades disminuyen conductas que se relacionan con una mayor *cibervictimización*, tales como comentar a diario todo lo que me pasa en RRSS o dejar los perfiles abiertos (Kowalski et al., 2019; Peluchette et al., 2015), lo que confirma la segunda hipótesis del estudio.

Respecto a las posibles diferencias en la relación *supervisión familiar-cibervictimización*, mediada por el uso de RRSS y las prácticas de extimidad, en función del sexo y la edad, los resultados no confirman la tercera hipótesis. El sexo y la edad no muestran claramente un efecto mediador ya que el modelo hallado es válido para los grupos comparados. Este resultado refuerza la importancia del segundo objetivo planteado, ya que el modelo muestra resultados adecuados en la comparativa de sexo y edad. Dichos resultados sostienen la explicación de la *cibervictimización* a partir la *supervisión parental*, si ésta es mediada por las *actividades en RRSS* y la *extimidad*. Es decir, cuando chicas, chicos, adolescentes y preadolescentes perciben una correcta *supervisión parental* sobre la información personal que difunden o publican en las RRSS y sobre las conductas normalizadas en la web se previene su posible implicación como víctimas de ciberbullying.

Al margen de ello, es posible interpretar que las relaciones entre las variables independientes y el porcentaje de variabilidad explicada de la *cibervictimización* no coinciden exactamente entre chicos y chicas, ni entre preadolescentes y adolescentes. Parece ser que la *supervisión familiar* es más relevante para explicar la *cibervictimización* en chicos y preadolescentes. En cambio, para las chicas esta supervisión parece impactar más en sus prácticas online, tanto en relación con el uso como la extimidad, en coherencia a estudios previos (Livingstone et al., 2015). En cambio, en el caso de los chicos, a pesar de que la supervisión parental impacta menos en las prácticas de uso de internet, este menor cambio parece influir más en la reducción de la cibervictimización. Estas diferencias en las relaciones halladas pueden ser explicadas dada la mayor probabilidad de las chicas de ser víctimas de ciberbullying (Barlett y Coyne, 2014; Ronis y Slaunwhite, 2019), así como de publicar información personal sobre ellas en RRSS (Kowalski et al., 2019). Esta posible diferencia ha sido explicada por el doble estándar en la interpretación de esa misma conducta para ambos sexos y por la presión normativa de género que se asocia a los estereotipos de las chicas (Lippman y Campbell, 2014). Es decir, de estos resultados se podría deducir que, aunque no existen diferencias en las variables que explican la *cibervictimización*, sí parece que la importancia de cada una de ellas es relativamente diferente entre chicos y chicas.

Por otro lado, incluso asumiendo la ausencia de diferencias en función de la edad, parece ser que la *supervisión parental* en preadolescentes podría proteger en mayor medida de la cibervictimización y de las prácticas que hacen online que en adolescentes. Estos resultados que van en la línea de estudios previos que señalan mayor eficacia de la supervisión familiar en este momento evolutivo (Mesch, 2009) y que la *supervisión familiar* pierde efectividad en la adolescencia, a medida que los jóvenes se centran más en sus iguales (Elsaesser et al., 2017; Kowalski et al., 2019). Esto implicaría que estratégicamente sería más adecuado que madres y padres pusieran mayor empeño en supervisar las prácticas de sus hijos e hijas en los entornos virtuales a edad más tempranas (Padilla-Walker et al., 2020), procurando enseñarles un

equilibrio óptimo entre intimidad-*extimidad* y el valor de la privacidad en este contexto online en el que los menores comparten experiencias necesarias para la adquisición de competencias del desarrollo social (Kim y Kim, 2019).

Asimismo, los resultados de regresión van en la misma dirección. Claramente la extimidad, el uso de RRSS y la supervisión parental, por este orden, explican en gran medida implicarse como cibervíctima o no, lo que confirma la cuarta hipótesis del estudio. Esto es, la supervisión parental es necesaria para prevenir la *cibervictimización* (Sasson y Mesch, 2019), pero además ésta debe acompañarse de cambio en las prácticas online de los y las menores (Baldry et al., 2015, Khurana et al., 2015). Este hallazgo es especialmente relevante dado que apunta la necesidad de seguir indagando sobre qué factores, además de la supervisión parental, están explicando las prácticas online de los menores, como parece ser el contexto de iguales, ya que tiende a ganar relevancia en los años adolescentes (Casas et al., 2020).

Por tanto, este estudio aporta información relevante para la práctica educativa de las familias sobre los entornos virtuales y aplicaciones tecnológicas, dado que señala que la *supervisión parental* es un factor protector de la cibervictimización cuando se dirige hacia conductas concretas y basadas en la información que difunden los menores en estas aplicaciones. Es decir, se deberían desarrollar estrategias que ayudasen a evidenciar a los y las menores que estas conductas son arriesgadas y pueden conllevarles consecuencias negativas, como la cibervictimización (Katz et al., 2019; Legate et al., 2019).

A pesar de las contribuciones de este estudio, también existen limitaciones. En primer lugar, el uso de medidas de autoinforme puede conllevar algunos sesgos y efectos de deseabilidad social, y aún mayores cuando son los profesores quienes lo administran, aunque sean instruidos para ello. Además, la muestra está limitada a un contexto geográfico específico fue seleccionada por de forma incidental, lo que impide la generalización de los resultados. En futuras investigaciones, sería interesante comprobar si las relaciones del modelo se confirman en estudios longitudinales. Igualmente, el modelo de víctimas no tiene en cuenta el papel de otras variables potencialmente importantes, que podrían ser mediadoras, o moduladoras de las relaciones examinadas en este estudio. Por ejemplo, estudios anteriores han puesto de relieve la importancia de la presión del grupo de iguales (Monks et al., 2016) en los adolescentes y el efecto moderador de la edad con respecto al sexo (Barlett y Coyne, 2014).

5.7 Referencias

- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2015). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- Baldry, A. C., Sorrentino, A., y Farrington, D. P. (2019). Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents’ online activities. *Children and Youth Services Review, 96*, 302–307. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.058>
- Barlett, C., y Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior, 40*(5), 474–488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., y De Bourdeaudhuij, I. (2016). From normative influence to social pressure: how relevant others affect whether bystanders join in cyberbullying. *Social Development, 25*(1), 193–

211. <https://doi.org/10.1111/sode.12134>
- Byrne, B. M. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: A walk through the process. *Psicothema*, 20(4), 872–882.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Monks, C. P. (2020). Cyberbullying. En N. Van Zalk y C. P. Monks (Eds.), *Online Peer Engagement in Adolescence* (pp. 41–52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429468360-5>
- Chan, H. y., Bradford Brown, B., y Von Bank, H. (2015). Adolescent disclosure of information about peers: the mediating role of perceptions of parents' right to know. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1048–1065. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0261-9>
- Chen, L., Ho, S. S., y Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194–1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J. y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121–149. <https://doi.org/10.1177/0748175610373459>
- Dooley, J. J., Pyzalski, J. y Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182–188. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M. C., y Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Flora, D. B. y Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466–491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Garaigordobil, M. (2019). Prevención del cyberbullying: variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(3), 2019–2028. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>
- Greenfield, P., y Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology*, 42(3), 391–394. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.3.391>
- Helsper, E. J., Kalmus, V., Hasebrink, U., Ságvári, B., y de Haan, J. (2013). *Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation*.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press.
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2019). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18(3), 333–346. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417>
- Hosmer, D. W. y Lemeshow, S. (2004). *Applied Logistic Regression*. Toronto: Wiley.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Inchley, J. C., Stevens, G. W. J. M., Samdal, O. y Currie, D. B. (2020). Enhancing understanding of adolescent health and well-being: the health behaviour in school-aged children study. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S3–S5.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.014>

- Katz, I., Lemish, D., Cohen, R. y Arden, A. (2019). When parents are inconsistent: Parenting style and adolescents' involvement in cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 74, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.006>
- Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B. y Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1039–1047. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0242-4>
- Kim, B. y Kim, Y. (2019). Growing as social beings: How social media use for college sports is associated with college students' group identity and collective self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 97, 241–249. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.016>
- Kleinman, L. C. y Norton, E. C. (2009). What's the Risk? A simple approach for estimating adjusted risk measures from nonlinear models including logistic regression. *Health Services Research*, 44(1), 288–302. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2008.00900.x>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Krämer, N. C. y Schäwel, J. (2020). Mastering the challenge of balancing self-disclosure and privacy in social media. *Current Opinion in Psychology*, 31, 67–71. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.003>
- Lareki, A., Martínez de Morentin, J. I., Altuna, J. y Amenabar, N. (2017). Teenagers' perception of risk behaviors regarding digital technologies. *Computers in Human Behavior*, 68, 395–402. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.004>
- Legate, N., Weinstein, N. y Przybylski, A. K. (2019). Parenting strategies and adolescents' cyberbullying behaviors: evidence from a preregistered study of parent–child dyads. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 399–409. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0962-y>
- Lippman, J. R. y Campbell, S. W. (2014). Damned if you do, damned if you don't...if you're a girl: relational and normative contexts of adolescent sexting in the United States. *Journal of Children and Media*, 8(4), 371–386. <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.923009>
- Little, T. D. (1997). Mean and covariance structures (MACS) analyses of cross-cultural data: Practical and theoretical issues. *Multivariate Behavioral Research*, 32(1), 53–76. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3201_3
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., y Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. *EU Kids Online*, LSE.
- Livingstone, S., y Smith, P. K. (2014). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- Lowe-Calverley, E., Grieve, R., y Padgett, C. (2019). A risky investment? Examining the outcomes of emotional investment in Instagram. *Telematics and Informatics*, 45, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101299>
- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J. y Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática Análisis y prevención del cyberbullying. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37–56. <https://dx.doi.org/10.11e144/javerianacali.ppsi17-2.vfrb>

- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519–530. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Mazzoni, E., y Iannone, M. (2014). From high school to university: Impact of social networking sites on social capital in the transitions of emerging adults. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 303–315. <https://doi.org/10.1111/bjet.12026>
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J., y Taylor, K. (2020). The internet and children's psychological wellbeing. *Journal of Health Economics*, 69, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2019.102274>
- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology and Behavior*, 12(4), 387–393. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A. y Ortúzar, H. (2019). Adolescent bullying victimization and life satisfaction: can family and school adult support figures mitigate this effect? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>
- Monks, C. P., Mahdavi, J. y Rix, K. (2016). The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicología Educativa*, 22(1), 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.002>
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L. y Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior* 45, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y 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. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Sanchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.
- Padilla-Walker, L. M., Stockdale, L. A., Son, D., Coyne, S. M. y Stinnett, S. C. (2020). Associations between parental media monitoring style, information management, and prosocial and aggressive behaviors. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(1), 180–200. <https://doi.org/10.1177/0265407519859653>
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
- Peluchette, J. V., Karl, K., Wood, C. y Williams, J. (2015). Cyberbullying victimization: Do victims' personality and risky social network behaviors contribute to the problem? *Computers in Human Behavior*, 52, 424–435. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.028>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y. y Ben-Bouabaker, S. A. (2018). YouTubers videos and the construction of adolescent identity. *Comunicar*, 26(55), 61–70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Riedijk, L. y Harakeh, Z. (2018). Imitating the risky decision-making of peers: an experimental study among emerging adults. *Emerging Adulthood (Print)*, 6(4), 255–265. <https://doi.org/10.1177/2167696817722918>
- Ronis, S., y Slaunwhite, A. (2019). Gender and geographic predictors of cyberbullying victimization, perpetration, and coping modalities among youth. *Canadian journal of school psychology*, 34(1), 3-21.
- Satorra, A., y Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514.
- Sasson, H., y Mesch, G. S. (2019). Parental Mediation. En *The International Encyclopedia of Media Literacy* (pp. 1–6). London: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0177>
- Shapka, J. D., Onditi, H. Z., Collie, R. J., y Lapidot-Lefler, N. (2018). Cyberbullying and

- cybervictimization within a cross-cultural context: a study of canadian and tanzanian adolescents. *Child Development*, 89(1), 89–99. <https://doi.org/10.1111/cdev.12829>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., y Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Tello, L. (2013). Intimacy and «extimacy» in social networks. ethical boundaries of facebook. *Comunicar*, 21(41), 205–213. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-20>
- Trepte, S., y Masur, P. K. (2017). Mutual friends' social support and self-disclosure in face-to-face and instant messenger communication *The Journal of Social Psychology*, 0. <https://doi.org/10.1080/00224545.2017.1398707>
- Van de Schoot, R., Lugtig, P., y Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 486–492. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
- Wang, G., Zhang, W., y Zeng, R. (2019). Wechat use intensity and social support: The moderating effect of motivators for wechat use. *Computers in Human Behavior*, 91, 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.010>
- Westenberg, W. (2016). The influence of youtubers on teenagers. A descriptive research about the role youtubers play. *Telkom University Open Library*, 1–35.
- Zych, I., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior* 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>

Capítulo 6. Discusión y conclusiones

La epistemología como rama que estudia el conocimiento científico y, más concretamente en lo que se refiere a los conceptos y métodos que se utilizan en el análisis sobre ciberbullying, ha puesto de manifiesto la existencia de diferentes modelos teóricos y métodos de análisis. Los estudios sobre ciberbullying llevan dos décadas profundizando acerca de las variables y las relaciones más significativas que giran en torno a él, bajo diferentes perspectivas. En estos años de investigación se han realizado importantes avances que, sin duda, han contribuido a entender y prevenir este tipo de violencia entre iguales desde diferentes miradas. La actual pandemia COVID 19 y los problemas de salud mental adolescente que ha originado, parecen invitar a una profunda reflexión en este campo, de modo que el conocimiento pueda contribuir, aún más, a proteger a las víctimas y resolver los problemas reales y actuales de los y las menores. En este sentido, y aunque la tesis estaba ya muy avanzada cuando debimos hacer frente a los grandes cambios que la pandemia ejerce sobre toda nuestra vida, y evidentemente también sobre la investigación, el objetivo principal de nuestro trabajo ha continuado siendo, el avanzar en el estudio empírico de los factores protectores de la cibervictimización en dos de los niveles contextuales a los que la literatura científica ha dado la máxima importancia: la red de iguales y el contexto familiar.

La hipótesis inicial que guía este trabajo es que la implicación, la formación y el desarrollo de competencias, socio-emocionales y morales en el alumnado, y de supervisión parental en las familias actuarán como factores protectores, en la medida en la que sirvan para modificar el comportamiento online de los y las menores y focalizando específicamente las conductas que la literatura científica ha señalado como importantes para la prevención de la cibervictimización.

La revisión de la literatura y los tres estudios realizados en esta tesis doctoral aportan nueva información sobre el fenómeno del cyberbullying. Asimismo, ponen de manifiesto la relevancia de la formación y el desarrollo de competencias específicas en menores y en familias, actuando como posibles factores de protección de este fenómeno. El trabajo de revisión de la literatura que se ha realizado para cada uno de los tres estudios que se han publicado, ha ido poniendo en evidencia tanto el estado de la ciencia, cuando se abordaba el problema, como los problemas aún por resolver. En cada uno de los apartados de discusión y conclusiones se ha señalado, así mismo, que los hallazgos empíricos de los tres estudios se

dirigen a aportar conocimiento que tenga implicaciones para mejorar las prácticas educativas. Dicha mejora, no se centra sólo en las familias, sino también en el profesorado y los centros educativos, a través de los programas que han demostrado validez y eficacia. Esto, a su vez, podría contribuir de forma directa a la mejora de la convivencia escolar, puesto que estas prácticas educativas se enmarcan dentro de una de las dimensiones que ha cobrado recientemente más importancia, la ciberconvivencia, y más concretamente en la prevención de la cibervictimización. En lo que sigue pretendemos ir un paso más allá, más comprensivo en la discusión que en general articula el estado de la cuestión, la comprensión de los resultados de los tres estudios de forma global y amplia sobre los constructos que se ha manejado en toda la investigación, lo haremos a veces con interrogantes, a veces con reflexiones documentadas.

¿Un nuevo contexto familiar y escolar?: el efecto catalizador de la pandemia sobre la ciberconducta

En la última década hemos asistido al rápido desarrollo y la extensión del uso de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica totalidad de los y las menores. Éstos han ampliado el escenario de su vida social, convirtiendo las redes sociales e Internet en un nuevo contexto de desarrollo y socialización (Greenfield et al., 2006). Hoy, la gran mayoría de los menores son entusiastas usuarios de redes sociales, mediante las cuales cada vez más se comunican, relacionan y desarrollan (Westenberg, 2016). Sin embargo, no hay evidencias plenas sobre el efecto que internet y las redes sociales puedan tener a medio plazo en la salud de los adolescentes (Kross et al., 2020).

El efecto catalizador de la COVID 19 sobre el uso de las redes sociales ha acentuado la tendencia a perder espacios físicos de relación en pro de una virtualidad cada vez mayor. Las restricciones derivadas de la pandemia han hecho que los menores hagan un uso intensivo de los dispositivos electrónicos y las redes sociales para relacionarse, lo que supone al mismo tiempo una oportunidad y un mayor riesgo. Por un lado, las redes sociales han permitido un mayor nivel de conectividad, lo que ha reducido el efecto estresor del aislamiento (Tsao et al., 2021). Además, durante este último año y meses este nuevo contexto online ha constituido para muchos adolescentes una posibilidad para el desarrollo positivo y la construcción de su identidad (Kim et al., 2019; Subrahmanyam et al., 2015), aspecto que también se ha subrayado como relevante en estas etapas del desarrollo evolutivo (Englund et al., 2000).

En sentido opuesto, se destaca la necesidad de dotar a las redes sociales de un carácter más humanista y protector (Lagomarsino-Montoya et al., 2020; van Dijk et al., 2018), ya que

actualmente el uso intensivo de redes sociales e internet implica un mayor riesgo de cyberbullying (Kowalski et al., 2014).

El cyberbullying fue definido por Tokunaga (2010), como una agresión intencional, repetida y dañina perpetrada a través de los dispositivos electrónicos caracterizados por un desequilibrio de poder. A lo que posteriormente se ha añadido que es, también, un fenómeno inmoral (Marín-López et al., 2020) con consecuencias dañinas para todos los roles implicados en la dinámica (Salmivalli, 1999). En función de la perspectiva de análisis existen diferentes definiciones del fenómeno. La mayor parte de la comunidad científica considera el ciberbullying como un subtipo del bullying tradicional que comparte las tres características definitorias de este tipo de violencia entre iguales: repetición, intencionalidad y desequilibrio de poder (Casas et al., 2013; Slonje et al., 2008). Recientemente algunos autores, incluso han sugerido que la pandemia podría haber alterado aspectos concretos del cyberbullying, como los motivos para agredir a otras personas (Alsawalqa, 2021; Barlett et al., 2021).

En este sentido, parece lógico que los rasgos específicos y matices que diferencian al ciberbullying y que se derivan del uso de los dispositivos electrónicos como la viralización (Casas et al., 2020) el desequilibrio de poder derivado de la brecha digital y la mayor competencia digital (Dooley et al., 2009), el anonimato y la desinhibición online (Baldry et al., 2015) o la posibilidad de ser victimizado 24/7 (Patchin et al., 2015) se hagan más evidentes conforme aumenta el uso de redes sociales y los menores amplían horizontes en el escenario online de su vida social.

Por otra parte, los hallazgos de este trabajo se sitúan en línea con estudios previos que encontraron que este tipo de violencia entre iguales tiene consecuencias perniciosas para todos los implicados, aunque no todos sufren las mismas consecuencias ni los mismos niveles de sufrimiento (Livingstone, 2019). Los efectos directos más acusados como ansiedad o depresión se muestran principalmente en la víctima, aunque los agresores y los observadores también son receptores de aprendizajes y hábitos negativos que influyen en su comportamiento actual y futuro. Por tanto, todos los menores implicados en situaciones de cyberbullying, en cualquiera de los roles, están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta que los y las jóvenes no implicados (Beltrán, 2017; Garaigordobil, 2019).

La pandemia COVID-19 ha mostrado ser un importante factor de estrés en la vida actual, que ha supuesto un peor estado de salud mental general para muchos menores (Barlett et al., 2021).

Esto, a su vez, ha aumentado sustancialmente el riesgo de cibervictimización y de sufrir peores consecuencias. Un reciente estudio de UNICEF (Guerrero et al., 2021) muestra que la crisis del COVID-19 ha tenido un importante impacto en la salud mental de las y los adolescentes y jóvenes, quienes han reportado un 27 % más de conductas ansiógenas y un 15% más de comportamientos relacionados con la depresión infantil. Cabe recordar que, cuando hay indefensión en la victimización, los menores que mantienen su actividad online, son menores más vulnerables para ser revictimizados (Ehman et al., 2019) y sufren peores consecuencias.

En un escenario online en auge, en el que algunos menores parten de una situación inicial de salud mental deteriorada y en el que habitualmente los menores no se encuentran con el rol protector de los adultos (Mazzoni et al., 2014), cobra mayor importancia el perfil de los ciberespectadores y el papel que estos pueden llegar a desarrollar para apoyar y proteger a sus iguales e incluso para llegar a frenar situaciones de cyberbullying (Williford et al., 2013).

En este sentido, uno de los objetivos de este trabajo era evaluar y conocer si la formación e intervención del alumnado que participa en los programas de alumnado ayudante era eficaz en la protección de la cibervictimización. De acuerdo con los resultados obtenidos, una de las conclusiones principales es que el programa ha demostrado ser un factor relevante para el desarrollo de la competencia socioemocional de los niños y niñas que participan en él. En línea con las investigaciones previas llevadas a cabo en España (Del Rey et al., 2001; Ortega, 2000; Andrés (2009) el resultado que se muestra con mayor evidencia es el beneficio propio obtenido por los y las participantes. Destaca que los participantes del programa se perciben más competentes socialmente. Más concretamente, las dimensiones que han presentado mayor influencia positiva tras el desarrollo del programa han sido: prosocialidad, ajuste social y ajuste normativo. Lo que, a su vez, favorece las funciones de ayuda y apoyo tanto en el espacio físico como en el espacio virtual.

Por otra parte, se han encontrado resultados positivos (aunque no tan evidentes), respecto a la reestructuración cognitiva. La intervención directa en conflictos reales, así como las ayudas y apoyos realizados en su grupo de iguales han proporcionado un mayor conocimiento y entrenamiento para regular las emociones. Se destaca que el alumnado que ha participado en el programa se percibe con mayor capacidad para modular sus emociones, cambiar la manera de pensar respecto de una situación y comprender diferentes puntos de vista, para tratar de ofrecer una solución. Logro que se considera de especial importancia por la dificultad que supone realizar esta tarea durante la adolescencia temprana (Oros et al., 2015).

Considerando la implicación en bullying y ciberbullying en los grupos donde se encuentra el alumnado ayudante, el programa, en nuestro caso, no ha demostrado ser efectivo para reducir la prevalencia de casos. Hay que decir, que el programa de ayuda entre iguales no estuvo diseñado para ello. Sin embargo, los hallazgos de este trabajo sí coinciden con otras investigaciones previas en las que se indica que la mayor competencia social se relaciona con un comportamiento activo de apoyo y ayuda hacia las víctimas (Romera et al., 2016), lo que puede evitar el sentimiento de indefensión en las víctimas y mejorar los síntomas derivados del cyberbullying (Saltzman et al., 2020). Este comportamiento prosocial, de ayuda y apoyo, cobra hoy una especial importancia, teniendo en cuenta el peor estado de salud de muchos adolescentes anteriormente mencionado.

El desarrollo de la competencia social, la disminución en la implicación en los roles de bullying y ciberbullying (víctima y agresor) y el desarrollo de funciones de ayuda a las (ciber) víctimas son objetivos conseguidos y beneficiosos para ayudantes y ayudados. En base a los resultados obtenidos en todas las dimensiones que componen el constructo competencia social, junto con las repercusiones positivas que esto representa a nivel personal, afectivo y social se concluye que los programas de ayuda entre iguales cuando tienen una duración, participación y contextualización adecuadas pueden ser iniciativas positivas. Por lo tanto, podría ser beneficioso extender y sistematizar un modelo de programa, adaptándolo a las circunstancias actuales e incluyéndolo en los planes de convivencia y en los planes de orientación y acción tutorial.

Desde el punto de vista educativo, podría ser un momento especialmente relevante para prestar atención a la sociometría y cuidar el estado emocional y el desarrollo moral del conjunto de actores de las redes de iguales, con especial atención a quienes destacan como más competentes. Son precisamente éstos, quienes ocupan una posición alta de estatus entre sus iguales, quienes están capacitados y legitimados para desplegar un rol de ayuda y apoyo en situaciones online relacionadas con el ciberbullying. Asimismo, podría ser especialmente útil formar y sensibilizar a este alumnado sobre la realidad del colectivo LGTBI. Siendo que, estudios recientes señalan que los adolescentes trans triplican la prevalencia en cyberbullying, siendo especialmente sensibles a la falta de apoyo de los compañeros y compañeras de clase cuando son víctimas (Inchley et al., 2020).

Por otra parte, existe un amplio consenso en que el objetivo de la crianza es establecer relaciones positivas con los y las menores en el seno de la familia para garantizar su desarrollo

y bienestar y es sabido que la implicación de las madres y los padres es uno de los factores que más pueden influir en la prevención o el desarrollo de los problemas de conducta de los adolescentes. (Lorence et al., 2019). Del mismo modo, en la prevención del cyberbullying, las circunstancias actuales están demandando una implicación parental positiva en la prevención de la cibervictimización, en la que padres y madres operen guiados por un estilo parental adecuado (Gómez-Ortiz et al., 2015a); considerando estrategias de mediación parentales (Elsaesser et al., 2017) que contemplen la necesidad actual de los hijos e hijas de relacionarse online y poniendo en práctica acciones concretas que sean eficaces para educar y proteger a sus hijos e hijas de ser víctimas de cyberbullying (Miranda et al., 2019).

Una de las conclusiones principales que se deriva de la exploración sobre los factores protectores se resume en que la eficacia de dichos factores va ligada inexorablemente a la implicación y competencia de los agentes que los pueden desarrollar. Entre ellas, destacan la competencia socioemocional y moral en el alumnado y la implicación y competencia parental para la educación digital y la supervisión de la conducta online en las familias.

La implicación parental en la prevención de la cibervictimización: necesidad de instrumentos validados para su medida.

En este trabajo se han tomado los datos de familias funcionales, sin dificultades socio-económicas, cuyos hijos e hijas asisten a centros educativos con un índice socio-cultural medio y que, en su mayoría, no han necesitado (hasta ahora) apoyo de servicios sociales para la crianza. Sin embargo, en esta parcela educativa, muchas de estas familias necesitan ejercer una mejor implicación positiva y las propias familias han subrayado su preocupación y la necesidad de recibir apoyo para desarrollar sus competencias.

Investigaciones previas ya habían puesto de manifiesto la importancia de la implicación familiar en el contexto escolar en los programas anti-bullying (Cantone et al., 2015) siendo este un fenómeno que se desarrolla principalmente en los centros educativos. En estos programas, relacionados con el bullying físico o tradicional, la investigación ha subrayado tanto las dificultades para implicar a las familias, como el beneficio de dicha participación cuando ésta se consigue.

Los resultados de esta tesis coinciden con estos y se añade que, considerando la actual tendencia adolescente a relacionarse cada vez más online, la implicación de las familias en los programas de prevención e intervención en cyberbullying cobra aún más importancia, puesto que es

principalmente en el entorno familiar donde los adolescentes se relacionan online (Hong et al., 2008).

La revisión de la literatura que da origen a esta tesis doctoral permite concluir que la mayoría de los estudios sobre ciberbullying y familias han tomado, principalmente, dos líneas de investigación. Ambas se han centrado en las actuaciones de las familias, dando respuestas y profundizando en la cuestión: *“cómo se implican las familias en la prevención de la cibervictimización”*. La primera ha seguido la línea de investigación anterior que relacionaba los estilos parentales con los diferentes roles de bullying (Cerezo et al., 2015; Gómez-Ortiz et al., 2014). De forma análoga, también en el ciberbullying, se ha estudiado la relación entre los estilos parentales y las posibilidades de los adolescentes de verse involucrados en el fenómeno. En este sentido, los hallazgos de este trabajo se sitúan en línea con estudios previos (Gómez-Ortiz et al., 2019). Las madres y los padres que desarrollan una supervisión parental con prácticas relacionadas con un estilo democrático normativo o democrático indulgente, como por ejemplo: acompañar a su hijo/a cuando navega, dialogar y poner límites se relacionan con un mayor nivel de competencia e implicación.

La segunda línea de investigación se ha centrado en la mediación parental, entendida como la combinación de normas, supervisión, acompañamiento, comunicación y control en el uso de Internet y sus entornos virtuales (Mesch, 2009; Yubero et al., 2018). Apoyando las conclusiones de estudios previos (Khurana et al., 2015; Legate et al., 2019), este trabajo muestra diferencias en cuanto a la eficacia en las prácticas que desarrollan madres y padres para prevenir el ciberbullying. No todas las prácticas parentales son igual de eficaces, especialmente en la prevención de la cibervictimización.

Por otra parte, la revisión de la literatura también ha puesto de manifiesto que existe un escaso número de investigaciones, la mayoría de corte cualitativo, que hayan tratado de dar respuesta a las cuestiones *“quienes y cuanto se implican en la prevención de la cibervictimización”*. En este sentido, se sabe que existen creencias específicas sobre cyberbullying en las familias, apenas abordadas, de las que se derivan actitudes y prácticas concretas.

En línea con la teoría cognitiva social (Bandura, 1977) una de las conclusiones importantes que se extraen de esta tesis doctoral es que, en este momento (catalogado como el de máxima conexión mundial), las percepciones y creencias de las familias sobre el mundo online en general y sobre su competencia para prevenir y detectar el ciberbullying en particular, juegan un papel importante en la enseñanza de sus hijos e hijas. Teniendo en cuenta que,

principalmente, la investigación sobre esta temática ha sido de tipo cualitativo, uno de los principales objetivos de esta tesis doctoral ha sido diseñar un instrumento de exploración parental directa que permitiera: a) empezar a medir la implicación de las familias y b) determinar un modelo predictivo de implicación positiva en la prevención de la cibervictimización.

Las cinco escalas que componen el instrumento reflejaron una adecuada fiabilidad y validez. El instrumento, utilizado en el estudio 2, muestra importantes ventajas como empezar a medir y conocer el perfil de los padres y madres que se implican positivamente en esta nueva tarea educativa o la posibilidad de conocer las variables parentales que podrían predecir una mayor implicación. Posteriores conclusiones, a las que se ha llegado a partir del nuevo instrumento, coinciden con estudios previos (Baldry et al., 2019), que sostienen que madres y padres, aunque no sean expertos digitales, pueden actuar educativamente y orientar la conducta digital de sus hijos e hijas, protegiéndolos de los riesgos relacionados con la ciberagresión y cibervictimización. Ello parece depender principalmente (además de que existan unas mínimas condiciones personales que les permitan desarrollar sus tareas educativas con normalidad), de que los progenitores conozcan el cyberbullying, estén formados y se perciban así mismos/as como competentes para desarrollar acciones educativas.

Más concretamente se concluye que las cuatro variables objeto de estudio: a) el conocimiento parental del cyberbullying; b) la competencia parental al respecto; c) la percepción parental del riesgo online y d) la atribución de responsabilidad parental en la educación digital afectan a la implicación, siendo las dos primeras (que se relacionan de forma directa con la formación) las que más influyen en la implicación.

La pandemia y el uso intensivo de las redes sociales urgen a las familias a tomar iniciativas respecto a esta nueva tarea educativa. Sin embargo, los hallazgos de esta tesis muestran que actualmente no parece que esta sea una práctica educativa muy extendida entre los padres y madres. Las propias familias han reportado que necesitan actualizar sus conocimientos sobre cyberbullying y mejorar su competencia para prevenir la cibervictimización. Nuestras conclusiones respecto al efecto de tercera persona en los progenitores señalan que la mayoría de las madres y los padres andaluces manifiestan estar preocupados o muy preocupados por el cyberbullying. Sin embargo, creen menos posible que esto le pueda suceder a sus propios hijos/as. Por lo que quizá, y en línea con Ho et al., 2019b, uno de los objetivos de los programas de intervención con las familias debería abordar la percepción de riesgos online, puesto que

parece que estos perciben mayores efectos negativos sobre otros niños/as en comparación con los suyos, y actúan en base a esas creencias.

¿Existe un estilo idóneo para una supervisión parental positiva y eficaz?

En general, una mayor implicación parental positiva, guiada por un estilo parental adecuado, es un requisito previo a una supervisión parental efectiva de la conducta online. Sin embargo, en la revisión de la literatura se han encontrado resultados inconsistentes entre los no muy numerosos estudios que abordan la efectividad en el apoyo a las familias en general, y en la relación entre supervisión parental y cibervictimización en particular. Al igual que sucede con los programas de apoyo a la crianza a las familias declaradas en riesgo (Hidalgo et al., 2018), entre los programas de apoyo a las familias en la prevención del ciberbullying, son escasos los programas que se han evaluado según criterios basados en la evidencia (Zych et al., 2019).

Por este motivo uno de los objetivos de este trabajo ha sido profundizar en el conocimiento de las cibervíctimas y, más concretamente, en la compleja relación entre ellas y la supervisión familiar que estas reciben por parte de sus progenitores. Para ello en esta tesis se analizan dos posibles conductas relacionadas con la cibervictimización y la supervisión parental: la extimidad y el uso de redes sociales.

La comprensión de estos factores ha sido importante dada la necesidad de mejorar la eficacia de la supervisión parental en la prevención de la cibervictimización. Más concretamente, este trabajo se propuso, en primer lugar, conocer el papel predictivo de la supervisión parental de la actividad online en las víctimas de cyberbullying. La primera conclusión, en línea con estudios anteriores (Baldry et al., 2015; Chen et al., 2017; Livingstone et al., 2014; Zych, et al., 2019), es que la supervisión parental de la actividad online no predice directamente la victimización en cyberbullying. Esta primera conclusión es coherente, desde un punto de vista teórico, con los modelos de prevención. Los cuales han señalado que no son las características del alumnado o las familias las que determinan, por sí solas, el cyberbullying, sino la influencia e interrelación de un conjunto de factores de protección y riesgo, relacionados con las características individuales y contextuales donde las víctimas de cyberbullying se desarrollan.

El siguiente paso ha sido analizar si la relación entre las víctimas de cyberbullying y la supervisión parental está mediada por la extimidad y el uso de las redes sociales en los menores. En este sentido, los resultados de este trabajo también permiten afirmar que la supervisión parental puede ser un importante factor de protección frente al cyberbullying, siempre que la

actuación de los padres y madres influya en las actividades concretas que realizan sus hijos e hijas en Internet. Es decir, cuando los menores reciben una correcta supervisión parental sobre la información personal que difunden o publican en sus perfiles de redes sociales y de las conductas normalizadas en la red, se previene su posible implicación como víctimas de cyberbullying. Para ello, la supervisión familiar debe fomentar, desde etapas tempranas, el pensamiento crítico sobre el comportamiento online y promocionar la intimidad como un valor (interno). Cuando la supervisión parental se centra en estos objetivos disminuyen las conductas que se relacionan con una mayor cibervictimización, como comentar a diario todo lo que les pasa en redes sociales o dejar los perfiles abiertos, conductas que claramente la literatura ha relacionado con una mayor probabilidad de cibervictimización (Kowalski et al., 2019; Peluchette et al., 2015)

Considerando el paralelismo con el término acuñado por Lacan y rescatado primero por Miller (2010), y posteriormente por Tello (Tello, 2013), merece especial atención todo lo relativo a la extimidad.

Miller comparó la figura del psicoanalista, de quien no puede decirse que por el hecho de conocer y estar al tanto de la intimidad del analizado, sea un *íntimo*, sino que sería, justamente, un “*éxtimo*” (externo más cercano a la intimidad). Posteriormente Tello (Tello, 2013) analizó la vulneración de la intimidad y la recopilación de datos por parte de las plataformas de las redes sociales y el desconocimiento de las personas acerca del uso de esta información. En este trabajo se analiza la tendencia de muchos de los y las menores a depositar su intimidad en las redes sociales. Los resultados de los modelos predictivos de este trabajo para ambos sexos y grupos de edad (adolescentes y preadolescentes) han señalado que la extimidad es el indicador más fuerte para predecir la cibervictimización. De lo que se concluye, a su vez, que hoy día muchos menores ignoran o están obviando los peligros de la intimidad expuesta. Una posible explicación a este comportamiento online es la valoración de la popularidad online por encima de su seguridad.

Continuando con la exploración en la relación entre las víctimas de cyberbullying y la supervisión parental que reciben, este trabajo se propuso estudiar las posibles diferencias considerando el sexo y la edad de las víctimas en estas relaciones predictivas. Los resultados no confirman que estas variables tengan un efecto directo en la relación. El sexo y la edad no muestran claramente un efecto mediador ya que el modelo encontrado es válido para todos los grupos comparados. Sin embargo, los resultados positivos de los modelos predictivos

específicos de cada sexo y edad sirvieron para apoyar la explicación de la cibervictimización basada en la supervisión de los padres, si ésta está mediada por las actividades de las redes sociales y la intimidad.

Profundizando un poco más en esta conclusión cabe matizar que las relaciones entre las variables independientes y el porcentaje de variabilidad explicada del cyberbullying no coinciden exactamente entre ambos sexos, ni entre preadolescentes y adolescentes. Parece que la supervisión familiar es más relevante en la explicación de la cibervictimización en los chicos y preadolescentes. Por otro lado, en el caso de la supervisión a las chicas, esta parece incidir más en sus prácticas online, tanto con relación al uso que ellas hace de las redes sociales como a la extimidad, lo que coincide con estudios anteriores (Livingstone et al., 2015). En cambio, en el caso de los chicos, aunque la supervisión parental impacta menos en las prácticas de uso de internet, este menor cambio parece influir más en la reducción de la cibervictimización.

Estas diferencias en las relaciones encontradas pueden explicarse dada la mayor probabilidad de las chicas de ser víctimas de cyberbullying (Barlett et al., 2014), así como de publicar información personal sobre ellas mismas en redes sociales (Kowalski et al., 2019). El línea con estudios recientes (Martínez-de-Morentin et al., 2021) nuestros resultados indican que las chicas tienden a participar más a menudo en acciones de riesgo que van en contra de las recomendaciones y normas de uso (relacionadas con la extimidad), mientras que los chicos tienden a participar más en acciones que implican un cierto grado de intención y conciencia del daño potencial que se hace a los demás.

En este sentido se ha sugerido que esta posible diferencia podría deberse al doble rasero en la interpretación de ese mismo comportamiento para ambos sexos y a la presión normativa de género asociada al estereotipo de las chicas (Lippman et al., 2014).

En esta línea se puede concluir que, aunque no existen diferencias en las variables que explican la cibervictimización, sí parece que la importancia de cada una de ellas es relativamente diferente entre chicos y chicas. Asimismo, incluso asumiendo la ausencia de diferencias significativas según la edad, parece que la supervisión parental en los preadolescentes podría protegerles en mayor medida de la cibervictimización. Estos resultados están en consonancia con estudios previos que apuntan a una mayor eficacia de la supervisión familiar en esta etapa evolutiva (Mesch, 2009) perdiendo eficacia en la adolescencia, cuando los jóvenes se centran más en sus iguales (Elsaesser et al., 2017; Kowalski et al., 2019).

Esto implica que, estratégicamente puede ser más adecuado que las madres y los padres pusieran más empeño en supervisar las prácticas de sus hijos en entornos virtuales a una edad más temprana (Padilla-Walker et al., 2020) tratando de enseñarles un equilibrio óptimo entre intimidad-extimidad y el valor de la privacidad en este contexto online en el que los menores comparten experiencias necesarias para la adquisición de competencias de desarrollo social (Kim et al., 2019).

Por lo tanto de este apartado del trabajo se concluye que, la extimidad como variable principal, junto con el uso intensivo de redes sociales y la supervisión parental, en este orden, explican en gran medida el estar involucrado como cibervíctima o no. Es decir, la supervisión parental es necesaria para prevenir la cibervictimización (Sasson y Mesch, 2019), pero esta debe ir acompañada de un cambio en las prácticas online de los menores (Baldry et al., 2015; Khurana et al., 2015).

En base a lo anterior se sugiere el diseño y la actualización de programas de apoyo a la educación digital a las familias que los empoderen para fomentar la formación ética y técnica de sus hijos e hijas en el uso de la tecnología, especialmente enfocada al colectivo mencionado. Partiendo del instrumento validado en esta tesis se recomienda un apoyo especial en dos áreas: a) el fomento del pensamiento crítico en el uso de Internet y redes Sociales y b) el acompañamiento y la participación de los padres y madres en el escenario virtual, promocionando la intimidad como un valor.

Propuestas educativas para las familias respecto a la prevención de la cibervictimización

Hay evidencias variadas y no concluyentes en la relación entre la salud de los y las menores y uso de redes sociales. Hoy, la gran mayoría de las madres y los padres están preocupados por cuestiones como el ciberbullying, el acceso a contenidos inapropiados o las tendencias adictivas sobre los videojuegos u otras conductas online. Muchas familias, sin olvidar esta preocupación, son conscientes de que también existe un enorme potencial en las redes sociales y las TIC y tratan de sacar partido de esta poderosa herramienta para la promoción de la educación y de la salud de sus hijos e hijas.

Las TIC y las redes sociales también pueden ser utilizados de forma positiva y los menores pueden obtener beneficios en áreas como: aprendizaje, socialización, mayor acceso a la información, mayores niveles de apoyo social y apoyo emocional y creatividad (Goodyear et al., 2018). Incluso en determinadas circunstancias, como las vividas actualmente, a algunos

menores las redes sociales les han sido útiles para mantener o mejorar su salud (Saltzman et al., 2020). Dada la importancia de las redes sociales en la vida de los menores y la capacidad que estas potencialmente tienen para influir en su salud, tanto de forma positiva como negativa, la generación actual de jóvenes precisan de una orientación y supervisión parental efectiva.

Fruto de la revisión de la literatura de este trabajo, se han ido extrayendo algunas propuestas educativas para las familias, con el fin de tratar de aportar conocimiento que pueda favorecer el desarrollo de actuaciones positivas y preventivas, asociadas a los factores de protección en la cibervictimización. Es preciso aclarar previamente que la literatura ha subrayado que la disfunción familiar grave está asociada con el riesgo de implicación en bullying y ciberbullying y otros problemas mayores de salud física y mental en los menores (Machimbarrena & González-Cabrera, 2019a). Dichas familias en riesgo precisan de actuaciones de apoyo y programas específicos, orientados a intervenciones psicoeducativas dirigidas a la formación de familias (Hidalgo et al., 2018) que trascienden de estas recomendaciones. Estas se pueden resumir, de forma muy sintética, en la activación de actuaciones parentales que se han relacionado con algunos factores de protección.

En primer lugar, la literatura ha subrayado la importancia de la construcción y el cuidado de un vínculo emocional positivo. Un apego seguro (Gómez-Ortiz et al., 2015) y un vínculo emocional positivo de los menores con los progenitores (Ybarra et al., 2004) y entre los propios progenitores (Buelga et al., 2017) disminuye las posibilidades de ser agresor y víctima de ciberbullying. Este vínculo emocional positivo entre los progenitores y sus hijos, debe favorecer el acompañamiento y el apoyo de los padres y las madres en las actividades diarias online de los hijos e hijas (Goodyear et al., 2018). Ambas circunstancias, el apoyo emocional de los progenitores (Bayraktar et al., 2015), junto con el vínculo familiar positivo, se relacionan con una menor probabilidad de ser cibervíctima o ciberagresor.

En segundo lugar, se ha sugerido que las actuaciones que nazcan y se desarrollen en base a ese vínculo estén guiadas por un estilo parental indulgente-democrático (Gómez-Ortiz et al., 2019), en el que la comunicación, el afecto, la promoción de la autonomía, el humor y la consistencia de las reglas son factores principales. La literatura destaca la comunicación abierta y la escucha activa sobre los entornos virtuales, que ha sido descrita como un factor relevante por diferentes motivos. Entre los motivos más citados se encuentra el hecho de que favorece que los menores informen de sus experiencias en internet (Chan et al., 2015); empodera a los menores (Garaigordobil, 2019); favorece el desarrollo de la competencia social (Romera et al., 2016);

la empatía online (Marín-López et al., 2020) y amortigua los efectos de la victimización (Ledwell et al., 2015).

La comunicación fluida familia-menores en general y el diálogo sobre los entornos online y las redes sociales en particular, es uno de los factores de protección más repetidos en la literatura. Estratégicamente se ha hecho énfasis en iniciarla desde edades tempranas y tratar de mantener la confianza y la comunicación durante la adolescencia (Nesi et al., 2018). En esta etapa, aun sabiendo que mucha de la información sobre ellos mismos y sus iguales no será revelada a los progenitores (Chan et al., 2015), se hace especialmente relevante mantener abierta la comunicación sobre las redes sociales. En particular, se ha sugerido la importancia de prestar especial atención a esta etapa (Nesi et al., 2018), en la que una gran mayoría de los menores utilizan las redes sociales como instrumento de búsqueda de identidad personal, a menudo guiados por la presión del grupo de iguales (también online) (Monks et al., 2016; Santor et al., 2000) y en la que, a menudo, existe una dependencia de los demás para validar la identidad en ciernes, el valor y la autoestima de uno mismo. Al mismo tiempo también se ha sugerido que a los progenitores les convendría ser conscientes de que la revelación de las experiencias negativas online de sus hijos e hijas está condicionadas por el miedo al castigo con la retirada completa o las restricción severa del uso los dispositivos digitales (Tokunaga, 2010a) para ponderar sus actuaciones (Livingstone et al., 2015).

Por otro lado, la mayoría de los padres/madres establecen reglas para el uso de internet. Sin embargo, algunos de ellos, subestiman la posibilidad de implicación de los niños como cibervíctimas o ciberagresores (Ho et al., 2019). Las percepciones de riesgo desajustadas se relacionan con una menor implicación parental en la supervisión de la conducta online, menor consistencia en las normas y una mayor victimización. Por lo que, una tercera propuesta, sería elevar la concienciación de las familias sobre esta limitación y fomentar una mayor implicación, invitando a las familias a sumarse o a promover iniciativas, como por ejemplo la participación en programas de prevención en colaboración con los centros educativos. Estos programas deberían contemplar la participación de las familias y ser evaluados rigurosamente con relación a su eficacia para aumentar el conocimiento de los padres y las madres sobre los tipos de tecnología, las redes sociales y su uso por parte de los adolescentes.

Estas actuaciones han sido señaladas como un primer paso para mejorar el potencial protector de los padres. Al margen de la importancia de la competencia digital, desde el punto de vista educativo, se ha señalado la importancia de entender la frecuencia con la que sus adolescentes

utilizan los móviles y otros dispositivos digitales y los motivos para hacerlo (jugar, estudiar, relacionarse, buscar relaciones).

En este sentido, fomentar una mejor comprensión de lo que les motiva a hacer uso moderado o intensivo de las TIC o las redes sociales en diferentes momentos, puede dar una idea a los padres y madres de lo que deben buscar al supervisar la actividad en línea (Elsaesser et al., 2017) y de las alternativas de ocio y diversión que pueden ofrecer (McDool et al., 2020).

Un paso más en esta propuesta de aportaciones educativas para las familias sería que los padres y madres, una vez sensibilizados y con una mejor comprensión de las redes sociales e internet, puedan a través del diálogo con sus hijos e hijas, establecer un conjunto claro de expectativas para el comportamiento online que incluya conductas y páginas web aceptables e inaceptables, límites de tiempo (teniendo en cuenta la diversidad de usos de los dispositivos y la necesidad de ponderar ocio y diversión offline), fomente una forma crítica y respetuosa de comportarse online y considere la información personal y la intimidad como un valor.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

La identificación de las limitaciones de este trabajo es necesaria para una mejor interpretación de los resultados, para acotar el alcance de la discusión e identificar los retos científicos a abordar como futuras líneas de investigación. En este sentido, hay que destacar el hecho de que este trabajo contenga dos estudios de tipo transversal, lo cual implica una información puntual sobre las familias y sus hijos e hijas, por lo que podrían diseñarse estudios posteriores con intervalos espaciados y diferentes poblaciones, lo que quizás daría mayor poder predictivo a los hallazgos. Además, este trabajo se realizó con autoinformes, que, a pesar de ser los instrumentos más utilizados en este campo, pueden estar afectados por el sesgo de respuesta o deseabilidad social.

Respecto a las limitaciones específicas del primer estudio, la evaluación del programa de ayuda entre iguales representa una primera aproximación a la evaluación científica de una aplicación concreta de los sistemas de ayuda entre iguales en la actualidad. La evaluación ha demostrado cambios en las competencias del alumnado con un tamaño de efecto importante, mediante un análisis estadístico adecuado y medidas de evaluación sólidas. Además, los cambios han sido demostrados utilizando dos evaluaciones, incluyendo un grupo de comparación y con evaluaciones de seguimiento.

Sin embargo, el programa se diseñó para una determinada zona, contando con los recursos disponibles en la misma. Para generalizar el uso a diferentes zonas y medir la eficacia del programa, sería necesario actualizarlo y estructurarlo, dotarlo de un manual común detallado que establezca los objetivos, los contenidos y las actividades a realizar, lo que permitirá la unificación de criterios y su aplicación por personas no familiarizadas con el diseño. Asimismo, se precisa que el programa cuente con un proceso de implementación general de calidad que incluya el apoyo institucional, la formación de los profesionales y la flexibilidad y continuidad en la aplicación del mismo.

Con relación a las limitaciones del estudio dos hay que mencionar que la deseabilidad social puede ser mayor en este artículo, por estar relacionada con la reputación de las madres y padres como progenitores. Futuros estudios podrían incluir múltiples informantes o estudios cualitativos complementarios. Además, sería positivo utilizar estudios transculturales en diferentes contextos, lo que permitiría tener en cuenta la variable cultural a la hora de interpretar los resultados y extender las conclusiones. En el caso de las familias, los estudios longitudinales también podrían explorar los factores sociodemográficos, como la edad, el sexo u otro tipo de características familiares. Podría ser especialmente interesante explorar los datos segregados, teniendo en cuenta que casi el 70% de los informantes fueron madres.

Por último, respecto a las limitaciones específicas del estudio tres cabe mencionar que la muestra está limitada a un contexto geográfico específico y fue seleccionada de forma incidental, lo que impide la generalización de los resultados. Igualmente, el modelo de víctimas no tiene en cuenta el papel de otras variables potencialmente importantes, que podrían ser mediadoras, o moduladoras de las relaciones examinadas en este estudio. En este sentido, sería interesante, conocer el efecto de la presión del grupo de iguales (Monks et al., 2016) sobre el comportamiento online de los adolescentes, así como el efecto moderador de la edad con respecto al sexo (Barlett et al., 2014) en las publicaciones y el uso de las redes sociales.

Finalmente, la mayoría de las investigaciones consultadas para la realización de esta tesis doctoral hacen referencia a la necesidad de continuar profundizando sobre cyberbullying y, más específicamente, en el papel protector que pueden desarrollar las familias y la red de iguales. Un mayor conocimiento en este campo permitiría también un mejor diseño de los programas de prevención e intervención, los cuales, deberían tener en cuenta el potencial protector de las competencias de supervisión parental en las familias y de las competencias socioemocionales y morales en el alumnado.

Referencias

- Aguado, J. M., Martínez, I. J., & Cañete-Sanz, L. (2015). Evolutionary trends of digital content in mobile applications. In *Profesional de la Informacion* (Vol. 24, Issue 6, pp. 787–796). El Profesional de la Informacion. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.10>
- Ahn, J. (2011). The effect of social network sites on adolescents' social and academic development: Current theories and controversies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(8), 1435–1445. <https://doi.org/10.1002/asi.21540>
- Allison, K. R., & Bussey, K. (2017). Individual and collective moral influences on intervention in cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 74, 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.019>
- Alsawalqa, R. O. (2021). Cyberbullying, social stigma, and self-esteem: the impact of COVID-19 on students from East and Southeast Asia at the University of Jordan. *Heliyon*, 7(4), e06711. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06711>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., González-Castro, P., Rodríguez, C., & Cerezo, R. (2019). The Effect of Parental Control on Cyber-Victimization in Adolescence: The Mediating Role of Impulsivity and High-Risk Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 10(MAY), 1159. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01159>
- Amiama Ibarguren, J. F., Ledesma Marín, N., & Monzón González, J. (2017). La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 91. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.91-96>
- Ansary, N. S. (2020a). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343>
- Ansary, N. S. (2020b). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 50). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343>
- Avilés Martínez, J. M., & Petta Daud, R. (2018). Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) para el fomento de la convivencia en positivo, la mejora del clima de aula y la prevención de situaciones de bullying: La experiencia de Brasil y de España. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 5. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.58>
- Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z., & Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: what effect does it have? *Journal of Children's Services*, 10(3), 242–251. <https://doi.org/10.1108/JCS-05-2015-0019>
- Azjen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior1. *Journal of Applied Social Psychology*.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015a). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and

- cybervictimization: The risk and needs assessment approach. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 23, pp. 36–51). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015b). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- Baldry, A. C., Sorrentino, A., & Farrington, D. P. (2019a). Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents’ online activities. *Children and Youth Services Review*, 96, 302–307. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.11.058>
- Baldry, A. C., Sorrentino, A., & Farrington, D. P. (2019b). Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents’ online activities. *Children and Youth Services Review*, 96, 302–307. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.11.058>
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). *A Meta-Analysis of Sex Differences in Cyber-Bullying Behavior: The Moderating Role of Age*. 40, 474–488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Barlett, Christopher P., Rinker, A., & Roth, B. (2021). Cyberbullying perpetration in the COVID-19 era: An application of general strain theory. *Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1883503>
- Barlett, Christopher Paul. (2019a). *Predicting Cyberbullying : Research, Theory, and Intervention*.
- Barlett, Christopher Paul. (2019b). Predicting cyberbullying: Research, theory, and intervention. In *Predicting Cyberbullying: Research, Theory, and Intervention*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2018-0-00531-9>
- Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence, and Empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 37–51. <https://doi.org/10.1002/casp.2137>
- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2016). From Normative Influence to Social Pressure: How Relevant Others Affect Whether Bystanders Join in Cyberbullying. *Social Development*, 25(1), 193–211. <https://doi.org/10.1111/sode.12134>
- Bauman, S., Cross, D., & Walker, J. (Eds.). (n.d.). *Principles of cyberbullying research : Definitions, measures, and methodology*. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Bauman, Z. (n.d.). *Liquid Times Living in an Age of Uncertainty*. Retrieved March 29, 2021, from www.polity.co.uk
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1,

Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>

- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bayraktar, F., Machackova, H., Dedkova, L., Cerna, A., & Ševčíková, A. (2015). Cyberbullying: The Discriminant Factors Among Cyberbullies, Cybervictims, and Cyberbully-Victims in a Czech Adolescent Sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3192–3216. <https://doi.org/10.1177/0886260514555006>
- Beltrán Catalán, M. (2017). El papel de la competencia y el apoyo socioemocional en el bullying y en el cyberbullying. *Tesis Doctoral*, 191. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/15272/2017000001720.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beltrán, M. (n.d.). *El papel de la competencia y el apoyo socioemocional en el bullying y en el cyberbullying - Universidad Córdoba*. Retrieved January 11, 2021, from [https://mezquita.uco.es/discovery/fulldisplay?docid=alma991006089933904992&context=L&vid=34CUBA_UCO:VU1&lang=es&search_scope=MyInst_and_CI&adaptor=LocalSearchEngine&tab=Everything&query=any,contains,consecuencias del cyberbullying&offset=0](https://mezquita.uco.es/discovery/fulldisplay?docid=alma991006089933904992&context=L&vid=34CUBA_UCO:VU1&lang=es&search_scope=MyInst_and_CI&adaptor=LocalSearchEngine&tab=Everything&query=any,contains,consecuencias%20del%20cyberbullying&offset=0)
- Berson, I. R., Berson, M. J., & Ferron, J. M. (2002). Emerging risks of violence in the digital age: Lessons for educators from an online study of adolescent girls in the United States. *Journal of School Violence*, 1(2), 51–71. https://doi.org/10.1300/J202v01n02_04
- Bhroin, N. N., & Rehder, M. (2018). *Digital Natives or Naïve Experts? Exploring how Norwegian children (aged 9-15) understand the Internet. EU Kids Online 2018 MASCOT-Mathematics, Science and Computational Thinking View project (Ex)changeable Siblingship View project*. <https://doi.org/10.1177/146144481668593>
- Bowes, L., Maughan, B., Ball, H., Shakoor, S., Ouellet-Morin, I., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: The role of genetic and environmental influences. *Development and Psychopathology*, 25(2), 333–346. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001095>
- Bronfenbrenner, U. (1979a). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Bronfenbrenner, U. (1979b). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164–173. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- Caivano, O., Leduc, K., & Talwar, V. (2020). When you think you know: The effectiveness of restrictive mediation on parental awareness of cyberbullying experiences among children and adolescents. *Cyberpsychology*, 14(1). <https://doi.org/10.5817/CP2020-1-2>
- Calmaestra Villén, J. (2011). *TÍTULO: Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.

- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G., & Bhugra, D. (2015). Interventions on Bullying and Cyberbullying in Schools: A Systematic Review. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health, 11*(1), 58–76. <https://doi.org/10.2174/1745017901511010058>
- Capano, Á., & Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas, 7*(1), 83–95. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Casas, José A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Casas, Jose A., Ortega-Ruiz, R., & Monks, C. P. (2020a). Cyberbullying. In N. Van Zalk & C. P. Monks (Eds.), *Online Peer Engagement in Adolescence* (pp. 41–52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429468360-5>
- Casas, Jose A., Ortega-Ruiz, R., & Monks, C. P. (2020b). Cyberbullying. In N. Van Zalk & C. P. Monks (Eds.), *Online Peer Engagement in Adolescence* (pp. 41–52). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429468360-5>
- Castells, M. (n.d.). *e MATERIALES PARA UNA TEORÍA PRELINIINAR SOBRE LA SOCIEDAD DE REDESI MANUEL CASTELLS ()*.
- Castillo-Abdul, B., Romero-Rodríguez, L. M., & Larrea-Ayala, A. (2020). Kid influencers in Spain: understanding the themes they address and preteens' engagement with their YouTube channels. *Heliyon, 6*(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05056>
- “Centennials: el antes y el después de una generación marcada por el Covid-19.” (n.d.).
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areense, J.-J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *20*(1), 2254–4372. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Chan, H.-Y., Bradford Brown, • B., & Von Bank, H. (n.d.). *Adolescent Disclosure of Information About Peers: The Mediating Role of Perceptions of Parents' Right to Know*. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0261-9>
- Chan, H. Y., Brown, B. B., & Von Bank, H. (2015). Adolescent Disclosure of Information About Peers: The Mediating Role of Perceptions of Parents' Right to Know. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(5), 1048–1065. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0261-9>
- Charters, M., Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2013). A social identity approach to explaining children's aggressive intentions. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(4), 163–172. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.03.001>
- Chaudron S., Di Gioia R., G. M. . (2018). Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across. *Europe; EUR 29070*. doi:10.2760/294383
- Chen, L., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society, 19*(8), 1194–1213.

<https://doi.org/10.1177/1461444816634037>

- Coetzee, S. A. (2013). Learner sexual offenders: Cyber child pornography. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 752–757.
<https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n11p752>
- Corcoran, L., Guckin, C., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or Cyber Aggression?: A Review of Existing Definitions of Cyber-Based Peer-to-Peer Aggression. *Societies*, 5(2), 245–255. <https://doi.org/10.3390/soc5020245>
- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From bystanding to standing by*. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=JYcoVd-0CQ4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=\(Cowie+%26+Wallace,+2000\).&ots=j36IdvNXjJ&sig=EUE9-D_QNnji586Y85NqSpdM0AM](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=JYcoVd-0CQ4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=(Cowie+%26+Wallace,+2000).&ots=j36IdvNXjJ&sig=EUE9-D_QNnji586Y85NqSpdM0AM)
- Cowie, Helen. (2011). Peer {Support} as an {Intervention} to {Counteract} {School} {Bullying}: {Listen} to the {Children}. *Children & Society*, 25(4), 287–292.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00375.x>
- Crescenzi-Lanna, L., Valente, R., & Suárez-Gómez, R. (2019a). Safe and inclusive educational apps: Digital protection from an ethical and critical perspective. *Comunicar*, 27(61), 93–102. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-08>
- Crescenzi-Lanna, L., Valente, R., & Suárez-Gómez, R. (2019b). Safe and inclusive educational apps: Digital protection from an ethical and critical perspective. *Comunicar*, 27(61). <https://doi.org/10.3916/C61-2019-08>
- Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimisation. *Ó Swiss School of Public Health*. <https://doi.org/10.1007/s00038-015-0655-1>
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008a). Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CYBERPSYCHOLOGY & BEHAVIOR*, 11(2).
<https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008b). Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217–223.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto {Sevilla} {Anti}-{Violencia} {Escolar} ({SAVE}). *Revista de Educación*, 324, 253–270.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19383>
- Del Rey, Rosario, Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del Rey, Rosario, Lazuras, L., Casas, J. A. 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>
- Delgado Rodríguez, M., & Llorca Díaz, J. (2004). Longitudinal studies: Concept and

particularities. *Revista Espanola de Salud Publica*, 78(2), 141–148.
<https://doi.org/10.1590/S1135-57272004000200002>

- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review RESEARCH*.
- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: {A} theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182–188.
<https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Dra Tello. (2013). Intimidad y «extimidad» en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook Intimacy and «Extimacy» in Social Networks. Ethical Boundaries of Facebook. *Revista Científica de Educomunicación*, 41, 205–213.
<https://doi.org/10.3916/C41-2013-20>
- Drahošová, M., & Balco, P. (2017). The analysis of advantages and disadvantages of use of social media in European Union. *Procedia Computer Science*, 109, 1005–1009.
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.05.446>
- Ehman, A. C., & Gross, A. M. (2019). Sexual cyberbullying: Review, critique, & future directions. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 44, pp. 80–87). Elsevier Ltd.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.11.001>
- Elipe, P., de la Oliva Muñoz, M., & Del Rey, R. (2018). Homophobic Bullying and Cyberbullying: Study of a Silenced Problem. *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672–686.
<https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S., & Del Rey, R. (2012). Perceived emotional intelligence and implication in different types of bullying. *Behavioral Psychology*, 20(1), 169–181.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924259>
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M. C., & Patton, D. (2017a). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 35, pp. 62–72). Elsevier Ltd.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M. C., & Patton, D. (2017b). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Englander, E., Donnerstein, E., Kowalski, R., Lin, C. A., & Parti, K. (2017a). Defining Cyberbullying. In *PEDIATRICS* (Vol. 140). www.aappublications.org/news
- Englander, E., Donnerstein, E., Kowalski, R., Lin, C. A., & Parti, K. (2017b). Defining cyberbullying. *Pediatrics*, 140, S148–S151. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758U>
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M., & Sroufe, L. A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71(4), 1049–1060.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00208>
- Estudio sobre Bienestar Digital Familias hiperconectadas: el nuevo panorama de aprendices y nativos digitales #TenemosQueHablar*. (n.d.).
- Falla, D., Sánchez, S., Casas, J. A., Falla, D., Sánchez, S., & Casas, J. A. (2021). What Do

- We Know about Bullying in Schoolchildren with Disabilities? A Systematic Review of Recent Work. *Sustainability*, 13(1), 1–1.
<https://econpapers.repec.org/RePEc:gam:jsusta:v:13:y:2021:i:1:p:416-d:474903>
- Farrington, D. P. (2020). The importance of risk factors for bullying perpetration and victimization. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 667–669.
<https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2020.04.003>
- Felini, D. (2015). Beyond Today's Video Game Rating Systems. *Games and Culture*, 10(1), 106–122. <https://doi.org/10.1177/1555412014560192>
- French, A. M., & Shim, J. P. (2016). The digital revolution: Internet of things, 5G, and beyond. *Communications of the Association for Information Systems*, 38(1), 840–850.
<https://doi.org/10.17705/1CAIS.03840>
- Fridh, M., Lindström, M., & Rosvall, M. (2015). Subjective health complaints in adolescent victims of cyber harassment: Moderation through support from parents/friends - A Swedish population-based study. *BMC Public Health*, 15(1), 1–11.
<https://doi.org/10.1186/s12889-015-2239-7>
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & 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.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>
- Ganser, S. R., & Kennedy, T. L. (2012). Where it all began: Peer education and leadership in student services. *New Directions for Higher Education*, 2012(157), 17–29.
<https://doi.org/10.1002/he.20003>
- Garaigordobil, M. (2011a). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. In *INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGICAL THERAPY* (Vol. 11, Issue 2). <http://www>.
- Garaigordobil, M. (2011b). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233–254.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655565>
- Garaigordobil, M. (2019a). Prevention of cyberbullying: personal and family predictive variables of cyber-aggression Prevención del cyberbullying: variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(3), 2019–2028. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>
- Garaigordobil, M. (2019b). Prevention of cyberbullying: personal and family predictive variables of cyber-aggression Prevención del cyberbullying: variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(3), 2019–2028. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289–305.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>
- García, L., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2019). (2019). *Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora*.

www.revistapcna.com/sites/default/files/1915.pdf

- Giménez-Gualdo, A. M., Galán-Casado, D. A., & Moraleda-Ruano, Á. (2021). El programa “Alumnos Ayudantes TIC”: Evaluación y percepción del alumnado sobre competencias clave adquiridas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, e22168. <https://doi.org/10.14201/eks.22168>
- Gómez-Ortiz, O., Apolinario, C., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2019). The role of family in bullying and cyberbullying involvement: Examining a new typology of parental education management based on adolescents’ view of their parents. *Social Sciences*, 8(1). <https://doi.org/10.3390/socsci8010025>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2014). Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educacion*, 26(1), 132–158. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015a). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979–989. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015b). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología*, 31(3), 979–989. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Goodyear, V. A., Armour, K. M., & Wood, H. (2018). Young people and their engagement with health-related social media: new perspectives. *Sport, Education and Society*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1423464>
- Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology*, 42(3), 391–394. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.3.391>
- Guerrero, G., & Edición, P. (2021). *Midiendo el impacto de la COVID-19 en los menores* . <https://bit.ly/2YpSSli>,
- Harris, J., Atkinson, A., Mink, M., & Porcellato, L. (2021). Young People’s Experiences and Perceptions of YouTuber-Produced Health Content: Implications for Health Promotion. *Health Education and Behavior*, 48(2), 199–207. <https://doi.org/10.1177/1090198120974964>
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & Mcneilly-Choque, M. K. (n.d.). Overt and Relational Aggression in Russian Nursery-School-Age Children: Parenting Style and Marital Linkages. In *Developmental Psychology IWS* (Vol. 34, Issue 4).
- Hartup, W. W. (1999). Constraints on Peer Socialization: Let Me Count the Ways. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 172–172. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=HRCA&sw=w&issn=0272930X&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA65490343&sid=googleScholar&linkaccess=fulltext>
- Helsper, E. J., Kalmus, V., Hasebrink, U., Ságvári, B., & de Haan, J. (2013a). *Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation*.
- Helsper, E. J., Kalmus, V., Hasebrink, U., Ságvári, B., & de Haan, J. (2013b). *Country*

classification: opportunities, risks, harm and parental mediation. EU Kids Online, LSE.

- Hidalgo, V., Pérez-Padilla, J., Sánchez, J., Ayala-Nunes, L., Maya, J., Grimaldi, V., & Menéndez, S. (2018). An analysis of different resources and programmes supporting at-risk families in Spain. *Early Child Development and Care, 188*(11), 1528–1539. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1491560>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2007). Offline Consequences of Online Victimization. *Journal of School Violence, 6*(3), 89–112. https://doi.org/10.1300/J202v06n03_06
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206–221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying, 2nd ed. In *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying, 2nd ed.*
- Ho, S. S., Lwin, M. O., Yee, A. Z. H., Sng, J. R. H., & Chen, L. (2019a). Parents' responses to cyberbullying effects: How third-person perception influences support for legislation and parental mediation strategies. *Computers in Human Behavior, 92*, 373–380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.021>
- Ho, S. S., Lwin, M. O., Yee, A. Z. H., Sng, J. R. H., & Chen, L. (2019b). Parents' responses to cyberbullying effects: How third-person perception influences support for legislation and parental mediation strategies. *Computers in Human Behavior, 92*, 373–380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.021>
- Ho, T. T. Q., Li, C., & Gu, C. (2020). Cyberbullying victimization and depressive symptoms in Vietnamese university students: Examining social support as a mediator. *International Journal of Law, Crime and Justice, 63*, 100422. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2020.100422>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2008). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, G., Li, X., Chen, W., & Straubhaar, J. D. (2018). Fall-Behind Parents? The Influential Factors on Digital Parenting Self-Efficacy in Disadvantaged Communities. *American Behavioral Scientist, 62*(9), 1186–1206. <https://doi.org/10.1177/0002764218773820>
- Inchley, J. C., Stevens, G. W. J. M., Samdal, O., & Currie, D. B. (2020a). Enhancing Understanding of Adolescent Health and Well-Being: The Health Behaviour in School-aged Children Study. *Journal of Adolescent Health, 66*(6), S3–S5. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.014>
- Inchley, J. C., Stevens, G. W. J. M., Samdal, O., & Currie, D. B. (2020b). Enhancing Understanding of Adolescent Health and Well-Being: The Health Behaviour in School-aged Children Study. *Journal of Adolescent Health, 66*(6), S3–S5. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.014>
- Ito, M. (2009). *Hanging {Out}, {Messing} {Around}, and {Geeking} {Out}: {Kids} {Living}*

and *{Learning} {With} {New} {Media}*. MIT Press.

Jiménez Rodríguez, J. (2009). *EL EFECTO MATEO: UN CONCEPTO PSICOLÓGICO THE MATHEW EFFECT: A PSYCHOLOGICAL CONCEPT* (Vol. 30, Issue 2).
<http://www.cop.es/papelesL>

Justin Patchin, Ph.D., Sameer Hinduja, P. D. (2014). *Words Wound: Delete Cyberbullying and Make Kindness Go Viral*.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the kiva antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>

Katz, I., Lemish, D., Cohen, R., & Arden, A. (2019a). When parents are inconsistent: Parenting style and adolescents' involvement in cyberbullying. *Journal of Adolescence*.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.006>

Katz, I., Lemish, D., Cohen, R., & Arden, A. (2019b). When parents are inconsistent: Parenting style and adolescents' involvement in cyberbullying. *Journal of Adolescence, 74*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.006>

Katz, I., Lemish, D., Cohen, R., & Arden, A. (2019c). When parents are inconsistent: Parenting style and adolescents' involvement in cyberbullying. *Journal of Adolescence, 74*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.006>

Kelley, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution Theory and Research. *Annual Review of Psychology, 31*(1), 457–501. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002325>

Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B., & Romer, D. (2015a). The Protective Effects of Parental Monitoring and Internet Restriction on Adolescents' Risk of Online Harassment. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(5), 1039–1047.
<https://doi.org/10.1007/s10964-014-0242-4>

Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B., & Romer, D. (2015b). The Protective Effects of Parental Monitoring and Internet Restriction on Adolescents' Risk of Online Harassment. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(5), 1039–1047.
<https://doi.org/10.1007/s10964-014-0242-4>

Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B., & Romer, D. (2015c). The Protective Effects of Parental Monitoring and Internet Restriction on Adolescents' Risk of Online Harassment. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(5), 1039–1047.
<https://doi.org/10.1007/s10964-014-0242-4>

Kim, B., & Kim, Y. (2019). Growing as social beings: How social media use for college sports is associated with college students' group identity and collective self-esteem. *Computers in Human Behavior, 97*, 241–249. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.016>

Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., Griffiths, M. D., Gjoneska, B., Billieux, J., Brand, M., Abbott, M. W., Chamberlain, S. R., Corazza, O., Burkauskas, J., Sales, C. M. D., Montag, C., Lochner, C., Grünblatt, E., Wegmann, E., ... Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive Psychiatry, 100*, 152180. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152180>

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014a). Bullying in

- the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014b). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014c). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007a). *Electronic Bullying Among Middle School Students*. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007b). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S22–S30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2018, February 16). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019a). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019b). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 45, pp. 20–32). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Krämer, N. C., & Schäwel, J. (2020). Mastering the challenge of balancing self-disclosure and privacy in social media. In *Current Opinion in Psychology* (Vol. 31, pp. 67–71). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.08.003>
- Kross, E., Verduyn, P., Sheppes, G., Costello, C. K., Jonides, J., & Ybarra, O. (2020). Social Media and Well-Being: Pitfalls, Progress, and Next Steps. In *Trends in Cognitive Sciences* (Vol. 25, Issue 1, pp. 55–66). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.10.005>
- Lagomarsino-Montoya, M., Nacional Autónoma De México, U., Aguirre-Martínez, G., Mansilla-Sepúlveda, J., Guillermo Estay-Sepúlveda, J., & Ganga-Contreras, F. (2020). *Revista CostaRRiCense de Psicología La era digital comprendida desde la Psicología humanista The Digital Era from a Humanist Psychology Viewpoint Héctor Hernández-Peña*. 39(1), 35–53. <https://doi.org/10.22544/rcps.v39i01.03>
- Landoll, R. R., La Greca, A. M., Lai, B. S., Chan, S. F., & Herge, W. M. (2015). Cyber victimization by peers: Prospective associations with adolescent social anxiety and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 42, 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.002>
- Lareki, A., Martínez de Morentin, J. I., Altuna, J., & Amenabar, N. (2017). Teenagers' perception of risk behaviors regarding digital technologies. *Computers in Human Behavior*, 68, 395–402. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.004>
- Lawton, B. (2020). COVID-19 Illustrates Need to Close the Digital Divide. *SSRN Electronic*

Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3675925>

- Ledwell, M., & King, V. (2015). Bullying and Internalizing Problems: Gender Differences and the Buffering Role of Parental Communication. *Journal of Family Issues*, 36(5), 543–566. <https://doi.org/10.1177/0192513X13491410>
- Legate, N., Weinstein, N., & Przybylski, A. K. (2019a). Parenting Strategies and Adolescents' Cyberbullying Behaviors: Evidence from a Preregistered Study of Parent-Child Dyads. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 399–409. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0962-y>
- Legate, N., Weinstein, N., & Przybylski, A. K. (2019b). Parenting Strategies and Adolescents' Cyberbullying Behaviors: Evidence from a Preregistered Study of Parent-Child Dyads. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 399–409. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0962-y>
- Legate, N., Weinstein, N., & Przybylski, A. K. (2019c). Parenting Strategies and Adolescents' Cyberbullying Behaviors: Evidence from a Preregistered Study of Parent-Child Dyads. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2), 399–409. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0962-y>
- Lei, H., Chiu, M. M., Cui, Y., Zhou, W., & Li, S. (2018). Parenting Style and Aggression: A Meta-Analysis of Mainland Chinese Children and Youth. *Children and Youth Services Review*, 94, 446–455. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.033>
- Li, Q. (2009). (n.d.). *Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception*. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(2). Canadian Network for Innovation in Education. Retrieved Novembe.
- Lippman, J. R., & Campbell, S. W. (2014). Damned If You Do, Damned If You Don't...If You're a Girl: Relational and Normative Contexts of Adolescent Sexting in the United States. *Journal of Children and Media*, 8(4), 371–386. <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.923009>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. and Lagae, K. (2015a). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE. <http://eprints.lse.ac.uk/60143/http://eprints.lse.ac.uk/60083/http://eprints.lse.ac.uk/59518/http://eprints.lse.ac.uk/48357/>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. and Lagae, K. (2015). (n.d.-a). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. and Lagae, K. (2015). (n.d.-b). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. and Lagae, K. (2015). (2015b). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. London: EU Kids Online, LSE.
- Livingstone, S. (n.d.). *Research Review: Harms experienced by child users of online and*

mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age.

- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014a). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- Livingstone, S., & Smith, P. K. P. (2014b). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 55(6), 635–654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are They More Vulnerable than the Majority Group? *Frontiers in Psychology*, 7(OCT), 1507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>
- Lorence, B., Hidalgo, V., Pérez-Padilla, J., & Menéndez, S. (2019). The Role of Parenting Styles on Behavior Problem Profiles of Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15). <https://doi.org/10.3390/ijerph16152767>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. *Handbook of Child Psychology : Formerly Carmichael's Manual of Child Psychology / Paul H. Mussen, Editor*. <https://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=US201301452933>
- Machimbarrena, J. M., & González-Cabrera, J. (2019a). *Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática Análisis y prevención del ciberacoso View project Social networkins: View project*. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vfrb>
- Machimbarrena, J. M., & González-Cabrera, J. (2019b). *Variables familiares relacionadas con el bullying y el cyberbullying: una revisión sistemática Análisis y prevención del ciberacoso View project Social networkins: View project*. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.vfrb>
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Monks, C. P., & Llorent, V. J. (2020). Empathy online and moral disengagement through technology as longitudinal predictors of cyberbullying victimization and perpetration. *Children and Youth Services Review*, 116, 105144. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105144>
- Martín-Criado, J. M., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Parental supervision: Predictive variables of positive involvement in cyberbullying prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph18041562>
- Martínez-de-Morentin, J., ... A. L.-... de T., & 2021, undefined. (n.d.). Risks associated with posting content on the social media. *Ieeexplore.Ieee.Org*. Retrieved April 27, 2021, from <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9335021/>
- Martínez, I., Murgui, S., Garcia, O. F., & Garcia, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84–92.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>

- Mazzoni, E., & Iannone, M. (2014). From high school to university: Impact of social networking sites on social capital in the transitions of emerging adults. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 303–315. <https://doi.org/10.1111/bjet.12026>
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J., & Taylor, K. (2020). The internet and children's psychological wellbeing. *Journal of Health Economics*, 69, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2019.102274>
- McLean, K. C., Syed, M., & Manago, A. M. (2015). Identity Development in the Digital Age. In *The Oxford Handbook of Identity Development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.031>
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. In *Journal of Psychology* (Vol. 217, Issue 4, pp. 230–232). <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.230>
- Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013a). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02066.x>
- Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013b). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02066.x>
- Menesini, E., & Spiel, C. (2012). Introduction: {Cyberbullying}: {Development}, consequences, risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 163–167. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.652833>
- Mesch, G. S. (2009a). *Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying*. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>
- Mesch, G. S. (2009b). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology and Behavior*, 12(4), 387–393. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>
- Mesch, G. S. (2009c). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology and Behavior*, 12(4), 387–393. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully–victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: {Children} and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222–1228. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.004>
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *International Journal of Management Education*, 16(1), 37–42.

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

- Monks, C. P., Mahdavi, J., & Rix, K. (2016). The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicologia Educativa*, 22(1), 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.002>
- Montgomery, S. C., Donnelly, M., Bhatnagar, P., Carlin, A., Kee, F., & Hunter, R. F. (2020). Peer social network processes and adolescent health behaviors: A systematic review. In *Preventive Medicine* (Vol. 130, p. 105900). Academic Press Inc. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.105900>
- Moore, Sophie, N., Andrew, R., Zubrick, S., & Scott, J. (n.d.). Adolescent peer aggression and its association with mental health and substance use in an Australian cohort. *Journal of Adolescence*, 37(1), 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.10.006>
- Mora-Merchan. (2001). *EL FENÓMENO BULLYING EN LAS* (Vol. 41).
- Mora-Merchan, J. A. (2015). Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. In *INFORMACIO PSICOLOGICA* (Vol. 0, Issue 94). <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/239>
- Moreno-Ruiz, D., Martínez-Ferrer, B., & García-Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 252–259. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.031>
- Musitu, G. y García, J. (2001). (n.d.). *ESPA29. Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2012). *The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools*. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S., Mitchell, , & Prinstein, J. (2018). *Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part I-A Theoretical Framework and Application to Dyadic Peer Relationships*. 21, 267–294. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x>
- Nikken, P. (2019). Parents' Instrumental use of Media in Childrearing: Relationships with Confidence in Parenting, and Health and Conduct Problems in Children. *Journal of Child and Family Studies*, 28(2), 531–546. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1281-3>
- Nocentini, A, ... J. C.-... J. of G., & 2010, undefined. (n.d.). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Search.Informit.Com.Au*. Retrieved March 29, 2021, from <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=866415511683401;res=IELHEA>
- Nocentini, Annalaura, Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019a). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 45, pp. 41–50). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Nocentini, Annalaura, Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019b). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 45, pp. 41–50). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Nocentini, Annalaura, Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019c). Parents, family

- characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.010>
- Olweus, D., Catalano, R., school, P. S.-T. nature of, & 1999, undefined. (n.d.). The nature of school bullying: A cross-national perspective. *Routledge London, UK*.
- Olweus, Dan. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: {Basic} facts and effects of a school based intervention program. In *The {Development} and {Treatment} of {Childhood} {Aggression}* (pp. 411–448). Psychology Press.
- Oros, L. B., & Fontana Nalesso, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuanto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 1, 109–125.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Assessing bullying and cyberbullying: Spanish validation of EBIPQ and ECIPQ | Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79.
- Ortega-Ruiz, Rosario, Baier, D., Teng, Z., Barkoukis, V., Lazuras, L., Brighi, A., Guarini, A., Tsorbatzoudis, H., & Genta, M. L. (2019). *Moral Disengagement and Risk Prototypes in the Context of Adolescent Cyberbullying: Findings From Two Countries*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01823>
- Ortega-Ruiz, Rosario, 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. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega-Ruiz, Rosario, Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14(1), 37–49.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Sanchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.
- Ortega, R. (1997). El {Proyecto} {Sevilla} {Antiviolenia} {Escolar}: un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143–158. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19148>
- Ortega, R., Elipe, P., & Monks, C. P. (2012). The emotional responses of victims of cyberbullying: {Worry} and indifference. *BJEP Monograph Series II: Psychology and Antisocial Behaviour in Schools*, 9, 139–153. <http://gala.gre.ac.uk/10535/>
- Ortega, Rosario, & Mora-Merchán, J. A. (2008a). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515–528.
- Ortega, Rosario, & Mora-Merchán, J. A. (2008b). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión
{\textless} {\BR} {\textgreater} {Peer} networks and the bullying phenomenon:
{Exploring} the controlsubmission schema. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515–528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortega Ruiz Joaquín Mora-merchán, R. A. (1997). e AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA. EL PROBLEMA DE LA VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES. In *Revista de Educación*, núm (Vol. 313).

- Ozturk Eyimaya, A., & Yalçın Irmak, A. (2021). Relationship between parenting practices and children's screen time during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Journal of Pediatric Nursing*, 56, 24–29. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.10.002>
- Padilla-Walker, L. M., Stockdale, L. A., Son, D., Coyne, S. M., & Stinnett, S. C. (2020a). Associations between parental media monitoring style, information management, and prosocial and aggressive behaviors. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(1), 180–200. <https://doi.org/10.1177/0265407519859653>
- Padilla-Walker, L. M., Stockdale, L. A., Son, D., Coyne, S. M., & Stinnett, S. C. (2020b). Associations between parental media monitoring style, information management, and prosocial and aggressive behaviors. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(1), 180–200. <https://doi.org/10.1177/0265407519859653>
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 634–639.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015a). Measuring cyberbullying: Implications for research. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 23, pp. 69–74). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015b). Measuring cyberbullying: Implications for research. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 23, pp. 69–74). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
- Peluchette, J. V., Karl, K., Wood, C., & Williams, J. (2015). Cyberbullying victimization: Do victims' personality and risky social network behaviors contribute to the problem? *Computers in Human Behavior*, 52, 424–435. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.028>
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Ben-Boubaker, S. A. (2018). YouTubers videos and the construction of adolescent identity. *Comunicar*, 26(55), 61–70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81–94. <https://doi.org/10.1002/ab.20336>
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8–13.
- Qu, J., Lei, L., Wang, X., Xie, X., & Wang, P. (2020). Mother Phubbing and Adolescent Cyberbullying: The Mediating Role of Perceived Mother Acceptance and the Moderating Role of Emotional Stability. *Journal of Interpersonal Violence*, 088626052098390. <https://doi.org/10.1177/0886260520983905>
- Raskauskas, J., & Huynh, A. (2015). The process of coping with cyberbullying: A systematic review. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 23, pp. 118–125). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.019>
- Renn, O. (1998). The role of risk perception for risk management. *Reliability Engineering and System Safety*, 59(1), 49–62. [https://doi.org/10.1016/S0951-8320\(97\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0951-8320(97)00119-1)

- Riedijk, L., & Harakeh, Z. (n.d.). *Imitating the Risky Decision-Making of Peers: An Experimental Study Among Emerging Adults*.
<https://doi.org/10.1177/2167696817722918>
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57–68.
<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0289>
- Romera, E.-M., Cano, J.-J., García-Fernández, C.-M., & Ortega-Ruiz, R. (2016a). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar*, 24(48), 71–79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Romera, E.-M., Cano, J.-J., García-Fernández, C.-M., & Ortega-Ruiz, R. (2016b). Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships. *Comunicar*, 24(48), 71–79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Romera, E.M., Herrera-López, M., Casas, J. A. J. A., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional Social Competence, Motivation, and Cyberbullying: A Cultural Approach With Colombian and Spanish Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1183–1197. <https://doi.org/10.1177/0022022116687854>
- Romera, Eva M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar*, 24(48), 71–79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Romera, Eva M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Falla, D. (2020). Moral Disengagement Strategies in Online and Offline Bullying. *Psychosocial Intervention*, 000–000.
<https://doi.org/10.5093/pi2020a21>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459.
<https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 15, Issue 2, pp. 112–120). Pergamon.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1998). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Saltzman, L. Y., Hansel, T. C., & Bordnick, P. S. (2020). Loneliness, Isolation, and Social Support Factors in Post-COVID-19 Mental Health. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1). <https://doi.org/10.1037/tra0000703>
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163–182.
<https://doi.org/10.1023/A:1005152515264>
- Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328–334.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>

Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). *The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers*. Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized. <https://psycnet.apa.org/record/2001-00685-006>

Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0075-2>

SLONJE, R., & SMITH, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries* (Issue February). <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>

Smahel, David, Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (n.d.). *Authors*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>

Smith, P. K. (1999). *The {Nature} of {School} {Bullying}: {A} {Cross}-{National} {Perspective}*. Routledge.

Smith, P. K., Del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2012). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? In *Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology*. <https://doi.org/10.4324/9780203084601>

Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 45, pp. 33–40). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008a). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008b). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

Smith, P. K., Thompson, F., & Davidson, J. (2014). Cyber safety for adolescent girls: bullying, harassment, sexting, pornography, and solicitation. *Current Opinion in Obstetrics and Gynecology*, 26(5), 360–365. <https://doi.org/10.1097/GCO.0000000000000106>

Soledad, M., & Gómez, A. (n.d.). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: evaluación de una intervención SEGUNDO PREMIO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA 2007 MODALIDAD TESIS DOCTORALES Índice Salir*.

- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J., Pediatrics, S. N., & 2007, undefined. (n.d.). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish “From a Boy to a Man” study. *Am Acad Pediatrics*. Retrieved March 29, 2021, from <https://pediatrics.aappublications.org/content/120/2/397.short>
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M., & Michikyan, M. (2015). Comunicación electrónica y relaciones adolescentes: Una actualización de las investigaciones existentes. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review, ISSN 1889-6251, ISSN-e 1696-2257, Vol. 9, Nº. 0 (20 Años Que Cambiaron El Mundo), 2015 (Ejemplar Dedicado a: Dos Décadas de Internet), Págs. 115-130, 9, 115–130.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5148409>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. In *Cyberpsychology and Behavior* (Vol. 7, Issue 3, pp. 321–326). Mary Ann Liebert, Inc. . <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Sun, Y., Li, Y., Bao, Y., Meng, S., Sun, Y., Schumann, G., Kosten, T., Strang, J., Lu, L., & Shi, J. (2020). Brief Report: Increased Addictive Internet and Substance Use Behavior During the COVID-19 Pandemic in China. *The American Journal on Addictions, 29*(4), 268–270. <https://doi.org/10.1111/ajad.13066>
- Tello, L. (2013). Intimacy and «Extimacy» in Social Net - works. Ethical Boundaries of Facebook. *Comunicar, 21*(41), 205–213. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-20>
- Tokunaga, R. S. (2010a). *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization.* <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Tokunaga, R. S. (2010b). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. In *Computers in Human Behavior* (Vol. 26, Issue 3, pp. 277–287). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Trimble, J. et al. (2003). *Handbook of Racial and Ethnic Minority Psychology - Google Libros* (Vol. 1). https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8jw5DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA239&ots=Z7V_T52JXT&sig=2GKF2TneEzD5kS_3KJyA4E0CrCM#v=onepage&q&f=false
- Tsao, S. F., Chen, H., Tisseverasinghe, T., Yang, Y., Li, L., & Butt, Z. A. (2021). What social media told us in the time of COVID-19: a scoping review. In *The Lancet Digital Health* (Vol. 3, Issue 3, pp. e175–e194). Elsevier Ltd. [https://doi.org/10.1016/S2589-7500\(20\)30315-0](https://doi.org/10.1016/S2589-7500(20)30315-0)
- Universitaria Konrad Lorenz Colombia Mestre Escrivá, F., García, S., & Navarro, F. (2004). Revista Latinoamericana de Psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología, 36*, 445–457. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536306>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. In *Journal of Adolescent Health* (Vol. 48, Issue 2, pp. 121–127). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- van Dijk, J. A. G. M., & Hacker, K. L. (2018). Internet and Democracy in the Network Society. In *Internet and Democracy in the Network Society*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351110716>

- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2009). (n.d.). *Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. New media & society, 11(8), 1349-1371.*
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology and Behavior*.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>
- Wang, G., Zhang, W., & Zeng, R. (2019a). WeChat use intensity and social support: The moderating effect of motivators for WeChat use. *Computers in Human Behavior, 91*, 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.010>
- Wang, G., Zhang, W., & Zeng, R. (2019b). WeChat use intensity and social support: The moderating effect of motivators for WeChat use. *Computers in Human Behavior, 91*, 244–251. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.010>
- Westenberg, W. (2016). The influence of YouTubers on teenagers A descriptive research about the role YouTubers play. *Telkom University Open Library*, 1–35.
- Westenberg, W. M. (2016). *The influence of YouTubers on teenagers : a descriptive research about the role YouTubers play in the life of their teenage viewers.*
- White, L., Delaney, R., Pacifici, C., Nelson, C., Dickinson, S. L., & Golzarri-Arroyo, L. (2019). Understanding and parenting children’s noncompliant behavior: The efficacy of an online training workshop for resource parents. *Children and Youth Services Review, 99*, 246–256. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.045>
- Widom, C. S., Czaja, S. J., & Dutton, M. A. (2008). Childhood victimization and lifetime revictimization. *Child Abuse and Neglect, 32(8)*, 785–796.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.12.006>
- Williams, K., Harkins, S., and, B. L.-J. of P., & 1981, undefined. (n.d.). Identifiability as a deterrant to social loafing: Two cheering experiments. *Psycnet.Apa.Org*. Retrieved March 29, 2021, from <https://psycnet.apa.org/record/1981-32831-001>
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency Among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 42(6)*, 820–833. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>
- Xie, K., Di Tosto, G., Lu, L., & Cho, Y. S. (2018). Detecting leadership in peer-moderated online collaborative learning through text mining and social network analysis. *Internet and Higher Education, 38*, 9–17. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.04.002>
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between {Depressive} {Symptomatology} and {Internet} {Harassment} among {Young} {Regular} {Internet} {Users}. *CyberPsychology & Behavior, 7(2)*, 247–257. <https://doi.org/10.1089/109493104323024500>
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics \$. *Journal of Adolescence, 27*, 319–336. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007>
- Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R., & Elche, M. (2018). Parents, children and Internet use. Family socialization on the Internet. *Universitas Psychologica, 17(2)*.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-2.phis>

- Yubero, S., Larrañaga Rubio, E., & Navarro, R. (2017). LOS PADRES ANTE EL CIBERACOSO: FACTORES DE PROTECCIÓN. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(1), 141. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.58169>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49(1–2), 29–33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>
- Zunino, C., Valenzano, A., Obermaisser, R., & Petersen, S. (2020). Factory Communications at the Dawn of the Fourth Industrial Revolution. In *Computer Standards and Interfaces* (Vol. 71, p. 103433). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.csi.2020.103433>
- Zurcher, J. D., Holmgren, H. G., Coyne, S. M., Barlett, C. P., & Yang, C. (2018). Parenting and Cyberbullying Across Adolescence. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(5), 294–303. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0586>
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 45, pp. 83–97). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 45, pp. 4–19). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicologia Educativa*, 22(1), 5–18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>

Anexos

Anexo 1: Cuestionario de diseño y validación propia

Jose M^a Martín-Criado; Jose Antonio Casas Bolaños; Rosario Ortega-Ruiz.

Mark with a cross (X) what is your degree of agreement in each of the following statements, where 0 is "not at all agree" and 4 "totally agree"	0	1	2	3	4
I am concerned about cyberbullying.					
A single intentional message or image distributed through social networks could be considered cyberbullying.					
Bullying and cyberbullying are the same phenomena, the difference is the use of ICT.					
The main characteristics of cyberbullying are intentionality, repetition, internet use.					
Impersonating digital identities, hacking accounts or profiles in social media are behaviours associated with cyberbullying.					
I know strategies and tools to prevent online risks.					
I feel able to detect and identify cyberbullying.					
I feel that I maintain a relationship of trust and fluid communication with my child about his/her online relationships and problems.					
My child would come to tell me about a case of cyberbullying if he/she was involved.					
I think I am a good online role model for my child.					
I upload photos of them regularly to social media.					
My children may be affected by Grooming.					
My children may be affected by Sexting.					
I think my children behave more freely and uninhibitedly on social media. They are too concerned about their online popularity.					
Cyberbullying is a concern in the educational community.					
My child's school should take the lead and establish specific rules to prevent cyberbullying.					
Teachers, as responsible for this issue, should plan classroom					

activities to work on this problem.					
Parents' associations, as responsible for these issues, should encourage activities to address cyberbullying.					
The school context is more appropriate than the family context for prevention and intervention.					
My children's educational center should connect with resources outside the centre to address the problems of cyberbullying.					
I think it would be necessary to give more advice to families about cyberbullying.					
I think it would be necessary to give more advice to teachers about cyberbullying.					
My children are overusing social networks.					
I pay attention to my son/daughter when they surf.					
I control and set limits on online activity.					
My child surfs alone, I usually do not know who he/she is dealing with online.					
We have conversations about social media and their online relationships.					

Anexo 2: Informe con el factor de impacto y el cuartil de las publicaciones