

Apoyo social, competencias socioemocionales y cibervictimización: estudio longitudinal en estudiantes de Educación Primaria¹

Social support, socioemotional competencies and cybervictimization: longitudinal analysis among Primary school students

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-542>

Juan Manuel Rodríguez-Álvarez

<https://orcid.org/0000-0001-6458-4699>

Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Castilla-La Mancha

Raúl Navarro

<https://orcid.org/0000-0003-4284-4300>

Santiago Yubero

<https://orcid.org/0000-0002-7148-7958>

Elisa Larrañaga

<https://orcid.org/0000-0001-6458-4699>

Universidad de Castilla La Mancha

Resumen

El ciberacoso es un grave problema social y para la salud de los menores. Los comportamientos de ciberacoso se producen entre los compañeros de la escuela por lo que también afectan al desarrollo diario de la vida en el aula. La cibervictimización aparece en los últimos cursos de Educación Primaria por lo que consideramos que el último ciclo de Educación Primaria es un periodo

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto I+D+i PSI2015-70822-R

fundamental de intervención y de prevención. En el presente estudio se analiza la relación del apoyo social de los amigos, las competencias socioemocionales y la cibervictimización en la adolescencia temprana (entre los 10 y los 13 años). Se realizó un diseño longitudinal a corto plazo (dos evaluaciones con 6 meses de diferencia). La muestra fue de 566 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria de las comunidades de Madrid y Castilla-La Mancha (España). Los estudiantes informaron sobre los comportamientos de victimización y de perpetración de ciberacoso y de acoso escolar (T1 y T2); el apoyo social de los amigos y las competencias socioemocionales (T1). Se constata la estabilidad de la cibervictimización. Ser cibervíctima al final del curso está significativamente asociado con ser ciberperpetrador y víctima de acoso escolar en el mismo periodo. Los menores con mayor apoyo social de los amigos y con más competencias socioemocionales en el inicio del curso (T1) presentan menos probabilidad de experimentar cibervictimización al final del curso (T2). En conclusión, estos datos ponen de manifiesto la necesidad de detectar el ciberacoso e intervenir tempranamente en las escuelas. Las competencias socioemocionales y el apoyo social de los amigos son estrategias relevantes de intervención y prevención de la cibervictimización. Los maestros, junto con los agentes educativos externos a la escuela, deben fomentar las dinámicas socioemocionales en el grupo social de los menores para fomentar las relaciones de convivencia.

Palabras clave: ciberacoso, apoyo social, competencias socioemocionales, acoso escolar, estudio longitudinal, adolescencia temprana

Abstract

Cyberbullying is a serious social and health problem for children. Cyberbullying behaviours occur among peers at school and therefore also affect the daily development of life in the classroom. Cyberbullying behaviours are reported among students during the last years of primary school. The present study analyses the relationships between social support from friends, socioemotional competences and cybervictimization in early adolescence (10-13 years). A short-term longitudinal design (two assessments 6 months apart) was used. The final sample comprised 566 students in 5th and 6th grades of Primary Education from the communities of Madrid and Castilla-La Mancha (Spain). Self-reports about cyberbullying and bullying frequency (T1 and T2), social support from friends and social-emotional competences (T1) were gathered from students. Stability of cybervictimisation was found at the end of the academic year. The results showed that being a cybervictim at the end of the academic year was significantly related with being a cyberperpetrator and victim of bullying in the same period. Participants with higher social support from friends and social-emotional competences in the beginning of the academic year (T1) showed lower odds of experiencing cybervictimization at the end of the academic year

(T2). In conclusion, results showed the necessity to detect cyberbullying and promote early intervention from schools. Social-emotional competences and social support from friends are relevant strategies for intervention and prevention of cyberbullying. Teachers, together with other educational agents outside the school, should further develop social-emotional competences in the social group of minors in order to foster coexistence relationships.

Keywords: cyberbullying, social support, socio-emotional competences, school bullying, longitudinal, early adolescence

Introducción

El acoso escolar se ha definido como un acto agresivo e intencionado llevado a cabo por un grupo o individuo, repetidamente y a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith et al., 2008). Se trata de un grave problema social con importantes consecuencias sobre la salud de los menores (Garaigordobil, 2011). Cuando para llevar a cabo el acoso se emplean las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se denomina ciberacoso (Smith et al. 2008). Kowalski et al. (2012a) han definido el ciberacoso como un comportamiento intencionado, agresivo y repetitivo perpetrado por un individuo más poderoso contra alguien más vulnerable mediante el uso de las nuevas tecnologías. Si bien es cierto que el ciberacoso posee características distintivas como la posibilidad de los perpetradores de permanecer en el anonimato y una audiencia potencialmente mucho mayor (Slonje, & Smith, 2008),

Diversos estudios realizados en España han informado de comportamientos de ciberacoso en los estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria (Delgado, & Escortell, 2018; García-Fernández et al., 2017; Machimbarrena, & Garaigordobil, 2018). Las tasas de cibervictimización en Educación Primaria, aunque son inferiores a las del acoso escolar (García-Fernández et al., 2017; Machimbarrena, & Garaigordobil, 2018), se sitúan entre un 7% (Cross et al., 2015) y un 13.8% (Machimbarrena, & Garaigordobil, 2018). Algunos estudios han indicado porcentajes más elevados en los chicos que en las chicas (García-Fernández et al., 2015), otros no han encontrado diferencias

significativas (Monks et al., 2012; Navarro et al., 2016), y en otros estudios se ha informado de mayor cibervictimización en las chicas (Delgado, & Escortell, 2018). Las experiencias de cibervictimización comienzan en Educación Primaria por lo que consideramos que el último ciclo de Educación Primaria, a partir de los 10 años, es un periodo fundamental de intervención y de prevención.

Estabilidad temporal de la victimización

Los estudios longitudinales han informado de la presencia de víctimas estables, es decir, víctimas que mantienen ese rol a lo largo del tiempo. La estabilidad se refiere a la repetición y consistencia de la victimización sobre el/la mismo/a alumno/a durante un periodo de tiempo determinado, que puede ir desde unos meses hasta unos años (Rueger et al., 2011), aunque no sea producida por el mismo perpetrador (Pouwels et al. 2016).

La mayoría de los estudios se han situado en el estudio de la estabilidad de la victimización del acoso escolar en la transición de la escuela primaria a la educación secundaria. Los porcentajes de estabilidad del acoso escolar en este periodo se sitúan en torno al 10% (Oncioiu et al., 2020; Zych et al., 2020). Pouwels et al. (2016), en un meta-análisis realizado sobre 77 estudios longitudinales, informaron que la estabilidad es menor durante los años de la escuela primaria. De hecho, Hellfeldt et al. (2018), en un estudio con 3.347 estudiantes de 44 escuelas primarias, informaron de un 1.6% de víctimas continuas de acoso escolar, sin haber encontrado diferencias de género. Respecto al ciberacoso, Jose et al. (2012), en un estudio longitudinal de 2 años con 1.700 estudiantes de entre 11 y 16 años, encontraron menor estabilidad en el ciberacoso que en el acoso escolar en adolescentes. Pero, existen pocos estudios que analicen específicamente la estabilidad del ciberacoso (Gonzalez-Cabrera et al., 2021) y no conocemos ninguno que estudie específicamente la estabilidad del ciberacoso en los dos últimos cursos de Educación Primaria. Lo que hace necesario analizar la estabilidad de la cibervictimización en este periodo educativo

Simultaneidad del acoso con el ciberacoso y solapamiento de la victimización con la perpetración

Diversas investigaciones han encontrado simultaneidad del acoso y del ciberacoso en todas las edades y en diferentes países, los perpetradores y las víctimas pueden extender (o alternar) sus roles del mundo presencial al ciberespacio o al contrario (Evangelio et al., 2022; Kowalskiet al., 2012b).

La participación en el acoso escolar y en el ciberacoso, como víctima y como perpetrador, ha sido informada como factor de riesgo para la cibervictimización (del Rey et al., 2012; Fanti et al., 2012; Sticca et al., 2013). Aunque, los datos sobre la influencia del acoso escolar como un factor explicativo para el ciberacoso no son concluyentes (García-Fernández et al., 2016). Otros estudios no han encontrado evidencia de esta relación (Raskauskas, & Stoltz, 2007; Slonje, & Smith, 2008).

Por otra parte, las investigaciones han encontrado una relación positiva de la victimización con la perpetración (Mitchell et al., 2011; Zhou, et al., 2020), informando del solapamiento de ambos roles, pero sin tener clara la relación causal (Fanti et al., 2012). En relación con el ciberacoso, los resultados de la investigación de Li (2007) indicaron que el mejor predictor de la cibervictimización era el comportamiento de ciberperpetración. Aunque, también es probable que las cibervíctimas se conviertan en ciberperpetradores (del Rey et al., 2012; Sticca et al., 2013). Los estudios longitudinales han encontrado correlaciones más altas entre la cibervictimización y la ciberperpetración conforme avanza el periodo entre las medidas de investigación (Chu et al., 2018; Pabian, & Vandebosch, 2016). En la misma línea, Lozano et al. (2020) en un meta-análisis, en el que examinaron 22 investigaciones, revelaron que los adolescentes primero son cibervíctimas y luego se convierten en ciberperpetradores.

Resulta, por tanto, relevante realizar estudios longitudinales que analicen la relación del acoso con el ciberacoso y entre los roles víctima y perpetrador. Especialmente en la etapa de Educación Primaria que se inician estos comportamientos.

Factores de riesgo vinculados a la cibervictimización

Siguiendo la teoría socio-ecológica (Bronfenbrenner, 1977) es probable que la victimización por ciberacoso se origine y se mantenga en el tiempo como resultado de la interacción entre factores personales y sociales (Cross et al., 2015; Fanti et al., 2012).

Entre los factores personales, las competencias socioemocionales constituyen recursos y estrategias que permiten mantener relaciones sociales positivas (Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning, 2018). Los estudiantes con altas capacidades socioemocionales han mostrado ser buenos comunicadores, saber negociar los conflictos de forma constructiva, buscar ayuda cuando lo consideran necesario y adoptar comportamientos sociales responsables (DeLay et al., 2016; Wang et al., 2019). Varios estudios sugieren que las competencias socioemocionales podrían ser protectoras de la cibervictimización (Romera et al., 2017; Zych et al., 2018; Zych et al., 2019); pero, el efecto de las competencias socioemocionales sobre la cibervictimización no está claro (Beltrán-Catalán et al., 2018). Algunos estudios han informado de baja competencia socioemocional en las víctimas de ciberacoso (Gómez-Ortiz et al., 2017), mientras que otros estudios no han encontrado diferencias significativas en las competencias socioemocionales entre los estudiantes que no intervienen en el ciberacoso y las víctimas (Romera et al., 2016; Zych et al., 2018).

Entre los factores sociales, la investigación previa ha sugerido que el apoyo social de los amigos está relacionado negativamente con el acoso escolar y el ciberacoso en la adolescencia (Katzer et al., 2009; Yubero et al., 2010). En la adolescencia temprana diversos autores señalan la relevancia de analizar los comportamientos de acoso en el contexto de las relaciones de amistad en la escuela (Mishna et al., 2008; Wei, & Jonson-Reid, 2011). En la adolescencia temprana se produce un incremento de la relevancia de la amistad y las relaciones se transforman hacia una mayor exclusividad con los amigos (Pronk, & Zimmer-Gembeck, 2010), lo que hace que busquen el apoyo principalmente en ellos (Holfeld, & Leadbeater, 2017). Sin embargo, la relación del ciberacoso con el papel de los amigos no es concluyente (Fanti et al., 2012). Mientras que Navarro et al. (2015) informaron que en Educación Primaria las cibervíctimas reconocen escaso apoyo social y tener pocos amigos, Mishna et al. (2016) no encontraron asociación entre el apoyo social y la cibervictimización.

Estos resultados contradictorios y la escasez de estudios en estudiantes de Educación Primaria hacen necesario profundizar en el análisis de la relación entre la cibervictimización, el apoyo social de los amigos y la cibervictimización. En este sentido, es necesario conocer qué hace vulnerable a las cibervíctimas en Educación Primaria para realizar una prevención adecuada y dotarles de estrategias de enfrentamiento.

El presente estudio

El primer objetivo de este estudio fue analizar la prevalencia de la estabilidad de la cibervictimización en los últimos cursos de Educación Primaria. En relación a ello, esperamos que (H1) se produzca estabilidad de la cibervictimización a lo largo de un curso académico en los últimos años de Educación Primaria (Hellfeldt et al., 2018).

El segundo objetivo fue analizar la cibervictimización considerando las experiencias de acoso escolar y ciberacoso, los componentes socioemocionales y el apoyo social de los amigos. Sobre la base de estudios anteriores, esperamos encontrar relaciones longitudinales entre la victimización por ciberacoso al final del curso académico y la victimización por ciberacoso al inicio del curso académico (T1, estabilidad del ciberacoso, Jose et al., 2012), y relaciones transversales con la implicación como ciberperpetradores (T2, solapamiento de roles, Li, 2007) y con la victimización en acoso escolar (T2, simultaneidad, Evangelio et al., 2022). Además, esperamos que los menores con más competencias socioemocionales (Gómez-Ortiz et al., 2017) y mayor apoyo social de los amigos (Navarro et al., 2015) (T1) tendrán menos probabilidad de ser cibervíctimas al finalizar el curso académico (H2).

Método

Diseño y participantes

Se realizó un estudio longitudinal en el mismo año académico con dos medidas: tiempo 1 al inicio del curso académico -entre octubre y noviembre (T1), tiempo 2 al finalizar el curso -entre mayo y junio (T2).

Un total de 1130 estudiantes completaron totalmente el cuestionario en T1, 735 estudiantes (65%) en T2. Los participantes son estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria de colegios públicos de dos regiones del centro de España, Madrid (48.7%) y Castilla-La Mancha (51.3%). De la muestra, 44.4% de los menores residían en entorno urbano (poblaciones de más de 10.000 habitantes) y 55.6% procedían de escuelas ubicadas en entornos rurales (poblaciones con menos de 10.000 habitantes).

De los 13 colegios que participaron en T1, 5 centros declinaron la participación al final del curso. Finalmente, 566 estudiantes (50% de la muestra original) que completaron todos los ítems del cuestionario en las dos ocasiones fueron incluidos en este estudio. Los participantes eran en un 48.6% chicas, con edades comprendidas entre 10 y 13 años ($M= 10.82$, $SD= 0.74$), un 52.9% cursaba 5º grado.

Medidas

Para medir el acoso escolar y el ciberacoso se utilizó la versión española (Rodríguez-Álvarez et al. (2021) del *Bullying Harassment and Aggression Receipt Measure (Bullyharm*, Hall, 2016). Está compuesto por 14 ítems de tipo Likert en cada dimensión de perpetración y de victimización, con cuatro opciones de respuesta desde 0 a 3 (0=no me ha ocurrido, 1=me ha ocurrido 1 o 2 veces, 2=me ha ocurrido al menos una vez a la semana y 3=me ha ocurrido 2 o más veces a la semana). Se solicitaba a los alumnos que evaluaran la frecuencia de participación en los comportamientos durante el último mes. Proporciona información sobre acoso escolar (físico, verbal y social, 11 ítems, por ejemplo: “Me insultaron o pusieron motes” o “Difundieron falsos rumores sobre mí”) y ciberacoso (3 ítems, por ejemplo: “Han hecho comentarios dañinos acerca de mí en Internet”). Es importante señalar que este cuestionario no proporcionó información sobre los elementos de intencionalidad o desequilibrio de poder que constituirían la victimización por acoso. Este instrumento ha mostrado una adecuada fiabilidad en estudios recientes realizados con adolescentes (Larrañaga et al., 2018). La consistencia interna, α de Cronbach, para la victimización de acoso escolar fue de .88 en T1 y de .78 en T2, para la cibervictimización fue de .66 en T1 y de .73 en T2; para la perpetración de acoso escolar, el valor fue de .79 en T1 y de .82 en T2, para la ciberperpetración fue de .67 en T1 y de .77 en T2.

La puntuación fue dicotomizada siguiendo el mismo criterio que en investigaciones previas (Sticca et al., 2013). Aquellos participantes que obtuvieron una puntuación superior a uno en al menos uno de los ítems de victimización de acoso escolar y de ciberacoso fueron clasificados como víctimas de acoso y de ciberacoso respectivamente. El mismo criterio se empleó para la perpetración.

Para evaluar el apoyo social percibido de los amigos se aplicó la medida de AFA-R en su dimensión de amigos (González, & Landero, 2014). Consta de siete ítems (por ejemplo: “Confías en algún amigo(a) para hablar de las cosas que te preocupan”) tipo Likert con cinco opciones de respuesta desde 1 a 5, siendo 1=nunca, 2=pocas veces, 3=a veces, 4=muchas veces, 5=siempre. La puntuación es el sumatorio de los ítems, con recorrido de 7 a 35 puntos. A mayor puntaje mayor apoyo social. Esta subescala ha mostrado una adecuada fiabilidad en estudios recientes realizados con adolescentes (Fernández-Zabala et al., 2020). En el presente estudio, con estudiantes de Educación Primaria, la consistencia de la subescala también fue elevada, $\alpha=.89$.

Las competencias socioemocionales fueron recogidas con el *Delaware Social Emotional Competencies Scale-Student* (DSECS-S, Mantz et al. 2018), que ya había mostrado su adecuación para ser empleado con estudiantes de Educación Primaria (Yang et al., 2020). La DSECS-S recoge información sobre cuatro dimensiones: toma de decisiones responsable, habilidades de relación, autogestión y conciencia social. Consta de 12 ítems (por ejemplo: “Soy bueno resolviendo mis conflictos con los demás” o “Me siento responsable de mi forma de actuar”), que los estudiantes debían responder con una escala tipo Likert desde 1= Nunca a 4= Siempre. El coeficiente de consistencia interna medido a través del Alpha de Cronbach fue de .79.

Procedimiento

Atendiendo a las consideraciones éticas, en primer lugar, se procedió a obtener el consentimiento informado de los tutores legales de los menores. No respondió el 0.9% de las familias en T1 y un 3.5% en T2, por tanto, sus hijos no participaron en la recogida de información en el pase correspondiente.

El cuestionario fue administrado por los profesores con el apoyo de los miembros del equipo de investigación. El cuestionario se pasó en las aulas, previo acuerdo con los directores de los centros y los profesores. Se informó a los estudiantes sobre la voluntariedad de su participación y el anonimato de sus respuestas. El tiempo medio aproximado de respuesta fue de 30 minutos en T1 y de 15 minutos en T2 (en la segunda fase solamente se pasó el *Bullybarm*). El estudio siguió todas las normas éticas nacionales e internacionales, incluida la Declaración de Helsinki y las leyes de protección de datos personales. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética del Hospital Virgen de la Luz (PI0519).

Análisis de datos

El procesamiento de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS. En primer lugar, se calculó el porcentaje de cibervictimización en T2 y en T1, analizando las diferencias a través del estadístico de McNemar. La estabilidad de la cibervictimización fue analizada mediante una tabla de contingencia y el estadístico chi-cuadrado. La relación entre el sexo y la cibervictimización se evaluó mediante el estadístico chi-cuadrado. Para estudiar la relación entre las variables se calculó primero el grado de relación entre las variables, en T1 y T2 según sexo, a través del coeficiente de correlación de Pearson. Se utilizó la propuesta de Cohen (1988) para su interpretación: en torno a $r=0,1$ representa un efecto pequeño; en torno a $0,3$ es mediano; y en torno a $0,5$ es grande. En segundo lugar, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple. La victimización de ciberacoso en T2 fue empleada como variable dependiente. El sexo fue introducido como variable de control. En todos los casos, para considerar estadísticamente significativo un resultado se adoptó la probabilidad de cometer un error tipo I de $p \leq .05$.

Resultados

En la medida final (T2), un 6.1% ($n= 34$) de los estudiantes han sido victimizados alguna vez con alguna de las formas de ciberacoso analizadas. Respecto al sexo no se han encontrado diferencias significativas ($\chi^2=$

0.28, $p = .363$), han informado de cibervictimización un 5.6% de los chicos ($n = 16$) y un 6.7% de las chicas ($n = 18$).

En la medida inicial (T1) un 8.8% ($n = 49$) de los estudiantes informaron de ser victimizados alguna vez con alguna de las formas de ciberacoso analizadas. Respecto al sexo tampoco se han encontrado diferencias significativas ($\chi^2 = 0.13$, $p = .416$), informaron de cibervictimización un 8.4% de los chicos ($n = 24$) y un 9.3% de las chicas ($n = 25$). La prevalencia de la cibervictimización fue similar en los dos momentos de medición ($p = .072$).

Aunque la prevalencia fue similar al inicio y al final del curso académico, la situación no fue la misma para todos los alumnos cibervictimizados, unos consiguieron escapar del ciberacoso sufrido al inicio del curso ($n = 38$), otros entraron en el rol de cibervíctima al finalizar el curso académico ($n = 23$), mientras que para otros menores la cibervictimización supuso un continuo en su vida académica (cibervíctimas estables).

Un 22% de las cibervíctimas en T1 informó de ser cibervíctima también en la medida de T2. Estos datos implican que un 2% ($n = 11$) de la muestra informó de cibervictimización estable, cibervictimización en T1 y cibervictimización en T2, ($\chi^2 = 25.71$, $p < .001$). Lo que representa que un 32.4% de las víctimas de ciberacoso en T2 fueron víctimas de ciberacoso en T1. Respecto al sexo no se han encontrado diferencias significativas ($\chi^2 = 1.04$, $p = .792$), han informado de estabilidad en la cibervictimización un 4% de los chicos ($n = 4$) y un 7% de las chicas ($n = 7$).

Se analizaron las correlaciones entre las variables incluidas en el estudio tanto en Tiempo 1 como en Tiempo 2 (ver Tabla I). En la tabla I observamos que, en los chicos, el coeficiente de correlación de Pearson no alcanzó significación en la relación entre la cibervictimización de T1 y de T2. La estabilización de la victimización se encontró solamente en el acoso ($r = .57$). Sí resultó significativa la relación para el solapamiento de roles (cibervictimización/ciberperpetración: $r = .70$) y en la simultaneidad de la victimización en acoso y ciberacoso ($r = .32$). Se encontró un efecto pequeño de la relación del apoyo de los amigos con la cibervictimización ($r = -.17$). En las chicas, se encontró un efecto mediano en el valor del índice de correlación de Pearson para la estabilidad de cibervictimización ($r = .40$), el solapamiento de roles ($r = .36$) y la simultaneidad de la victimización en acoso y ciberacoso ($r = .26$). También resultaron significativas a nivel medio las relaciones de la cibervictimización con el apoyo social de

los amigos ($r = -.22$) y las competencias socioemocionales ($r = -.20$). El resultado de la estabilización de la victimización fue más elevado para el acoso ($r = .57$). En los dos sexos fue significativa la correlación del apoyo social de los amigos con las competencias socioemocionales (Chicos: $r = .39$; Chicas: $r = .49$).

TABLA I. Correlaciones entre las variables de estudio según sexo

	VATI	VCTI	PATI	PCTI	VAT2	VCT2	PAT2	PCT2	ASA	CS
VATI	--	.55***	.51***	.19***	.57***	.00	.23***	.04	-.10	-.27**
VCTI	.36***	--	.19**	.36***	.27***	.02	-.01	-.00	.00	-.01
PATI	.59***	.23***	--	.36***	.35***	.02	.48***	.12*	-.00	-.36***
PCTI	.12*	.27***	.12*	--	.20***	-.03	.05	.04	-.02	-.12
VAT2	.63***	.23***	.33***	.03	--	.32***	.42***	.25***	-.16*	-.13*
VCT2	.19***	.40***	.14*	.41***	.26***	--	.34***	.70***	-.17*	.01
PAT2	.42***	.22***	.59***	.12*	.36***	.18**	--	.62***	-.00	-.17*
PCT2	.02	.18**	-.01	-.01	.06	.14*	.36***	--	.04	-.02
ASA	-.08	-.12*	-.07	-.06	-.07	-.22**	-.06	-.04	--	.39***
CS	-.15	-.10	-.32***	-.01	-.02	-.20**	-.17*	-.09	.49***	--

Nota: Los valores de los chicos por encima de la línea, por debajo de la línea se corresponden con los valores de las chicas. VATI= Victimización Acoso T1, VCTI= Victimización Ciberacoso T1, PATI= Perpetración Acoso T1, PCTI= Perpetración Ciberacoso T1, VAT2= Victimización Acoso T2, VCT2= Victimización Ciberacoso T2, PAT2= Perpetración Acoso T2, PCT2= Perpetración Ciberacoso T2, AA= Apoyo Social Amigos, CS= Competencias Socioemocionales. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$
Fuente: Elaboración propia

Para la estimación de la capacidad de protección del apoyo social de los amigos y de las competencias socioemocionales sobre la cibervictimización en T2 se realizó un análisis de regresión lineal (Tabla II). Los resultados han mostrado una asociación significativa con ambas variables (Apoyo social de los amigos: $\beta = -0.83$, $p < .05$, Competencias socioemocionales: $\beta = -.041$, $p < .05$) y con su interacción ($\beta = -1.06$, $p < .05$). Los resultados también indican la relación de la cibervictimización en T2 con la cibervictimización en T1 ($\beta = 0.19$, $p < .01$), y con las variables en T2 de ciberperpetración ($\beta = 0.48$, $p < .001$) y la victimización de acoso ($\beta = .029$, $p < .001$). El modelo resultante resultó significativo y explicó el 33% de la varianza.

TABLA II. Regresión lineal para la predicción de la cibervictimización en T2

	β	t	p	IC 95%
Sexo				
Victimización Acoso T1	0.07	1.19	.236	-0.04 – 0.16
Perpetración Acoso T1	-0.09	-1.14	.256	-0.03 – 0.01
Victimización Ciberacoso T1	0.14	1.96	.051	0.00 – 0.06
Perpetración Ciberacoso T1	0.19	2.84	.005	0.06 – 0.32
Victimización Acoso T2	-0.00	-0.02	.981	-0.25 – 0.25
Perpetración Acoso T2	0.29	4.24	.000	0.02 – 0.05
Perpetración Ciberacoso T2	-0.10	-1.06	.288	-0.06 – 0.02
Competencias	0.48	6.19	.000	0.42 – 0.82
Socioemocionales	-0.41	-2.13	.034	-0.90 – -0.03
Apoyo Social Amigos	-0.83	-2.07	.040	-0.82 – -0.02
Competencias	-1.06	-2.09	.037	-0.80 – -0.25
Socioemocionales x Apoyo amigos				
Nagelkerke R ²	.33			
F	11.04***			
gl	11			

Nota: β = coeficiente estandarizado; t = T de Student; p = significación; IC 95% = intervalo de confianza; gl = grados de libertad; *** p <.001

Fuente: Elaboración propia

Discusión

El ciberacoso es un fenómeno social muy relevante por las consecuencias de salud y escolares que puede tener en los menores (Garaigordobil, 2011; Li, 2007; Ybarra et al., 2007). El estudio de los factores asociados a las experiencias de cibervictimización es de alta relevancia para el diseño de estrategias de abordaje educativo. Hay pocos estudios que proporcionen datos longitudinales sobre los predictores de la victimización por ciberacoso en estudiantes de Educación Primaria. En esta investigación los participantes fueron estudiantes de 5º y 6º grado de Educación Primaria que completaron el cuestionario al principio y al final de un año académico.

Para algunos menores la victimización en Educación Primaria puede constituir el inicio de una historia de victimizaciones a lo largo de su vida académica (Hellfeldt et al. 2018; Lozano et al., 2020). El primer objetivo de este estudio fue analizar la incidencia de la estabilidad de

la cibervictimización en los últimos cursos de Educación Primaria. Los resultados confirmaron la estabilidad de la cibervictimización a lo largo de un curso en estudiantes de Educación Primaria (H1), con un 2% de víctimas estables, sin diferencias entre chicos y chicas. Se encontró también una correlación significativa de .36 entre la cibervictimización en T1 y T2, similar a la informada en adolescentes por Giesbrecht et al. (2011). Es el primer trabajo que analiza específicamente en estudiantes de Educación Primaria la estabilidad temporal de la cibervictimización a lo largo de un curso académico.

La victimización online que tuvo lugar al inicio del curso académico fue un predictor significativo de la cibervictimización 6 meses después (H2). Un hallazgo apoyado por la investigación previa con muestras más amplias de edad (Jose et al., 2012; Zych et al., 2020). Resultado relevante que muestran la necesidad de intervenir desde el primer momento en que aparecen las conductas de ciberacoso para prevenir la continuidad de la victimización a través de las TIC.

En la investigación con adolescentes se había informado que la participación en el acoso escolar (del Rey et al., 2012; Fanti et al., 2012; Sticca et al., 2013) y la ciberperpetración (Li, 2007) eran factores de riesgo para la victimización en el ciberacoso. Sin embargo, en nuestro estudio con estudiantes de Educación Primaria, ni la implicación como víctimas o perpetradores en el acoso escolar tradicional, ni la ciberagresión en T1 estaban relacionadas con la cibervictimización en T2. Esta diferencia entre etapas evolutivas podría deberse a los cambios que se producen en el concepto de la amistad según la edad. De acuerdo con la Teoría de estilos de vida y actividades rutinarias (Cohen et al., 1981) el atractivo de la víctima puede incrementar la probabilidad de la victimización. Si el/la alumno/a victimizado pierde el interés para el agresor, los comportamientos previos de acoso, por tanto, podrían perder el valor como variable predictiva. Además, en la preadolescencia se está iniciando el círculo de amistades y la descentración cognitiva les lleva a definir la amistad como cooperación y ayuda recíproca (Fuentes y Melero, 1993), lo que genera una inestabilidad de las relaciones entre iguales en función de la valoración de estas variables. De igual manera podría suceder a los agresores en la evaluación de los compañeros que pudieran ser blanco fácil de su agresión en función de que puedan o no recibir apoyo de los amigos.

Los resultados han mostrado que existe un solapamiento de los roles de cibervíctima y ciberperpetrador (H2). En consonancia con otras investigaciones (Chu et al., 2018; Pabian, & Vandebosch, 2016) en los alumnos de Educación Primaria la correlación encontrada entre cibervictimización y ciberperpetración fue superior en la medida al final del curso escolar (T2) que al inicio (T1). Como señalaron Lozano et al. (2020) podría ser que los menores que son cibervíctimas y que se sienten incapaces de escapar del acoso en línea, se conviertan en ciberperpetradores para defenderse. En los estudiantes de Educación Primaria la ciberperpetración se produce, básicamente, a través de WhatsApp (García-Fernández et al., 2015), lo que anula el anonimato del perpetrador; y la pérdida del anonimato puede hacerles convertirse, a su vez, en víctimas. Este es un aspecto relevante para la intervención ya que los estudios longitudinales han revelado que los alumnos que son simultáneamente cibervíctimas y ciberperpetradores son más propensos que sus compañeros a sufrir depresión y ansiedad (Lozano et al., 2020). Además, cuando las víctimas son agresivas, es difícil que los compañeros les apoyen, lo que permite que la victimización continúe (Sugimura et al., 2017).

Los resultados han confirmado también la simultaneidad de la cibervictimización con la victimización de acoso escolar al final del curso académico. Este resultado señala la relación entre la escuela y el ciberacoso, que debe tenerse en cuenta en el desarrollo de estrategias de prevención e intervención. Como señalaron Kowalski et al. (2021b) en estudiantes de Educación Secundaria, las víctimas, también en la etapa de Educación Primaria, han extendido su rol del ciberespacio al mundo presencial. Este es un aspecto relevante para la intervención ya que los estudios han revelado que los alumnos que son polivictimizados son más propensos que sus compañeros a presentar problemas de bienestar (Villora et al., 2020).

En el presente estudio esperábamos que el apoyo social de los amigos y las competencias socioemocionales actuaran como factores de protección de las experiencias de cibervictimización (H2). Los resultados apoyan la hipótesis, los menores con mayor apoyo social de los amigos y los alumnos con más competencias socioemocionales en el inicio del curso (T1) presentan menos probabilidad de experimentar cibervictimización al final del curso (T2).

Otros estudios, como el realizado por Mishna et al. (2016), no han encontrado relación entre el apoyo social y la cibervictimización. La relación significativa mostrada en nuestro estudio podría deberse a que el incremento del empleo de la red en los menores haya ampliado el apoyo de los amigos también a las redes marcando su relevancia como factor de protección del ciberacoso. Las relaciones interpersonales offline se mantienen en el entorno online (Ortega-Ruiz et al., 2014), de modo que el apoyo social de los amigos a través de una red social también puede proteger de ser víctima (Eliot et al., 2010). El resultado obtenido también fue concordante con la intervención en estudiantes de Educación Secundaria, Schoeps et al. (2018) han informado de la reducción de la incidencia longitudinal de la cibervictimización en estudiantes de entre 12 y 15 años tras la implementación de un programa en habilidades socioemocionales.

La interacción entre ambos factores (competencias socioemocionales y apoyo social) coincide con la investigación previa que ha señalado que los estudiantes con altas capacidades socioemocionales buscan ayuda para resolver los conflictos (DeLay et al., 2016; Wang et al., 2019). En esa búsqueda de ayuda el apoyo de los amigos puede servir para negociar constructivamente el conflicto entre iguales y reducir los comportamientos de cibervictimización.

Implicaciones educativas

Es necesario entender que la cibervictimización es un tema de gran relevancia en las escuelas a pesar de su naturaleza online. La investigación ha destacado la relevancia de la escuela en la intervención contra el acoso escolar en los últimos cursos de Educación Primaria, en la transición hacia la etapa de Educación Secundaria (Coffey, 2013; Waters et al., 2012). Sin embargo, como el ciberacoso se produce fuera de la escuela y después del horario escolar (Hinduja, & Patchin, 2012), ha llevado a plantearse que los maestros y las escuelas tienen poca responsabilidad en su intervención (Englander, 2012).

Las implicaciones del estudio señalan que la adolescencia temprana, a partir de los 10 años, es un periodo fundamental de intervención y de prevención del ciberacoso. Además, es preciso adoptar una visión tanto a

corto como a largo plazo, puesto que los resultados del presente estudio muestran que se produce estabilidad en la cibervictimización.

Los resultados del presente estudio destacan la importancia de la intervención educativa en el desarrollo de las competencias socioemocionales y el apoyo social. En la adolescencia temprana las amistades surgen principalmente dentro del grupo de clase (Larson, & Verna, 1999) y las relaciones sociales presenciales de la escuela se trasladan al mundo virtual (Mikami et al., 2010). Por eso, potenciar las relaciones sociales entre los compañeros en el aula puede ayudar a potenciar el apoyo social, prevenir la aparición del ciberacoso (Zych et al, 2021) y establecer amistades. Evidentemente, no es labor de la escuela ni del profesor el establecimiento de amistades entre los alumnos, pero si consigue promover una relación positiva entre los estudiantes del aula podrá ser el germen del establecimiento de relaciones personales. En relación con el establecimiento de la amistad, los padres también ocupan un rol relevante para ofrecer y facilitar oportunidades de encuentros (Marande et al., 2014).

Por otra parte, es imprescindible acabar con las estrategias de enfrentamiento inadecuadas a través de la agresión que producen un círculo vicioso de perpetradores y víctimas (Navarro et al. 2018). El desarrollo de las competencias socioemocionales dota a los menores de las habilidades sociales y emocionales necesarias para establecer relaciones positivas y enfrentar adecuadamente los conflictos. La etapa de Educación Primaria es un momento crucial para el desarrollo de las competencias socioemocionales, cuando las relaciones con los compañeros van adquiriendo mayor relevancia (Rueger et al., 2011).

Es una prioridad que los maestros cuenten con recursos para prevenir las situaciones de ciberacoso entre sus alumnos. Desarrollar acciones encaminadas a un adecuado desarrollo socioemocional y potenciar las relaciones sociales positivas puede ayudar a prevenir el ciberacoso. Acciones, que consideramos imprescindible que sean apoyadas desde los agentes sociales externos a la escuela para desarrollar la convivencia saludable de los menores. Existen experiencias previas del trabajo a través de la lectura para fomentar el desarrollo socioemocional y el apoyo social (ver por ejemplo, García-Bacete et al., 2013). Creemos que es una estrategia adecuada de intervención, ya que trabajar a través de la lectura permite desarrollar las actividades desde la biblioteca del aula, en colaboración con la biblioteca del centro o con las bibliotecas públicas

(Sánchez-García, & Yubero, 2015). Lo que facilita, también, el trabajo conjunto con los padres y genera espacios sociales de intercambio que pueden facilitar el establecimiento de nuevas relaciones.

Limitaciones

Este estudio también presenta limitaciones. La mortalidad experimental fue alta, del 50%, aunque es similar a la informada en otras investigaciones longitudinales (por ejemplo, González-Cabrera et al., 2021). En nuestro estudio, de los 13 colegios que participaron en T1, 5 centros declinaron la participación al final del curso. En un centro había cambiado el equipo directivo y en los demás alguno de los profesores implicados rehusó la participación en la segunda fase, por lo que anulamos la participación de todo el centro para no generar conflicto interno.

Otra limitación de este estudio es que se utilizaron solamente tres ítems para medir el ciberacoso. La medición de la incidencia del ciberacoso depende del instrumento empleado para estudiarlo (Cross et al., 2015; Romera et al., 2016). No obstante, la medida del ciberacoso que utilizamos en este estudio abarca todos los principales tipos de ciberacoso que se perciben como relevantes a esta edad (Smith et al., 2008). Es importante señalar que este estudio sólo tuvo en cuenta los tipos de comportamientos de acoso, no proporcionó información sobre la intensidad de los mismos. Además, como ya hemos señalado, no recoge el desequilibrio de poder ni los elementos de intencionalidad que definen el acoso. Consideramos importante que futuros estudios empleen medidas más amplias del ciberacoso. Coelho y Marchante (2018) han indicado que los bajos niveles de las competencias socioemocionales son más una consecuencia que una causa de la participación en el ciberacoso. En la investigación sobre alumnos excluidos las competencias socioemocionales y las experiencias entre iguales han mostrado tener una relación de mutualidad (García-Bacete et al., 2021). Estos resultados sugieren la necesidad de realizar investigaciones a través de análisis mediacionales para comprender la complejidad de estas relaciones. También podría completarse la información analizando específicamente qué dimensiones de las competencias socioemocionales se relacionan con la cibervictimización. Respecto al apoyo social, otra limitación del

estudio es no haber considerado otras fuentes de apoyo social, como los padres o el profesorado.

Conclusiones

Esta investigación aporta datos novedosos sobre la cibervictimización en estudiantes de Educación Primaria. En primer lugar, los resultados confirman la estabilidad temporal de la cibervictimización. Dos de cada diez estudiantes de Educación Primaria están sufriendo ciberacoso a lo largo del curso académico.

Se ha encontrado evidencia de la relación entre de la cibervictimización al inicio del curso (T1) y ser víctima de ciberacoso 6 meses después (T2), pero no con la implicación previa en el acoso escolar. Además, se encontró que la cibervictimización al final de curso se relacionaba con la simultaneidad del acoso escolar y del ciberacoso y el solapamiento de los roles de cibervíctima y ciberperpetrador (T2).

Las competencias socioemocionales y el apoyo social son factores de protección de la cibervictimización en los estudiantes de Educación Primaria. Los menores con mayor apoyo social de los amigos y con más competencias socioemocionales en el inicio del curso (T1) presentan menos probabilidad de experimentar cibervictimización al final del curso (T2).

Referencias bibliográficas

- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V.J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30, 183-188. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.313>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>

- Chu, X.W., Fan, C.Y., Liu, Q.Q., & Zhou, Z.K. (2018). Stability and change of bullying roles in the traditional and virtual contexts: A three-wave longitudinal study in Chinese early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(11), 2384-2400. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0908-4>
- Coelho, V.A., & Marchante, M. (2018). Trajectories of social and emotional competencies according to cyberbullying roles: A longitudinal multilevel analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1952-1965. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0895-5>
- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools*, 16, 261-271. <https://doi.org/10.1177/1365480213505181>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L.E., Kluegel, J.R., & Land, K.C. (1981). Social inequality and predatory criminal victimization: An exposition and test of a formal theory. *American Sociological Review*, 46(5), 505-524. <https://doi.org/10.2307/2094935>
- Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning (2018). *What is SEL*. <https://casel.org/>
- Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimization. *International Journal of Public Health*, 60, 207-217. <http://doi.org/10.1007/s00038-015-0655-1>
- del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24, 608-613.
- DeLay, D., Zhang, L., Hanish, L.D., Miller, C.F., Fabes, R.A., Martin, C.L., Kochel, K.P., & Updegraff, K.A. (2016). Peer influence on academic performance: A social network analysis of social-emotional intervention effects. *Prevention Science*, 17, 903-913. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0678-8>
- Delgado, B., & Escortell, R. (2018). Sex and grade differences in cyberbullying of Spanish students of 5th and 6th grade of Primary Education. *Anales de Psicología*, 34(3), 472-481. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.283871>
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fa, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats

- of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533-553. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.07.001>
- Englander, E.K. (2012). Responding to cyberbullying: Advice for educators and parents. En J.W. Patchin, & S. Hinduja (Eds.) *Cyberbullying Prevention and Response: Expert Perspectives* (pp. 149-160). New York: Routledge.
- Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., y Gonzalez-Villora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. *Computers & Education*, 176, 104356. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356>
- Fanti, K.A., Demetriou, A.G. & Hawa, V.V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181. <http://doi.org/10.1080/17405629.2011.643169>
- Fernández-Zabala, A., Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Núñez, J.L. (2020). Sociometric popularity, perceived peer support, and self-concept in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.594007>
- Fuentes, M.J., & Melero, M.A. (1993). Evolución y características de las relaciones de amistad en el transcurso del ciclo vital. En M.J. Ortiz (coord.), *Teoría del apego y relaciones afectivas* (pp. 101-114). Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- García-Bacete, F., Freire, S., Maran de Perrin, & Gamboa, P. (2021). Reason for disliking a classmate: A comparative study whit Spanish and Portuguese students. *International Journal of Educational Research*, 105, 101700. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101700>
- García-Bacete, F., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Monjas, M.I., Sureda, I., Ferrá, P., Martín, L.J., Marande, G., & Sánchez, M.L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 2, 145-154.
- García-Fernández, M., Romera, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27, 347-353. <http://doi.org/10.7334/psicothema2015.35>

- García-Fernández, M., Romera, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61. <http://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp>
- García-Fernández, M., Romera, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Cyberbullying en Educación Primaria: factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 251-262. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.697>
- Giesbrecht, G.F., Leadbeater, B.J., & Macdonald, S.W. (2011). Child and context characteristics in trajectories of physical and relational victimization among early elementary school children. *Development and Psychopathology*, 23, 239-252. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000763>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: Medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- González, M.T., & Landero, R. (2014). Propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1469-1480.
- Gonzalez-Cabrera, J., Montiel, I., Ortega-Baron, J., Calvete, E., Orue, I., & Machimbarrena, J.M. (2021). Epidemiology of peer victimization and its impact on Health-Related Quality of Life in adolescents: a longitudinal study. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09421-1>
- Hall, W.J. (2016). Initial development and validation of the BullyHARM: the Bullying, Harassment, and Aggression Receipt Measure. *Psychology in the Schools*, 53(9), 984-1000. <http://doi.org/10.1002/pits.21957>
- Hellfeldt, K., Gill, P.E., & Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence*, 17(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2012). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Sage Publications, CA: Corwin Press
- Jose, P.E., Kljakovic, M., Scheib, E., & Notter, O. (2012). The joint development of traditional bullying and victimization with cyber bullying and victimization in adolescence. *Journal of Research*

- on Adolescence*, 22, 301-309. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00764.x>
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21, 25-36. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>
- Kenny, R., Dooley, B., & Fitzgerald, A. (2013). Interpersonal relationships and emotional distress in adolescence. *Journal of Adolescence*, 36, 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.005>
- Kowalski, R.M., Limber, S., Limber, S.P., Agatston, P.W. (2012a). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. John Wiley & Sons, Malden, MA.
- Kowalski, R.M., Morgan, C.A., & Limber, S.P. (2012b). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33, 505-519. <http://doi.org/10.1177/0143034312445244>
- Larrañaga, E., Navarro, R., & Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar*, 56, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- Larson, R.W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.701>
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cybervictimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454. <https://doi.org/10.14742/ajet.1245>
- Lozano, R., Cortés, A., & Latorre, P. (2020). Being a cybervictim and a cyberbully. The duality of cyberbullying: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 111, 106444. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106444>
- Machimbarrena, J.M., & Garaigordobil, M. (2018). Prevalence of bullying and cyberbullying in the last stage of Primary Education in the Basque Country. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, e48. <http://doi.org/10.1017/sjp.2018.41>
- Mantz, L.S., Bear, G.G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The Dalaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. *Child Indicators Research*. <http://doi.org/10.1007/s12187-016-9427-6>

- Marande, G., García-Bacete, F.J., Rubio, A., Milián, I., Roselló, S., & Jiménez, I. (2014). Impacto de una intervención ecológica en las situaciones de rechazo en aulas de 1er ciclo de Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(6), 57-68. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.717>
- Mikami, A.Y., Szewedo, D.E., Allen, J.P., Evans, M.A., & Hare, A.L. (2010). Adolescent peer relationships and behavior problems predict young adults' communication on social networking websites. *Developmental Psychology*, 46, 46-56. <http://doi.org/10.1037/a0017420>
- Mishna, F., Houry-Kassabri, M., Schwan, K., Wiener, J., Craig, W., Beran, T., Pepler, D., & Daciuk, J. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63, 120-127. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.02.013>
- Mishna, F., Wiener, J., & Pepler, D. (2008). Some of my best friends: Experiences of bullying within friendships. *School Psychology International*, 29(5), 549-573. <https://doi.org/10.1177/0143034308099201>
- Mitchell, K.J., Finkelhor, D., Wolak, J., Ybarra, M.L., & Turner, H. (2011). Youth Internet victimization in a broader victimization context. *Journal of Adolescent Health*, 2, 128-134. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.06.009>
- Monks, C.P., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491. <http://doi.org/10.1177/0143034312445242>
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2018). Differences between preadolescent victims and non-victims of cyberbullying in cyber-relationship motives and coping strategies for handling problems with peers. *Current Psychology*, 37, 116-127. <http://doi.org/10.1007/s12144-016-9495-2>
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2016). Gender identity, gender-typed personality traits and school bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Child Indicators Research*, 9, 1-20. <http://doi.org/10.1007/s12187-015-9300-z>
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *Schools Mental Health*, 7, 235-247. <http://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>

- Oncioiu, S.I., Orri, M., Boivin, M., Geoffroy, M.C., Arseneault, L., Brendgen, M., & Côté, S.M. (2020). Early childhood factors associated with peer victimization trajectories from 6 to 17 years of age. *Pediatrics*, *145*(5), e20192654. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2654>
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J.A., & Del Rey, R. (2014). Towards the construct of cyberconvivencia. *Journal for the Study of Education and Development*, *37*, 602-628. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.957537>
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*(2), 328-339. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0259-3>
- Pouwels, J.L., Souren, P.M., Lansu, T.A.M., & Cillessen, A.H. (2016). Stability of peer victimization: A meta-analysis of longitudinal research. *Developmental Review*, *40*, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.01.001>
- Pronk, R.E., & Zimmer-Gembeck, M.J. (2010). It's "mean," but what does it mean to adolescents? Relational aggression described by victims, aggressors, and their peers. *Journal of Adolescent Research*, *25*(2), 175-204. <https://doi.org/10.1177/0743558409350504>
- Raskauskas, J., & Stoltz, A.D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, *43*, 564-575. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
- Rodríguez-Álvarez, J.M., Navarro, R., & Yubero, S. (2021). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de educación primaria: diferencias entre contextos rurales y urbanos. *Psicología Educativa*. <https://doi.org/10.5093/psed2021a18>
- Romera, E., Cano, J.J., García-Fernández, C., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, *48*, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Romera, E.M., Herrera-López, M., Casas, 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*, 1183-1197. <http://doi.org/10.1177/0022022116687854>
- Rueger, S.Y., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2011). Stability of peer victimization in early adolescence: Effects of timing and duration.

- Journal of School Psychology*, 49, 443-464. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.005>
- Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. *El Profesional de la Información*, 24(2), 103-112. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.mar.03>
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V.J., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 9, 2050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 52-67. <http://doi.org/10.1002/casp.2136>
- Sugimura, N., Berry, D., Troop-Gordon, W., & Rudolph, K.D. (2017). Early social behaviors and the trajectory of peer victimization across the school years. *Developmental Psychology*, 53, 1447-1461. <http://doi.org/10.1037/dev0000346>
- Villora, B., Larrañaga, E., Yubero, A., Alfaro, A., & Navarro, R. (2020). Relations among poly-bullying victimization, subjective well-being and resilience in a sample of late adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 590. <http://doi.org/10.3390/ijerph17020590>
- Wang, Y., Yang, Z., Zhang, Y., Wang, F., Liu, T., & Xin, T. (2019). The effect of social-emotional competency on child development in Western China. *Frontiers in Psychology*, 10, 1282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01282>
- Waters, S.K., Lester, L., Wenden, E., & Cross, D. (2012). A theoretically grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22, 190-205. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.26>

- Wei, H.S., & Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International*, 32(3), 244-262. <https://doi.org/10.1177/0143034311402310>
- Yang, C., Chan, M.K., & Ma, T.L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002>
- Ybarra, M.L., Diener-West, M., & Leaf, P.J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42-50. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.004>
- Yubero, S., Ovejero, A. y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25(3), 283-293.
- Zhou, Y., Zheng, H., Liang, Y., Wang, J., Han, R., & Liu, Z. (2020). Joint developmental trajectories of bullying and victimization from childhood to adolescence: A parallel-process latent class growth analysis. *Journal of Interpersonal Violence*. <http://doi.org/10.1177/0886260520933054>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V.J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23, 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>
- Zych, I., Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Zych, I., Farrington, D.P., Llorent, V.J., Ribeaud, D., & Eisner, M.P. (2021). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 138-146. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>
- Zych, I., Ttofi, M.M., Llorent, V.J., Farrington, D.P., Ribeaud, D., & Eisner, M.P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development*, 91, 527-545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>

Información de contacto: Raúl Navarro, Universidad de Castilla-La Mancha, Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Campus universitario s/n. CP, 16071, Cuenca. E-mail: Raul.navarro@uclm.es