







Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales

Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships

-  Dra. Eva-M. Romera es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba (España) (eva.romera@uco.es) (<http://orcid.org/0000-0002-9414-8019>)
-  Juan-Jesús Cano es Doctorando del Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba (España) (m82cafi@uco.es) (<http://orcid.org/0000-0003-4048-4815>)
-  Dra. Cristina-M. García-Fernández es Profesora Sustituta Interina del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla (España) (cgarcia19@us.es) (<http://orcid.org/0000-0002-7088-7028>)
-  Dra. Rosario Ortega-Ruiz es Catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba (España) (ortegarui@uco.es) (<http://orcid.org/0000-0003-2110-6931>)

RESUMEN

El reconocimiento de cierto solapamiento entre el acoso cara a cara (bullying) y el ciberacoso (cyberbullying) puede indicar que variables de cognición social, cuya influencia ha sido reconocida en el bullying, también estén presentes en el acoso cibernético. El objetivo de la investigación fue estudiar el ajuste social de los implicados en cyberbullying y analizar las diferencias en la percepción de la competencia social, la motivación y el apoyo de los iguales, entre víctimas, agresores y agresores victimizados del cyberbullying. Un total de 505 adolescentes (47,3% chicas) con edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M=13.95$; $DT=1.42$) participaron en el estudio. Se utilizaron instrumentos para adolescentes validados en español y se analizaron las propiedades psicométricas para la adaptación de la escala de competencia social. Análisis factoriales exploratorios y confirmatorios mostraron índices óptimos de fiabilidad y validez. Se observó una mayor implicación de los ciberagresores victimizados. Las comparaciones entre roles a través de pruebas no paramétricas mostraron en los ciberagresores un mayor apoyo social que el resto de perfiles y altos niveles en metas de popularidad. Las cibervíctimas destacaron por su alta percepción de competencia social. Los ciberagresores victimizados mostraron altos niveles de metas de popularidad y baja aceptación social. Los resultados obtenidos permiten concluir que la forma en que el grupo de iguales gestiona su vida emocional y social puede estar explicando la situación de cyberbullying entre los adolescentes.

ABSTRACT

The recognition of some overlap between face to face harassment (bullying) and via digital harassment (cyberbullying) could indicate that variables of social cognition, whose influence has been identified in bullying, also are present in cyberbullying. The aim of this research was to determine the social adjustment of roles involved in cyberbullying and to analyze the differences in the perception of social competence, social goals and peer support, between victims, aggressors and bully-victims of cyberbullying. A number of 505 teenagers (47.3% girls) between 12 and 16 years old ($M=13.95$, $SD=1.42$) participated in the study. Validated instruments for Spanish teenagers were used and psychometric properties for the adaptation of the scale of social competence were analyzed. Exploratory and confirmatory factor analysis showed optimal scores of reliability and validity. The cyber-bullying victims showed greater involvement in cyberbullying. Comparisons between roles with nonparametric tests showed that cyberbullies had the highest levels of peer support and popularity social goals. Cyber-victims were highlighted by a high perception of social competence. Cyberbully-victims were described by their high popularity goals and low peer acceptance. These results support the conclusion that the way in which the peer group manages its emotional and social life may be explaining the situation of cyberbullying among teenagers.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Adolescencia, competencia social, conductas de riesgo, contexto educativo, investigación, motivación social, popularidad, relaciones sociales.

Adolescence, social competence, risk behaviors, educational context, research, social motivation, popularity, social relationships.

1. Introducción y estado de la cuestión

El contexto de los iguales va adquiriendo mayor importancia en la vida social de los adolescentes en la medida en que pasan más y más tiempo juntos. La revolución tecnológica, especialmente la comunicación mediante dispositivos digitales y redes sociales, afianza un mundo de intercambio fluido y casi permanente a veces bastante alejado del mundo adulto. Ha sido ampliamente reconocido que el sentimiento de pertenencia al grupo, la reciprocidad, la competencia social o el ser aceptado por los iguales está vinculado al bienestar psicológico, social y emocional durante la adolescencia (Buhrmester, 1990; Parker & Asher, 1993).

Los trabajos de Vaughn y colaboradores subrayan que el desarrollo de conductas socialmente competentes, la motivación social y la aceptación de los iguales constituyen una construcción multifacética y jerárquicamente organizada que explica el ajuste social en los grupos de iguales (Bost, Vaughn, Washington, Ciełinski, & Bradbard, 1998; Vaughn & al., 2009). El ajuste social se define como el grado en que la persona se involucra en comportamientos socialmente competentes que terminan proporcionando buena adecuación entre su conducta y su contexto social inmediato (Crick & Dodge, 1994).

La percepción de la competencia social es una estimación cognitiva de las habilidades, capacidades y comportamientos que son necesarios para la obtención de resultados de desarrollo positivo (Zhang & al., 2014). En relación al fenómeno bullying, se ha reconocido en las víctimas un déficit de habilidades sociales (Fox & Boulton, 2005). A este respecto, los agresores han sido caracterizados por sus bajas habilidades emocionales para gestionar sus relaciones con eficacia, aunque también se ha reconocido un perfil de agresor hábil, popular y con cierto éxito para manipular las situaciones sociales a su favor (Gini, Pozzoli, & Hauser, 2011). Son los agresores victimizados los que peores habilidades sociales y emocionales muestran (Habashy-Hussein, 2013).

La motivación social alude a la representación cognitiva de lo que las personas quieren lograr, y marca la dirección y fuerza para que se dé el comportamiento deseado (Austin & Vancouver, 1996). Ryan y Shim (2006; 2008) han diferenciado tres tipos de metas: de desarrollo, de demostración social o popularidad y de evitación. Así, cuando los adolescentes se orientan hacia objetivos de desarrollo, lo que se produce es el aprendizaje de nuevas formas de relacionarse, el crecimiento y la mejora a nivel social, lo cual contribuye a la eficacia y a una mayor aceptación por parte de los compañeros y compañeras (Mouratidis &

Sideridis, 2009; Ryan & Shim, 2006, 2008). Sin embargo, el adolescente también puede ser movido por la búsqueda de objetivos cuyo contenido se focalice en ser visto como popular, por aparentar éxito social y un mayor estatus dentro del grupo. Diferentes estudios han señalado que los chicos y chicas que buscan reconocimiento social son más propensos a desarrollar conductas agresivas (Ojanen, Grönroos, & Salmivalli, 2005; Rodkin, Ryan, Jamison, & Wilson, 2013). Finalmente, se ha demostrado que tratar de evitar juicios negativos de los demás suele conllevar una falta de aceptación de los compañeros y compañeras (Ryan & Shim, 2006), siendo las víctimas de bullying las que han mostrado un mayor temor a las evaluaciones negativas (Storch, Brassard, & Masia-Warner, 2003).

La aceptación social, como tercer indicador del ajuste social, hace referencia al grado en que los escolares son queridos o rechazados por sus iguales. Implica mantener una interacción positiva, pasar tiempo con los demás y tener a alguien que apoye y ofrezca bienestar. Las investigaciones coinciden en que la falta de aceptación social por parte de los iguales puede conducir a la victimización (Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012). Son precisamente las víctimas y agresores victimizados de bullying los que reportan un menor apoyo social de sus iguales (Cerezo, Sánchez, Ruiz, & Areñse, 2015; Holt & Espelage, 2007). Pero también se reconoce que muchos chicos/as no aceptados utilizan la agresión como estrategia de comportamiento en su interacción social (Crick, Grotpeter, & Bigbee, 2002). Sin embargo, el apoyo social ha sido reconocido en los agresores, debido a que ciertos grupos o contextos de iguales, constituidos en base a normas inmorales, asumen la agresión como forma de conseguir la aceptación dentro del grupo (Berger & Caravita, 2016).

1.1. Ajuste social en cyberbullying

En las últimas décadas los avances tecnológicos han permitido que las interacciones sociales pasen del contacto personal al virtual. El aumento de la conectividad ofrece beneficios sociales a las relaciones virtuales de los adolescentes, pero no están exentas de riesgos, entre ellos el acoso cibernético (cyberbullying en su expresión anglosajona) (Fernández-Montalvo, Peñalva, & Irazabal, 2015).

La investigación centrada en el fenómeno cyberbullying lo ha descrito como una forma indirecta del acoso tradicional que comparte las características definitorias de la intimidación: acto agresivo de carácter intencional y repetido en el tiempo por uno o más agresores hacia una víctima provocando un desequilibrio

de poder (Olweus, 1999). Sin embargo, este fenómeno que se produce mediante el uso de dispositivos digitales con acceso a Internet, presenta características propias, como son el anonimato que envuelve al fenómeno, la publicidad del mismo, que extiende o puede extender el agravio ante una audiencia amplia, y la dificultad para desconectarse del entorno cibernético, que podría profundizar la vulnerabilidad de la víctima (Juvonen & Gross, 2008; Olweus, 2012; Smith, 2015).

El hecho de que el acoso cibernético comparta las características definitorias del bullying ha hecho que gran parte de la investigación se centre en el estudio de las similitudes y diferencias entre ambos fenómenos. Las investigaciones iniciales prestaron una mayor atención a las características individuales de la personalidad de los adolescentes implicados (Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003). Estudios posteriores han tenido en cuenta factores personales y contextuales, encontrando que la empatía y el clima social en el que se desenvuelven los escolares están estrechamente interrelacionados en ambos tipos de agresión (Casas, Del-Rey, & Ortega-Ruiz, 2013). De hecho, las investigaciones han reconocido un solapamiento entre las personas que participan en el acoso tradicional y el cibernético, tanto en victimización como en agresión (Del-Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Kowalski, Morgan, & Limber, 2012), además de consecuencias negativas similares asociadas a ambos fenómenos (Garaigordobil, 2011; Zych, Ortega-Ruiz, & Del-Rey, 2015). Este hecho ha llevado a reconocer que el cyberbullying ocurre en un entorno social donde las relaciones sociales son las mismas fuera y dentro de la red online (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). Se ha reconocido igualmente que en la mayoría de las ocasiones son los compañeros quienes inician la intimidación a través de Internet, lo que lleva a considerar el ciberespacio como una posible extensión del contexto escolar (Juvonen & Gross, 2008).

Si bullying y cyberbullying suelen compartir un mismo espacio social, parece adecuado señalar que las variables de interacción que definen la implicación en bullying también sean reconocidas en el cyberbullying.

Las recientes investigaciones sobre las características sociales de los implicados en cyberbullying han centrado su atención en el estudio de su aceptación social dentro del grupo (García-Fernández, Romera, & Ortega-Ruiz, 2015). Se reconoce que un bajo nivel de apoyo social está relacionado con la cibervictimización (Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016; Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2015) y con la ciberagresión (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010). En esta línea, se ha observado que la falta de apoyo social y la victimización cibernética se asoció posteriormente con la agresión online, lo que podría explicar el

Dada la complejidad de la estructura social de participación que tiene el grupo de iguales, los docentes y orientadores escolares deberían de disponer de modelos más precisos sobre cómo organizar los agrupamientos, las actividades sociales, los análisis de las redes de amigos, etc., en orden a prevenir y mejorar la motivación social y los vínculos interpersonales entre su alumnado. De hacerlo así, las redes sociales virtuales también se beneficiarían, dada la estrecha relación entre bullying y cyberbullying, en este sentido.

papel del apoyo social en la implicación de los ciberagresores victimizados (Wright & Li, 2013).

Sin embargo no se ha profundizado en el papel que la motivación social y la percepción de competencia social, junto con el apoyo percibido de los iguales, juega en la implicación de los distintos roles que participan en cyberbullying, agresores, víctimas, agresores victimizados y no implicados. Conocer el ajuste social de los implicados en cyberbullying podría suponer un importante avance para su intervención desde el contexto escolar.

Este trabajo plantea dos objetivos: a) conocer el ajuste social de los implicados en cyberbullying y b) analizar las diferencias entre roles de implicación en la percepción de competencia social, motivación social y apoyo de los iguales.

Partimos de la hipótesis de que los agresores serán movidos por metas de popularidad y mostrarán un mayor apoyo social del grupo, siendo los agresores vic-

timizados los que tengan un menor ajuste social en todas sus dimensiones.

2. Material y método

2.1. Participantes

Participaron 505 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M=14,49$; $DT=7,66$), de los cuales el 47,3% fueron chicas. Se realizó un muestreo no probabilístico incidental en el que se seleccionó la muestra por accesibilidad a los centros educativos. Los participantes pertenecían a dos centros públicos con un nivel socio-económico medio, uno de los cuales era de una zona rural.

2.2. Instrumentos

Se utilizó la escala de apoyo social de los iguales del Social Support Scale for Children de Harter de 1985 (versión española adaptada a adolescentes de Pastor, Quiles, & Pamies, 2012) ($\alpha=.69$). En cada uno de los seis ítems que la componen se presentan dos perfiles sociales (ej. «Algunos chicos/as gustan a sus compañeros/as de clase tal y como son, pero otros chicos/as sienten que sus compañeros/as de clase desean que sean diferentes»), con dos opciones de respuesta cada uno (muy cierto para mí o algo cierto para mí). Se pide a los encuestados que elijan qué perfil se adecua más a sí mismos y una vez elegido seleccionen una de las dos opciones. El índice de consistencia interna de la escala con la muestra de estudio fue $\Omega=.75$.

La motivación social fue medida con la adaptación al español de la escala Social Achievement Goals (Herrera-López, Romera, Gómez-Ortiz, & Ortega-Ruiz, 2016), diseñada y validada por Ryan y Shim (2006). Mide tres tipos de metas sociales: de desarrollo ($\Omega_{MD}=.78$) (ej. «En general me esfuerzo por desarrollar mis habilidades interpersonales»); metas de popularidad ($\Omega_{MA}=.89$) (ej. «Yo quiero ser amigo de los chicos y chicas populares»); y metas de evitación ($\Omega_{ME}=.77$) (ej. «Me sentiría exitoso si pudiera evitar ser socialmente torpe»). Con un total de 12 cuestiones que siguen una escala tipo Likert con cinco respuestas (1=totalmente falso y 5=totalmente verdadero). La consistencia interna con la muestra de estudio fue adecuada ($\Omega_{MD}=.82$, $\Omega_{MA}=.85$, $\Omega_{ME}=.75$).

La autopercepción de la competencia social fue medida con la escala Perceived Social Competence Scale II (Anderson-Butcher, Amorose, Riley, Gibson, & Ruch, 2014). Dicha escala valora la percepción de la propia competencia social a través de cinco ítems (ej. «Muestro preocupación por los demás» o «Presto apoyo a los demás») y siguiendo una escala tipo Likert

con cinco opciones de respuesta (1=totalmente falso y 5=totalmente verdadero). No existen estudios que hayan utilizado esta escala con adolescentes españoles. Los resultados de la validación de su adaptación al español se presentan en el apartado de resultados. La consistencia interna con la muestra de estudio fue adecuada ($\Omega=.91$).

El cuestionario European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Del-Rey & 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. Los índices de consistencia interna para la muestra del estudio fueron adecuados para cibervictimización ($\Omega=.95$) y para ciberagresión ($\Omega=.97$).

2.3. Procedimiento

Una vez seleccionados los centros educativos, se informó de los objetivos de la investigación y se solicitó su participación en el estudio. Se contó con el permiso de los centros educativos y de las familias. Se insistió en el carácter voluntario de su participación y en la confidencialidad de sus respuestas.

La administración de los instrumentos se hizo de manera colectiva en las respectivas aulas, sin la presencia de docentes, en una única sesión de 30 minutos.

2.4. Análisis de datos

Para conocer las propiedades psicométricas de la escala de percepción de competencia social en adolescentes, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) utilizando el método de máxima verosimilitud robusto. Los índices de ajuste adoptados fueron: chi-cuadrado de Satorra y Bentler (2S-B), índice de ajuste comparativo (CFI) ($>.95$), índice de ajuste de no normalidad (NNFI) ($>.95$), índice de bondad de ajuste (GFI) ($>.95$), error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) ($<.08$) y valor medio cuadrático de los residuos de las covarianzas (SRMR) ($<.08$) (Byrne, 2006; Hu & Bentler, 1999). Se utilizó el programa EQS 6.2. Para calcular los roles de implicación en cyberbullying, se tuvo en cuenta el criterio seguido por Del-Rey y otros (2015).

Tabla 1. Estadísticos univariados de la escala Percepción de Competencia Social II

	M	DT	Curtosis	Asimetría
Ayudo a otros compañeros y compañeras	4,31	0,884	1,926	-1,389
Pregunto a los demás si puedo servir de ayuda	4,01	1,018	0,835	-1,058
Muestro preocupación por los demás	4,11	0,964	0,959	-1,086
Muestro interés por los demás	4,06	0,976	0,786	-0,992
Presto apoyo a los demás	4,18	0,913	1,332	-1,156

Para el estudio de las diferencias de medias en los roles de implicación en cyberbullying se utilizaron test no paramétricos (pruebas de Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney para las comparaciones dos a dos) tras verificar la falta de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov. La codificación y el análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 20.

Teniendo en cuenta las características ordinales de las variables, el análisis de la consistencia interna se basó en los resultados del Omega de McDonald (Elosua Oliden & Zumbo, 2008), calculado a través del programa Factor 9.3.

3. Análisis y resultados

Los análisis descriptivos de la muestra indican un nivel de incidencia del fenómeno cyberbullying del 29,7%. Las víctimas representaban el 9,9% de los encuestados, los agresores figuraban con un 5,5%, y por último los agresores victimizados alrededor del 14,3%. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en función de la variable género en la implicación en cada uno de los roles.

Los resultados del AFC de la escala de percepción de competencia social para adolescentes fueron óptimos (figura 1), $\chi^2_{S-B} = 13.96$; $p = .01$; NNFI = .971; CFI = .985; RMSEA = .059; SRMR = .27. Los valores de las covarianzas entre los ítems oscilaron entre .46 y .71. El valor del coeficiente de Mardia multivariado fue de 30.63. En la tabla 1 (en la página siguiente) se presentan los estadísticos univariados de cada ítem.

El test H de Kruskal Wallis indicó diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de ajuste social entre los distintos roles de la dinámica cyberbullying (tabla 2). Los análisis post hoc con comparaciones dos a dos mediante la prueba U de Mann-Whitney mostraron que las cibervíctimas fueron menos aceptadas socialmente cuando se compararon con el grupo de los no implicados ($p < .001$), los ciberagresores ($p < .01$) y los ciberagresores victimizados ($p = .027$), mientras que los ciberagresores victimizados fueron menos aceptados socialmente comparados con los no implicados ($p = .021$).

En las metas de desarrollo social fueron los no

implicados los que mostraron mayores niveles comparados con los ciberagresores ($p = .047$) y los ciberagresores victimizados ($p = .017$). En las metas de demostración social, fueron las cibervíctimas las que menos siguieron objetivos de popularidad comparadas con los ciberagresores ($p = .045$) y los ciberagresores victimizados ($p < .001$). Sin embargo el grupo de los no implicados mostró menos objetivos de popularidad comparados con los ciberagresores victimizados ($p < .01$).

En cuanto a la autopercepción de la competencia social, el grupo de los ciberagresores mostraron menores niveles que los no implicados ($p < .01$) y las cibervíctimas ($p < .01$). Los ciberagresores victimizados mostraron una menor autopercepción de su competencia social comparados con las cibervíctimas ($p = .017$) y los no implicados ($p = .040$).

En cuanto a la autopercepción de la competencia social, el grupo de los ciberagresores mostraron menores niveles que los no implicados ($p < .01$) y las cibervíctimas ($p < .01$). Los ciberagresores victimizados mostraron una menor autopercepción de su competencia social comparados con las cibervíctimas ($p = .017$) y los no implicados ($p = .040$).

4. Discusión y conclusiones

La finalidad de esta investigación fue conocer el ajuste social de los adolescentes implicados en el fenómeno cyberbullying a través del análisis de la percepción del apoyo social, la competencia y las metas sociales, y examinar las diferencias en función del rol de implicación en cyberbullying. Partimos de las hipótesis de que los ciberagresores mostrarían mayores metas de popularidad y apoyo social que las cibervíctimas y que los ciberagresores victimizados tendrían un menor ajuste social en todas sus dimensiones.

Las investigaciones sobre la prevalencia del cyberbullying han mostrado resultados que difieren en los porcentajes de implicación, en muchas ocasiones debido a la heterogeneidad de los procesos de medición (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions,

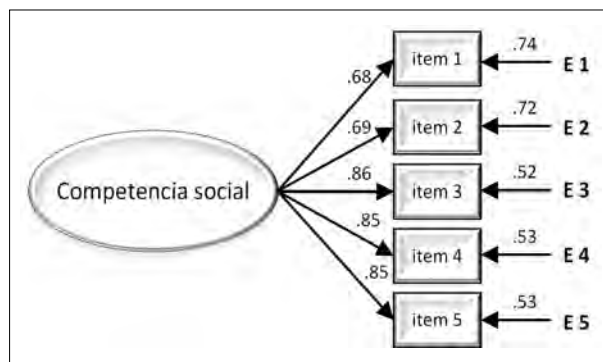


Figura 1. AFC de la escala Percepción de Competencia Social (Anderson-Butcher & al., 2014)

Tabla 2. Diferencias entre los índices de ajuste social y los roles de implicación en cyberbullying

Variable/Roles	Estadísticos			Diferencias entre grupos		Comparaciones dos a dos		
	N	M	DT	X(gl)	p		U	p
Aceptación social								
No implicado	341	3,12	.522	21.943(3)	.000	NI/V	5257.000	.000
Víctima	49	2,76	.614			NI/A	3895.000	.692
Agresor	24	3,18	.463			NI/AV	9557.500	.021
Agresor victimizado	68	2,99	.506			V/A	343.000	.004
Total						V/AV	1267.000	.027
	482	3,07	.538			A/AV	634.000	.104
Metas de desarrollo social								
No implicado	352	4,01	.676	9.839(3)	.020	NI/V	7628.500	.125
Víctima	50	3,89	.632			NI/A	3669.500	.047
Agresor	27	3,79	.605			NI/AV	10429.000	.017
Agresor victimizado	72	3,87	.560			V/A	0	.461
Total						V/AV	606.500	.715
	501	3,97	.654			A/AV	1730.500	.655
Metas de demostración (popularidad)								
No implicado	352	2,38	.995	13.472(3)	.004	NI/V	7744.000	.168
Víctima	50	2,19	1.017			NI/A	3977.000	.156
Agresor	27	2,63	.976			NI/AV	9907.000	.003
Agresor victimizado	72	2,72	.931			V/A	488.500	.045
Total						V/AV	1186.000	.001
	501	2,42	.995			A/AV	926.500	.719
Metas de evitación social								
No implicado	352	3,11	1.019	1.511(3)	.680	NI/V	8706.500	.903
Víctima	50	3,16	.924			NI/A	4196.500	.310
Agresor	27	3,30	.958			NI/AV	12134.000	.569
Agresor victimizado	72	3,05	.947			V/A	0	.416
Total						V/AV	599.000	.638
	501	3,12	.995			A/AV	1710.000	.229
Percepción de la competencia social								
No implicado	352	4,19	.759	15.026(3)	.002	NI/V	7762.000	.173
Víctima	50	4,29	.787			NI/A	3133.500	.003
Agresor	27	3,72	.849			NI/AV	10743.500	.040
Agresor victimizado	72	3,96	.892			V/A	0	.002
Total						V/AV	390.000	.017
	501	4,14	.796			A/AV	1344.500	.140
							785.000	

Nota: NI= No Implicado; V= Víctima; A= Agresor; AV= Agresor Victimizado.

2014). En este estudio, el hecho de contar con un instrumento que ha sido validado en una amplia muestra europea y que recoge las características definitorias del cyberbullying (Del-Rey & al., 2015), permite que los resultados sean comparables con otras investigaciones que han utilizado el mismo instrumento. Nuestros resultados muestran que uno de cada cuatro escolares está implicado en cyberbullying, siendo mayor la implicación de jóvenes en el rol de ciberagresores victimizados (Del-Rey & al., 2015; Selkie, Fales, & Moreno, en prensa).

El hecho de que no se hayan observado diferencias en función del género coincide con estudios previos (Hinduja & Patchin, 2009). No obstante, los resultados sobre las diferencias de género en cyberbullying no están claros y parece que pueden verse moderados por la edad (ver meta-análisis de Barlett & Coyne, 2014). Respecto del ajuste social, en nuestro

estudio ha sido el grupo de los ciberagresores quien ha reportado la media más alta de percepción de apoyo social, incluso comparado con el de no implicados, a diferencia de lo encontrado en otros estudios (Calvete & al., 2010; Katzer, Fetchenhauer, & Belschak, 2009), donde los agresores se caracterizaron por su bajo apoyo social, pero en coherencia con lo encontrado en otras investigaciones que han mostrado que los acosadores son más populares y socialmente aceptados que las víctimas y tanto como los no implicados (Berger & Caravita, 2016).

Las cibervíctimas, como era esperado, han reportado la media más baja de percepción de apoyo social, en consonancia con los estudios en los que se señalan que las víctimas tienen menos amigos y que el apoyo de los amigos protege del ciberacoso (Kendrick & al., 2012; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Navarro & al., 2015). Esta relación entre el bajo apoyo social y la cibervictimización puede ser explicada atendiendo, por un lado, a la dependencia del contexto cara a cara que tiene el bullying, y por otro, a la fuerte relación entre los hechos de bullying y cyberbullying. Si los ciberagresores eligen como cibervíctimas a chicos o chicas socialmente vulnerables por estar más aislados socialmente, inmersos ya en procesos de victimización cara a cara, y por tanto con una mayor debilidad para defenderse, dicha indefensión social podría ser un riesgo previo para la ciberagresión. La baja percepción de apoyo social de los ciberagresores victimizados puede tener la misma explicación, ya

que en gran medida los ciberagresores victimizados tienen características funcionales semejantes a las que tienen las cibervíctimas. La falta de apoyo de los iguales y la victimización cibernética podrían estar intensificando sentimientos negativos, lo que aumenta el riesgo de ciberagresión, siguiendo la línea que han señalado estudios previos, en los que se reconoce que el rechazo de los compañeros y compañeras puede ser una fuente de tensión que contribuye a la agresión cibernética (Hinduja & Patchin, 2009; Wright & Li, 2013).

Es escasa la investigación sobre los objetivos de desarrollo social en relación con los roles de implicación en cyberbullying, sin embargo sabemos que cuando los adolescentes persiguen metas de desarrollo social se producen nuevas formas de relacionarse, mejoran las relaciones y aparecen nuevas iniciativas de conocer a otros, hacer amigos y aprender a llevarse bien con los demás, lo que se relaciona con un menor rechazo social (Mouratidis & Sideridis, 2009; Ryan & Shim, 2006, 2008). En este trabajo, los no implicados fueron los que mayores niveles reportaron en las variables de metas de desarrollo social mientras los ciberagresores son los que mostraron puntuaciones más bajas, lo que confirma los rasgos diferenciales de los ciberagresores como escolares de bajos niveles de motivación social positiva o de desarrollo.

Respecto de la búsqueda de popularidad, fueron los ciberagresores victimizados los que se percibieron movidos en mayor medida por la necesidad de ser reconocidos socialmente, junto con los ciberagresores. Estos resultados coinciden con los encontrados en bullying, lo que hace suponer que es la obtención de reconocimiento social lo que lleva a muchos chicos y chicas a intimidar a otros. Deberíamos quizás apuntar que los ciberagresores no acosan al azar, sino que su acción va dirigida hacia el resultado social de fortalecer su posición social o marginar a los oponentes en un grupo (Navarro & al., 2015), lo que tiene importantes implicaciones morales sobre el impacto del bullying y el cyberbullying en la configuración ética de los escolares que se implican en estos fenómenos.

Por último, los ciberagresores han mostrado una menor percepción de competencia social y las cibervíctimas las que más. Este perfil social subraya la estrecha relación entre ciberacoso y el acoso tradicional o cara a cara. En el cyberbullying nos encontramos, al igual que en el bullying, ante un tipo de víctimas que a pesar de desarrollar comportamientos prosociales, de percibirse como socialmente competentes y estar movidas por la búsqueda de la mejora en sus relaciones con los demás (metas de desarrollo) son vulnera-

bles y rechazadas dentro del grupo. No es por tanto su habilidad social lo que las caracteriza, sino la posición o estatus social que adquieren a partir de las convenciones y a veces arbitrarias normas que se generan dentro del contexto del grupo de los iguales, lo que puede estar explicando su situación de victimización. Ello nos podría llevar a afirmar que la prosocialidad y la capacidad de interacción no protegen a las víctimas de ser el blanco del agresor.

En cambio, los ciberagresores reconocen su falta de eficacia social y su bajo nivel en metas de desarrollo y sin embargo son populares y reconocidos (lo que no significa necesariamente queridos). Nos encontramos por tanto con un perfil de ciberagresores movidos por la obtención de popularidad dentro del grupo de iguales, con altos niveles de aceptación por sus compañeros y compañeras, lo que caracteriza ese falso liderazgo dentro del grupo. Un liderazgo moralmente vacío que deberíamos considerar moralmente negativo.

Estos resultados permiten orientar de forma más precisa, la intervención psicoeducativa y las prácticas docentes, curriculares y de convivencia, en los centros de Educación Secundaria. Dada la complejidad de la estructura social de participación que tiene el grupo de iguales, los docentes y orientadores escolares deberían de disponer de modelos más precisos sobre cómo organizar los agrupamientos, las actividades sociales, el análisis de las redes de amigos, etc., en orden a prevenir y mejorar la motivación social y los vínculos interpersonales entre su alumnado. De hacerlo así, las redes sociales virtuales también se beneficiarían, dada la estrecha relación entre bullying y cyberbullying, en este sentido.

Las conclusiones de este estudio apuntan hacia una mayor atención a la configuración, motivos sociales y connotaciones socioemocionales del grupo de iguales y a su influencia en la gestión de la vida social y la convivencia escolar. En el seno de las convenciones y motivos sociales que se generan en el marco de las redes de iguales, sean directas o virtuales, pueden estar muchas de las claves que estén explicando la situación de dominio y sumisión presentes en el espacio cibernético entre los chicos y chicas.

Este estudio tiene ciertas limitaciones que hay que manifestar. El tamaño de la muestra es una de ellas. Ampliar el número de escolares participantes así como la zona de estudio permitirá llegar a conclusiones más próximas a la realidad social y virtual de los adolescentes. La medición de las variables a través de autoinforme supone también una limitación pues pueden conducir a cierta deseabilidad. Sería necesario incluir la percepción de otros grupos (iguales o profesorado)

para evaluar el ajuste social, así como datos cualitativos que permitan contemplar la perspectiva de víctimas y agresores. Como futura línea de investigación se plantea el estudio de modelos explicativos de carácter longitudinal del ajuste social en el cyberbullying, en los que se incluyera la medición de las actitudes y conductas del grupo de iguales de referencia ante situaciones de ciberacoso.

Apoyos y agradecimientos

Este trabajo se ha realizado dentro de los siguientes proyectos: PRY040/14 financiado por la Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces. Proyecto EDU2013-44627-P, financiado por el Plan Nacional de I+D+i. Proyecto BIL/14/S2/163 financiado por la Fundación Mapfre. Proyecto 564710 financiado por Europe for Citizens Programme.

Referencias

- Anderson-Butcher, D., Amorose, A.J., & al. (2014). The Case for the Perceived Social Competence Scale II. *Research on Social Work Practice*, 9, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1049731514557362>
- Austin, J.T., & Vancouver, J.B. (1996). Goal Constructs in Psychology: Structure, Process, and Content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.338>
- Barlett, C., & Coyne, S.M. (2014). A Meta-analysis of Sex Differences in Cyber-bullying Behavior: The Moderating Role of Age. *Aggressive Behavior*, 40, 474-488. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21555>
- Berger, C., & Caravita, C.S. (2016). Why do Early Adolescents Bully? Exploring the Influence of Prestige Norms on Social and Psychological Motives to Bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>
- Bost, K.K., Vaughn, B.E., Washington, W.N., Cielinski, K.L., & Bradbard, M.R. (1998). Social Competence, Social Support, and Attachment: Demarcation of Construct Domains, Measurement, and Paths of Influence for Preschool Children Attending Head Start. *Child Development*, 69, 192-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06143.x>
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of Friendship, Interpersonal Competence, and Adjustment during Preadolescence and Adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02844.x>
- Byrne, B.M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and Programming*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in Adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Casas, J.A., Del-Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and Cyberbullying: Convergent and Divergent Predictor Variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580-587. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., & Areñe, J.J. (2015). Adolescents and Preadolescents' Roles on Bullying, and its Relation with Social Climate and Parenting Styles. *Psicodidáctica*, 20, 139-155. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K., & Bigbee, M.A. (2002). Relationally and Physically Aggressive Children's Intent Attributions and Feelings of Distress for Relational and Instrumental Peer Provocations. *Child Development*, 73, 1134-1142. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00462>
- Del-Rey, R., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Plichtai, P. (2015). Structural Validation and Cross-cultural Robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del-Rey, R., Elípe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and Cyberbullying: Overlapping and Predictive Value of the Co-occurrence. *Psicothema*, 24, 608-613.
- Ellison, N.B., Steinfeld, C., & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook 'Friends': Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Elosua Oliden, P., & Zumbo, B.D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20, 896-901.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. [Internet Use Habits and Risk Behaviours in Preadolescence]. *Comunicar*, 44, 113-120. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- García-Fernández, C.M., Romera, E.M., & Ortega, R. (2015). Explorative Factors of Face-to-face Harassment and Cyberbullying in a Sample of Primary Students. *Psicothema*, 27, 347-353. doi: <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2015.35>
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328. doi: <http://dx.doi.org/10.1348/000709905X25517>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have Enhanced Moral Competence to Judge relative to Victims, but Lack Moral Compassion. *Personality and Individual Differences*, 50, 603-608. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>
- Habashy-Hussein, M. (2013). The Social and Emotional Skills of Bullies, Victims, and Bully-victims of Egyptian Primary School Children. *International Journal of Psychology*, 48, 910-921. <http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.702908>
- Harter, S. (1985). *The Self-perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Herrera-López, M., Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2016). Influence of Social Motivation, Self-perception of Social Efficacy and Normative Adjustment in the Peer Setting. *Psicothema*, 28, 32-39. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2015.135>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Holt, M.K., & Espelage, D.L. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984-994.

- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cut off Criteria for fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.7334/10.1080/10705519909540118>
- Juvonen, J., & Gross, E.F. (2008). Extending the School Grounds? Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496-505. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.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: Theories, Methods, and Applications*, 21, 25-36. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The Protective Role of Supportive Friends against Bullying Perpetration and Victimization. *Journal of Adolescence*, 35, 1.069-1.080. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-analysis of Cyberbullying Research among Youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1.073-1.137. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R.M., Morgan, C.A., & Limber, S.P. (2012). Traditional Bullying as a Potential Warning Sign of Cyberbullying. *School Psychology International*, 33, 505-519. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312445244>
- Modecki, K.L., Minchin, J., Harbaugh, A.G., Guerra, N.G., & Runions, K.C. (2014). Bullying Prevalence across Contexts: A Meta-analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602-611. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Mouratidis, A., & Sideridis, G. (2009). On Social Achievement Goals: Their Relations with Peer Acceptance, Classroom Belongingness, and Perceptions of Loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77, 285-307. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.77.3.285-308>
- 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. *School Mental Health*, 7, 235-248. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). Applying the Interpersonal Circumplex Model into Children's Social Goals: Connections with Peer Reported behavior and Sociometric Status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.699>
- Olweus, D. (1999). Norway. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An Overrated Phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M.J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. [The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying]. *Comunicar*, 46, 57-65. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 6-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Pastor, Y., Quiles, Y., & Pamies, L. (2012). Apoyo social en la adolescencia: adaptación y propiedades psicométricas del «Social Support Scale for Children» de Harter (1985). *Revista de Psicología Social*, 27, 39-53. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/02134741-2798844060>
- Rodkin, P., Ryan, A., Jamison R., & Wilson T., (2013). Social Goals, Social Behavior, and Social Status in Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 49, 1.139-1.150. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029389>
- Ryan, A., & Shim, S.S. (2006). Social Achievement Goals: The Nature and Consequences of Different Orientations toward Social Competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1.246-1.263. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167206289345>
- Ryan, A., & Shim, S.S. (2008). An Exploration of Young Adolescents' Social Achievement Goals: Implications for Social Adjustment in Middle School. *Journal of Educational Psychology*, 100, 672-687. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.672>
- Selkie, E.M., Fales, J.L., & Moreno, M.A. (2016). Cyberbullying Prevalence among US Middle and High School-Aged Adolescents: A Systematic Review and Quality Assessment. *Journal of Adolescent Health*, 58(2), 125-133. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.026>
- Smith, P.K. (2015). The Nature of Cyberbullying and What We Can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15, 176-184. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12114>
- Storch, E.A., Brassard, M.R., & Masia-Warner, C.L. (2003). The Relationship of Peer Victimization to Social Anxiety and Loneliness in Adolescence. *Child Study Journal*, 33, 1-18.
- Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five. A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/01430-34303024002001>
- Vaughn, B.E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A.J., Korth, B. (2009). Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. *Child Development*, 80, 1.775-1.796. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01367.x>
- Wright, M.F., & Li, Y. (2013). The Association between Cyber Victimization and Subsequent Cyber Aggression: The Moderating Effect of Peer Rejection. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 662-674. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-012-9903-3>
- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z. (2014). Friendship Quality, Social Preference, Proximity Prestige, and Self-perceived Social Competence: Interactive Influences on Children's Loneliness. *Journal of School Psychology*, 52, 511-526. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del-Rey, R. (2015). Scientific Research on Bullying and Cyberbullying: Where Have We Been and Where Are We Going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>