

Ana Belén Cebollero Salinas

e-competencias
socioemocionales: Una propuesta
para analizar la ciberconvivencia
escolar en Educación Secundaria
Obligatoria

Director/es

Cano de Escoriza, Jacobo José
Orejudo Hernández, Santos

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad de Zaragoza
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Tesis Doctoral

**E-COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: UNA
PROPUESTA PARA ANALIZAR LA
CIBERCONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

Autor

Ana Belén Cebollero Salinas

Director/es

Cano de Escoriaza, Jacobo José
Orejudo Hernández, Santos

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
Escuela de Doctorado

Programa de Doctorado en Educación

2022



Universidad
Zaragoza

TESIS DOCTORAL

Programa de doctorado en Educación

**e-competencias socioemocionales:
Una propuesta para analizar la ciberconvivencia escolar
en Educación Secundaria Obligatoria**

Doctoranda:

Ana Belén Cebollero Salinas

Directores:

Dr. Jacobo Cano Escoriaza
Dr. Santos Orejudo Hernández

2022



Universidad
Zaragoza

TESIS DOCTORAL

Programa de doctorado en Educación

**e-competencias socioemocionales:
Una propuesta para analizar la ciberconvivencia escolar
en Educación Secundaria Obligatoria**

Doctoranda:

Ana Belén Cebollero Salinas

Directores:

Dr. Jacobo Cano Escoriaza
Dr. Santos Orejudo Hernández

2022

Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos. Martin Luther King (1929-1968)

*Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto
Aristóteles (384 a.C – 322 a.C.)*

Agradecimientos

Muchas son las personas las que se merecen formar parte de estos agradecimientos. Quiero empezar estas líneas dirigiendome a mis Directores de Tesis por esta etapa de crecimiento profesional y personal. Desde el principio siempre me he sentido parte de un equipo y son muchos los temas aprendidos, no sólo en conocimientos sino también, en aspectos profesionales y personales. Me han trasmitido, entre otras cosas, pasión por aprender, rigor, profesionalidad, pero también, humanismo, amabilidad, paciencia y una mirada e interés en dotar de sentido y de utilidad la investigación educativa y de la enseñanza universitaria.

Quiero agradecer, a ambos, la confianza depositada en mí, por adaptarse a mi forma de ser respondiendo a mi multitud de preguntas, por acoger e impulsar siempre mis inquietudes y ser guía para darles forma tanto, en el plano académico como a mi interés en transferir la investigación a la realidad educativa. Gracias, por el impulso de hacerlas realidad, con el deseo de que, esta tesis, sea un punto de partida.

Por otro lado, el proceso de esta tesis ha estado marcado por algunos eventos familiares que ponen aun más de relieve el profundo agradecimiento que sentimos hacia nuestros padres. Me resulta difícil poner palabras a estos sentimientos tan profundos y de tanto calado, pero que han supuesto un referente, de entre la multitud de valores, en el afán de aprender, de superación, de emprendimiento, y perseverancia.

A lo largo de la trayectoria personal, muchas son las personas y amigos que me han inspirado por su buen hacer y ser y que, con su prestigio profesional y sus valores personales han configurando mis inquietudes, entre ellas, por el mundo universitario. Dedico este trabajo a todos aquellos con los que he tenido la suerte de haber compartido alguna parte de la vida y de los que de alguna manera me han aportado crecer como persona.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACION	17
MARCO TEÓRICO	25
CAPITULO 1. APROXIMACIÓN AL CONSTRUCTO DE CIBERCONVIVENCIA ESCOLAR	27
1.1. La ciberconvivencia escolar desde la convivencia escolar	27
1.1.1. La convivencia como objetivo educativo	27
1.1.2. La convivencia como constructo teórico	30
1.1.3. Aproximación a la ciberconvivencia escolar	36
1.2. La ciberconvivencia escolar desde la competencia digital	40
1.3. Hacia la delimitación de la ciberconvivencia escolar desde las dos perspectivas	47
1.4. La ciberconvivencia en los centros escolares	50
1.4.1. Desde la perspectiva de la convivencia escolar	50
1.4.2. Desde la perspectiva de competencia digital	53
CAPITULO 2. CIBERCONVIVENCIA ESCOLAR Y CIBERCONDUCTAS	58
2.1. La influencia de Internet en la calidad de las relaciones sociales entre adolescentes	58
2.2. Ciberconductas relacionadas con la ciberconvivencia escolar	63
2.2.1. Relación entre socialización presencial y online	63
2.2.2. Conductas en Internet relacionadas con la ciberconvivencia escolar	65
2.3. Ciberacoso	67
2.4. <i>Cybergossip</i>	74
2.5. <i>Phubbing</i>	78
2.6. Multitarea de medios	82

CAPITULO 3. CIBERCONVIVENCIA ESCOLAR Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	86
3.1. Las competencias socioemocionales	87
3.1.1. Inteligencia emocional	87
3.1.2. De la inteligencia emocional a las competencias socioemocionales	95
3.1.3. De la competencia socioemocional a la educación emocional	105
3.1.4. Otros constructos emocionales y sociales relacionados	108
3.1.4.1. Empatía	108
3.1.4.2. Competencia social	110
3.1.5. Influencia de los constructos emocionales y sociales en la ciberconvivencia	112
3.1.5.1. En las relaciones sociales, y agresividad y acoso	112
3.1.5.2. En el bienestar, ajuste y éxito académico	116
3.1.5.3. En el uso de Internet	117
3.1.5.4. En el ciberacoso	119
3.1.6. Desarrollo evolutivo adolescente e inteligencia emocional, empatía y competencia social	124
3.2. e-Competencias socioemocionales	126
3.2.1. Comunicación virtual y emociones	126
3.2.2. Modelo e-competencias socioemocionales	128
3.3. Hacia la validación de las e-competencias socioemocionales	134
ESTUDIO EMPÍRICO	141
CAPITULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION	143
4.1. Objetivos e hipótesis	143
4.2. Método	144
4.3. Presentación de los estudios	145
4.4. Procedimiento	146
CAPITULO 5. ESTUDIOS	149

5.1. Estudio 1. Diseño y validación de la escala e-competencias socioemocionales (e-COM) en adolescentes	149
5.1.1. Objetivos e hipótesis	149
5.1.2. Estado de la cuestión	149
5.1.3. Diseño	151
5.1.3.1 Participantes	151
5.1.3.2. Instrumentos de evaluación	151
5.1.3.3. Procedimiento	156
5.1.3.4. Análisis de datos	157
5.1.4. Resultados	157
5.1.5. Conclusiones y discusión	165
5.2. Estudio 2. Relevancia de las e-COM en el <i>cybergossip</i> , <i>phubbing</i> y multitarea de medios	172
5.2.1. Objetivos e hipótesis	172
5.2.2. Estado de la cuestión	173
5.2.3. Diseño	180
5.2.3.1 Participantes	180
5.2.3.2. Instrumentos de evaluación	180
5.2.3.3. Procedimiento	182
5.2.3.4. Análisis de datos	183
5.2.4. Resultados	184
5.2.5. Conclusiones estudio	189
5.3. Estudio 3. Relevancia de las e-COM en el ciberacoso	196
5.3.1. Objetivos e hipótesis	196
5.3.2. Estado de la cuestión	197
5.3.3. Diseño	201
5.3.3.1 Participantes	201
5.3.3.2. Instrumentos de evaluación	201
5.3.3.3. Procedimiento	203
5.3.3.4. Análisis de datos	203
5.3.4. Resultados	205
5.3.5. Conclusiones y discusión	211

5.4. Estudio 4. Aportación de las e-COM a la explicación de las ciberconductas respecto a otros constructos emocionales y sociales offline y online	218
5.4.1. Objetivos e hipótesis	218
5.4.2. Estado de la cuestión	219
5.4.3. Diseño	225
5.4.3.1 Participantes	225
5.4.3.2. Instrumentos de evaluación	226
5.4.3.3. Procedimiento	229
5.4.3.4. Análisis de datos	230
5.4.4. Resultados	230
5.4.5. Conclusiones y discusión	249
CAPITULO 6. CONCLUSIONES y DISCUSION	261
6.1. Conclusiones y discusión general a los resultados	261
6.2. Limitaciones y prospectivas	277
REFERENCIAS BILIOGRAFICAS	282
ANEXOS	321
Anexo 1. Cuestionarios utilizados	321

Índice de tablas

Texto general de la tesis

Tabla 1.	Número de centros educativos de la muestra inicial.	147
Tabla 2.	Número de centros educativos en la muestra final adaptada por la situación sanitaria.	147

Estudio 1

Tabla 1.1.	Versión inicial de 40 ítems. Media, desviación típica y pesos factoriales del AFE en la submuestra 1.	159
Tabla 1.2.	Análisis factorial confirmatorio de la escala definitiva en la muestra total.	160
Tabla 1.3.	Correlaciones entre dimensiones de la escala e-COM y la escala total	162
Tabla 1.4.	ANOVA con las comparaciones por sexo.	163
Tabla 1.5.	Ccorrelaciones entre e-competencias socioemocionales y e-motion.	164

Estudio 2

Tabla 2.1.	<i>Cybergossip, phubbing</i> y multitarea de medios. Anova por sexo y curso.	184
Tabla 2.2.	e-Competencias socioemocionales. Anova por sexo y curso.	185
Tabla 2.3.	Pesos factoriales de las ciberconductas y correlaciones “conductas” y e-competencias socioemocionales.	186
Tabla 2.4.	Ajustes de los modelos SEM y análisis de invarianza.	189

Estudio 3

Tabla 3.1.	Frecuencia de las cibervictimización y ciberagresión.	205
Tabla 3.2.	Medias de los dos perfiles de ciberacoso y las e-competencias por sexo y curso.	206
Tabla 3.3.	Correlaciones entre las puntuaciones factoriales de las e-competencias socioemocionales, ciberagresión y cibervictimización.	208
Tabla 3.4.	Ajustes de los modelos SEM y análisis de invarianza.	209
Tabla 3.5.	Modelo SEM por grupos invarianza.	211

Estudio 4

Tabla 4.1.	Porcentajes de los participantes por curso y sexo.	226
Tabla 4.2.	Descriptivos de las conductas en relación a la ciberconvivencia.	231
Tabla 4.3.	Descriptivos de las variables sociales y emocionales offline (1° y 2° bloque introducido en las regresiones).	232
Tabla 4.4.	Descriptivos de las dimensiones contenido emocional online (3° bloque introducido en las regresiones).	232
Tabla 4.5.	Descriptivos de las dimensiones e-competencias socioemocionales (4° bloque introducido en las regresiones).	233
Tabla 4.6.	Correlaciones entre las variables de estudio en chicos.	237
Tabla 4.7.	Correlaciones entre las variables de estudio en chicas.	238
Tabla 4.8.	Regresión lineal de la ciberagresión de las chicas.	240
Tabla 4.9.	Regresión lineal de la ciberagresión de los chicos.	241
Tabla 4.10.	Regresión lineal de la cibervictimización de las chicas.	242
Tabla 4.11.	Regresión lineal de la cibervictimización de los chicos de 1°-2° ESO.	242
Tabla 4.12.	Regresión lineal del cybergossip de las chicas.	243
Tabla 4.13.	Regresión lineal del cybergossip de los chicos.	245
Tabla 4.14.	Regresión lineal del phubbing de las chicas.	246
Tabla 4.15.	Regresión lineal del phubbing de los chicos.	247
Tabla 4.16.	Regresión lineal de la multitarea de las chicas.	248
Tabla 4.17.	Regresión lineal de la multitarea de los chicos.	248

Índice de figuras

Figura 1.	Ejes temáticos de la convivencia escolar.	26
Figura 2.	Ejes temáticos de la ciberconvivencia escolar.	40
Figura 3.	Adaptación propia del Proyecto de Educación para la Ciudadanía Digital (Consejo de Europa, 2019).	44
Figura 4.	Elementos de ciudadanía digital basado en Ribble (2017).	46
Figura 5.	Relación entre las dimensiones de ciudadanía digital y ejes temáticos de la ciberconvivencia escolar.	48
Figura 6.	Programas sobre ciberacoso con evidencias científicas.	52
Figura 7.	Áreas del Marco común de competencia digital docente (BOE, 191, de 13 julio de 2020).	54
Figura 8.	Áreas y competencias del marco digital docente relacionados con la ciberconvivencia escolar.	55
Figura 9.	Programas destacados en ciudadanía digital.	56
Figura 10.	Fases en la evolución del concepto de inteligencia emocional.	89
Figura 11.	Modelo de las cuatro ramas de inteligencia emocional (Mayer et al., 2016).	93
Figura 12.	Rasgos del modelo de Petrides y Furnham (2003).	93
Figura 13.	Competencias de la inteligencia emocional (Goleman, 1995).	94
Figura 14.	Dimensiones y componentes modelo de Bar-On (1997).	95
Figura 15.	Descripción competencias CASEL (2015).	98
Figura 16.	Competencia conciencia emocional, componentes y definiciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).	99
Figura 17.	Competencia regulación emocional, componentes y definiciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).	100
Figura 18.	Competencia autonomía emocional, componentes y definiciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).	101
Figura 19.	Competencia social, componentes y definiciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).	102
Figura 20.	Competencia Habilidades para la vida y bienestar componentes y definiciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).	102

Figura 21.	Modelo de competencia emocional de Saarni (2000).	104
Figura 22.	Algunos programas con evidencia científica de su eficacia.	108
Figura 23.	Modelo teórico de las e-competencias socioemocionales.	134
Figura 24.	Medidas de inteligencia emocional de autoinforme (I).	136
Figura 25.	Medidas de inteligencia emocional de autoinforme (II).	137
Figura 26.	Medidas de inteligencia emocional de autoinforme (III).	137
Figura 27.	Fases de recogida de datos y estudios realizados.	148
Figura 28.	Dimensiones finales de la escala e-competencias socioemocionales e-COM.	162
Figura 29.	Modelo teórico de la relación entre e-competencias socioemocionales, <i>cybergossip</i> , <i>phubbing</i> y multitarea de medios.	173
Figura 30.	Modelo predictivo para chicas y chicos	187
Figura 31.	Modelo predictivo por bloques de cursos	188
Figura 32.	Modelo teórico de las relaciones entre las e-competencias, ciberagresión y cibervictimización.	197
Figura 33.	Modelo predictivo de las e-competencias socioemocionales en los dos perfiles del ciberacoso.	210
Figura 34.	Modelo 1 teórico para validar como prospectiva	259
Figura 35.	Modelo 2 teórico para validar como prospectiva	260

Presentación y justificación

Comenzamos esta tesis partiendo de que la convivencia escolar es reconocida como uno de los pilares de la educación (Delors, 1996). Una parte importante de aprender a convivir viene dada por la interacción con los iguales. En esas relaciones se modulan emociones, se intercambian intereses y aspiraciones, surgen dificultades y emergen impulsos, en ocasiones, disruptivos. Estas situaciones se dan especialmente en la adolescencia, ya que es una etapa en la que los iguales adquieren una importancia más relevante, aunque al mismo tiempo, están inmersos en un proceso de desarrollo de la autonomía y de búsqueda de la propia identidad (Albert et al., 2013). Como indica Ortega-Ruiz (2020), una adecuada convivencia escolar está compuesta por afectos, comunicación y actividad compartida que forma parte de la naturaleza misma de la vida en los centros educativos y donde la red de iguales es el microsistema que más impacto tiene en la percepción subjetiva de dicha convivencia escolar (Ortega-Ruiz et al., 2014).

El uso masivo de Internet en la adolescencia, especialmente de las redes sociales, amplía el complejo contexto de las relaciones interpersonales abriendo el escenario a nuevas formas de expresión y comunicación, así como de multitud de matices emocionales que circulan en la red de los iguales (Amichai-Hamburger et al., 2013). En la actualidad, la presencia de Internet ha trasladado la convivencia escolar al entorno virtual y que llamamos, ciberconvivencia (Ortega et al., 2012), generando nuevas conductas socializadoras (Romera et al., 2018). Por ello, no solo debemos atender a la experiencia compartida de la convivencia escolar presencial, sino también a la ciberconvivencia escolar porque es ahí, donde acontecen otras experiencias interactivas significativas para la construcción de la personalidad de los adolescentes (Ortega-Ruiz, 2020). Además, se constata que la convivencia virtual también está impactando en la mente, las actitudes, la sensibilidad moral y las conductas de los adolescentes. Desde esta perspectiva, las ciberconductas son claves para aprender a convivir.

Por otro lado, la evidencia científica de las últimas décadas indican que, la inteligencia emocional y por tanto, las competencias socioemocionales se presentan como una herramienta básica que garantizan las relaciones sociales de calidad y una convivencia positiva (Baroncelli y Ciucci, 2014; Bisquerra, 2014; Bisquerra, 2010; Del Rey y Ojeda, 2018; Garaigordobil, 2020; Kokkinos y Kipritsi, 2012; Zych et al., 2018). Entre otros aspectos, la competencia socioemocional modula los conflictos transformando en adaptativas las respuestas a fenómenos indeseados, contribuyendo a la sociabilidad, la

toma cooperativa de decisiones (Gómez-Ortiz et al., 2016), repercutiendo en el bienestar personal y en el rendimiento académico, entre otros (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). De ahí que, las competencias socioemocionales se planteen como el elemento nuclear de la presente investigación.

Hasta el momento, las investigaciones evalúan las competencias socioemocionales fuera del entorno online y las consideran equivalentes a las habilidades en línea. El entorno virtual tiene un régimen espacio-temporal distinto al presencial, con sus respectivas implicaciones emocionales. Así, la vida social en línea es más rápida y desarraigada lo que conlleva un régimen emocional diferente (Serrano-Puche, 2016). En concreto, lo configuran características virtuales como la limitación en la transmisión del contenido no verbal de la comunicación online, la asincronía, la posibilidad de anonimato, la inmediatez y la desinhibición asociada a la propia dinámica virtual (Suler, 2004) así como, la amplia audiencia a la que puede llegar cualquier mensaje –con o sin consentimiento de las personas involucradas-. Todo ello, conlleva procesos emocionales más complejos que los presenciales, sugiriendo que se necesitan competencias específicas para conocer, regular y comprender los estados emocionales propios y de los demás y, para convivir virtualmente de manera adaptada y exitosa. Por tanto, puede ser relevante definir y describir las competencias socioemocionales para los escenarios virtuales y analizar si son específicas para este entorno. De ser así, podría ser un avance importante en comprender mejor las ciberconductas de los adolescentes en relación a la ciberconvivencia escolar, de cara a un mejor abordaje educativo. Por ello, este será el objetivo principal de esta tesis.

Para afrontar esta tarea, en esta tesis hemos dedicado el *primer capítulo* a realizar una aproximación del constructo ciberconvivencia escolar, dado que aun está sin delimitar. Para ello, abordamos la ciberconvivencia desde las dos perspectivas del que puede formar parte en el ámbito escolar: en primer lugar, desde la convivencia escolar y más cercana a la competencia social y, en segundo lugar, desde la competencia digital. Desde el primer aspecto, el análisis del concepto convivencia escolar junto con, lo que implica Internet en la vida social de los adolescentes, puede ser el camino para definir algunos ejes relevantes de la ciberconvivencia escolar. Y, en segundo lugar, se analiza cómo este constructo puede estar contemplado desde la competencia digital, elemento transversal a todas las materias curriculares tal como indica la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y,

especialmente descrita en el Marco de la competencia digital docente (BOE, 191, de 13 de julio de 2020). Por último, de cara a realizar propuestas educativas en las implicaciones de esta tesis, al final de este primer capítulo, se analizan los programas y acciones que ya existen en los centros educativos en relación a la ciberconvivencia escolar.

Tan importante como describir desde qué competencias y elementos estructurales un centro educativo puede abordar la ciberconvivencia escolar, es analizar los comportamientos concretos relacionados con ella para poder educar de forma eficaz. Son muchas las nuevas conductas y riesgos que han surgido desde la irrupción de Internet en la socialización adolescente. Entre ellas, el ciberacoso, el *sexting* o envío de imágenes íntimas a través de Internet, el *grooming* o acoso sexual de un adulto a un menor por Internet, la nomofobia o la ansiedad de no acceder a un *smartphone*, el FOMO o el miedo a perderse algo en el entorno virtual, el uso problemático de Internet, la adicción a videojuegos, etc. En esta tesis, nos centraremos en cuatro de ellas ya que, no sería posible abordarlas todas en un solo trabajo de investigación. Por ello, en el *capítulo dos* se describen las cuatro conductas que analizaremos en la parte empírica de esta tesis. Por un lado, hemos seleccionado el ciberacoso, por los efectos que tiene en el alumnado este tipo de violencia y que tanto preocupa a la comunidad educativa y por otro, tres conductas que, sin ser riesgos cibernéticos graves, inciden en la calidad de las relaciones interpersonales y, por tanto, en la óptima ciberconvivencia escolar positiva. En concreto, el *cybergossip* o comentarios evaluativos de un tercero no presente en Internet (Romera et al., 2018) el *phubbing* o acción de centrarse en el *smartphone* mientras se mantiene una conversación presencial (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016) y la multitarea de medios (Blanca y Bendayan, 2018). Esta elección viene marcada por la motivación de querer abordar la ciberconvivencia escolar no sólo, desde una perspectiva de prevenir los riesgos sino, más bien, desde la óptica de potenciar la calidad de las relaciones humanas y por tanto de desarrollar al máximo la competencia social.

Como hemos dicho anteriormente, el tema nuclear de la tesis son las competencias socioemocionales, que se abordan en el capítulo tres de este trabajo de investigación. Así, tras una revisión de la literatura de los distintos modelos existentes se analiza la influencia de las competencias socioemocionales en la convivencia y la ciberconvivencia. En este sentido, en este capítulo, también se analizan otros constructos sociales y emocionales que, tradicionalmente, se han considerado importantes para aprender a convivir, como son la

empatía y la competencia social y que se utilizarán en la parte empírica de la tesis. Después, se examinan los procesos emocionales que plantea la comunicación virtual para discernir si tiene sentido establecer un modelo de competencias socioemocionales específicas para el entorno online y que llamaremos, e-competencias socioemocionales. Esta nueva propuesta competencial, nos llevará a plantearnos diferentes preguntas de investigación que trataremos de dar respuesta en la parte empírica de la tesis: ¿podemos evaluar las e-competencias socioemocionales?, ¿las e-competencias socioemocionales son relevantes para explicar las ciberconductas relacionadas con la ciberconvivencia escolar de los adolescentes?, ¿las e-competencias socioemocionales es un constructo distinto a los ya existentes como son, la empatía y la competencia social? ¿añaden un valor explicativo de las conductas en línea respecto a la que aportan los constructos tradicionales?, ¿las competencias socioemocionales en Internet son iguales en los chicos y en las chicas?, ¿y varían según el curso académico?

Para dar respuesta a estas preguntas en la parte empírica de esta tesis se plantean los siguientes objetivos generales que se abordan en cuatro estudios independientes. En primer lugar, diseñar y validar un cuestionario para evaluar las e-competencias socioemocionales (estudio 1). En segundo lugar, examinar la relevancia de las e-competencias socioemocionales en relación a los comportamientos de *phubbing*, *cybergossip*, multitarea de medios y ciberacoso (estudios 2 y 3). Y, en tercer lugar, (estudio 4) analizar si las e-competencias socioemocionales añaden un valor explicativo sobre las ciberconductas estudiadas, respecto al que aportan otros constructos sociales y emocionales ya existentes, en concreto, la competencia social y la empatía. Además, para refinar nuestro estudio, se incluye otra variable del entorno virtual, el contenido emocional en línea.

En esta parte, tras exponer los objetivos generales y el método utilizado, se presentan los cuatro estudios y se describe el procedimiento de la obtención de la muestra, para dar paso a los cuatro estudios independientes, responsables de la consecución de los objetivos específicos de la investigación. En cada estudio, se exponen los objetivos e hipótesis específicas, el estado de la cuestión, el diseño empleado, los participantes, los instrumentos de evaluación, el procedimiento y el análisis estadístico de los datos, presentando después, los resultados y las conclusiones específicas donde se confirman o se descartan las hipótesis planteadas y se discuten los resultados.

En los dos últimos apartados, se plantean unas conclusiones finales donde se relacionan las conclusiones aportadas por los cuatro estudios para finalizar con algunas implicaciones de cara a abordar la ciberconvivencia escolar desde las dos perspectivas planteadas en el marco teórico.

Aunque en la actualidad, los centros educativos son conscientes de las implicaciones que Internet ha supuesto para la convivencia escolar, todavía es frecuente que la formación que reciben los estudiantes se reduzca a informar sobre los peligros que existen en la Red. Esta formación suele delegarse a personas externas al centro escolar, por ejemplo, relacionadas con los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, y la información que se facilita no suele traspasar la zona de sensibilizar y gestionar los riesgos. Desde nuestro punto de vista y de acuerdo con Avilés (2018), existe una carencia de intervención educativa de construcción positiva de la ciberconvivencia por lo que analizarla desde las competencias socioemocionales en el entorno virtual puede ser una relevante aportación educativa de cara a cubrir esta necesidad tan actual. Esta situación es la que ha inspirado estas preguntas de investigación y esta tesis y desde los resultados trataremos de plantear propuestas educativas que potencien el desarrollo óptimo en la ciberconvivencia escolar adolescente.

Para terminar tan sólo, mostrar la ilusión de que este trabajo, fundamente desde la evidencia científica la práctica educativa, sea de utilidad para formar a los futuros ciudadanos digitales y favorezca que el entorno virtual -nuevo espacio de convivencia-, sea un lugar más humano.

MARCO TEÓRICO

CAPITULO 1. APROXIMACION AL CONSTRUCTO DE CIBERCONVIVENCIA ESCOLAR

La ciberconvivencia escolar es un nuevo constructo surgido a raíz de la integración de Internet en la socialización. Se plantea como una extensión de las relaciones de convivencia con sus dinámicas y procesos propios debido a las posibilidades de comunicación que ese medio encierra y que son distintas del entorno presencial. La comunicación virtual se caracteriza, entre otras cosas por, la asincronía, el anonimato, la accesibilidad continua, el poder contactar fácilmente con conocidos y desconocidos, etc. Esto conlleva implicaciones en la calidad de las relaciones interpersonales en línea y, por tanto, en la ciberconvivencia escolar. Este constructo desde el punto de vista académico, están todavía sin delimitar, en parte debido a su novedad. Por ello, en este capítulo, vamos a aproximarnos a este constructo con el objetivo de establecer sus posibles dimensiones desde los dos marcos que la componen, desde la convivencia más centrada en la competencia social y, desde el entorno digital que, en el contexto escolar, está centrada en la competencia digital. También se analizará desde estas dos perspectivas cómo se aborda la ciberconvivencia en los centros educativos con el objetivo de realizar aportaciones educativas desde las propuestas y canales de convivencia ya implantados.

1.1. La ciberconvivencia escolar desde la convivencia escolar

1.1.1. La convivencia escolar como objetivo educativo

La convivencia escolar es reconocida como un fin de la educación en sí misma. Para valorarla en su adecuada medida conviene analizar la evolución de este concepto en la realidad educativa en España,

A lo largo de la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, el concepto convivencia escolar ha ido modificándose, pasando por diferentes etapas de investigación y legislativas. El papel que se le ha otorgado desde la administración educativa y como es objeto de estudio en la investigación ha ido modificándose hasta convertirse en un objetivo

educativo de primer orden. Señalamos a continuación las etapas o hitos más representativos, siendo que algunos de ellos se superponen en el tiempo.

- *La importancia de los iguales en la escuela.* En los años 80, a raíz de estudios sobre el clima social escolar se evidencia la importancia e influencia de las relaciones interpersonales para mejorar el nivel de efectividad en las escuelas. El alumnado comienza a tomar protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como objeto propio de investigación (Anderson, 1982; Eicholtz, 1984).
- *Estudio de situaciones de maltrato y acoso.* En los años 80 y 90 en el ámbito internacional (Olweus, 1985) y también español (Cerezo y Esteban, 1992; Ortega, 1994) surgen un conjunto de investigaciones que indagan en la existencia de la realidad del acoso por lo que se comenzó a tener en cuenta como realidad educativa.
- *Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).* Esta ley supone una modificación significativa del sistema educativo español, optando por una educación comprensiva. En ella se plantea una educación adaptada a las características individuales, de cada grupo y su contexto, incorporando la atención al alumnado de Necesidades Educativas Especiales e incluye la tutoría y la orientación del alumnado. Es decir, se trata de una educación con nuevas formas de interrelación que va más allá de la instrucción, incorporando una orientación personal y profesional además de académica. Además, en su artículo 1 esta ley educativa incluye la convivencia escolar entre sus fines previstos cuando señala: “la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (LOGSE, 1990: 28930).
- *Informe Delors (1996).* Este informe de la Comisión Internacional sobre la Educación de la UNESCO para el Siglo XXI considera la convivencia como pilar educativo. Este informe plantea que Aprender a vivir juntos es parte de la educación que necesitan los futuros ciudadanos en el proceso de globalización y mundialización. Este documenteo plantea una concepción más global de la educación, desligada del conocimiento puramente académico y fundamentada en el desarrollo de la comprensión del otro y de la percepción de formas de interdependencia que sirvan para tratar los conflictos y evitar la exclusión. A partir de este informe aprender a convivir comienza a considerarse como parte del

proceso de enseñanza-aprendizaje y de la cultura escolar, poniendo de manifiesto la importancia de la educación en y para la convivencia en las escuelas.

- *Programas escolares sobre convivencia escolar.* Gracias al impulso que el informe Delors (1996) atribuye a la convivencia escolar y, en respuesta a las situaciones de maltrato entre escolares que se venían evidenciando, la segunda mitad de la década de los 90 se caracteriza por un conjunto de acciones y programas educativos que conciben la convivencia escolar como una estrategia para hacer frente a los malos tratos entre escolares (Díaz-Aguado, 1997; Torrego, 1998). Estos programas van planteando la necesidad de incluir en los elementos curriculares temas relacionados con el desarrollo personal del alumnado sin olvidar la dimensión socio-afectiva y el desarrollo de una gestión democrática de la convivencia a través de la participación y la gestión de las normas.
- *Construir la convivencia positiva.* En el inicio del siglo XXI se consolida en la investigación como a en la administración educativa la necesidad de no reducir la convivencia a las situaciones problemáticas sino en la necesidad de construir la convivencia en positivo (Consejo Escolar del Estado, 2001; Ortega y Del Rey, 2004). Esto se debe a las evidencias encontradas sobre su valor para el buen funcionamiento de la dinámica de los centros y el desarrollo socio-emocional de los miembros de la comunidad educativa. Se suceden así los trabajos que analizan los elementos positivos de la convivencia escolar y las relaciones interpersonales entre los agentes educativos (Díaz-Aguado, 2002; Torrego y Moreno, 2003)
- *Convivencia y competencias.* Esta mirada positiva en el tratamiento de la convivencia escolar y siguiendo las orientaciones del informe Delors (1996) se refleja también a nivel de la administración educativa. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define, en el programa DeSeCo (2003), las competencias clave como aquellas que contribuyen al despliegue de una vida personal exitosa y al buen funcionamiento de la sociedad. Una de las categorías de competencias que señala se focaliza en la interacción en grupos heterogéneos e incluye competencias como saber relacionarse bien con otros, cooperar, manejar y resolver conflictos. Todo ello contribuye a que la convivencia adquiera un valor competencial que queda reflejado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006).

Esta ley incorpora un modelo educativo basado en competencias donde la competencia social y ciudadana forma parte del propio currículo, se enseña, se aprende y se evalúa (Real Decreto 1631/2006, 5 de mayo de 2007). En ese Real Decreto se define la competencia social y ciudadana como aquella que permitirá al alumnado comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. La convivencia pasa a ser así, uno de los aspectos principales de la tarea educativa y la escuela el escenario perfecto para aprender a convivir. Esta reforma supone además un avance cualitativo ya que obliga a los centros de implementar planes de convivencia como parte de sus proyectos educativos. Los planes de convivencia, como parte del proyecto educativo, suponen la necesidad de hacer explícita la gestión de la convivencia escolar. Tras la promulgación de la LOE (2006), las referencias sobre la relevancia de la convivencia en las escuelas a nivel normativo y legal proliferan y se crea un Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Real Decreto 275/2007, 15 de marzo de 2007).

La idea de abordar la convivencia escolar en positivo y de manera global se expande (Del Rey et al., 2009) focalizando el análisis de las relaciones interpersonales no sólo del alumnado, sino también del profesorado, las familias y demás agentes educativos y comunitarios (Bear et al., 2011).

La convivencia escolar se convierte así, en un constructo necesario (Ortega y Martín, 2004) y poliédrico (Godás et al., 2008) desligándose de su relación directa con los problemas que afectan a los centros.

1.1.2. La convivencia como constructo teórico

El objetivo de la educación para todos los países y culturas *Aprender a convivir* del Informe Delors (1996) ha dado lugar al constructo *convivencia escolar* en el ámbito hispano (Del Rey et al., 2017). Este constructo está configurado por el conjunto de relaciones interpersonales que surgen entre los diferentes agentes que componen el sistema educativo y depende, en gran parte, de la calidad que se percibe de la interacción en dichas relaciones.

Al ser un concepto multidisciplinar (Ortega y Del Rey, 2004) los ámbitos y enfoques que se han utilizado para abordar su estudio y aplicación han sido diversos. Carbajal y Fierro (2019) en su revisión del concepto convivencia escolar sugieren que desde la literatura se ha estudiado desde tres ámbitos: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario. Estos ámbitos se despliegan en multitud de enfoques:

- *Convivencia como estudio de los problemas de convivencia y de violencia escolar.* Este enfoque plantea investigaciones orientadas al estudio de conductas disruptivas y de acoso, factores de riesgo y de protección, perfiles, diferencias de sexo, estrategias para prevenir la violencia escolar (Del Rey et al., 2017; Díaz-Aguado, 2002; Ortega-Ruiz et al., 2013).
- *Convivencia como Educación para la Ciudadanía y la Democracia.* Este enfoque percibe la convivencia como camino para desarrollar capacidades cívicas, de aprender a participar en la sociedad, aprender a reconocer la diversidad, valorar la pluralidad de ideas, la elaboración y el seguimiento de normas, desarrollar herramientas dialógicas, etc. (Carbajal, 2013).
- *Convivencia como Educación para la Paz.* La convivencia se estudia como alternativa a la violencia directa y la exclusión en la escuela afrontando los elementos del conflicto como las personas involucradas, los procesos seguidos y las posibles soluciones (Fierro, 2013).
- *Convivencia como Educación para los Derechos Humanos.* Estudia las condiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de la infancia, analiza los problemas de fracaso y deserción escolar considerando las prácticas pedagógicas y de gestión cotidianas para garantizar el derecho a la educación (Arancibia, 2014).
- *Convivencia como Desarrollo Moral y Formación en Valores.* Se centra en el estudio del desarrollo del juicio moral, educación para el carácter y valores practicados desde una perspectiva más colectiva y el orden moral que la escuela promueve (López, 2007).
- *Convivencia como Educación Socio-Emocional.* Este enfoque centra su atención al desarrollo de habilidades sociales y emocionales como elemento central de la convivencia y como factor predictor para la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela (Martorell et al., 2009; Sandoval, 2014).

A la vista de la diversidad de enfoques la definición de convivencia no es única pues recibe connotaciones diferenciales en función de la perspectiva desde la que se trate. Según esto, algunas definiciones de convivencia que responden a los enfoques vistos son:

- La convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que contempla tanto una dimensión interpersonal, como colectiva (Fierro, 2013).
- La convivencia escolar es el conjunto de sistemas de relaciones sociales e interpersonales vinculados a la actividad educativa -enseñanza y aprendizaje- que sostiene y da sentido a la vida social en las aulas y en los centros escolares (Ortega-Ruíz, 2015). Aprender a vivir con los demás, a respetar a los otros y a saber exigir de forma pacífica y educada el respeto propio, junto con las actitudes positivas mutuas, forma parte de lo que en los países de habla hispana denominamos convivencia (Ortega et al., 2013).
- Se entiende por convivencia la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes (Sandoval, 2014).
- García-Raga y López-Martín (2009) definen la convivencia escolar como una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar.

Según Ortega et al., (2012) los elementos que se pueden enfatizar en este complejo fenómeno educativo desde las diferentes perspectivas son:

- *La calidad de las relaciones interpersonales como una prioridad en la organización de todos los sistemas.* Se refiere a las relaciones que se establecen entre los distintos agentes educativos, docentes, alumnado, familias, etc. en el desarrollo de su función escolar. Cada uno de ellos aporta a la convivencia un elemento sustancial que la configura como ecosistema social. Implica asumir

que la valoración que cada uno de ellos hacen del centro y de esas relaciones es relevante.

- *El* proceso instruccional que busca el aprendizaje junto la orientación y educación del alumnado. En ese proceso la enseñanza y convivencia no son elementos independientes y se manifiesta en el desarrollo del currículo, el perfil docente, el enfoque de los objetivos y tareas que se proponen no parte de este complejo constructo de la convivencia.
- *La* gestión de la disciplina democrática. Es la forma con que el profesorado aborda los conflictos y el establecimiento y ejecución de *normas* claras y transparentes, en las que haya participado el alumnado de forma compartida.
- La actuación sobre la vida relacional para prevenir fenómenos de violencia. Prevención, además de toda forma de violencia directa e indirecta.

Si consideramos este constructo en el ámbito internacional, el término más similar al de convivencia escolar del ámbito hispano es, el de clima escolar (*social climate scolar*). Este concepto focaliza el análisis en las relaciones de todos los agentes educativos e incluso comunitarios (Brand et al., 2003; Leadbeater et al., 2015). Así, Mitchell et al., (2010), consideran el clima social escolar como una percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y que influyen en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa. De hecho, López et al., (2018) evidencian como el clima escolar disminuye la victimización entre pares.

La amplitud del concepto ha planteado un problema de investigación respecto a las dimensiones a considerar para poder evaluarlo, variando su concreción de unos autores a otros. Algunas de las propuestas más utilizadas sobre el constructo clima escolar son las propuestas por autores como:

Haynes et al., (1997) plantean siete dimensiones para la evaluación de las percepciones del alumnado sobre la convivencia: motivación de logro, disponibilidad de recursos, seguridad, relaciones interpersonales entre estudiantes, orden y disciplina, relaciones entre docentes y estudiantes y participación de las familias.

Por otro lado, Bear et al., (2011) consideran cinco dimensiones del constructo clima escolar: relaciones profesor-alumnado, relaciones entre el alumnado, equidad de las normas, seguridad y problemas de violencia y aspectos afectivo-emocionales.

Así mismo otros modelos validados en la literatura es el de Ortega et al., (2012) que consideran que la convivencia escolar directa contiene las siguientes dimensiones:

1. Gestión de la red interpersonal: valoración de las iniciativas, actitudes y del profesorado y la participación de las familias como indicadores de la actividad de la comunidad educativa para la promoción de la vida social del centro.
2. Ajuste a la disciplina democrática: análisis del comportamiento del alumnado respecto a las normas básicas de convivencia y del conocimiento que éste tiene de las mismas.
3. Ajuste social entre iguales: estudio de indicadores del alumnado respecto a sus actitudes y comportamientos en las relaciones simétricas que mantiene como la amistad, cooperación, asertividad y aceptación.
4. Victimización de iguales: experiencias de sufrir agresiones verbales, físicas, psicológicas, exclusión social e incluso sentimiento de inseguridad.
5. Comportamiento violento: agresiones verbales, físicas, psicológicas y de exclusión social.
6. Victimización por profesorado: percepción de sufrir agresiones procedentes del profesorado ya sean éstas físicas, psicológicas y/o verbales.

Otro modelo muy utilizado en la literatura es el propuesto por Del Rey et al., (2017) que verifican los siguientes dimensiones:

1. Gestión Interpersonal Positiva. Alude al tipo de relaciones interpersonales entre profesores y otros profesores, familias y alumnos.
2. Victimización. Se refiere a las percepciones de los estudiantes sobre su posible exposición a violencia acciones negativas de otros estudiantes.
3. Disrupción. Asociada a acciones negativas realizadas por compañeros que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Redes sociales entre compañeros. Grado de apoyo y fortalezas del microsistema de pares que impulsan el desarrollo personal y socioemocional de los estudiantes.
5. Agresión. Presencia de posibles conductas hostiles por parte de los estudiantes hacia sus compañeros.
6. Ajuste normativo. Referido al apego a las normas establecidas por la escuela en cuanto a conducta.

7. Indisciplina. Se refiere a las percepciones de los estudiantes de acciones o comportamientos que son contrarios a las normas de convivencia en el aula y la institución.
8. Apatía docente. Esta dimensión se refiere a las acciones docentes caracterizada por el desinterés, la injusticia o la incoherencia en la gestión de relaciones interpersonales.

De todas estas propuestas podemos concluir que la convivencia escolar es un constructo multidimensional (García-Raga y López-Martín, 2009) pero al mismo tiempo, consideramos, al igual que Ortega-Ruiz et al., (2014) que, en la base de los enfoques expuestos, la convivencia se desarrolla en torno a dos grandes ejes temáticos que son, la calidad de las relaciones interpersonales (horizontales y verticales) y la prevención de los problemas y conflictos de convivencia.

En concreto, el sistema de relaciones interpersonales horizontales hace referencia a las que, establecen los escolares entre sí, es decir, a la calidad de la interacción y de la comunicación, sus códigos y reglas implícitas, los sistemas de poder y de exclusión así como sus formas de afrontar los conflictos (Ortega y Mora-Merchán, 2008). La investigación científica ha considerado este sistema como uno de los que contribuye significativamente a la adquisición de competencias y habilidades del propio desarrollo social (Ortega, 2010). De hecho, es uno de los más influyentes en los periodos de transición a la escuela media. Un estudio transcultural con participantes de cuatro países de distintos continentes (Chile, Korea del Sur, Estados Unidos y Algeria) indica que los amigos son más importantes que la familia en esta adaptación entre los 10 y 12 años (Oriol et al., 2017). Por otro lado, el sistema de relaciones interpersonales verticales se refiere a las relaciones que se establecen principalmente entre docentes y estudiantes por estar fuertemente mediadas por la actividad escolar pero también se entienden con otros agentes educativos como la familia y demás personal del entorno escolar. La naturaleza desigual de la relación es modelaje de valores como la ayuda, el respeto mutuo y la seguridad que los docentes y demás adultos deben proporcionar a los estudiantes (Cohen et al., 2009). En este sentido se evidencia que el apoyo de la escuela es un predictor importante para reducir el acoso (Miranda et al., 2018).



Figura 1. Ejes temáticos de la convivencia escolar

Finalmente, señalamos que ambos sistemas, el vertical y el horizontal, se relacionan con el otro eje temático, la prevención de la violencia como el acoso escolar y cualquier forma de maltrato o exclusión que algunos estudiantes (agresores), apoyados en ocasiones por los observadores de la situación que infringen a otros (víctimas). También se considera parte de la prevención la eficacia el cómo los adultos afrontan la gestión de los problemas de convivencia escolar (Ortega-Ruiz et al., 2014).

1.1.3. Aproximación a la ciberconvivencia escolar

Los expertos se plantean, desde la irrupción de Internet en la sociedad, una redefinición de la convivencia escolar. El desarrollo de numerosas aplicaciones para el aprendizaje, la socialización y el ocio, así como su uso extensivo a toda la población ha generado nuevas formas de relacionarse, especialmente en el caso de los adolescentes. El uso de la comunicación e interacción virtual permite romper las barreras espacio temporales existentes y parece estar construyendo nuevas dimensiones para la convivencia adolescente (Ortega et al., 2012).

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020), en España, la utilización de las nuevas tecnologías por parte de los menores se encuentra, en general, muy extendida y crece cada año. El uso de ordenador es muy elevado (91,5% de los menores frente al 89,7% en 2019) y aún más, el uso de Internet (el 94,5%, el 92,9% en 2019). Por su parte, el 69,5% de la población de 10 a 15 años dispone de teléfono móvil frente al 66,0% de 2019. Por

sexo, las niñas usan en mayor medida las nuevas tecnologías y por edad, el uso crece a medida que aumenta los años de los menores, sobre todo a partir de los 13 años. Otro ámbito muy extendido es el de los videojuegos online. La Asociación Española de Videojuegos (AEVI) constata en sus datos de 2019 que son empleados por 15 millones de personas (58 % hombres, 42 % mujeres) entre los 6 y 64 años. En España, su media de tiempo de uso es de 6,7 horas semanales.

Desde esta perspectiva, las redes sociales han promovido especialmente la convivencia. Los adolescentes han incorporado y normalizado en sus vidas el uso de las redes sociales convirtiéndolas en rápidas vías de intercambio de pensamientos, afectos y amistades. Los adolescentes según el (Instituto Nacional de Estadística, 2020) es la población más participativa en estos medios (93,0 % de 16 a 24 años). Entre ellos, la actividad de las chicas es algo superior (66,4 %) a la de los chicos (62,9 %).

El hecho de que la sociabilidad es potenciada por estos medios y proporcionan una comunicación fluida mediante el uso de estas tecnologías posibilita también que se produzcan problemas y riesgos en las relaciones interpersonales tal como señalan las estadísticas. En España, un estudio con población adolescente destaca que la mitad de los estudiantes realiza un uso desadaptado o tienen indicios de abuso de Internet (Díaz-López et al., 2020).

Es un hecho que la aparición de nuevas aplicaciones ha ampliado formas y lenguajes comunicativos, generando posibilidades de intercambios positivos, pero también amplificando las opciones para enviar mensajes de hostilidad, faltas de respeto y de rechazo. Los estudios indican que la proliferación de estos últimos es una preocupación a nivel mundial. En la mayoría de los países europeos, en torno al 15 % de los adolescentes entre 12-16 años han visto con mucha frecuencia mensajes de odio online, aumentando esta cifra hasta el 30 % y el 50 % al contabilizar los adolescentes que los han visto unas cuantas veces al año (Smahel et al., 2020). También en EE.UU, el 59 % de los menores entre 13 y 17 años reflejan haber sido intimidados o acosados en línea, sobre todo mediante el *smartphone*, a través de insultos y nombres ofensivos (Pew Research Center, 2018).

Por tanto, podemos presumir que Internet y sus aplicaciones como las redes sociales virtuales aumentan el marco relacional entre iguales y estas forman parte de la convivencia diaria. Es decir, una convivencia que incluye, además de las relaciones sociales directas

también las virtuales y que se denomina ciberconvivencia (Ortega et al., 2012). La convivencia ya no puede entenderse simplemente como un sistema de relaciones entre las personas presentes sino como un sistema de relaciones presenciales y virtuales.

En la literatura, el estudio del constructo de la ciberconvivencia escolar está todavía iniciándose dada la novedad y la rápida extensión de su uso. En concreto, las dimensiones de la ciberconvivencia escolar están aún sin definir. Una primera aproximación al constructo dada su estrecha vinculación podría ser desde los mismos grandes ejes o sistemas que la convivencia, pero teniendo en cuenta la especificidad del entorno virtual, es decir,

- Las relaciones interpersonales. En este contexto las redes sociales han estimulado una convivencia virtual cuyas dimensiones, horizontes y verticales, sobrepasan las posibilidades del entorno presencial. Esta situación se da debido a que las posibilidades de conectar con amigos y desconocidos de forma sincrónica y asincrónica y de edades similares o diferentes, es mayor que de forma presencial. Además, el usuario puede presentarse de forma anónima o con otras identidades por lo que la complejidad de las relaciones interpersonales adquiere otras dimensiones.
- La prevención de la violencia. Como consecuencia del uso generalizado de los dispositivos digitales, el acoso se prolonga en el ciberacoso y, al igual que las posibilidades de las relaciones interpersonales positivas se multiplican, también lo hacen las negativas. Fenómenos como la intimidación, la exclusión, los malos tratos, el abuso de poder, el acoso y hostigamiento, así como la agresión verbal y física, burlas y mensajes de odio pueden ocurrir de muy diversas formas y perturban el bienestar y la seguridad necesarios para los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Siguiendo a Ortega et al., (2012) el espacio cibernético es un escenario más complejo dada la multiplicidad y amplitud respecto a las interacciones presenciales de:

- Acontecimientos. Por ejemplo, se pueden reenviar comentarios e imágenes sin control de la privacidad de los protagonistas, construir bulos, *deep fake* (edición de videos falsos), mayor exposición pública en las redes sociales, etc.
- Protagonistas. Por ejemplo, se puede entablar relación con grandes grupos de personas, amigos y desconocidos, que pueden ser reales o actuar a través de un perfil falso, etc., existen *trolls* (personas que buscan provocar de manera

intencionada polémica y conflictos con la finalidad de divertirse), *haters* (son personas que se dedican a molestar a otras personas al visitar sus redes sociales se valen de burla e ironía).

- Procesos implicados. Por ejemplo, se pueden revivir los mensajes al poder escucharlos nuevamente, etiquetar fotos, reeditar, imágenes y video, se producen toda clase de transacciones e intercambios (apuestas, compras, etc.), retos virales propuestos por anónimos y que se difunden rápidamente, las acciones dejan una huella digital o rastro difícilmente borrable, surgen nuevas aplicaciones y las redes sociales en las que socializan cambian constantemente.

En definitiva, se trata de complejos hilos interpersonales de vinculación y filiación, de antagonismo y rechazo que los escolares actualizan más allá de las aulas y los pasillos del centro, y que son los que sostienen la vida en común de los iguales, con sus códigos y sus normas. Por una parte, el posible desajuste entre la identidad y la autoestima autopercibida y la imagen social y la identidad ejercida en la red social, y por otro lado, el compulsivo deseo de destacar o el seguidismo y el gregarismo que se expresa al pulsar un “me gusta”, o elegir un icono con el pulgar hacia arriba o hacia abajo en la red compartida, resultan importantes para la vida sentimental y el equilibrio social de los escolares (Ortega-Ruiz, 2020). Todo ello, dificulta una fase importante en la descripción del constructo como es diferenciar cada uno de sus elementos para entender la complejidad de la sociabilidad en las aulas de los adolescentes.

Hasta ahora, en la literatura encontramos que el uso del término ciberconvivencia escolar queda más bien asociado al término ciberacoso reduciéndolo a la gestión y la prevención de riesgos (Ortega-Ruiz et al., 2014). Sin embargo, no solo son necesarias pautas para esquivar los problemas que surgen en Internet sino especialmente conocer cómo pueden establecer relaciones positivas en el entorno virtual con todas las potencialidades y oportunidades que brindan la interacción virtual (Avilés, 2018).

En este sentido, esta tesis se focaliza en este último y positivo planteamiento. Estamos interesados en saber cómo se articula la realidad socioemocional que sucede en el marco de algunas conductas de interacción social entre iguales, que acontecen en los escenarios virtuales habituales de los adolescentes. Este conocimiento permitirá optimizar sus relaciones sociales en Internet ya que, por un lado, la red de iguales es el microsistema

que más impacto tiene en la percepción subjetiva de la convivencia escolar (Ortega et al., 2012) y por otro, el ajuste y equilibrio afectivo entre los escolares es determinante en la convivencia (Del Rey et al., 2017).



Figura 2. Ejes temáticos de la ciberconvivencia escolar.

1.2. La ciberconvivencia escolar desde la competencia digital

A la hora de analizar la ciberconvivencia escolar desde la perspectiva digital, tenemos que referirnos a la competencia desde la que se trabaja el entorno digital, es decir, la competencia digital. Tal como indica la actual ley de educación, LOMLOE (2020) es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta definición sugiere que la competencia digital incluye un concepto cercano al de convivencia que es el de ciudadanía, por ello para abordar la ciberconvivencia escolar desde esta perspectiva la analizaremos desde el constructo ciudadanía digital.

En el ámbito presencial, uno de los enfoques en los que se ha evidenciado la importancia de la convivencia es como instrumento de construcción de la ciudadanía (Carbajal, 2013). Aprendizajes como saber participar, cooperar, ser responsables, tolerantes, disponer de habilidades sociales, ser solidarios o aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales, virtudes propias de una cultura de

convivencia deben vincularse a la competencia clave social y ciudadana (García-Raga y López, 2011). El concepto de ciudadanía ha estado siempre relacionado esencialmente con los derechos y responsabilidades de vivir en comunidad, aunque se pueden considerar distintos matices. Algunas de las definiciones más significativas recogidas por Gallardo (2009) nos señalan sus características:

- Ciudadanía global. Esta concepción de la ciudadanía se sitúa dentro de una educación global que tiende a promover actitudes y valores como la solidaridad, la paz, el respeto por la diversidad, la tolerancia, la justicia, la defensa del medio ambiente, el consumo responsable, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de un mundo más libre, justo, equitativo, diverso, sostenible y pacífico.
- Ciudadanía activa. Expresión que se emplea principalmente para referirse al compromiso cívico y a la participación activa, creativa y responsable de los ciudadanos en los asuntos públicos.
- Ciudadanía responsable. Concepto que engloba aspectos relacionados con el compromiso social y la responsabilidad social que implica ser ciudadano: compromiso en la construcción de un proyecto común y en la transformación de la realidad social, etc.
- Ciudadanía crítica. Término que se utiliza fundamentalmente para hacer mención a la participación activa de los ciudadanos en los asuntos que afectan a la comunidad y a su implicación en la construcción de una sociedad mejor, un mundo mejor, en el que cada persona por el simple hecho de nacer tenga los mismos derechos y las mismas oportunidades.

Es decir, aunque según el contexto y del desarrollo de las sociedades sus características específicas pueden variar hay elementos prevalecen: deberes y derechos necesarios para vivir armoniosamente en comunidad y para ello es necesario que las personas aprendan a convivir.

La llamada vida digital compuesta por las publicaciones, interacciones y acciones que llevamos a cabo a través del Internet plantea nuevos términos que pueden extender la noción de deberes y derechos y por tanto enmarcar el constructo ciudadanía a través de

Internet o ciudadanía digital. En estas últimas décadas este concepto se ha ido definiendo y delimitando tanto en la literatura como a nivel administrativo.

Al igual que la convivencia escolar es una manera de desarrollar la ciudadanía, presuponemos que sucede lo mismo respecto a la ciberconvivencia y ciudadanía digital. Por ello, vamos a realizar una revisión de este constructo para analizar, en el siguiente epígrafe, en qué medida puede aportar una delimitación de la ciberconvivencia escolar.

De semejante forma que sucede con la ciudadanía, la ciudadanía digital cubre una variedad de enfoques y por ello en su definición encontramos distintos posicionamientos en función de los aspectos se resaltan. Así, por ejemplo,

- Algunos investigadores se han centrado en la ciudadanía digital desde la perspectiva de la alfabetización mediática e informacional (Simsek y Simsek, 2013) lo que sugiere que un tema clave en el desarrollo de la ciudadanía digital está en relación con la brecha digital.
- Otros académicos resaltan la ciudadanía digital como la práctica de comportamientos de respeto y de tolerancia hacia los demás que aumentan el compromiso cívico (Jones y Mitchell, 2016).
- Otros autores, como (Choi et al., 2017; Emejulu y McGregor 2019) optan por un enfoque de empoderamiento ciudadano en el espacio virtual y definen una ciudadanía digital radical entendida como el proceso por el cual grupos e individuos comprometidos con la justicia social analizan de modo crítico las consecuencias sociales, políticas y económicas de las tecnologías digitales en la vida cotidiana, discuten colectivamente y toman medidas para construir tecnologías y prácticas tecnológicas alternativas y emancipatorias.
- Kim y Choi (2018) plantean que los componentes de la ciudadanía digital son reconocidos como factores cognitivos (habilidades de comunicación, toma de decisiones racionales, pensamiento crítico, etc.); factores emocionales (tales como dignidad, tolerancia, sentido de la comunidad y respeto); y factores conductuales (autorregulación, participación y cumplimiento de normas legales). Estos autores elaboran un instrumento multidimensional para adolescentes que incluye las siguientes dimensiones:

- ✓ Identidad propia: Construir valores y creencias personales en el entorno digital y protegerse de los riesgos potenciales
 - ✓ Actividad en línea: Participar en actividades positivas y razonables; interactuar con otros a través de la toma de decisiones racional
 - ✓ Alfabetización para el entorno digital: Uso de software y hardware para lograr una variedad de objetivos y mantenerse al día con el entorno digital cambiante.
 - ✓ Ética para el entorno digital: Demostrar comprensión y respeto por los derechos y obligaciones de los demás en el entorno digital.
- El Consejo de Europa (2019), también consciente de que la integración de Internet supone un nuevo reto en la formación de la ciudadanía por este medio, han desarrollado un Proyecto de Educación para la Ciudadanía Digital. En él se define la ciudadanía digital como la capacidad de participar de manera positiva, crítica y competente en el entorno digital, aprovechando las habilidades de comunicación y creación efectivas, para practicar formas de participación social respetuosas de los derechos humanos y la dignidad a través del uso responsable de la tecnología. Basándose en la investigación de expertos citados con frecuencia y organizaciones en el campo, se ha definido un conjunto de diez dominios digitales, divididos en tres áreas como base del concepto general de ciudadanía digital que se muestran en la figura 3. Este modelo descrito con detalle va a ser de especial utilidad para nuestro propósito.

Dimensiones	Subdimensiones
ESTAR EN LÍNEA	
Acceso y inclusión	-Acceso al entorno digital -Superación de diferentes formas de exclusión digital -Participar en espacios digitales abiertos a todo tipo de minorías y diversidad de opiniones
Alfabetización mediática e informacional	-Buscar, interpretar, comprender y expresar a través de los medios digitales -Pensamiento crítico como base para y participación efectiva en su comunidad

Aprendizaje y la creatividad	-Actitud hacia el aprendizaje en entornos digitales -Expresar diferentes formas de creatividad, con diferentes herramientas en contextos -Competencias en formas innovadoras para los desafíos de la tecnología
BIENESTAR DIGITAL	
Ética y empatía	-Comportamiento ético en línea -Capacidad de reconocer y comprender los sentimientos y perspectivas de los demás
Salud y el bienestar	-Adicción en línea -Uso excesivo de dispositivos digitales y teléfonos móviles -Ergonomía y postura
e-Presencia y comunicaciones	-Construir y mantener una presencia e identidad en línea -Comunicación en línea positiva -Interacción con otros en espacios sociales virtuales -Gestión de los propios datos y huella digital
DERECHOS ONLINE	
Participación activa	-Participar activa y positivamente en la cultura democrática -Tomar decisiones responsables
Derechos y responsabilidades	-Derechos: privacidad, seguridad, acceso e inclusión, libertad de expresión, entre otros -Responsabilidades: garantizar un entorno digital seguro y responsable, ética y empatía
Privacidad y seguridad	-Privacidad: protección personal de la información en línea propia y de otros -Seguridad: conciencia de las acciones en línea y conducta. -Gestión de la información y seguridad (contraseñas, antivirus) -Saber afrontar situaciones peligrosas, desagradables y evitarlas.
Conciencia del consumidor	-Entender las implicaciones de la realidad comercial del online

Figura 3. Adaptación propia del Proyecto de Educación para la Ciudadanía Digital (Consejo de Europa, 2019)

- La Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE, 2016) describe las normas de comportamiento apropiado y responsable con respecto al uso de la tecnología para convertirse en ciudadanos plenos de la frontera digital global emergente. Para realizar esta actualización se consultó a expertos y se invitó a la comunidad educativa mundial a participar de manera abierta en la propuesta de contenidos para los estándares. Entienden la ciudadanía digital como el reconocimiento de los derechos, responsabilidades y oportunidades de vivir,

aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, actuando de manera segura, legal y ética.

Los estándares de ciudadanía digital para los estudiantes son:

- ✓ Cultivar y administrar su identidad y reputación digital.
 - ✓ Participar en un comportamiento positivo, seguro, legal y ético al usar la tecnología, incluidas las interacciones sociales en línea.
 - ✓ Demostrar comprensión y respeto por los derechos y obligaciones de usar y compartir la propiedad intelectual.
 - ✓ Gestionar sus datos personales para mantener la privacidad y seguridad digital.
- Ribble y Bailey (2007) definen la ciudadanía digital como las normas de uso de la tecnología comportamiento apropiado, responsable y empoderado lo que incluye:
 - ✓ Liderar y ayudar a otros en la construcción de experiencias digitales positivas.
 - ✓ Reconocer que nuestras acciones tienen consecuencias para los demás.
 - ✓ Participar de una manera para el bien común.

En una versión posterior, Ribble (2017) delimita nueve elementos de la Ciudadanía Digital en las escuelas, derivados de los primeros estándares de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación acerca de la educación en tecnologías. Los nueve elementos que describen la ciudadanía digital se han actualizado con el paso de los años, pero actualmente este autor considera que son: acceso, comercio, comunicación, alfabetización digital, etiqueta, normativa legal, derechos y responsabilidades, salud y bienestar y seguridad (figura 4). Cada uno de estos temas tiene dos aspectos: el primero tiene que ver con el uso que hace el individuo de la tecnología y el segundo es la responsabilidad que el usuario tiene de hacer lo mismo por los demás, algo que los ayuda a enfocarse en la empatía por otros.

TEMA	Descripción
Alfabetización digital	Es el proceso de comprensión de la tecnología y de su uso para tomar buenas decisiones en línea, como apoyar a otros en lugar de hacer comentarios negativos. La alfabetización digital incluye la discusión de la alfabetización mediática y la capacidad de distinguir la buena información de la mala, como las "noticias falsas" de las noticias reales
Comunicación y colaboración digital	Es el intercambio electrónico de información. Todos los usuarios deben definir cómo compartirán sus pensamientos para que otros entiendan el mensaje. Para los estudiantes que luchan por comprender su lugar en el mundo, la tecnología puede ayudarlos a encontrar sus propias voces y expresarse.
Comercio	Se enfoca en las herramientas y salvaguardas establecidas para ayudar a quienes compran, venden, realizan operaciones bancarias o usan dinero de cualquier manera en el espacio digital
Salud y equilibrio digital	Se refiere al bienestar físico y psicológico en un mundo digital. La tecnología brinda muchas oportunidades y disfrute, pero saber segmentar el uso con las necesidades propias y de los demás es clave para una vida sana y equilibrada.
Derechos y responsabilidades digitales	Son aquellos requisitos y libertades que se extienden a todos en un mundo digital. Esta área de Ciudadanía digital se trata de ayudar a los estudiantes a comprender que cuando se les brindan oportunidades, como el acceso a Internet y el uso de productos en línea, también deben ser diligentes para ayudar a los demás, como informar a los adultos sobre posibles problemas.
Seguridad y Privacidad digital	Son las precauciones electrónicas para garantizar la seguridad. Los virus y otros <i>bots</i> pueden transmitirse de un sistema a otro como una enfermedad. Al usar dispositivos en la escuela o en el hogar, comprender y ser consciente de los ataques y cómo prevenirlos son habilidades importantes para hoy y en el futuro.
Etiqueta digital	Se refiere a los estándares de conducta o procedimientos electrónicos y tiene que ver con el proceso de pensar en los demás cuando se utilizan dispositivos digitales.
Acceso digital	Se trata de la distribución equitativa de tecnología y recursos en línea.
Normativa digital	Se refiere a la responsabilidad electrónica por acciones y hechos y tiene que ver con la creación de normas y políticas que aborden temas relacionados con el mundo en línea. Al igual que en el mundo real, el mundo en línea ha tenido que crear una estructura para proteger de daños a quienes usan estos dispositivos digitales. El apoyo para problemas como el ciberacoso y el <i>sexting</i> .

Figura 4. Elementos de ciudadanía digital basado en Ribble (2017).

En definitiva, podríamos decir que un ciudadano digital es una persona con las habilidades y el conocimiento para usar responsablemente las tecnologías digitales de cara a comunicarse con otros de manera armoniosa y respetuosa, participar en la sociedad y mejorarla, crear y consumir contenido digital.

1.3. Hacia la delimitación de la ciberconvivencia escolar desde las dos perspectivas

Una vez examinada la ciberconvivencia escolar desde la perspectiva de la convivencia y establecida la relación entre ciberconvivencia escolar y competencia digital a través del concepto ciudadanía digital podemos relacionar ambas perspectivas para delimitar la ciberconvivencia escolar. Para ello, hemos comparado las dimensiones que proponen los modelos planteados de ciudadanía digital para el entorno escolar y señalado los elementos que están relacionados con los dos grandes ejes que componen la convivencia escolar y por extensión también la ciberconvivencia, la calidad de las relaciones interpersonales y la prevención de la violencia (figura 5).

Modelos de ciudadanía digital				Ejes temáticos
Kim y Choi 2018	Ribble 2017	Consejo Europeo 2019	Consejo Europeo 2019 Sub-dimensiones	Ciberconvivencia escolar
	Acceso Ciberacoso	Acceso y inclusión	-Acceso al entorno digital -Superación de diferentes formas de exclusión digital -Participar en espacios digitales abiertos con minorías y diversidad	Prevención violencia Calidad de las relaciones interpersonales
Alfabetización	Alfabetización	Alfabetización mediática e informacional	-Buscar, interpretar, comprender y expresar por medios digitales -Pensamiento crítico para la participación efectiva en su comunidad	Calidad de las relaciones interpersonales
		Aprendizaje y la creatividad	-Actitud hacia el aprendizaje en entornos digitales -Expresar diferentes formas de creatividad, con diferentes herramientas, en diferentes contextos -Competencias en formas innovadoras para desafíos de la tecnología	
Ética Comprensión	Netiqueta	Ética y Empatía	-Comportamiento ético en línea -Empatía. Capacidad de reconocer y comprender los sentimientos y perspectivas de los demás	Calidad de las relaciones interpersonales
	Salud y equilibrio digital	Salud digital Y uso equilibrado	-Adicción en línea -Uso excesivo de dispositivos digitales y teléfonos móviles. -Ergonomía y postura	Prevención violencia Calidad de las relaciones interpersonales

Capítulo 1. Aproximación al constructo de ciberconvivencia escolar

Identidad	Comunicación	e-Presencia y comunicaciones	-Construir y mantener presencia e identidad en línea -Comunicación en línea positiva Interacción con otros en espacios sociales virtuales -Huella digital y gestión de los propios datos	Calidad de las relaciones interpersonales
Participación		Participación activa	-Participar activa y positivamente en la cultura democrática -Tomar decisiones responsables	
Derechos Obligaciones	Derecho digital	Derechos y responsabilidades	-Derechos: privacidad, seguridad, acceso e inclusión, libertad de expresión, entre otros -Responsabilidades: garantizar un entorno digital seguro y responsable para todos, ética y empatía	Prevención violencia Calidad de las relaciones interpersonales
Seguridad Protegerse de riesgos potenciales		Privacidad y seguridad	-Privacidad: protección personal de la información en línea propia y de otros -Seguridad: conciencia de las acciones en línea y conducta. Gestión de la información y seguridad (contraseñas, antivirus). Afrontar situaciones peligrosas, desagradables y evitarlas.	Prevención violencia Calidad de las relaciones interpersonales
		Conciencia del consumidor	-Entender las implicaciones de la realidad comercial del online	

Figura 5. Relación entre las dimensiones de ciudadanía digital y ejes temáticos de la ciberconvivencia escolar.

De estas relaciones podríamos considerar cómo posibles dimensiones de la ciberconvivencia escolar las siguientes:

Las dimensiones relacionadas más directamente con la prevención de la violencia:

- **Prevención de exclusión digital:** en esta dimensión se incluiría hechos como el ciberacoso (Kowalski et al., 2019) pero también situaciones más cotidianas como utilizar el *cybergossip* o comentarios evaluativos a través de Internet sobre terceras personas para influenciar maliciosamente en la reputación de otros.
- **Equilibrio digital:** esta dimensión supondría riesgos sobre el uso de Internet como el FOMO o la ansiedad de perderse algo en Internet, el uso excesivo a las redes sociales o la adicción a Internet que son antecedentes de las ciberagresiones (Yudes-Gómez et al., 2018).
- **Privacidad y seguridad:** esta dimensión incluiría la protección de la información personal y de los demás en las interacciones que protegen de posibles humillaciones, agresiones, amenazas, etc., y evita numerosos conflictos además de

establecer relaciones de respeto y consideración de los otros. El no respetar la privacidad y seguridad puede provocar situaciones como por ejemplo, ser objeto de solicitudes en línea no deseadas, *grooming*, etc. (Machimbarrena et al., 2018)

Las relacionadas más directamente con la calidad de las relaciones interpersonales:

- **Netiqueta.** Dimensión referida al trato respetuoso y ético en la comunicación en línea así como el respeto de las normas sociales que potencian la optimización de las interacciones sociales y el respeto de diversidad de opiniones (Pręgowski, 2009). Por ejemplo, la netiqueta es especialmente protectora del buen uso del *cybergossip* e incluso en el ciberacoso (Ang, 2015).
- **Empatía.** Es la capacidad de reconocer y comprender los sentimientos y perspectivas de los demás facilitando la competencia social así como el utilizar el *cybergossip* para fortalecer los vínculos de amistad (Romera et al., 2018), ser menos impulsivo y más reflexivo en las contestaciones en línea y disminuir el tono agresivo de posibles malentendidos, más frecuentes en un entorno donde las posibilidades de comunicación no verbal son más limitadas. En este sentido, las competencias socioemocionales estarían también involucradas.
- **Pensamiento crítico.** Dimensión que potenciaría poder compartir la información de otros con veracidad y respeto. Especialmente importante en el entorno digital donde existen numerosas posibilidades para falsear información de otras personas, además de ser de gran acceso para todos. Se ha evidenciado que las noticias falsas y la desinformación pueden modificar de forma encubierta el comportamiento de las personas manipulando actitudes y emociones implícitas (Bastick, 2021).
- **Identidad y huella digital.** Una adecuada identidad digital, veraz, sin depender de los indicadores de popularidad de las redes sociales genera confianza y compromiso en las relaciones personales (Valkenburg y Peter, 2011). En consecuencia, también la huella digital que queda en Internet a través de cada una de las acciones en línea.
- **Privacidad y seguridad.** El ser cuidadoso con la privacidad de la información de los demás así como su seguridad genera tranquilidad y credulidad en la amistad (Allen et al., 2014).
- **Equilibrio digital:** Esta dimensión favorecería la protección de conductas como el *phubbing* o ignorar a alguien con quien se conversa por centrarse en el *smartphone*

(Franchina et al., 2018) y otros efectos como el aislamiento, la soledad (Shi et al., 2017) etc. que puede afectar a la calidad de sus relaciones interpersonales.

Se entiende que a su vez las dimensiones de cada uno de los ejes temáticos se influyen mutuamente (la calidad de las relaciones interpersonales en la prevención de la violencia y viceversa), afectando ambas tanto a cualquier tipo de relación, sean las relaciones horizontales (los iguales) como a las relaciones verticales (docentes, familias, etc.).

En conclusión, podríamos decir que la ciberconvivencia escolar despliega sus dos grandes ejes temáticos, prevención de la violencia y la calidad de las relaciones interpersonales en siete dimensiones (prevención de la exclusión digital, privacidad y seguridad, equilibrio digital, netiqueta, pensamiento crítico, identidad y huella digital y empatía), de las cuales algunas son específicas del entorno virtual como la identidad y huella digital y otras adquieren una relevancia especial en ese entorno como son la privacidad de los datos y la empatía. Además, cada una de estas dimensiones se despliega en numerosas conductas de interacción social.

Por otro lado, a la vista del presente análisis, la ciberconvivencia parece ser camino para desarrollar la ciudadanía digital al igual que la convivencia presencial lo es de la educación para la ciudadanía (Carbajal, 2013). Tal como indica Ortega-Ruiz (2020), la convivencia escolar desarrolla capacidades cívicas y ciudadanas, educa individuos altruistas que estén moralmente contra la violencia injustificada y que desarrollen un pensamiento, actitud y ética prosocial. La ciberconvivencia escolar como prolongación de la convivencia exige un esfuerzo para integrar en el mundo digital los valores con los que construimos las comunidades de convivencia.

1.4. Ciberconvivencia en los centros escolares

1.4.1. Desde la perspectiva de la convivencia escolar

A continuación, describimos de forma sintética cómo se aborda la convivencia en los centros educativos y, por tanto, desde donde se debe abordar la ciberconvivencia escolar con la idea de realizar aportaciones desde las estructuras ya existentes.

A. Desde la normativa del centro escolar

En los centros educativos, desde la LOE (2006) estableció que cada centro educativo dispondría de un Plan de convivencia para garantizar desde la escuela una educación para la convivencia (artículo 121.2). En ese mismo artículo recoge que el Proyecto Educativo de los centros recogerá la forma de atender la diversidad del alumnado y la acción tutorial y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) mantuvo este apartado sin modificaciones, así como la ley educativa vigente (LOMLOE, 2020). El Plan de convivencia propone medidas que promueven la cultura de la paz y la mejora de la convivencia a través de programas y proyectos puntualizados en actuaciones de la vida escolar. Ha de incluir las actividades para generar un buen clima institucional de convivencia, los derechos y deberes del alumnado, las medidas correctoras y las actuaciones para la resolución pacífica de conflictos. Además, otras medidas normativas de apoyo para la convivencia son, las normas recogidas en el Reglamento de régimen interior (RRI), las acciones concretas para cada curso académico que se recogen en la Programación general anual (PGA), así como la acción tutorial y la formación curricular transversal. Además, se cuentan con protocolos específicos de acoso y ciberacoso y, de forma recomendada, existen sistemas de ayuda entre iguales (alumnado ayudante) para la mejora de la convivencia y alumnos mediadores de resolución de conflictos. En esta línea, también existe de forma específica para la mejora de la ciberconvivencia, el alumnado ciberayudante, que es un sistema de ayuda entre iguales en el que el alumnado formado para este fin y habitualmente de cursos superiores ofrece acompañamiento a los estudiantes de cursos inferiores para mejorar las relaciones interpersonales en las redes sociales e Internet, prevenir y salir al paso de situaciones problemáticas que les puedan surgir También tienen como función formar en el uso positivo y seguro de Internet, realizando sesiones preventivas y creando materiales de concienciación. En España, adopta diversas formas, con matices en cuanto a las funciones que realizan, su desarrollo y la formación: cibermanagers (Acero, 2011), ayudantes TIC (Luengo, 2014), cibermentores (Avilés, y García-Barreiro, 2016) y ciberayudantes (Prieto, 2016).

B. Algunos programas estructurados para los centros escolares

Por otro lado, con la finalidad de colaborar con el sistema educativo, multitud de Fundaciones y asociaciones, así como las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y las Policías Locales colaboran con los centros educativos a través de programas específicos que favorecen la formación y la seguridad para promover la convivencia entre todos. En concreto, esta entidad desarrolla un programa para la mejora de la ciberconvivencia, el Programa Ciberexperto. Su objetivo es la formación, capacitación y la concienciación frente al uso de las TIC, la navegación más segura y consciente, así como la prevención de riesgos. Las sesiones formativas tienen los siguientes contenidos: ciberacoso escolar, *grooming*, *sexting*-*sextorsión*, suplantación de identidad, acceso a contenidos inapropiados, tecnoadicciones, gestión de la privacidad e identidad digital, netiqueta y mediación parental.

Como hemos mencionado con anterioridad, la ciberconvivencia en los centros educativos hasta la actualidad se ha reducido más bien a sensibilizar y educar para prevenir el ciberacoso. En la actualidad, existen programas de intervención psicoeducativa para prevenir el ciberacoso. Destacamos algunos de los programas con evidencia científica de su eficacia dentro del contexto español (figura 6).

PROGRAMA	Descripción
Programa ConRed (Del Rey et al., 2012)	Programa para adolescentes. Efectos: reducir problemas como el ciberacoso, la dependencia a Internet y la desajustada percepción del control de la información en las redes sociales.
Programa Prev@cib (R. Del Rey et al., 2019)	Programa para 5º-6º Educación Primaria y Secundaria. Efectos: Menor implicación en ciberacoso como cibervíctima, ciberagresor y ciberagresor-víctima donde los docentes han recibido formación específica.
Programa Prevcib (Ortega-Barón et al., 2019)	Programa para Educación Secundaria para reducir acoso y ciberacoso Efectos: disminución en el ciber/acoso y la ciber/victimización.

<p>Cyberprogram 2.0.</p> <p>(Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014)</p>	<p>Programa de actividades para el aula en Educación Secundaria.</p> <p>Efectos: Disminución de la cantidad de conductas de acoso y ciberacoso que se sufren y/o realizan (nivel de victimización, perpetración, victimización-agresiva) y un aumento de la capacidad de empatía en alumnado de 13-15 años</p> <p>También disponible en forma de juego www.cybereduca.com</p>
--	---

Figura 6. Programas sobre ciberacoso con evidencias científicas.

1.4.2. Desde la perspectiva de competencia digital

A. Desde la educación formal

La Comisión Europea (2019) propone que la educación en ciudadanía digital debe considerarse desde la formación formal y no formal. Respecto a la parte formal, desde que el Parlamento Europeo (2006) definió la competencia digital como competencia clave para el aprendizaje permanente y para asegurar la participación laboral y en la sociedad de los ciudadanos, las distintas leyes educativas de nuestro país han integrado tal competencia entre las competencias clave a desarrollar. Así en la LOE (2006) se le denomina Tratamiento de la información y competencia digital, y en la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020) competencia digital. En cualquier caso, el objetivo de la competencia es el uso seguro, saludable, sostenido, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad y supone obtener, analizar, producir e intercambiar información.

Tal como indica el preámbulo de la LOMLOE (2020), el uso generalizado de las tecnologías de información y comunicación en múltiples aspectos de la vida cotidiana ha acelerado cambios profundos en la comprensión de la realidad, en la manera de comprometerse, de participar en ella, en las capacidades para construir la propia personalidad, en la cultura y en la convivencia democráticas. Este cambio de enfoque requiere de una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente en las mujeres y los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, que se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente. En consecuencia, se hace necesario que el sistema educativo dé respuesta a esta realidad social e incluya un enfoque de la competencia digital más moderno y amplio, acorde con las

recomendaciones europeas relativas a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Este aprendizaje se desarrolla como elemento transversal al aprendizaje.

Para facilitar la educación de la competencia digital, la Unión Europea publicó el marco docente europeo para la competencia digital (Redecker, 2017) y que, en España, queda definido en la Resolución de 2 julio 2020 (BOE, 191, de 13 de julio de 2020). En él se detallan las competencias pedagógicas específicas de los docentes requeridos para facilitar la competencia digital de los estudiantes. Consta de cinco áreas: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad, resolución de problemas (figura 7).



Figura 7. Áreas del Marco común de competencia digital docente (BOE, 191, del 13 julio de 2020).

Siendo este documento el referente para el desarrollo de la competencia digital docente en España, interesa analizar cómo quedan reflejadas las dimensiones de la ciberconvivencia escolar que hemos definido en esta tesis, en la competencia digital docente de cara a identificar descriptores para su aprendizaje. No hay que olvidar que el aprendizaje de la competencia digital, al margen de algunas asignaturas opcionales específicas, se plantea de forma transversal por lo que explicitar con detalle el contenido de la competencia puede facilitar su incorporación a través de las distintas materias curriculares. En la figura 8, señalamos los contenidos del marco digital docente relacionados con alguna de las dimensiones de la ciberconvivencia escolar delimitadas en el epígrafe anterior de esta tesis.

AREA del MARCO DIGITAL DOCENTE	Competencias dentro del área	Contenido relacionado con dimensiones de la ciberconvivencia escolar
Información y alfabetización Informacional		
Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, datos y contenidos digitales, evaluando su finalidad y relevancia para tareas docentes	1.1. Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales	
	1.2. Evaluación de información, datos y contenidos digitales de forma crítica	Pensamiento crítico
	1.3 Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales	
Comunicación y colaboración		
Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural	2.1. Interacción mediante las tecnologías digitales	
	2.2. Compartir información y contenidos digitales	Empatía Netiqueta Privacidad y seguridad
	2.3. Participación ciudadana en línea	
	2.4. Colaboración mediante canales digitales	
	2.5. Netiqueta	Netiqueta
	2.6. Gestión de la identidad digital	Identidad y huella digital
Creación de contenido digital		
Crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso	3.1. Desarrollo de contenidos digitales	
	3.2. Integración y reelaboración de contenidos digitales	
	3.3. Derechos de autor y licencias	
	3.4. Programación técnica	
Seguridad		
Protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, protección de los contenidos digitales, medidas de seguridad y uso responsable y seguro de la tecnología	4.1. Protección de dispositivos	
	4.2. Protección datos personales e identidad digital	Privacidad y seguridad
	4.3. Protección de la salud	Equilibrio digital Empatía Prevención exclusión digital
	4.4. Protección del entorno	
Resolución de problemas		
Identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros	5.1. Resolución de problemas técnicos	
	5.2. Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas	
	5.3. Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa	
	5.4. Identificación de lagunas en la competencia digital	

Figura 8. Áreas y competencias del marco digital docente relacionados con la ciberconvivencia escolar.

Como puede apreciarse en la figura 8, el Marco digital docente plantea un aprendizaje amplio y positivo de la competencia digital que capacita para desenvolverse en la sociedad digital e incluye las dimensiones hipotetizadas de la ciberconvivencia escolar.

B. Desde instituciones colaboradoras

Recientemente, las organizaciones han desarrollado recursos para ayudar a los docentes el aprendizaje de competencias digitales y en concreto, algunos se han focalizado en la ciudadanía digital, lo que integraría, según lo expuesto en esta tesis, formación en ciberconvivencia escolar. En este sentido, exponemos en la figura 9 algunos de los programas nacionales e internacionales más desarrollados en ciudadanía digital. En general, estos programas están poco integrados en los centros educativos de nuestro país reduciendo su actuación a sesiones puntuales (Avilés, 2018).

PROGRAMA	Descripción
ISTE	Proyectos de formación, materiales, eventos presenciales y diversas propuestas entre las que destacan los estándares TIC para docentes, estudiantes y otros agentes educativos. https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students
Ribble (2017)	Ha creado un itinerario de progresión de los elementos de Ciudadanía digital para el alumnado desde Educación Infantil hasta la Educación Secundaria K2-K12 para apoyar a los maestros en la creación de lecciones de ciudadanía digital para estudiantes. https://www.digitalcitizenship.net/dc-progression-chart.html
Common Sense Education	Lecciones y actividades en línea para educar en Ciudadanía Digital en todos los niveles escolares desde Educación Infantil a Educación Secundaria creada con el apoyo del Project Zero de Harvard. Incluye las siguientes áreas: Equilibrio de medios y bienestar, Privacidad y seguridad, Huella digital e identidad, relaciones y comunicación, ciberacoso, Alfabetización en medios. https://www.commonsense.org/education/digital-citizenship/curriculum
InfolluitonZero Foundation	Programa de habilidades para desarrollar la inteligencia digital de cara a empoderar a los estudiantes de 8 a 12 años y convertir los riesgos en oportunidades. Incluye los temas de ciudadanía digital. https://live.dqinstitute.org/global-standards/
Be Internet Awesome	Se trata de un juego de rol online en el que se avanza a medida que superas pruebas contra piratas informáticos y ciberdelincuentes que ponen en riesgo tu supervivencia en Interland. https://beinternetawesome.withgoogle.com/en_us/
Internet segura forKids	Es el Centro de Seguridad en Internet para menores de edad en España, dependiente del Instituto Nacional de ciberseguridad (INCIBE) y tiene por objetivo la promoción del uso seguro y responsable de Internet entre los niños y adolescentes. Ofrece materiales didácticos, campañas, recursos, y orientación a centros educativos y familias. https://www.is4k.es/

Pantallas amigas	Es una iniciativa personal para el uso seguro y saludable de Internet y otras TIC en la infancia y en la adolescencia, y por una ciudadanía digital responsable que ofrece formación, consultoría, unidad de prevención y numerosos recursos didácticos. https://www.pantallasamigas.net/
Programa PRIRES Avilés (2018)	Programa educar en las redes sociales desde un enfoque psicoeducativo. Aborda las siguientes cuestiones: Identidad y huella digital, comunicación online, empatía, ciberacoso y otros riesgos. Puede llevarse a cabo con la ayuda de ciberayudantes. Dirigido a estudiantes de Secundaria.

Figura 9. Programas destacados en ciudadanía digital.

En resumen, a pesar de que, en el Marco digital docente existe un planteamiento positivo de la ciberconvivencia escolar, todavía es frecuente que la formación que reciben los estudiantes se reduzca a informar sobre los riesgos de Internet o su gestión, sin traspasar a las dimensiones positivas y de construcción de la ciberconvivencia escolar, existiendo una carencia de intervención educativa en los procesos psicológicos, emocionales y conductuales del alumnado (Avilés, 2018). Esta situación abre las líneas de investigación de esta tesis pues, en la literatura, todavía no se ha profundizado en las competencias socioemocionales en línea para analizar la ciberconvivencia escolar y las conductas online relacionadas con ella.

CAPITULO 2. CIBERCONVIVENCIA ESCOLAR Y CIBERCONDUCTAS

Como hemos visto, Internet y las redes sociales es un nuevo espacio para el sistema de relaciones entre iguales que no tiene los límites espacio-temporales del entorno presencial, pues carece de contacto directo y de escenario físico. Ahora, los iguales se comunican, se apoyan, tienen conflictos y se agreden en el entorno virtual con contactos que pueden ser conocidos, desconocidos o anónimos. Es decir que, Internet y, especialmente, las redes sociales, aumentan los marcos relacionales entre iguales, por lo que hablamos de ciberconvivencia (Ortega et al., 2012). En este capítulo, vamos a profundizar en la influencia que tiene la comunicación online en la calidad de las relaciones interpersonales entre adolescentes, es decir, en cómo les influye Internet en su desarrollo social y en las conductas de socialización en relación a la ciberconvivencia escolar que han ido surgiendo, describiendo, específicamente aquellas conductas en las que se va a centrar el estudio de esta tesis, *ciberacoso*, *phubbing*, *cybergossip* y multitarea de medios.

2.1. La influencia de Internet en la calidad de las relaciones interpersonales entre adolescentes

La adolescencia es una etapa de transición caracterizada por cambios psicosociales significativos en la cual los adolescentes se enfrentan a tareas para ellos desafiantes y significativas como, desarrollar un sentido coherente de sí mismos y la construcción de relaciones interpersonales positivas entre iguales (Allen y Loeb, 2015). En este sentido, el mundo de los iguales es un contexto central en el que los adolescentes desarrollan habilidades sociales (Collins y Laursen, 2004), participan en interacciones sociales significativas y pertenecen a grupos donde crean vínculos interpersonales fuertes y duraderos (Baumeister y Leary, 1995). También las cuestiones de identidad se intensifican probablemente debido a la maduración física y la necesidad de tomar decisiones (Hill et al., 2013).

En las últimas décadas, los avances en la tecnología y las posibilidades que ofrece Internet han transformado la forma de acceder a la información y, consecuentemente, de

expresarse, comunicarse e interactuar con otros. El uso de Internet se ha convertido en una herramienta masiva entre adolescentes como nuevo escenario de socialización (Tsitsika et al., 2015). En este sentido, Internet les ofrece, entre otras cosas, un espacio de inicio y mantenimiento de las amistades, espontaneidad en las expresiones, poder compartir el día a día, ausencia de control y flexibilidad en los planes de encuentro con otros, respuestas rápidas y recompensas inmediatas (Echeburúa, 2012).

En este sentido, uno de los cauces que más utilizan son las redes sociales. Éstas les permiten conectarse con sus amigos, crear y reforzar relaciones interpersonales y cultivar vínculos emocionales, expresar y desarrollar su personalidad así como para dar y recibir apoyo social (Frison y Eggermont, 2016). También las utilizan las redes sociales para la construcción de su identidad social dada la tendencia a la hiperconectividad como vínculo relacional (Carbonell y Oberst, 2015) con compañeros, familiares o desconocidos.

Así, la ciberconvivencia escolar plantea nuevos retos educativos que, posiblemente tengan matices diversos según el sexo dado que, según la literatura, las chicas y los chicos hacen un uso diferente del entorno virtual. En este sentido, los chicos utilizan Internet, sobre todo, para sus actividades de ocio y tareas instrumentales. Por su parte, las chicas tienden a usar los *smartphones* para reforzar los vínculos sociales (Baron y Campbell, 2012; Muscanell y Guadagno, 2012; Oberst et al., 2016), dedicando más tiempo al envío de mensajes, a las redes sociales y a realizar videollamadas en línea (Kimbrough et al., 2013). Es indudable que los *smartphones* constituyen una herramienta de socialización para ambos sexos pero son las chicas las que, diariamente, consumen más telefonía móvil y también son las chicas las que tienen un mayor uso problemático del *smartphone* mientras que los chicos hacen un mayor uso de la videoconsola y presentan más problemas desadaptativos con ese dispositivo (Díaz-López et al., 2020).

Por otro lado, los estudios indican que a medida que avanza la edad también aumentan. Así, un estudio con 19 países europeos evidencia que las actividades online y el tiempo online utilizado como, ver videos online, escuchar música, visitar páginas web y redes sociales, el uso para el trabajo académico así como la exposición a contenidos de odio, uso excesivo de Internet aumenta con la edad entre los 9 y 16 años (Smahel et al., 2020).

Según la literatura, todos estos nuevos usos y hábitos de comunicación en línea afecta al desarrollo psicosocial de los adolescentes planteando oportunidades y también riesgos. Varios autores han planteado modelos para explicar esta influencia (Valkenburg y Peter, 2011; Suler, 2004; Willard, 2004; Bryce y Klang (2009).

Así, Valkenburg y Peter (2011) sugieren que la comunicación online afecta al desarrollo de de la identidad y de la intimidad de los adolescentes porque tienen más oportunidades de controlar dos de las habilidades que están involucradas: la autopresentación o presentación selectiva de aspectos de uno a los demás y la autorrevelación o revelación de aspectos íntimos del verdadero yo. Estas habilidades afectan a la identidad a través del autoconcepto y la autoestima y a la intimidad a través de la formación de amistades y de la calidad de las relaciones interpersonales que ya tienen.

El que los adolescentes puedan controlar estas habilidades mejora su seguridad en la aceptación y validación con los otros y les permite superar los obstáculos que supone la interacción cara a cara. Las características de Internet que permiten esa posibilidad de control son:

- *Anonimato en línea.* El control de la autopresentación y la autorrevelación inducido por el anonimato en línea puede afectar de manera positiva y negativa ya que puede conducir a una menor preocupación por su apariencia física y sentirse con mayor aprobación y aceptación social o también actuar con mayor desindividuación o sentido de la individualidad lo que lleva a comentarios desinhibidos, insultantes o agresivos como el ciberacoso.
- *Asincronía.* Esta característica permite pensar y editar la información antes de enviarla en un grado mayor que en cara a cara y por ello es particularmente beneficiosa para aquellos adolescentes tímidos o que tienen menos habilidades sociales. Pero también se puede utilizar para otros fines como editar maliciosamente la información y editarla de forma.
- *Accesibilidad.* A través de la Internet tienen más oportunidades de dar información relacionada con su identidad que en el cara a cara lo que puede resultar positivo porque interactúan en mayor grado con sus compañeros, así como dar y recibir mayor apoyo de sus compañeros. También pueden difundir la información de sí mismos que consideran conveniente para su

autopresentación y autorrevelación, pero también puede ser objeto de solicitudes en línea no deseadas.

Es decir, el anonimato, la asincronía y la accesibilidad mejoran el control de los adolescentes sobre la autopresentación y la autorrevelación y esa capacidad mejorada explica por qué Internet es tan atractivo para los adolescentes y también por qué puede ser beneficioso o arriesgado para su desarrollo psicosocial.

Por otro lado, Suler (2004) explica con detalle el mecanismo de desinhibición en línea, subyacente a la comunicación online y que afecta al desarrollo de los adolescentes. El efecto de desinhibición en línea consiste en que las personas actúan en línea de forma diferente de cómo lo harían en las interacciones cara a cara. El entorno virtual se presta a un sentimiento de libertad al desaparecer los sentimientos de moderación que pueden estar presentes en los encuentros cara a cara, incluso cuando la comunicación se produce por webcam pues, existe un distanciamiento a través de la pantalla. Ese distanciamiento también potencia que lo que ocurre en el entorno virtual no se le otorgue la misma importancia respecto a lo que sucede en el entorno presencial. Así, las posibilidades de actuar en el anonimato pueden provocar no reconocer la responsabilidad de los propios actos en el mismo grado que en el entorno presencial. Ese sentimiento de libertad en la responsabilidad se ve acrecentado por la minimización de la autoridad en el entorno virtual. Estos mecanismos pueden desencadenar comportamientos tanto positivos como negativos. La desinhibición puede funcionar en dos direcciones opuestas. Por una parte, como desinhibición benigna, por ejemplo, al compartir información personal o pensamientos como autoemociones, secretos, deseos y comportamientos deseables que por timidez u otra razón no se realizarían de forma presencial y por otro lado, como desinhibición más negativa a través de amenazas, críticas, lenguaje grosero o comportamiento acosador.

Esta característica del entorno virtual es complementada por Willard (2004), al exponer que este entorno de desinhibición es potenciado en la comunicación online porque, se produce una reducción de las señales contextuales y sociales, no existe un *feedback* tangible sobre el estado emocional del otro ni sobre lo que siente ante determinados comentarios, se pueden utilizar diferentes identidades, existe un mayor entorno de desindividualización (Zimbardo, 1970). Es decir, se pierde la individualidad al ser parte de un grupo lo que conlleva una menor autoconciencia y con ella, una menor contención

interna del individuo. Eso lleva a actuar libremente como si nadie estuviera prestando atención a la persona.

Por su parte, Bryce y Klang (2009) explican que otra característica a tener en cuenta en el proceso de socialización online adolescente es que, la propia dinámica de Internet potencia en mayor medida lograr una identidad social más que una identidad personal. Los adolescentes utilizan las redes sociales, que por su propia naturaleza social conlleva una mayor exposición pública de la propia identidad. En ellas, buscan aceptación social, lo cual afecta a su bienestar y su autoestima (Jackson et al., 2010).

Todas estas propuestas son avaladas por una gran cantidad de estudios. Allen et al., (2014) analizan los estudios de cómo el uso de las redes sociales afecta a la socialización adolescente a través del sentido de pertenencia, los procesos de identidad y el bienestar psicosocial. Desde esta perspectiva, informan que los adolescentes pueden experimentar resultados psicológicos tanto positivos como negativos. Respecto a los efectos positivos en relación al sentido de pertenencia resaltan que las redes sociales pueden acrecentarlo y aumentar las percepciones de integración social al encontrar en Internet a adolescentes que validan sus pensamientos y experiencias (Davis, 2012) pero también pueden hacer que los adolescentes más vulnerables sean objeto de aislamiento social, exclusión o amenaza y les afecte negativamente (Pharo et al., 2011). Respecto a los procesos de identidad personal se evidencia que la facilidad de compartir información puede ayudarles a comprender lo que significa ser yo (Barker, 2012) pero, al mismo tiempo, la hipervigilancia de los perfiles personales, el mayor riesgo a los rumores o la posibilidad de la suplantación de la identidad contribuyen a un riesgo permanente de la vulnerabilidad de su identidad. Por último, en relación a su bienestar psicosocial Margalit (2010) explica que los adolescentes pueden sentirse atrapados entre la necesidad de tener un sentido de conexión social con sus compañeros y el anhelo de crear su propio sentido de identidad e individualidad. Un equilibrio difícil que puede provocar experiencias de soledad y ansiedad (Bonetti et al., 2010), un aumento de conductas narcisistas y de aburrimiento buscando aceptación social (Boubeta et al., 2014) y también generar hábitos como por ejemplo, el de publicar continuos *selfies* ya que les proporciona satisfacción personal y un yo más positivo (Terán et al., 2020).

También hay que tener en cuenta que la propia estructura de las redes sociales está pensada para que los usuarios pasen en ellas el mayor tiempo posible. Dicha situación, está condicionada por un programa de refuerzo intermitente donde, a mayor número de *likes* o notificaciones que recibe el usuario, mayor reforzamiento y gratificación (van Velthoven et al., 2018) con efectos en su bienestar. Por otro lado, navegar en Instagram u otra red social es una práctica diaria para muchos adolescentes, que crea una orientación hacia la comparación social que afecta a su autoestima (Rosenthal-von der Pütten et al., 2019). Algunos autores consideran que los efectos positivos pueden ser más evidentes para los adolescentes sin éxito en la vida presencial pues, les es más fácil revelarse a través de este medio (Valkenburg y Peter, 2009) lo que apoyaría la hipótesis del uso de Internet para la compensación social (Laghi et al., 2013).

En resumen, Internet ofrece amplia gama de prácticas y dinámicas comunicativas diferentes a las del entorno presencial, así como, constantes estímulos gratificantes que pueden potenciar o dañar la calidad de las relaciones interpersonales, así como el desarrollo psicosocial de los adolescentes.

2.2. Ciberconductas relacionadas con la ciberconvivencia escolar

2.2.1. Relación entre socialización presencial y virtual

Antes de exponer las ciberconductas en relación a la ciberconvivencia escolar hemos de comentar la relación existente entre las conductas entre el entorno presencial y el virtual ya que los adolescentes socializan simultáneamente en ambos entornos, así convivencia y ciberconvivencia están relacionadas (Ortega-Ruiz et al., 2014). Es necesario, por tanto, señalar la influencia mutua que tienen ambos entornos en las conductas. Es decir, sucesos del entorno presencial puede llevar a actuar de una manera en el entorno virtual y viceversa.

Algunas evidencias de esta realidad son:

- Los adolescentes utilizan con frecuencia Internet para escapar de los problemas de la vida real o aliviar los estados de ánimo (Kardefelt-Winther, 2014). Esta teoría de la compensación indica que las actividades en línea pueden compensar los problemas psicosociales y explica por qué algunas personas siguen pasando tanto tiempo en línea a pesar de experimentar resultados negativos llegando incluso a la

adicción a Internet. Estudios que analizan el papel de la autoestima en el uso excesivo de Internet indican que los adolescentes con baja autoestima tienden a un mayor abuso de Internet para compensar su inseguridad, su cohibición social y temor al rechazo en las interacciones cara a cara (Blachnio et al., 2016; Huaytalla et al., 2016). De hecho, aquellos adolescentes con excesiva timidez y con estilos de afrontamiento inadecuados ante las dificultades cotidianas son más propensos a uso problemático de Internet (Echeburúa y Requesens, 2012; Herrera-Harfuch et al., 2010). Sucede algo similar con aquellos adolescentes que son más impulsivos y se perciben con un menor autoconcepto en lo académico, familiar y emocional (Malo-Cerrato et al., 2018). Otros estudios indican que se trata de una relación bidireccional. Así, en un estudio en el que participaron 1.952 adolescentes de entre los 11 y 16 años, aquellos adolescentes que tienen mayor dependencia de las redes sociales mostraron puntuaciones más elevadas en violencia manifiesta y relacional (Martínez-Ferrer y Moreno Ruiz, 2017). Así mismo, los resultados sugirieron la concurrencia del uso problemático de redes sociales en línea, la agresión entre pares presencial y la victimización abierta, física y verbal, y relacional.

Otras investigaciones apuntan a que existe una transferencia de las conductas del entorno presencial al virtual. En este sentido, los estudios, hasta ahora, se han focalizado en la coexistencia entre acoso y ciberacoso (Waasdorp y Bradshaw, 2015). Olweus (2012) indica que, en una muestra estadounidense, el 88% han sido víctimas de ambos entornos y un porcentaje similar han sido agresores presenciales y virtuales. Así, Herrera-López et al., (2017) estudian la prevalencia de co-ocurrencia de ambos fenómenos en 1.931 adolescentes colombianos llegando a la conclusión de que existe una influencia directa de la agresión presencial en la ciberagresión y de la victimización en acoso sobre la cibervictimización, evidenciando la coexistencia de las conductas en ambos entornos. En este sentido, algunos trabajos que estudian factores del acoso y ciberacoso escolar conjuntamente encuentran factores comunes a ambos fenómenos como, la empatía, la soledad y la falta de compromiso moral (Brewer y Kerslake, 2015; Gini et al., 2014). Además, al examinar las asociaciones concurrentes y longitudinales entre las experiencias de adolescentes sobre el clima escolar y la cibervictimización se encuentra que los adolescentes que tuvieron experiencias más positivas del clima

escolar informaron menos victimización cibernética y también se obtienen experiencias a la inversa, es decir, ante una menor victimización el clima escolar es más positivo (Holfeld y Leadbeater, 2017).

- Otras evidencias sobre la conexión de conductas de ambos entornos son un considerable número de trabajos los cuales evidencian que las personas que sufren acoso presencial responden con desprecio, resentimiento o violencia en el entorno virtual convirtiéndose en ciberagresores para castigar a aquel que le ha acosado (Hemphill y Heerde, 2014; Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2019).

En resumen, se puede concluir que existe una traslación de situaciones sociales concretas de cada entorno que lleva a los adolescentes a actuar en el otro entorno. Por otro lado, se utiliza un entorno para satisfacer deficiencias o necesidades que se encuentran en el otro. Esto nos hace posicionarnos en que la realidad de la ciberconvivencia escolar no se puede estudiar al margen de la convivencia y a la vez, que cada ámbito tiene sus propias características que necesitan ser estudiadas de forma diferenciada.

2.2.2. Conductas en Internet relacionadas con la ciberconvivencia escolar

El comportamiento online o ciberconducta se refiere a las interacciones que una persona tiene en el espacio cibernético (Ortega et al., 2012). Los adolescentes han incorporado la ciberconducta al proceso de socialización, dentro y fuera del entorno escolar. El uso de las redes sociales ha aumentado el repertorio de conductas destinadas a compartir ideas, actitudes, valores y actividades así, como el número de personas con las que se comunican. Por tanto, actualmente analizar la ciberconducta resulta relevante en todo análisis sobre el estado de la convivencia entre adolescentes.

Todo contacto implica una posible relación y por tanto numerosas ciberconductas que han ido surgiendo de manera específica a medida que su uso se extiende en todos los ámbitos. En este entorno acontecen toda clase de intercambios positivos que estimulan la socialización de los adolescentes, pero también experiencias más negativas como faltas de respeto, burlas, exclusión y agresiones injustificadas.

Así, algunos riesgos en línea surgidos en el ámbito online son:

- Ciberacoso definido como agresión intencional, realizado por un individuo o un grupo, usando medios tecnológicos y realizándolo en repetidas ocasiones sobre una víctima indefensa.
- *Sexting* o envío de material audiovisual de carácter sexual a través de mensajes online enviado de manera voluntaria por el adolescente sin coacción pero que podrían utilizarse posteriormente y desencadenar un proceso de ciberacoso o sextorsión (Mitchell et al., 2012).
- *Ciberdating* o control de la pareja a través de Internet (Zweig et al., 2014).
- *Grooming* o acoso de contenido sexual que tiene como acosador a un adulto que se hace pasar por un adolescente intentando entablar relaciones con un menor para que envíe contenidos sexuales a través de fotografías o videos personales (Shannon, 2008).
- Uso compulsivo de Internet se define como para referirse a un patrón que incluye la necesidad recurrente de conectarse a Internet, deficiencias en la autorregulación, el uso como recurso de escapar de los problemas, y la aparición de consecuencias negativas en la vida cotidiana como el reemplazo de las relaciones familiares y sociales y cambios en los hábitos de salud (Caplan, 2010).

También se han originado otras prácticas y hábitos como:

- Netiqueta referida al conjunto de reglas y pautas para usar Internet de manera adecuada (Shea, 1994).
- *Teen Vamping*, práctica común entre adolescentes, por la que permanecen conectados hasta altas horas de la noche, en lugar de durmiendo. Esto se hace sin el conocimiento de los padres y es muy perjudicial para la salud del niño.
- *Sharenting* o sobreexposición de los hijos en Internet. Es la costumbre de algunos padres de compartir fotos de los hijos, lo que puede conducir a situaciones de ciberacoso por burlas de otros niños.

Surgen también nuevas prácticas de interacción comunicativa interpersonal asociadas al auge de herramientas de contacto y a otros dispositivos y redes telemáticas que pueden ser utilizadas para mejorar o empeorar las relaciones sociales como:

- Emoticono. Símbolo formado por signos del teclado, que representa una expresión facial y se usa en los mensajes electrónicos para expresar el estado de ánimo del emisor o el tono del mensaje (RAE).
- Emoji. Pequeña imagen o icono digital que se usa en las comunicaciones electrónicas para representar una emoción, un objeto, una idea, etc. (RAE).
- Meme: Imagen, video o texto por lo general distorsionado con fines caricaturescos que se difunde principalmente a través de Internet (RAE). Si bien suele ser humorística y sobre algún asunto de actualidad puede albergar algún contenido con fines de burla que alimenten el ciberacoso.

De todas las múltiples ciberconductas que pueden afectar a la ciberconvivencia nuestro interés se va a centrar en el riesgo más común dentro del entorno escolar, el ciberacoso así como en otras ciberconductas que sin ser riesgos graves son pueden obstaculizar de manera habitual la óptima socialización adolescente y por tanto afectar a una deseada ciberconvivencia positiva de forma directa o indirecta como son el *cybergossip* o cibercotilleo, el *phubbing* o el acto de ignorar a alguien durante una conversación por estar centrado en el *smartphone* y la multitarea de medios.

2.3. Ciberacoso

Uno de los riesgos online que más preocupa en la ciberconvivencia adolescente es el ciberacoso (Bae, 2021). Slonje y Smith (2008) definen el ciberacoso como un tipo de agresión intencional, realizado por un individuo o un grupo, usando medios tecnológicos y realizándolo en repetidas ocasiones sobre una víctima indefensa. Esta definición próxima a la de acoso de Olweus, (1999) ha sido matizada debido a las características del ciberespacio y generando un debate en torno a si son o no fenómenos distintos. Por un lado, existen autores que ven en el ciberacoso una continuación del acoso tradicional incidiendo en los aspectos comunes como la intención de hacer daño y el desequilibrio de poder los agresores (Slonje et al., 2013). Sin embargo, otros autores conciben el ciberacoso como una manifestación totalmente diferente (Bauman, 2010; Smith, 2015) caracterizada por los efectos del medio tecnológico en el que se desarrollan: roles más complejos e indefinidos, mayor variedad y número de espectadores-cómplices, mayor dificultad de

escapar del contexto nocivo donde se produce el ciberacoso y repetición del acto malicioso al ser visto por múltiples usuarios sin una necesaria repetición intencional por parte del emisor, entre otros. Aunque el debate no ha concluido podemos decir que, una de las definiciones más utilizadas es la propuesta por Tokunaga (2010), el cual lo define como cualquier comportamiento realizado a través de medios electrónicos o digitales por individuos o grupos que comunican repetidamente mensajes hostiles o agresivos destinados a infligir daño o incomodidad en otros. Algunos autores han identificado las conductas agresivas más habituales a través de los dispositivos digitales. Estas son difundir información privada, insultar, humillar, enviar mensajes amenazantes, suplantar la identidad, y llevar a cabo acciones de exclusión (Whittaker y Kowalski, 2015).

El ciberacoso es considerado como un fenómeno global de alta prevalencia independientemente del país o de la cultura (Aboujaoude et al., 2015; Sorrentino et al., 2019; Herrera-López et al., 2017). Sin embargo, se hace difícil determinar su prevalencia por la diversidad de los instrumentos y criterios de medida. Algunos estudios consistentes y revisiones a gran escala apuntan a que la tasa media de incidencia de cibervictimización se encuentra entre el 14 % y el 21 % y para la ciberagresión en el 13 % (Ansary, 2020; Olweus y Limber, 2018). En España, en una revisión sistemática apunta hacia una prevalencia media de 26,65 % para la cibervictimización y del 24,64 % para la ciberagresión, pero estos porcentajes varían según los estudios analizados dependiendo de las estrategias de evaluación (tiempo considerado como agresión, tipos de ciberacoso evaluado, etc.) (Zych et al., 2016). Así, según el informe EUKids que recoge información de 19 países europeos (Smahel et al., 2020), España no se diferencia mucho del resto de los países y presenta una media de 16 % de cibervictimización y 7 % ciberagresión en población entre 9 y 16 años incluyendo las situaciones frecuentes (una vez al mes) y las producidas unas pocas veces.

En comparación con el acoso presencial, la agresión en Internet implica mayor complejidad e impacto para la víctima porque el agresor puede permanecer en el anonimato (Tokunaga, 2010) lo que genera mayor inseguridad para quien lo sufre (Kowalski et al., 2019), el escaso control de la situación y de la información personal (Casas et al., 2013) y la facilidad de acceso de la cibervíctima (Lievens, 2014). A ello, se suma que la agresión se mantiene en Internet accesible a todas las personas indefinidamente (Juvonen y Gross,

2008) y que se puede acosar a otros sin estar limitado por el lugar o el momento (Fredstrom et al., 2011). Kowalski et al., (2014) afirman que los ciberagresores y las cibervíctimas presentan mayor probabilidad de sufrir daños psicológicos e incluso psicopáticos en su etapa adolescente. En lo referente al concepto de cibervictimización, la literatura científica presenta diversos estudios que demuestran que ser cibervíctima influye negativamente en el autoconcepto del adolescente y en la propia autoestima mayor soledad, ansiedad, depresión e incluso ideaciones suicida (Bonanno y Hymel, 2013; Hinduja y Patchin, 2019; Kowalski et al., 2019; Kwan et al., 2020). Al analizar los efectos según el sexo en adolescentes Brown et al., (2014) encuentran que la victimización cibernética no predice ningún resultado socioemocional para los chicos y sin embargo, la cibervictimización es un predictor único y significativo de depresión y estrés social para las chicas, lo que sugiere que ellas pueden correr un mayor riesgo en problemas emocionales de lo que sucede en línea.

En lo que respecta al agresor, la investigación realizada por Buelga et al. (2015) indican importantes desajustes psicosociales, menos pronunciados en el caso de los agresores ocasionales frente a los severos.

Desde la literatura se han analizado con gran extensión los predictores de los distintos perfiles implicados en el ciberacoso. Así, el perfil del ciberagresor se caracteriza por factores personales como un elevado tiempo de acceso a Internet y el uso social de las TIC (Álvarez-García et al., 2015; Shin y Ahn, 2015). Es decir, una alta frecuencia de uso de Internet se asocia positivamente con este tipo de agresión (Kowalski et al., 2014). Casas et al., (2013) indican lo mismo con aquellos adolescentes que navegan por sitios web no adecuados y se comunican en redes sociales con personas desconocidas. En este sentido, otra conducta online que predice la ciberagresión es el uso problemático de Internet. Así lo muestra un amplio estudio con 18.353 estudiantes de Taiwan en el que el abuso de Internet predijo la ciberagresión (Chang et al., 2015). Por otro lado, los ciberacosadores también informaron de niveles más bajos de algunos factores relacionados con la personalidad. La revisión sistemática realizada por Kowalski et al., (2019) evidencian que los agresores tienen niveles más bajos de autoestima, autocontrol, y alta impulsividad y ansiedad. En esta línea, la dificultad para regular las emociones ha sido identificada como un factor de riesgo por varios trabajos (Baroncelli y Ciucci, 2014; Kokkinos y Voulgaridou, 2017). Otra variable que se ha encontrado fuertemente asociada al

ciberagresor es la desvinculación moral referida a la negación de malas acciones y del desapego sobre la acción antisocial lo que indica minimización y justificación (Kowalski et al., 2014).

Muchos estudios también incluyen que tener pericia con las nuevas tecnologías puede ser un factor de riesgo para convertirse en ciberagresor en estudiantes de 12 a 18 años (Walrave y Heirman, 2011; Sticca et al., 2013). El hecho de que en Internet se pueda agredir de forma anónima incrementa la probabilidad de desarrollar conductas agresivas prolongadas. Los resultados de Barlett (2015) muestran, asimismo, que las actitudes ciberagresivas y las ciberagresiones previas predicen por sí mismas la involucración posterior en ciberacoso.

Por otro lado, el papel de los iguales y la influencia del entorno social y familiar son otro conjunto de variables asociados con el ciberagresor. Por un lado, sugiere en un estudio longitudinal que la falta de influencias prosociales es un factor de riesgo para el ciberacosador (Cappadocia et al., 2013). En este sentido, los adolescentes que se sienten más rechazados por sus compañeros o que experimentan un mayor aislamiento, bajo apoyo de los iguales tienen más probabilidades de ser ciberacosadores como indican Zych et al., (2019) tras realizar una revisión sistemática y meta-análisis. En este sentido, los estudios recogidos en la revisión de Kowalski et al., (2019) identifican que haber sido víctima de acoso con anterioridad es un fuerte predictor de convertirse en ciberagresor. Lee y Shin (2017) y Bae (2021) confirman esta misma situación pero con víctimas de ciberacoso. Igualmente, la falta de apoyo de los padres y un entorno familiar negativo que brinda menos apoyo y vínculos emocionales a sus hijos, juegan un papel poco favorecedor para que no aparezcan este tipo de agresiones (Chang et al., 2015). De forma más específica, sucede algo similar cuando los padres están poco involucrados en el uso de Internet del adolescente, es decir, que cuentan con poca supervisión familiar (Hemphill y Heerde, 2014). Bae (2021) también sugiere que el rendimiento académico es otro aspecto que les influye en la adolescencia de forma que, cuantas mejores calificaciones obtienen, menor relación se encuentra con las ciberagresiones. Por último, los meta-análisis y revisiones de Kowalski et al., (2019) y Zych et al., (2019) son coincidentes en que el clima escolar donde el adolescente se siente seguro es un factor protector importante para no tender a conductas ciberagresoras.

En el caso de las cibervíctimas, algunos factores personales son comunes a los ciberagresores. Por ejemplo, el tiempo que dedican a navegar por Internet (Kowalski et al., 2014). Es decir, cuanto más tiempo pasan en Internet más posibilidades de ser ciberagredidos. En este sentido, también se han hallado correlaciones con su participación conductas de riesgo en línea (Hinduja y Patchin, 2008; Mishna et al., 2012; Walrave y Heirman, 2011). De hecho, Yudes-Gómez et al., (2018) identifican que las dimensiones del uso problemático, -el uso compulsivo y la falta de regulación anímico- predicen la cibervictimización en los adolescentes de entre 10 y 18 años en tres países, Colombia, Uruguay y España.

Respecto a los factores de riesgo de las cibervíctimas relacionados con la personalidad se han hallado evidencias de que la baja autoestima, empatía y la alta ansiedad son predictores de las probabilidades de que un adolescente sea cibervictimizado (Bayraktar et al., 2015). También Kowalski et al., (2014) en su meta-análisis de 131 estudios identificaron como factores de riesgo para victimización cibernética también ansiedad social e ira. La falta de control emocional también supone un factor de riesgo individual para la victimización cibernética como lo muestran estudios longitudinales de Hemphill et al., (2015) y Hemphill y Heerde, (2014) realizado con 927 estudiantes de 10 a 11 años y 673 estudiantes de 12 a 13 años respectivamente. En cuanto al estado psicológico de los adolescentes, la depresión se asocia con la cibervictimización. Esta relación es destacada por varios estudios incluidos los longitudinales, como el de Cappadocia et al., (2013) realizado con 1.972 alumnos canadienses y el estudio español de Gámez-Guadix et al., (2013) con 845 alumnos de 13-17 años. Todos estos estudios encontraron que la victimización cibernética estaba relacionada con un alto nivel de depresión en el tiempo. Así mismo, la revisión hecha por Tokunaga (2010) encuentra que la presencia de problemas psicosociales es un factor de riesgo para la cibervictimización.

Algunas situaciones de gran nivel de estrés como pueden ser tener un bajo rendimiento escolar (Hinduja y Patchin, 2008; Tokunaga, 2010) o el rechazo de los compañeros está asociado con la cibervictimización. Numerosos estudios coinciden en la importancia del apoyo de los iguales y del sentimiento de integración para protegerse de la cibervictimización. Bayraktar et al., (2015) en estudios realizados con 2.092 estudiantes de 12 a 18 años reportan una relación positiva entre victimización cibernética y altos niveles de rechazo de los compañeros. Así, Kowalski et al., (2014) concluyeron que la

cibervictimización y los bajos niveles de apoyo percibido entre pares están significativamente correlacionados. En esta línea, otro factor de interés y resaltado por las investigaciones realizadas por Cappadocia et al., (2013) es haber sido víctima de acoso presencial. Este mismo factor es incorporado en la revisión que hacen Kowalsky et al., (2019).

Respecto a factores contextuales, al igual que en el caso de los ciberagresores, el clima escolar junto con el apoyo de los iguales resulta un factor protector para las cibervíctimas de las dos revisiones.

Por otro lado, la investigación muestra que es crucial involucrar a los observadores en la defensa las víctimas del ciberacoso (Song y Oh, 2018) sin embargo, este rol ha sido menos estudiado. Yudes-Gómez et al., (2018) establece cinco sub-roles siguiendo las establecidas en el acoso tradicional (Salmivalli, 1999):

- Ayudante del agresor: aquel que no inicia la agresión, pero participa apoyando al agresor.
- Reforzador del agresor: aquel que simpatiza con el agresor, pero no participa directamente.
- Ajeno: el no comprometido con la situación.
- Províctima: aquel que está a favor de la víctima, pero no hace nada por evitar la agresión.
- Defensor: aquel que activamente defiende a la víctima.

En el estudio transcultural con adolescentes de entre 10 y 18 años de Uruguay, España y Colombia que hacen estos autores, indican que, prevalecen los roles de defensor de la víctima y el ajeno o no comprometido con la situación. Los resultados muestran una distribución homogénea entre los tres países, salvo en las fórmulas que apoyan al agresor (ayudante y reforzador), especialmente altas para la muestra colombiana en el rango de 10-14 años y donde el apoyo a la víctima es menor (Yudes-Gómez et al., 2018). Por otro lado, en estudios con universitarios de Colombia y España también se obtiene que rara vez se defiende a la cibervíctima (Sarmiento et al., 2019).

Además, en un estudio con adolescentes australianos que diferencia los comportamientos de los espectadores en línea y fuera de línea concluyeron que. es menos

probable que se defiendan a la víctima en los entornos en línea y que, en ambos entornos, las conductas de ayuda a los espectadores son más probables cuando el objetivo era un amigo cercano, el daño percibido al objetivo era alto y cuando los espectadores eran mujeres pero que (Patterson et al., 2017).

Algunos trabajos han analizado algunos factores psicológicos están relacionados con la defensa en el ciberacoso. Al examinar la relación entre la impulsividad y la ayuda comportamiento en espectadores de ciberacoso en 2.309 alumnos, de 9 a 17 años, los resultados sugieren que es menos probable que los adolescentes más impulsivos ayuden a la cibervíctima ya que el comportamiento de ayuda en un contexto de ciberacoso requiere habilidades inhibitorias que son deficitarias en adolescente impulsivo (Erreygers et al., 2016). Otros trabajos han analizado qué tipo de empatía es más efectiva para inducir un comportamiento de ayuda concluyendo que la activación de la empatía cognitiva aumenta la probabilidad de intervenir en el comportamiento del espectador (Barlińska et al., 2018). Otros autores como Olenik-Shemesh et al., (2017) estudian las diferencias personales-socioemocionales entre los observadores activos y pasivos entre 9 y 18 años encontrando que los observadores activos son con más frecuencia niñas, mayores, que tienen más apoyo social de sus seres queridos y tienen niveles más bajos de soledad emocional que los espectadores del grupo pasivo.

Una reciente revisión sistemática centrada en los ciberobservadores, principalmente en la etapa de secundaria, concluye que los defensores son personas con alta competencia moral, alta empatía, apreciados por sus compañeros y con relaciones interpersonales deseables. También concluye que suelen ser chicas y los observadores que defienden a la víctima son los más jóvenes (Lambe et al., 2019).

Uno de los factores que la literatura indica como relevante en los diferentes perfiles del ciberacoso es el sexo, aunque los datos obtenidos difieren según las investigaciones. Un buen grupo de trabajos realizados con adolescentes apuntan a que los chicos son en mayor proporción agresores (Álvarez-García et al., 2017; Bae, 2021; Guo, 2016; Larrañaga et al., 2018; Lee y Shin, 2017; Sorrentino et al., 2019; Wong et al., 2018) y numerosos estudios encuentran que son las chicas las más victimizadas (Álvarez-García et al., 2017; Kowalski et al., 2014, 2019; Lee y Shin, 2017; Palermi et al., 2017; Perren y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Rey et al., 2018; Tsitsika et al., 2015). Sin embargo, otros

evidencian lo contrario, siendo los chicos los que más sufren el ciberacoso (Gámez-Guadix et al., 2014; Pelfrey y Weber, 2013; Yang et al., 2014; Yilmaz, 2011). También existen otros ejemplos donde no se han registrado diferencias entre sexos (Fletcher et al., 2014; Giménez-Gualdo et al., 2015; Mishna et al., 2010; Monks et al., 2012).

Por otro lado, explorando los distintos tipos comportamientos de ciberacoso, algunos autores apuntan a que las chicas ejercen y son víctimas en mayor medida de agresiones indirectas, como rumores y difamaciones, mientras que los chicos ejercen y sufren más violencia directa como insultos y amenazas (Festl et al., 2017; Martínez-Monteaudo et al., 2019; Mishna et al., 2010).

En cuanto a la edad, no todos los trabajos la analizan y en los que sí la incluyen como variable no se encuentra coherencia entre los distintos estudios. Así, respecto a la ciberagresión, algunos autores encuentran que aumenta con la edad (Hinduja y Patchin, 2008; Larrañaga et al., 2018; Smith et al., 2008; Walrave y Heirman, 2011), mientras que en otros trabajos se destaca que ésta disminuye (Moore et al., 2012; Tokunaga, 2010) e incluso otros no han hallado diferencias (Garaigordobil, 2015; Marín-López et al., 2020; Perren y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). En la cibervictimización, la situación es similar, hay estudios en adolescentes que no encuentran diferencias con la edad (Bauman, 2010; Walrave y Heirman, 2011) y sin embargo en otros trabajos se encuentra que la cibervictimización disminuye con la edad (Mishna et al., 2012) y de forma opuesta, en otros aumenta (Hinduja y Patchin, 2008; Monks et al., 2012; Rey et al., 2018).

2.4. Cybergossip

El *cybergossip* es una conducta en la ciberconvivencia de los adolescentes. Este se define como la realización de comentarios evaluativos (positivos, negativos o neutros) a través de dispositivos digitales sobre terceras personas (Romera, et al., 2018).

Razones evolutivas y las características de Internet hacen que este fenómeno de comunicación social requiera ser estudiado específicamente. Por un lado, durante la adolescencia se producen profundos cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales, y la forma de relacionarse con su entorno cobra mayor importancia (Albert et al., 2013). El interés en las relaciones con los compañeros es intenso durante este período, quizás más

que en cualquier otra fase del desarrollo. Ha sido ampliamente reconocido que el sentimiento de pertenencia al grupo, la reciprocidad, la competencia social o el ser aceptado por los iguales es relevante para ellos, dada la vinculación de estos procesos con el bienestar psicológico, social y emocional durante la adolescencia (Parker y Asher, 1993). Para negociar con éxito las relaciones con sus compañeros, los adolescentes deben manejar el desafío de conectarse con sus compañeros mientras desarrollan la autonomía con respecto a las influencias de los iguales (Allen y Loeb, 2015). En este sentido, la construcción de relaciones interpersonales positivas entre iguales es una de las tareas de desarrollo más desafiantes y significativas a las que se enfrentan los adolescentes. Y por otro, uno de los cauces por los que se comunican los adolescentes es a través de Internet (INE, 2020). Las posibilidades de comunicación social se han multiplicado respecto al entorno presencial pudiendo llegar un mensaje a una amplia audiencia con una sola acción. Aplicaciones de mensajería instantánea y redes sociales surgen continuamente integrando nuevos recursos que son atractivos para los adolescentes. También los juegos online se han incorporado a este tipo de comunicación pues llevan asociados foros en los que los usuarios comentan lo que va sucediendo en el juego. Además, Internet permite interactuar con sobrenombres, es decir, desde el anonimato lo que puede tener implicaciones en las reacciones de las personas no estudiadas hasta ahora. De hecho, algunos trabajos sugieren que, cuando la información es anónima, los usuarios con alta autoestima, bajos niveles de ansiedad social o un elevado sentido de autonomía evalúan la información online de manera más negativa (Christie y Dill, 2016).

Aunque el *gossip* y, por extensión el *cybergossip*, se ha considerado como una forma de agresión indirecta porque puede utilizarse para difundir impresiones negativas de terceras personas (Goodman y Ben-Zeev, 1994) pero también puede ser utilizado en aspectos positivos de aprendizaje social. Así, algunos autores consideran que es utilizado para informar a los miembros del grupo sobre su propio funcionamiento social (Grosser et al., 2010), otros sugieren que es una forma de aprender sobre cómo lograr el éxito o evitar el fracaso en situaciones sociales (Baumeister et al., 2004) y otras investigaciones plantean que, fortalece los vínculos entre iguales y proporciona modelos de chismes positivos a imitar (Litman y Pezzo, 2005). Es decir, el *cybergossip* ofrece la posibilidad de dar cohesión al grupo y mejorar las relaciones interpersonales, pero también se puede utilizar con formas que dañan la ciberconvivencia como, influenciar de manera negativa sobre la

reputación de una persona. Aunque se diferencia del ciberacoso porque no tiene por qué existir una intención clara de hacer daño a alguien no implica que no esté exenta de derivar en ciberconductas de riesgo (Romera et al., 2021).

En la adolescencia Internet se utiliza con frecuencia para la comunicación con amigos y ésta suele estar motivada por la presión del grupo (Steijn, 2014). La competición por la reputación propia de esta edad (Kisfalusi et al., 2019) podrían ser la causa de desinhibirse en los comentarios y utilizar la imagen, etnia, u otra característica de algún miembro del grupo para difundir comentarios de hostilidad o ser los promotores de otras conductas. Así, las pocas investigaciones existentes hasta la fecha apuntan a que, por un lado, el *cybergossip* aumenta la implicación en la ciberagresión y la cibervictimización de los adolescentes (Romera, et al., 2018) y por otro, al analizar su papel en la predicción del *sexting* en adolescentes entre 11 y 18 años se concluye que realizar comentarios evaluativos sobre otros en Internet es uno de los factores más importantes en la predicción del *sexting* en las chicas (Casas et al., 2019). También, las características propias del entorno virtual pueden afectar al tipo de comentarios que se realizan. El hecho de que la comunicación online se caracterice por ser más limitada en la comunicación no verbal potencia las posibilidades de que se produzcan malentendidos y se atribuyan intenciones que no responden a la intención original del emisor. En este sentido, un reciente estudio evidencia que la interpretación de la información o reconstrucción cognitiva de la misma puede ser el mecanismo que medie entre el *cybergossip* y las ciberagresiones de los adolescentes (Falla et al., 2021).

Cuando se analizan las diferentes motivaciones sociales que lleva a los adolescentes a cibercotillear y el tipo de uso que hacen de Internet los que cibercotillean se concluye por un lado que, lo utilizan como una forma de alcanzar reconocimiento social y tratar de evitar juicios negativos de los demás, resultando no significativas la búsqueda de crecimiento social y por otro, que los que más cibercotillean dedican más tiempo al uso de las redes sociales para la vida social o en actividades de imagen personal como cambiar de perfil y subir fotos a las redes con frecuencia (Cebollero-Salinas, 2020). Por lo tanto, los adolescentes tienden a utilizar el *cybergossip* para ser populares, evitar fracasos sociales y obtener buena imagen. Si tenemos en cuenta que la popularidad influye indirectamente en el ajuste social (Herrera-López et al., 2016) sería razonable pensar que los adolescentes que más cibercotillean tengan más problemas socioemocionales con sus iguales. En este

sentido, el propio diseño de las redes sociales generan actividades que potencian la comparación social que, en ocasiones pueden estar asociadas a sentimientos de envidia (Lim y Yang, 2015) y presión socioemocional influyendo en el bienestar psicológico adolescente (Park y Baek, 2018). Realizar publicaciones constantes en línea comentando las acciones diarias para sentirse parte del grupo, subir *selfies* para autopresentarse y validarse socialmente, mirar perfiles de otras personas, compartir bromas y sucesos de otras personas, etc. son algunas de las actuaciones habituales en las redes sociales en las que los adolescentes se sienten abocados a realizar.

Respecto a la relación entre sexo y *cybergossip*, aunque hay investigaciones que encuentran que las chicas cotillean más para agredir y competir (McAndrew, 2014). La mayoría de las investigaciones de agresión indirecta que incluyen el cotilleo, no encuentran una relación consistente (Card et al., 2008). Además, no se encontraron diferencias en la frecuencia con que los chicos y chicas participan del *cybergossip* (Cebollero-Salinas, 2020; Romera et al., 2018).

En relación a la dimensión evolutiva, en los estudios sobre el cotilleo presencial muestran que a medida que los chicos y chicas crecen aparecen más comportamientos agresivos indirectos como los cotilleos, para victimizar a sus compañeros (Archer y Coyne, 2005). También en el caso del *cybergossip* se evidencia algo similar en un estudio con 772 adolescentes de entre 12 y 16 años donde esta ciberconducta crece con la edad (Cebollero-Salinas, 2021). Aun así, en un estudio con chicos entre 10 y 13 años, el *cybergossip* resulta ser factor mediador entre el nivel de confianza espontánea del hijo hacia su progenitor en el uso Internet con la ciberagresión (Romera et al., 2021), lo que sugiere la relevancia de estas conductas en la socialización.

Finalmente, a pesar de que el *cybergossip* es una ciberconducta habitual que se realiza desde edades tempranas (López-Pradas et al., 2017), su estudio está todavía iniciándose. El desarrollo constante de nuevas aplicaciones de mensajería instantánea y las numerosas formas de visibilización de cualquier información en Internet sugiere que el *cybergossip* es una conducta habitual lo que hace necesario continuar investigando esta dinámica social.

2.5. Phubbing

El uso de Internet por parte de los adolescentes y el uso masificado del *smartphone* desde edades tempranas (Smahel et al., 2020) ha generado nuevas conductas como el *phubbing* o el acto de concentrarse en el *smartphone* mientras se conversa cara a cara con otras personas (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016). En estas situaciones se llama *phubber* a quien centra su atención en el teléfono inteligente, mientras que a las personas que son ignoradas se les llama *phubbee* (Chotpitayasunondh y Douglas, 2018). El comportamiento del *phubbing*, se puede ver comúnmente en todas partes en la sociedad moderna actual (Blanca y Bendayan, 2018). Por ejemplo, donde en una encuesta representativa a nivel nacional de EE.UU, el 90 % de los participantes informaron que utilizaban sus *smartphones* dentro de la mayoría de actividades sociales (Ranie y Zickuhr, 2015). En un reciente estudio se examina, en una muestra de 17 a 25 años, la frecuencia del uso simultáneo del *smartphone* en una conversación cara a cara se daba en el 62% de las conversaciones observadas, con una frecuencia de 3,16 veces cada 10 minutos y una duración en cada una de las interrupciones de un minuto y medio de media (Vanden Abeele et al., 2019).

La creciente investigación sobre este fenómeno ha analizado los efectos del *phubbing* evidenciando que esta conducta afecta a la convivencia pues disminuye la calidad de las relaciones interpersonales (Davey et al., 2018; Vanden Abeele et al., 2016), daña la cercanía, la conexión y la calidad de la conversación (Przybylski y Weinstein, 2013). En las relaciones románticas aumenta el conflicto y disminuye la intimidad (Halpern y Katz, 2017) disminuyendo la satisfacción en la relación (Roberts y David, 2017). Algunos autores lo consideran una forma de exclusión social (Chotpitayasunondh y Douglas, 2018; Gonzales y Wu, 2016; Hales et al., 2018) pues en él se ignora socialmente a alguien mermando el sentido de pertenencia y generando sensación de invisibilidad (Chotpitayasunondh y Douglas, 2018). De hecho, las personas que sufren *phubbing* informan que se sienten devaluadas (Vanden Abeele y Postma-Nilsenova, 2018) y perciben ese comportamiento en otros describiéndolo como molesto e irrespetuoso (Aagaard, 2020) que socava la confianza, reduce la participación y el compromiso en las relaciones (Roberts y David, 2017). Estos mismos autores observan que las personas afectadas (*phubbee*) tienden a utilizar más frecuentemente las redes sociales como compensación social a estos sentimientos de exclusión reproduciendo el comportamiento

y haciéndolo recíproco (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016) e incluso podría tener consecuencias más graves en la ciberconvivencia si las personas que se sienten ignoradas o excluidas responden con desprecio, resentimiento o violencia en el entorno virtual. Esto se observa en fenómenos como el ciberacoso, donde el individuo que sufre acoso se transforma en ciberagresor para castigar a aquel que le ha acosado (Hemphill y Heerde, 2014; Kowalski et al., 2019). En este sentido, un estudio con adolescentes entre 12 y 16 años que analiza la relación entre el *phubbing* y el uso responsable de Internet o netiqueta concluyen que aquellos adolescentes con más nivel de *phubbing* alcanzan peores niveles de netiqueta (Cebollero-Salinas, 2021). Es decir, convivencia y ciberconvivencia escolar se afectan mutuamente. De hecho, algunas investigaciones previas apuntan a que existe una transferencia de las conductas del entorno presencial al virtual focalizándose hasta ahora en la coexistencia entre acoso y ciberacoso (Herrera-López, Romera, et al., 2017; Waasdorp y Bradshaw, 2015). En concreto, respecto al *phubbing* las primeras evidencias sugieren que también la relación es inversa, es decir, el nivel de netiqueta predice el nivel de *phubbing*, especialmente en las chicas (Cebollero-Salinas et al., 2022).

Además de los efectos que tiene el *phubbing* en la debilidad de las relaciones positivas, también tiene consecuencias significativas en la salud social. Algunos trabajos lo relacionan con consecuencias más graves como la depresión y la angustia (McDaniel y Coyne, 2016). En la misma línea Ivanova et al., (2020), al estudiar si existe una relación entre la adicción al *smartphone* y la depresión en estudiantes universitarios, encuentran que el *phubbing* es un mediador entre ambos y un mayor nivel de *phubbing* se asocia con un mayor nivel de estados de ánimo depresivos. Además, la soledad potencia ese papel mediador del *phubbing* más fuertemente en los chicos que en las chicas. Por otro lado, Misra et al., (2014) encuentran que las personas que mantienen conversaciones en ausencia de dispositivos *smartphone* informan de niveles más altos de preocupación empática.

Con respecto a las razones detrás del *phubbing* se han destacado la teoría del uso compensatorio de Internet, la cual plantea que el uso frecuente por la que las personas se conectan a Internet es para escapar de los problemas de la vida real o aliviar los estados de ánimo (Kardefelt-Winther, 2014) como, el aburrimiento (Elhai et al., 2018), la soledad (Błachnio y Przepiorka, 2019) y el miedo a perderse algo o FOMO (Balta et al., 2020), factores todos ellos asociados al *phubbing*. Otra de las razones que ha sido hipotetizada para realizar el *phubbing* ha sido la multitarea (Miller-Ott y Kelly, 2017). La teoría de usos

y gratificaciones también puede proporcionar pistas sobre las razones para el *phubbing*. Esta teoría postula que los usuarios utilizan uno u otro medio para satisfacer sus deseos y sentirse recompensados (Katz et al., 1974). Numerosos autores defienden el uso de esta aproximación teórica como marco adecuado para para explorar las gratificaciones que lleva a las personas a utilizar Internet (Papacharissi y Rubin, 2000). La autopresentación online o ser bien considerado por otros en línea, el logro virtual demostrando la influencia que se tiene en las redes sociales, así como el juego online satisface las necesidades de escape y afectivas del usuario (Heravi et al., 2018) podrían ser algunas de las gratificaciones que se buscan al realizar *phubbing*.

La revisión de la literatura revela que la mayoría de los estudios están focalizados en población universitaria y adulta. En ellos, algunos de los predictores que llevan a cometer *phubbing* son, la falta de autocontrol, el miedo a perderse algo en Internet o FOMO (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016), el nivel de sentido de pertenencia a una comunidad virtual, la ansiedad social, el neuroticismo (Guazzini et al., 2019), la propensión al aburrimiento (Al-Saggaf et al., 2019), la adicción a los teléfonos inteligentes, a los SMS (Karadağ et al., 2015) y la adicción a Internet y a Facebook (Blanca y Bendayan, 2018). T'ng et al., (2018) estudian, en una muestra de universitarios, los rasgos de personalidad y los tipos de afrontamiento relacionados con el *phubbing* concluyendo por un lado que, la apertura es un determinante negativo y la emocionalidad negativa es un determinante positivo, de tal manera que, los individuos ricos en apertura son menos *phubbeer* y que las personas que son altas en emocionalidad negativa realizan *phubbing* para aliviar las emociones negativas. También evidencian que las personas con mayor inestabilidad emocional pueden ser más vulnerables a la retroalimentación negativa de las interacciones cara a cara, lo que puede atraerlos a las interacciones sociales virtuales. En esta misma línea, Erzen et al. (2021) analizan los rasgos de personalidad y su relación con el *phubbing* en otra muestra con estudiantes universitarios mostrando que el neuroticismo y la escrupulosidad fueron predictores significativos.

Los escasos estudios que existen en población adolescente inciden en que la adicción a las redes sociales, a Internet y al *smartphone* son relevantes en la promoción del *phubbing*. Franchina et al., (2018) en un estudio entre 2663 adolescentes, evidencian que el FOMO predice el comportamiento del *phubbing* tanto directa como indirectamente a través de su relación con la adicción de las redes sociales. En una muestra más reducida

con 423 adolescentes entre 14 y 21 años que estudiaba el neuroticismo, el miedo rasgo a perderse algo y el *phubbing* encontraron que, el miedo a perderse algo y neuroticismo estaba relacionado directamente con el *phubbing* y éste último, también a través de uso problemático de Instagram (Balta et al., 2020). Otros trabajos también sugieren que, además de la adicción a Internet, a los *smartphones*, y el FOMO, la falta de autocontrol es un predictor importante del *phubbing* (Davey et al., 2018). Además, estos mismos autores indicaron que el *phubbing* tuvo consecuencias significativas en la salud social, la salud de las relaciones y el desarrollo personal y se relacionó significativamente con la depresión y la angustia. De forma similar, Álvarez y Moral (2020) analizan la relación entre el autocontrol, la adicción al *smartphone* y a las redes sociales con el *phubbing* matizando que, además de la relación positiva con las adicciones estudiadas, a mayor uso de cogniciones relacionadas con el autocontrol emocional menor riesgo de realizar el comportamiento del *phubbing*. En este sentido, el contenido emocional en línea puede ser relevante pues los estudios apuntan a que el nivel de expresión emocional en línea es un factor de riesgo para el *phubbing* (Cebollero-Salinas et al., 2022).

Muy pocos estudios han analizado las características demográficas como la edad y el sexo en el *phubbing*, pero parecen influir en esta ciberconducta. En concreto, algunos estudios muestran que las chicas tienden a ser más *phubber* que los chicos (Balta et al., 2020; Błachnio y Przepiorka, 2019; Chotpitayasunondh y Douglas, 2016; Ranie, y Zickuhr, 2015). Karadaget et al., (2015) matizan esta relación al encontrar que el comportamiento del *phubbing* de las chicas se relaciona con la adicción al teléfono inteligente y a las redes sociales y sin embargo, en los chicos, está afectado por la adicción a Internet y al juego. En este sentido, Hales et al., (2018) sugieren que la sensación de descarte en una situación de *phubbing* es percibida con mayor intensidad por las chicas por lo que se ven más afectadas por este fenómeno.

Además la investigación sugiere que el *phubbing* crece con la edad (Al-Saggaf y O'Donnell, 2019; Cebollero-Salinas, 2021). Este aumento podría radicar en el aumento drástico del uso del teléfono inteligente entre la primera y la segunda adolescencia (Díaz-López et al., 2020). Este hecho está ligado al uso abusivo del *smartphone*, el cual se dispara a partir de los 16 años y se mantiene hasta cerca de los 35 (de Sola et al., 2017) pero, sobre todo, en lo que respecta a la adicción de las redes sociales e Internet donde en la segunda

adolescencia (15-17 años) es muy superior respecto a la primera (12-14 años) (Peris et al., 2018).

2.6. Multitarea de medios

En la actualidad, la multitarea de los medios ha surgido como una tendencia de comportamiento predominante entre las generaciones más jóvenes (Voorveld et al., 2014).

La multitarea mediada por la tecnología se define habitualmente como usar varios dispositivos tecnológicos simultáneamente como por ejemplo, el uso del teléfono *smartphones* y del ordenador (Yeykelis et al., 2014) y usar medios tecnológicos mientras se participa en una actividad relacionada o no con los medios (Baumgartner et al., 2014) como por ejemplo, enviar un mensaje por el correo electrónico o revisar una red social mientras se estudia.

Internet, como plataforma, brinda a los usuarios acceso a todo tipo de contenido y, por lo tanto, ofrece más oportunidades para seleccionar y combinar tareas que pueden cumplir con una amplia gama de gratificaciones. Las personas eligen combinar un conjunto de tareas para realizar múltiples tareas multimedia. Estudios de multitarea de medios informan que algunos tipos de combinaciones de medios son más populares que otras. Por ejemplo, Ettinger y Cohen (2020) concluyen que la mayoría de las tareas múltiples los comportamientos de los adolescentes implicaban combinaciones de música, mensajes de texto y actividades en las redes sociales y anteriormente (Voorveld, et al., 2014) encuentran que, en Alemania, Estados Unidos, Reino Unido, Países Bajos, Francia y España, dos de las combinaciones multitarea de medios más comunes fueron el uso simultáneo de las redes sociales con el correo electrónico y también con el uso de los *smartphones* así como, el uso de éstos dos últimos con la televisión. En otro estudio se evidencia que, para los grupos de edad entre 13 y 16 años y 17 y 19 años, las redes sociales con música o visitas a sitios web son las combinaciones de multitarea de medios más comunes (Voorveld y van der Goot, 2013).

Algunas teorías que han ayudado a explicar este fenómeno son la teoría de la ecología de medios (McLuhan, 1964) y la teoría de usos y gratificaciones (Katz et al., 1974). De acuerdo con la primera, varias plataformas de medios y tecnología de la

comunicación pueden cambiar comportamientos, actitudes, percepciones y valores. La multitarea de medios se considera una respuesta conductual a los nuevos medios. Por otro lado, la teoría de usos y gratificaciones aplicada a los medios digitales propone que las personas tienen necesidades emocionales, cognitivas y sociales y éstas están impulsadas a satisfacer esas necesidades a través de la tecnología. Las personas que eligen realizar múltiples tareas buscan satisfacer diferentes necesidades al mismo tiempo o satisfacer la propia estimulación de hacer varias cosas a la vez. En ocasiones, las personas pueden optar por realizar múltiples tareas porque es más interesante, desafiante o menos aburrido que hacer una sola actividad. Es decir, pueden buscar recompensas emocionales incluso si su productividad general se ve afectada, por ejemplo, un adolescente puede mirar sus redes sociales mientras estudia, aunque le distraiga de su tarea.

La creciente prevalencia de la multitarea mediada por la tecnología ha suscitado preocupaciones sobre los efectos negativos en el funcionamiento de los adolescentes. Uno de esos efectos es el déficit que provoca en el control cognitivo (Ophir et al., 2009) referido a la capacidad de seleccionar y mantener pensamientos y acciones que representan metas internas y medios para lograr objetivos lo que incluye procesos como centrar la atención en la información relevante, filtrar la irrelevante, capacidad de memoria de trabajo y cambiar de tarea eficazmente (Savine y Braver, 2010). Por ejemplo, al estudiar específicamente el efecto de la multitarea con los medios mientras se realizan tareas académicas, Martín-Perpiñá et al., (2019) informan de que aquellos adolescentes que realizan más multitarea de medios tienen peor funcionamiento cognitivo en tareas que implicaban memoria de trabajo y velocidad de procesamiento obteniendo un menor rendimiento académico. Si bien muchos adolescentes creen que pueden realizar múltiples tareas de manera eficaz la investigación indica que, interfiere para terminar a tarea (Junco y Cotten, 2012). Cuando se realiza multitarea de medios durante las actividades de clase se evidencia que puede causar problemas para el desempeño en pruebas de memoria, comprensión de lectura, toma de notas, autorregulación y eficiencia de los estudiantes universitarios (May y Elder, 2018) y peor rendimiento académico (Lau, 2017). En concreto, Kokoç (2021) confirma esta tendencia con la multitarea con las redes sociales. En estudios con adolescentes la multitarea de medios tiene también un alcance en peor memoria de trabajo, mayor impulsividad, peor rendimiento académico y una mentalidad de crecimiento reducida (Cain et al., 2016).

La preocupación por las consecuencias negativas de la multitarea de los medios sobre el funcionamiento socioemocional ha sido elevada. En concreto, Hatchel et al., (2018) muestran que un mayor porcentaje de tiempo dedicado a la multitarea de los medios predice una autoestima más baja y un afecto negativo más alto. Además, al analizar la relación entre la multitarea de medios, la depresión y la ansiedad, los análisis revelaron que aquellas personas con un alto nivel de multitarea en los medios tienen mayor posibilidad de tener síntomas de ansiedad social y depresión incluso después de controlar el uso general de los medios y los rasgos de personalidad de neuroticismo y extraversión (Becker et al., 2013). La asociación entre la multitarea de los medios y estas medidas de disfunción psicosocial sugiere que realizar múltiples tareas con los medios puede representar un factor de riesgo para la salud y potenciar conductas en contra de la ciberconvivencia asociadas a esas variables. Por ejemplo, la baja autoestima y ansiedad social se han identificado como un predictor de la cibervictimización y ciberagresión (Kowalski et al., 2019). En esta línea, algunos trabajos han encontrado que la multitarea multimedia y el uso de dispositivos de pantalla se relacionaron positivamente con otros predictores del ciberacoso, en concreto, con el abuso a Internet (Chang et al., 2015). Así, Lin et al., (2020) en un estudio transcultural encuentran que la multitarea de medios se asocia a la adicción a las pantallas. También al analizar en población adolescente si la multitarea de medios se asocia con conductas en Internet que respetan la netiqueta se evidencia una asociación negativa. Es decir que, aquellos adolescentes que con más frecuencia hacen multitarea de medios tienen mayor dificultad para ser respetuosos en Internet, responder de forma calmada a las agresiones, así como pedir permiso para usar información personal de otros (Cebollero-Salinas, 2021).

Pocos estudios se han centrado explícitamente en precisar los predictores de la multitarea de medios. Algunos trabajos señalan factores contextuales y ambientales como la poca participación en clase y apatía hacia los materiales de curso (Gupta e Irwin, 2016; Qian y Li, 2017) mientras que otros, se focalizan en factores internos que incluyen necesidades y características personales estables como el consumismo, el escapismo (Taneja et al., 2015), la autorregulación (Zhang, 2015), la búsqueda de sensaciones y la impulsividad (Sanbonmatsu et al., 2013). En esta línea, Yang y Zhu, (2016) analizan en adolescentes entre 11 y 18 años el uso de los medios, la impulsividad, la búsqueda de sensaciones, la disposición para la gestión con el tiempo en los medios encontrando que la

multitarea de medios se asoció positivamente con la edad y con el tiempo total de uso de los medios y que adolescentes con altos niveles de impulsividad y búsqueda de sensaciones informaron de mayor multitarea de medios.

Así, las personas que buscan sensaciones a través de la multitarea es más probable que para aumentar el placer de su experiencia realicen comportamientos arriesgados (Horvath Y Zuckerman, 1993). De la misma forma los estudios han demostrado que las personas impulsivas generalmente son más propensos a participar en conductas de riesgo (Stanford et al., 1996), están más orientados a la recompensa (Martin y Potts, 2004).

La multitarea parece estar influenciada por el sexo y la edad, aunque los estudios todavía son escasos. Respecto al sexo, los estudios encuentran resultados mixtos. Algunos estudios demuestran que no existe diferencia entre chicas y chicos en estudiantes universitarios (Kononova, 2013). Sin embargo, otros autores evidencian que este aspecto puede depender del tipo de multitarea que se realiza. Así, Yang y Zhu (2016) sugieren, en una muestra adolescente, que en las chicas es menor el efecto indirecto de la búsqueda de sensaciones en la multitarea a través del uso de redes sociales y sin embargo es mayor el efecto de tener un teléfono inteligente en la multitarea de los medios a través del uso de la música.

Por otro lado, Voorveld y van der Goot (2013) verifican que las personas entre 13 y 16 años, 17 y 19 años y 20 y 24 años realizan más multitarea de medios respecto al tiempo total de uso respecto a grupos de 25 años en adelante. En otros trabajos, al examinar los factores culturales y sociodemográficos en la predicción de la frecuencia del comportamiento multitarea de medios los resultados indican que tanto la edad como la educación influyen significativamente (Srivastava et al., 2016).

En resumen, las características de Internet como el anonimato, la asincronía, la accesibilidad y la desinhibición influye en el desarrollo personal y social de los adolescentes, especialmente en aspectos relacionados con la identidad e intimidad. La dinámica propia de la comunicación virtual genera nuevas conductas como el ciberacoso, *phubbing*, *cybergossip* y multitarea de medios y éstas tienen sus efectos en la calidad de las relaciones interpersonales entre iguales, uno de los ejes temáticos de la ciberconvivencia escolar.

CAPITULO 3. CIBERCONVIVENCIA ESCOLAR Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Una buena convivencia está compuesta por afectos, comunicación y actividad compartida, elementos que forman parte de la naturaleza misma de la vida escolar (Ortega-Ruiz, 2020). En este aprender a convivir con los iguales, se modulan sentimientos y emociones al compartir intereses, objetivos comunes, tiempo de ocio y de trabajo. Se potencia la conexión y el sentido de pertenencia, pero también se producen situaciones de aislamiento y de exclusión injustificada.

La evidencia científica de las últimas décadas indica que la inteligencia emocional y por tanto, las competencias socioemocionales se presentan como una herramienta básica para garantizar relaciones sociales de calidad y una convivencia positiva (Baroncelli y Ciucci, 2014; Bisquerra, 2014; Bisquerra, 2010; Del Rey et al., 2018; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Garaigordobil, 2004, 2020; Kokkinos y Kipritsi, 2012; Zych et al., 2018). Además, en el primer capítulo se concluía que la empatía y las competencias emocionales podrían ser una de las dimensiones específicas de la ciberconvivencia escolar. De ahí que, en esta tesis queramos centrarnos en las competencias socioemocionales como objeto de estudio.

En la actualidad, la presencia de Internet ha trasladado la convivencia al entorno virtual, amplificando las relaciones interpersonales y generando nuevas conductas socializadoras (Ortega et al., 2012). La comunicación online tiene modos propios de interactuar (*likes*, emoticonos, *selfies*, número de seguidores, anonimato, asincronía, etc.). Desde esta perspectiva, los procesos emocionales en juego podrían tener también características específicas a considerar. De ser así, definir y describir las competencias socioemocionales que ayuden a comprender las ciberconductas de los adolescentes en relación a la ciberconvivencia escolar sería un gran avance. Para dar respuesta a esta hipótesis, en este capítulo, queremos hacer una revisión respecto a los modelos de las competencias socioemocionales y su influencia en la ciberconvivencia escolar. Analizamos también, las características de las emociones en la comunicación virtual adolescente y la pertinencia de proponer un modelo de competencias socioemocionales específicas para el entorno virtual, definiendo una propuesta concreta.

3.1. Las competencias socioemocionales

Para comenzar la revisión en torno a las competencias socioemocionales y su influencia en la ciberconvivencia escolar, se analiza en primer lugar el concepto de competencia socioemocional desde el constructo en el cual se basa, la inteligencia emocional, revisando los principales modelos y autores más representativos. Posteriormente se exponen las posibilidades educativas de estas competencias a través del concepto de educación emocional recorriendo algunos de los programas educativos en los cuales su eficacia ha sido avalada por la evidencia científica. En el siguiente lugar, analizaremos otros constructos emocionales y sociales que la literatura ha considerado relevantes en la convivencia, en concreto, la empatía y la competencia social y que utilizaremos en la parte empírica de esta tesis. Por último, se expone la literatura en torno a los beneficios para la convivencia y ciberconvivencia escolar de desarrollar competencias socioemocionales.

3.1.1. Inteligencia emocional

Evolución del concepto inteligencia emocional

Los antecedentes y evolución del constructo inteligencia emocional, según Mayer (2001) responde a diversas fases que podemos situar aproximadamente a inicios del siglo XX donde se suceden diversas teorías y planteamientos sobre la inteligencia y la emoción que exponemos de forma somera e introductoria y facilita la comprensión del constructo.

En primer lugar, entre 1900 y 1970, se da la superación del antagonismo entre los conceptos inteligencia y emoción profundizando en su relación. Entre ellos, la discusión sobre el término coeficiente intelectual Stern, (1912), las aportaciones de la psicología humanista como por ejemplo, Maslow (1968), el planteamiento de Ellis (1962) sobre la relación existente entre acontecimientos, creencias, pensamientos, emociones y acciones. Se añade la teoría de las inteligencias múltiples Gardner (1983), el cual critica la idea de la inteligencia como una idea unitaria y plantea que se trata de un conjunto de diferentes inteligencias o potencialidades distinguiendo la inteligencia lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésico-corporal, interpersonal e intrapersonal y añadiendo después la espiritual y la naturalista y, la teoría de la inteligencia basada en el

procesamiento de la información Sternberg, (1985) que orienta a la adaptación consciente al entorno y no ve la inteligencia como un único elemento inmodificable.

En 1990, Salovey y Mayer realizaron una primera propuesta para explicar el procesamiento de información emocional planteando un primer modelo de los componentes de la inteligencia emocional, la cual integra tres habilidades (la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional).

Tras esto, Daniel Goleman (1995) populariza el concepto recogiendo las aportaciones de Salovey y Mayer en un libro que se hace *best-seller*. A este respecto, Extremera y Fernández-Berrocal, (2004) sugieren que la difusión de la inteligencia emocional a raíz de este libro se debe, entre otras cosas, al cansancio de utilizar el coeficiente intelectual como criterio de éxito en el ámbito laboral y educativo junto con las experiencias personales de que para realizar logros profesionales también es necesario desarrollar habilidades inter e intrapersonales. En esos mismos años, en 1994 se funda CASEL (*Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning*) para potenciar la educación emocional y social en todo el mundo por lo que la difusión del concepto se amplía especialmente en el campo educativo.

Por último, a partir de 1997 y hasta nuestros días podemos decir que comienza la etapa de la investigación en la que Mayer et al., (1999) refinan el modelo pasando de tres a cuatro habilidades (percepción y valoración emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación reflexiva de las emociones) y se crean instrumentos de medición para poder evaluarla como constructo diferenciado a otros.

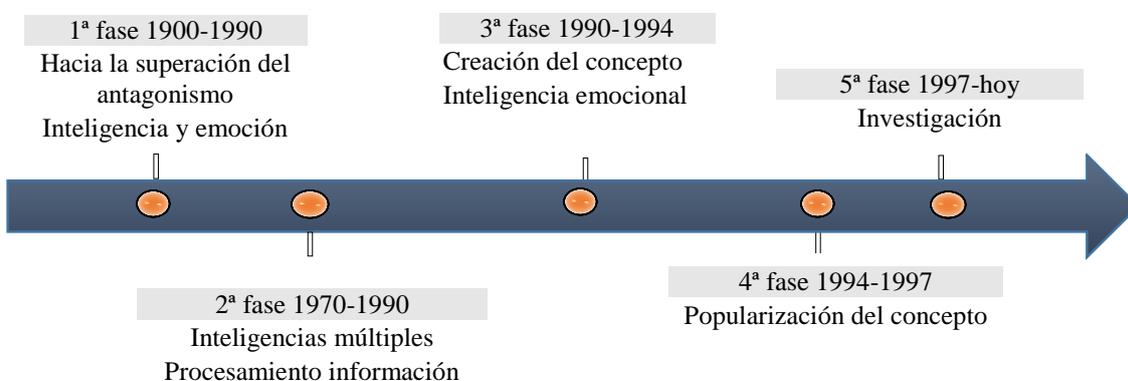


Figura 10. Fases en la evolución del concepto de inteligencia emocional.

Durante este tiempo, también se han sucedido nuevos modelos explicativos (Bar-On, 1997; Petrides y Furnham, 2000; Saarni, 1999, entre otros) de forma que el concepto se asienta avalado por un número amplio de investigaciones.

El constructo de inteligencia emocional y principales modelos explicativos

Como hemos dicho, la primera definición de inteligencia emocional la proporcionaron Salovey y Mayer (1990) quienes la definen inicialmente como, la capacidad de las personas de procesar la información emocional para potenciar sus actividades cognitivas y facilitar el funcionamiento social considerando que la conforman tres dimensiones (valoración y expresión emocional, utilización emocional y regulación y reparación emocional). En 1997, revisan la definición considerando que es la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Otro autor pionero de la inteligencia emocional es Bar-On (1997) el cual define la inteligencia emocional desde una perspectiva más amplia, como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades emocionales y sociales interrelacionadas que influyen en la capacidad con la que entendemos, comprendemos a los demás, nos relacionamos con ellos y afrontamos con precisión a las demandas y exigencias del ambiente. La inteligencia emocional es la interrelación de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan la efectividad en entendernos a nosotros mismos y a los demás, en expresarnos y entendernos con los demás y de enfrentarnos a las exigencias diarias.

Estas primeras definiciones de la inteligencia emocional se complementan con otras posteriores surgidas en la concreción de distintos modelos que pretenden delimitarla y que exponemos a continuación. Antes de ello, queremos apuntar que esta variedad de planteamientos ha generado controversia sobre su posible conceptualización considerando que se ha exagerado el concepto y otros, sin embargo, apoyan su importancia en la sociedad actual y no dudan en potenciar su investigación. En cualquier caso y más allá de las

discrepancias, tal como indican Mayer y sus colaboradores, en estas décadas, se ha ganado mucho trabajando por comprender cómo las personas resuelven problemas en el área de las emociones por lo que podemos mejorar la educación en esa materia (Mayer et al., 2016).

Los modelos de inteligencia emocional y las definiciones que subyacen en ellos, se suelen organizar en diferentes grupos en base a la comprensión que se tiene de la inteligencia emocional. Un grupo son las propuestas que se pueden desarrollar mediante entrenamiento (modelos de habilidades), otro de ellos como características de personalidad relativamente constantes (modelos de rasgos) y el tercero como una combinación de ambos en unos u otros aspectos, donde se acepta la importancia del temperamento y la personalidad, pero se apoya en la posibilidad de trabajar y potenciar la inteligencia emocional (modelos mixtos).

Los modelos teóricos de la inteligencia emocional presentados a continuación es una selección de aquellos que se han considerado más importantes por su capacidad predictiva y explicativa, aunque en ningún caso representa la totalidad de los modelos existentes. Entender la inteligencia emocional desde uno u otro modelo va a determinar la importancia que se le otorga a su desarrollo y educabilidad cómo más adelante veremos.

Los principales modelos aquí tratados son:

Modelos de habilidad

La definición de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997) antes expuesta es una inteligencia que utiliza las emociones de forma adaptativa para adaptarnos al medio y solucionar problemas y se puede entender como la combinación de habilidades dispuestas en 4 ramas interrelacionadas concebidas como un modelo procesual y circular en el que cada una de las habilidades aporta información a la siguiente para dar solución a una situación concreta y donde la eficacia de la respuesta de regulación emocional es evaluada de nuevo por la habilidad de percibir emociones (Fernández-Berrocal, y Cabello, 2021)

Estas 4 ramas son descritas de la siguiente forma (Mayer et al., 2016):

1) Percepción emocional: Esta se entiende como la capacidad para reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar las emociones en uno mismo y los

estados emocionales de otras personas. También forma parte de esta dimensión la capacidad de expresar emociones en el lugar y modo adecuado.

2) **Facilitación emocional del pensamiento:** Esta dimensión nos facilita, una vez percibidas las emociones, el procesamiento cognitivo ya que dirigen la atención hacia la información relevante y representan la información implícita de nuestra experiencia para evaluar una situación facilitando la formación de juicios y el análisis de los problemas.

3) **Comprensión emocional:** Habilidad para relacionar significantes y significados emocionales, comprendiendo nuestras emociones y las de los demás en un contexto determinado.

4) **Regulación emocional:** comprendido como la posibilidad de reflexionar acerca de los sentimientos, descartando o utilizando la información que nos proporcionan, dirigiendo y moderando las emociones de forma adecuada. Dependerá en gran medida del éxito de los procesos anteriores. En la siguiente figura 11 se describe en detalle el modelo propuesto:

Rama	Habilidades
Percepción emocional	Identificar expresiones emocionales engañosas o deshonestas. Discriminar expresiones emocionales precisas frente a inexactas. Comprender cómo se muestran las emociones según el contexto y la cultura. Expresar emociones con precisión cuando lo desee. Percibir contenido emocional en el entorno, las artes visuales y la música. Percibir emociones en otros por señales vocales, expresión facial, lenguaje y comportamiento. Identificar emociones en los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos.
Facilitación emocional del pensamiento	Seleccionar problemas basados en cómo el estado emocional estimula la cognición. Aprovechar los cambios de humor para generar diferentes perspectivas cognitivas. Priorizar el pensamiento dirigiendo la atención de acuerdo con el sentimiento presente. Generar emociones como medio para relacionarse con experiencias de otra persona. Generar emociones como ayuda para el juicio y la memoria.
Comprensión emocional	Reconocer las diferencias culturales en la evaluación de las emociones. Comprender cómo podría sentirse una persona en el futuro o bajo ciertas condiciones. Reconocer las transiciones entre las emociones, como de la ira a la satisfacción. Comprender emociones complejas y mixtas. Diferenciar entre estados de ánimo y emociones. Evaluar las situaciones que probablemente susciten emociones. Determinar los antecedentes, significados y consecuencias de las emociones. Etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre ellas.
Regulación emocional	Gestionar eficazmente las emociones de los demás para lograr un resultado deseado. Gestionar de manera efectiva las propias emociones para lograr un resultado deseado.

	Evaluar estrategias para mantener, reducir o intensificar una respuesta emocional. Monitorear las reacciones emocionales para determinar su razonabilidad. Comprometerse con las emociones si son útiles y desengancharse si no los son. Manténgase abierto a sentimientos agradables y desagradables, según sea necesario, y a la información que transmiten.
--	---

Figura 11. Modelo de las cuatro ramas de inteligencia emocional (Mayer et al., 2016).

Modelos de inteligencia emocional como rasgo Petrides y Furnham (2000)

Petrides y Furnham (2000) consideran que la inteligencia emocional se basa únicamente en factores de personalidad difícilmente modificables. La inteligencia emocional rasgo se refiere a la tendencia de la persona en la gestión de las emociones. Es concebida como un rasgo de la personalidad que representa la autoeficacia emocional de cada persona y se podría definir por las predisposiciones comportamentales y autopercepciones a la propia capacidad para reconocer, procesar y utilizar la información emocional. Sitúan a la inteligencia emocional rasgo como un factor de segundo orden independiente incluido dentro de los cinco grandes rasgos de personalidad (Petrides y Furnham, 2003).

Los autores la describen a través de quince rasgos que tendrían las personas inteligentes emocionalmente (figura 12).

FACTOR	DESCRIPCIÓN
Adaptabilidad	Flexibilidad y voluntad para adaptarse a nuevas condiciones
Asertividad	Con carácter para defender sus propios derechos
Percepción emocional de uno mismo y de los demás	Percibir con claridad los sentimientos propios y ajenos
Manejo del estrés	Con capacidad para soportar la presión y regular el estrés
Competencia social	Con capacidad para trabajar en equipo y altas habilidades sociales
Automotivación	Con pocas capacidades para rendirse
Autoestima	Con éxito y con autoconfianza
Habilidades de relación	Capacidad para mantener relaciones personales satisfactorias
Baja impulsividad	Reflexivo y con capacidad para resistir a los impulsos
Regulación emocional	Con capacidad para controlar las emociones
Gestión emocional de los demás	Con capacidad para influir en los sentimientos de los demás
Expresión emocional	Con capacidad para comunicar los sentimientos a otras personas
Empatía rasgo	Con capacidad para ponerse en el lugar del otro
Felicidad rasgo	Contento y satisfecho con su vida
Optimismo rasgo	Seguro de sí mismo y pensando que la vida le sonría

Figura 12. Rasgos del modelo de Petrides y Furnham (2003).

Modelos mixtos de inteligencia emocional

Los modelos mixtos combinan las habilidades emocionales de los modelos de habilidad como la conciencia o comprensión emocional con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad como asertividad, autoestima, motivación, optimismo e, incluso, en algunos de estos modelos se incluyen estados anímicos como la felicidad o habilidades complejas como el liderazgo o el trabajo en equipo. Entre ellos destacan:

Modelo de Goleman

El modelo de Goleman se fundamenta en la teoría de Salovey y Mayer e integra un enfoque de modelos profesionales presentes en el mundo empresarial. Define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos en uno mismo y en los demás, de manejar las emociones propias y ajenas y de motivarse a sí mismo y a los demás (Goleman, 1995) proponiendo cinco competencias prácticas de la inteligencia emocional a desarrollar:

COMPETENCIAS	DEFINICION
Conciencia de uno mismo	Conocimiento de los estados internos de uno mismo, recursos e intuiciones
Autorregulación	Control de los propios estados, impulsos internos y recursos internos
Motivación	Conjunto de tendencias emocionales que orientan o facilitan la consecución de las propias metas
Empatía	Consciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas
Habilidades sociales	Capacidad de provocar respuestas positivas en los demás

Figura 13. Competencias de la inteligencia emocional (Goleman, 1995).

Estas dimensiones se podrían agrupar en dos bloques, las tres primeras de corte intrapersonal y las dos últimas de enfoque interpersonal. Además, este modelo entiende, al igual que Salovey y Mayer, que estas habilidades se desarrollan en proceso, es decir que adquirir una buena capacidad para percibir las propias emociones está en la base de las siguientes. Estas habilidades intrapersonales preceden a las interpersonales.

Modelo ESI de Bar-On

Para Bar-On la vertiente social de la emoción está unida a su dimensión intrapersonal. De hecho, utiliza el término la inteligencia socioemocional (Bar-On, 2006) definiéndola como un conjunto de competencias y habilidades que determinan cuán efectivamente los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y afrontan las demandas de la vida cotidiana. Formula un modelo llamado ESI (*Emotional Social Intelligence*) que consta de cinco componentes básicos y cada uno de esos componentes comprende una serie de competencias, habilidades y facilitadores.

COMPETENCIAS	DEFINICION
Competencia intrapersonal	
Comprensión emocional de uno mismo	Comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y averiguar su porqué
Asertividad	Expresar sentimientos y creencias sin dañar a los demás, y de defender los propios derechos de forma no destructiva
Autoconcepto	Comprender, aceptar y respetarse a uno mismo, incluídos tanto los aspectos positivos como los negativos, así como las limitaciones
Autorrealización	Realizar aquello que realmente podemos y deseamos
Independencia	Capacidad de autodirección, seguridad en uno mismo respecto a nuestros pensamientos y acciones e independencia emocional para tomar decisiones
Competencia interpersonal	
Empatía	Habilidad de sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás
Relaciones interpersonales	Establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por la cercanía emocional
Responsabilidad social	Presentarse como persona cooperante, que contribuye y es miembro constructivo de un grupo social
Componentes de adaptabilidad	
Solución de problemas	Identificar y definir los problemas, y de generar y poner en práctica soluciones efectivas
Prueba de la realidad	Evaluar la correspondencia entre la propia percepción de la realidad y lo que en realidad existe
Flexibilidad	Habilidad de ajustar correctamente nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones variables
Componentes del manejo del estrés	
Tolerancia al estrés	Soportar adversidades, situaciones estresantes y fuertes emociones
Control de los impulsos	Habilidad de resistir y controlar emociones
Componentes del estado de ánimo en general	
Felicidad	Capacidad de sentir satisfacción con nuestra propia vida
Optimismo	Habilidad de ver los aspectos positivos de la vida

Figura 14. Dimensiones y componentes modelo de Bar-On (1997).

Ser emocional y socialmente inteligente se basa ante todo en la propia capacidad intrapersonal para ser consciente de uno mismo, para comprender las fortalezas y debilidades, y para expresar los sentimientos y pensamientos de uno de forma constructiva. En el nivel interpersonal, abarca la capacidad de ser consciente de las emociones de los demás, establecer y mantener relaciones cooperativas y mutuamente satisfactorias. En última instancia, significa gestionar eficazmente el cambio personal, social y medioambiental afrontando de forma realista y flexible la situación inmediata, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Para poder llevar a cabo esto, necesitamos manejar las emociones y estar lo suficientemente optimistas, positivos y motivados.

3.1.2. De la Inteligencia emocional a las competencias socioemocionales

En la literatura se detecta que los términos de inteligencia emocional y competencia emocional son utilizados de manera equivalente, por ello en este momento deberíamos preguntarnos ¿se refieren al mismo concepto?, ¿qué diferencias hay entre uno y otro concepto?, ¿los podemos utilizar indistintamente?

Para intentar responder a estas preguntas profundizaremos en primer lugar, cómo se tratan estos términos en los modelos anteriormente vistos.

Como se ha señalado, para los modelos de habilidad, la inteligencia emocional está conformada únicamente por habilidades de procesamiento de la información. De ahí que Mayer y Salovey (1997) afirmen que la inteligencia emocional es el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones mientras que la competencia emocional se encuentra más orientada a la medición de niveles de logro de esas habilidades emocionales. En este sentido, podemos decir que los conceptos de inteligencia emocional y competencia quedan bien definidos y cuando se emplea la postura de estos autores no sería adecuado utilizarlos como sinónimos (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Sin embargo, en los modelos de inteligencia emocional rasgo no encontramos que se establezca ninguna diferencia. Esto parece razonable si consideramos que este enfoque considera la inteligencia emocional no es modificable. Por último, respecto a los enfoques mixtos Goleman (1998) indica que una competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional dando lugar a un desempeño sobresaliente. Es decir, una persona que tiene un buen nivel

de inteligencia emocional no necesariamente dominará diversas competencias emocionales, ya que la inteligencia sólo indica la potencialidad que tiene la persona para el uso de habilidades inter e intrapersonales. En el caso de Bar-On, (2006) a pesar de ser uno de los autores que utiliza el concepto de competencia no se aprecia una diferenciación clara ente inteligencia y competencia pues en la propia definición del término que utiliza, inteligencia socioemocional, incluye el término competencia sin especificar algún tipo de separación entre los conceptos, resultando confuso.

Sin embargo, existen otros modelos que son especialmente útiles en esta tesis al partir del término competencia tal como se ha integrado en el ámbito educativo desde que el informe Delors (1996) señala que se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación del siglo XXI para hacer frente a los desafíos de hoy: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos pilares están en la base del actual planteamiento educativo de educar en competencias (LOE, 2006), dejando atrás la adquisición de conocimientos de forma prioritaria. Aunque el término competencia tiene diversidad de matices según los autores, una definición comúnmente utilizada es el conjunto integrado de conocimientos, aptitudes (habilidades, destrezas), actitudes y valores que facilitan el desarrollo efectivo y eficiente de una tarea o actividad (Rodríguez et al., 2018).

Desde este enfoque diversas propuestas han elaborado modelos de competencias emocionales con la intención de describirlas y que expondremos a continuación. Los modelos aquí presentados no pretenden abarcar todos los existentes sino mostrar algunos de los más extendidos o que tienen una especial relevancia para esta tesis.

Uno de los modelos que han tenido una amplia difusión a nivel global y especialmente en el ámbito anglosajón es el que propone CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*). Elías y sus colaboradores (1997) elaboraron un marco competencial para el aprendizaje social y emocional. Estos autores definen las competencias socioemocionales como conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para comprender y gestionar las emociones propias y de los demás, mostrar empatía y mantener relaciones interpersonales deseables y toma de decisiones responsables.

Se estructura en cinco bloques:

Competencias modelo CASEL	
Competencia Autoconciencia	Reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos y valores y cómo éstos influyen en el comportamiento. Lo que implica, poder identificar y nombrar las propias emociones, percibir de forma consciente el propio estado físico, mental y sentimental asociado a la experiencia emocional y sus cambios y el reconocimiento de las propias fortalezas y la percepción de autoconfianza y autoeficacia
Competencia Conciencia social	Consiste en poder reconocer los estados y expresiones emocionales de las demás personas, así como la habilidad para empatizar con los demás, incluyendo a las personas que proceden de culturas y etnias distintas de la propia, apreciando la diversidad y tomando perspectiva desde la mirada del otro
Competencia Toma de decisiones responsable	Refiere a la habilidad para tomar decisiones de forma consciente, responsable y respetuosa desde el propio comportamiento y en las interacciones sociales. Se apoya en la valoración ética y en las normas socioculturales, tomando siempre en consideración el bienestar propio y el de los demás. Incluye también poder identificar problemas, analizar situaciones, solucionar problemas, evaluar y actuar con responsabilidad ética
Competencia: Autorregulación	Consiste en la regulación de las propias emociones, pensamientos y comportamientos de forma exitosa y constructiva, sin llegar a la censura, pero evitando la reacción impulsiva. Incluye la gestión del estrés, de la ira y la frustración, la generación de automotivación y la postergación de la gratificación para alcanzar objetivos personales, académicos y profesionales de largo y mediano plazo. Se relaciona con la autodisciplina, la perseverancia y la determinación
Competencia: Habilidades para relacionarse	Tiene que ver con establecer y mantener relaciones armónicas y satisfactorias con diversas personas y grupos. Se relaciona con la comunicación asertiva y efectiva, con la escucha activa, la cooperación y la colaboración, la negociación y solución de conflictos de forma pacífica y constructiva, así como con saber buscar y ofrecer ayuda cuando es necesario, y poder resistir a las presiones de grupo

Figura 15. Descripción competencias CASEL (2015).

Otro modelo que va a ser especialmente interesante para esta tesis es el propuesto por Bisquerra (2003) y Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). Estos autores las definen como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y sus efectos e interrelación con el ámbito de la convivencia y las relaciones interpersonales (Bisquerra y Rebolledo, 2021).

Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) tras una revisión de los modelos existentes entienden que las competencias emocionales están compuestas por conciencia emocional, regulación emocional autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Este modelo fundamentado teóricamente en la comprensión de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer incorpora también las habilidades interpersonales.

En los siguientes cuadros se detallan sus componentes específicos y la definición de éstos. En primer lugar, nos centramos en la conciencia emocional.

Conciencia emocional	
Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	
Toma de conciencia de las propias emociones	Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
Dar nombre a las propias emociones	Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones
Comprensión de las emociones de los demás	Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás e implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas.

Figura 16. Competencia conciencia emocional, componentes y definiciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

En segundo lugar, la regulación emocional tiene un papel relevante.

Regulación emocional	
Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.	
Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

Expresión emocional	Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo y a los demás.
Capacidad para la regulación emocional	Los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.
Habilidades de afrontamiento	Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autoregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
Competencia para autogenerar emociones positivas	Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

Figura 17. Competencia regulación emocional, componentes y definiciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

La autonomía emocional es el tercer apartado en el que conviene detenerse.

Autonomía emocional

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional

Autoestima	Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
Automotivación	Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
Actitud positiva	Capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (<i>self</i>) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (<i>empowered</i>) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

Responsabilidad	Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.
Autoeficacia emocional	Capacidad de auto-eficacia emocional, el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable.
Análisis crítico de normas sociales	Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
Resiliencia	Capacidad para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

Figura 18. Competencia autonomía emocional, componentes y definiciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

La competencia social abarca la dimensión de relación con los demás.

Competencia social	
La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes.	
Dominar las habilidades sociales básicas	Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante.
Respeto por los demás	Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
Practicar la comunicación receptiva	Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
Practicar la comunicación expresiva	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
Compartir emociones	Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
Comportamiento pro-social y cooperación	Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

Asertividad	Supone mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
Prevención y solución de conflictos	Capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
Capacidad de gestionar situaciones emocionales	Habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

Figura 19. Competencia social, componentes y definiciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Las habilidades de vida y bienestar son fundamentales para afrontar la diferente resolución de problemas.

Habilidades de vida y bienestar	
Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social	
Identificación de problemas	Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
Fijar objetivos adaptativos	Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
Solución de conflictos	Capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.
Negociación	Capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
Bienestar subjetivo	Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.
Fluir	Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Figura 20. Competencia Habilidades para la vida y bienestar componentes y definiciones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Este modelo, especialmente asentado en nuestro país, se propone como base para la educación emocional y numerosos programas de educación emocional (Bisquerra, 2013; Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2014; Cabello et al., 2019; GROPE, 2009; López-Cassà, 2019; Renom, 2003).

Saarni (1999) también contempla los elementos que supone las competencias emocionales, pero desde el enfoque de autoeficacia. Este autor relaciona la competencia emocional con la demostración de la autoeficacia definiendo ésta como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Aunque no se puede hablar de las metas deseadas sin hablar de su relación con los valores éticos de la persona en su cultura. Todo ello requiere de conocimientos sobre las emociones y capacidad de regularlas siendo importante el contexto y situación.

Su modelo de competencia emocional se conforma en ocho habilidades (Saarni, 1997; 1999) recogidas en la figura 21.

COMPETENCIAS EMOCIONALES
Conciencia emocional de uno mismo
Incluye la posibilidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, diferentes niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes.
Discernir y entender las emociones de otros
Siempre basada en el contexto y las pistas emocionales en las que haya algún consenso social de su significado.
Usar el lenguaje y expresiones de la emoción utilizados en una cultura
Habilidad de captar manifestaciones culturales que relacionan la emoción con roles sociales.
Capacidad de empatía
Capaz de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros e implicarse en ellas.
Diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa
Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros y tener esto en cuenta con la forma de presentarse a sí mismo.
Resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes

Habilidad para afrontar emociones negativas regulando la intensidad y la duración de los estados emocionales mediante el uso de estrategias de autocontrol.
Conciencia de comunicación emocional en las relaciones
Capacidad para expresar emociones sinceras y el grado de reciprocidad que se puede generar con otros.
Autoeficacia emocional
Habilidad donde la propia experiencia emocional está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. Está en consonancia con los propios valores morales.

Figura 21. Modelo de competencia emocional de Saarni (1999).

Este autor basa su modelo en varias teorías. Las socioconstructivistas y funcionalistas de la emoción, la cual entiende que la emoción se tiene en un contexto determinado siendo el resultado del aprendizaje social y de procesos cognitivos. También considera el modelo relacional de la emoción por el que las emociones no permiten percibir el ambiente como dañino o beneficioso. Es interesante esta concepción ya que nos lleva a considerar que las emociones son relevantes en cada situación social concreta.

Tras la revisión hecha sobre los constructos inteligencia y competencia emocional, estamos de acuerdo con Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) que, aunque hay autores que consideran que la inteligencia emocional se puede desarrollar, otros la consideran estable y otros consideran conjuntamente ambos aspectos, nadie pone en duda la necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On, 2006; Goleman, 1995; Saarni, 1999 Hoffmann et al., 2020, entre otros). Las competencias emocionales engloban tanto, a la inteligencia emocional habilidad, como a la inteligencia emocional rasgo y el aprendizaje, pues aunque las personas tengan un potencial y habilidad emocional innatos, la competencia requiere de la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades específicas dentro de un contexto de acción y a lo largo de la vida y eso supone un aprendizaje (Bisquerra y Rebolledo, 2021). Por otro lado, también podemos concluir que todavía no existe una conceptualización unánime y que estas dependen del modelo de inteligencia emocional que subyace en ellas.

En esta tesis decidimos apoyarnos en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra como punto de partida para investigación, ya que es un modelo completo que cubre los aspectos más críticos de competencia emocional y social, uno de los más consolidados en nuestro país y ha desarrollado ya diferentes medidas de evaluación y desarrollado programas educativos con evidencias científicas de su efectividad.

Por último y tras la revisión de los modelos competenciales, cabe preguntarse si hemos de hablar de competencias emocionales o de competencias socioemocionales.

En este sentido, algunos autores consideran que la emoción está intrínsecamente unida al ámbito social de las personas dado que la emoción nos ayuda a adaptarnos al ambiente y a las personas que nos rodean. Así, Adolphs (2002) sostiene esta idea al definir emoción como los estados internos de los organismos superiores que regulan de manera flexible sus interacciones con el entorno y sus relaciones sociales. Así mismo, tal como hemos visto Bar-On (1997) entiende la inteligencia emocional como competencia social y emocional considerando que estas competencias se aplican al contexto y a la situación, en especial a la situación social. También, Cherniss (2000) sostiene la importancia social de las emociones ya que considera que la inteligencia emocional debe explicar la combinación de competencias cognitivas y emocionales intra o interpersonales que poseen las personas. Así, se pasa a hablar de competencias socioemocionales o también de competencias sociales y emocionales. Es decir, consideran que las competencias emocionales se deben complementar con las competencias sociales ya que las experiencias emocionales se viven y se expresan a través de las interrelaciones sociales o desde un contexto social, y entonces se pasa a hablar de competencias socioemocionales (o competencias emocionales y sociales).

Entre las competencias socioemocionales cabe destacar, por un lado, aquellas que están relacionadas con la inteligencia intrapersonal, es decir, aquellas que están más orientadas a uno mismo como, identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada y por otro, aquellas competencias relacionadas con la inteligencia interpersonal como las habilidades sociales, la empatía, etc. (Garaigordobil, 2018). Nos encontramos que algunos autores las denominan competencias emocionales, aunque incorporen habilidades o competencias sociales en sus modelos, como sucede en Bisquerra (2003) y Goleman (1995) y otros competencias sociales y emocionales (CASEL, 2015). En esta tesis

optaremos por utilizar el término competencias socioemocionales pues entendemos que los argumentos anteriores tienen especial relevancia en la adolescencia. Los procesos emocionales, en esta etapa, surgen con gran frecuencia de la interacción con los iguales dado que pasan a ser una parte importante de su desarrollo personal (Amichai-Hamburger et al., 2013) por lo que la vertiente social de la emoción está estrechamente ligada a la vertiente intrapersonal.

Como resumen a todo lo planteado podemos decir que, independientemente del modelo de inteligencia emocional, hay un convencimiento en la necesidad de aprender competencias emocionales porque estas se desarrollan en un contexto determinado. No hay todavía una conceptualización unánime para estas competencias, pero algunos autores consideran que la vertiente intrapersonal e interpersonal de la emoción están íntimamente unidas por lo que, las denominan competencias socioemocionales o competencias emocionales y sociales, indistintamente.

3.1.3. De las competencias socioemocionales a la educación emocional

Las competencias socioemocionales cobran importancia desde el momento en que facilitan una mejor adaptación al contexto, favorecen un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida y son educables (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Podríamos decir que, en sentido restringido, la educación emocional se asocia únicamente a la mejora de la inteligencia emocional, sin embargo, otros autores plantean que debe considerarse en sentido más amplio (Garaigordobil, 2018). Si consideramos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida (Bisquerra, 2009), el concepto educación emocional es más amplio que el de inteligencia emocional. Desde este planteamiento Pérez y Filella (2019) sugieren que la educación emocional al poseer un carácter más integrador, aunque se fundamenta en la inteligencia emocional puede recoger aportaciones de la psicología positiva que se ocupa de potenciar las emociones gestoras del bienestar en las personas e interacciones sociales, las teorías sobre las emociones desde sus diversos enfoques (psicológicos, neurofisiológicos, socioculturales)

y el concepto de *fluir* entre otros. Así, integra diversos planteamientos teóricos como base para diseñar e implementar los programas de intervención educativa además del de inteligencia emocional.

La educación emocional adopta un enfoque de ciclo vital siendo una forma de prevención primaria inespecífica ya que las adquisiciones de competencias se pueden aplicar a situaciones muy diversas. Así, pueden minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones como el estrés, la impulsividad, la agresividad, la depresión, etc. Por ello, se propone desarrollar dichas competencias tanto, para la prevención de problemas psicosociales como para maximizar las propias competencias y optimizar las relaciones interpersonales (Bisquerra y Rebolledo, 2021).

Una de las formas de promover la educación emocional es a través de programas de educación emocional ya que tenemos evidencia científica de que son efectivos. En un meta-análisis sobre 213 programas que de educación socioemocional en centros educativos con alumnado entre 5 y 18 años descubren mejoras significativas el nivel de inteligencia emocional y también en conductas sociales positivas y reducción de problemas, actitudes más adaptativas, menor angustia emocional y mayor rendimiento académico (Durlak et al., 2011). Otro meta-análisis llevado a cabo con estudios longitudinales sobre la efectividad de programas emocionales, realizados en el ámbito escolar con alumnado desde Educación Infantil hasta la universidad, sugiere que, mayoritariamente contribuyen al desarrollo y potenciación de la inteligencia emocional del alumnado de todas las etapas siendo los programas de duración entre 4 y 11 meses los que mejores resultados reportaron (Puertas-Molero et al., 2020). Esto indica que la inteligencia emocional debe ser desarrollado de forma continua en las entidades educativas.

La inteligencia emocional también puede ser integrada de otras formas que no sean programas educativos, por ejemplo, a través del desarrollo del propio currículo, pero en cualquier caso, estamos de acuerdo con Fernández-Berrocal y Cabello (2021) que, para avanzar en el desarrollo de la inteligencia emocional y de la educación emocional tenemos que promover hacerlo desde el rigor científico de forma que, se aprendan estos conocimientos con criterios basados en la evidencia y no sólo desde la intuición.

Exponemos a continuación, a modo expositivo, pero sin querer ser exhaustivos, algunos programas de desarrollo emocional y socioemocional con evidencia científica de su efectividad.

Denominación del programa	Objetivos y descripción	Algunas evidencias de su efectividad
Programas Happy Grupo GROF	Videojuegos basados en el modelo competencias emocionales de Bisquerra para aprender dichas competencias y responder a los conflictos de la vida de manera asertiva. Para Educación Primaria y Secundaria.	Mejora las competencias emocionales, disminuye la ansiedad y potencia el rendimiento académico (Cabello et al., 2019). Gestión de las emociones y ausencia de afecto negativo ansiedad, motivación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Filella et al., 2018).
Programa RULER	Su objetivo es mejorar la inteligencia emocional y el bienestar personal, el clima de aula y el rendimiento académico, así como el clima emocional del aula (Mayer y Salovey) para Educación Primaria y Secundaria.	Mejora del rendimiento académico y competencias sociales y emocionales, clima escolar y de aula (Brackett et al., 2012) y (Brackett et al., 2019).
Programa INTEMO INTEMO+	Su objetivo es mejorar las habilidades según el modelo de Mayer y Salovey Dirigido a adolescentes de 12 a 18 años.	Reducción en la física y verbal agresión reducción del afecto negativo, la ira y los sentimientos hostiles (Castillo-Gualda et al., 2018). Efectos: bajos niveles de agresividad, ira y hostilidad, angustia y aumento empatía en chicos (Castillo et al., 2013) Mejor ajuste psicosocial (niveles más bajos de depresión y ansiedad, menos atipicidad, somatización y estrés social y mayor autoestima (Ruiz-Aranda et al., 2012)
Programa CASEL	Su objetivo es el aprendizaje emocional y social, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables.	Aumento del autoconcepto social, emocional y total (Coelho et al., 2014). Menor agresividad (Portnow et al., 2018). Mejora habilidades sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico (Durlak et al., 2011).
Programas JUEGO	Los cinco programas previenen el desarrollo socio-emocional, con juegos cooperativos y dinámica de grupos, fomentando la conducta prosocial, el desarrollo emocional y prevención de la violencia. Programas diferenciados para 4-6, 6-8, 8-10, 10-12, 12-16 años.	Disminución de la ansiedad estado-rasgo y mejoría en la capacidad de empatía, en el autoconcepto, en la imagen de los demás y en la capacidad de análisis sentimientos. (Garaigordobil, 2004). Mejora el autocontrol, liderazgo, conducta prosocial (Garaigordobil, 008).

<p>Programa SEA</p>	<p>Pretende mejorar su inteligencia socioemocional. Se trabaja de forma transversal la atención plena (<i>mindfulness</i>) empleada como recurso de apoyo en la mitad de las sesiones. Para Educación Secundaria.</p>	<p>Mejora en las competencias socioemocionales, especialmente de la expresión social adaptativa de las emociones, empatía y ajuste social (Rodríguez-Ledo et al., 2018).</p>
---------------------------------------	---	--

Figura 22. Algunos programas con evidencia científica de su eficacia.

3.1.4. Otros constructos emocionales y sociales relacionados con la convivencia

Dentro de los diferentes constructos cercanos a las competencias socioemocionales, hay dos de gran relevancia en el estudio de la convivencia y de las conductas en el entorno virtual, la empatía y la competencia social. De hecho, la fuerte relación de empatía con la inteligencia emocional hace que en ocasiones se incluyan en los modelos de inteligencia emocional como una dimensión más (Goleman, 1995) mientras que, en otros modelos, se analiza como un componente socioemocional específico incluido en otra dimensión general (Bar-On, 2006) o como un rasgo específico (Petrides y Furnham, 2000). En el caso de la competencia social sucede algo similar en los modelos mixtos y también en aquellos que contemplan que la vertiente social y emocional están intrínsecamente unidas (Bar-On, 2006; Goleman, 1995; Saarni, 1999, entre otros). Realizaremos la revisión de los constructos, empatía y competencia social porque formarán parte de nuestros estudios en la parte empírica.

3.1.4.1. Empatía.

Una de las definiciones más utilizada que podemos encontrar en la literatura sobre empatía es la que proporciona Eisenberg y Fabes (1990). Entiende la empatía como una respuesta emocional que surge del estado o condición emocional de otro y es congruente con el estado o condición emocional del otro. Otros estudios también la definen como comprender las emociones de otras personas y compartir sus estados emocionales (Davis, 1983; Jolliffe y Farrington, 2006). Se ha indicado que la empatía está compuesta por dos componentes principales: un componente afectivo y otro cognitivo. La empatía afectiva se refiere a la capacidad de experimentar el estado emocional de los demás y la empatía

cognitiva se refiere a reconocer las emociones de otras personas y comprender sus puntos de vista (Davis, 1983).

La empatía es una de las variables que mejor define los comportamientos sociales estando relacionada con las elaboraciones cognitivas y emocionales que favorecen el ajuste adaptativo del individuo (Mestre et al., 2004). En concreto, las investigaciones proporcionan apoyo empírico para una asociación positiva entre la preocupación empática, toma de perspectiva y comportamiento prosocial, de forma que niveles más altos de las dos dimensiones de la empatía están directamente relacionados con un mayor comportamiento prosocial (Berger et al., 2015). Además, hay estudios que evidencian que, durante la adolescencia temprana y media, la preocupación empática también puede predecir, un año después, el comportamiento prosocial (Carlo et al., 2015). Estas dos últimas dimensiones se sugieren como claves en las relaciones entre iguales ya que ambas predicen la calidad de las relaciones interpersonales, es decir, comportamientos y actitudes positivas que favorecen un mejor ajuste social, como la cooperación, la solidaridad, el interés y atención hacia los demás, asertividad y la integración en actividades de grupo (Herrera-López et al., 2022).

Con respecto a la toma de perspectiva, las personas que tienen una alta tendencia a imaginar el punto de vista psicológico del otro es probable que estén más orientados hacia los demás y que sean conscientes de las necesidades de los demás que las personas con bajos niveles de toma de perspectiva. Por lo tanto, se puede esperar que sean mejores en encontrar formas de ayudar a los demás (Eisenberg et al., 2015). Sin embargo, también se ha sugerido que pueda usarse para manipular o aprovecharse de los demás (Hawley, 2003). Por lo que, aunque puede ser que la toma de perspectiva no sea suficiente para desarrollar la conducta prosocial sin embargo parece tener un papel clave en la guía de preferencias y respuestas conductuales prosociales, y proporciona la base afectiva y motivacional para el desarrollo moral (Decety, 2011).

Aunque los estudios anteriores se han centrado en la empatía como predictora de la conducta prosocial es probable que la asociación sea bidireccional dado que, participar en comportamientos prosociales brinda a los adolescentes la oportunidad de mostrar preocupación por otros y tomar las perspectivas de los demás (Malti et al., 2009) y también porque las acciones prosociales, con frecuencia provocan una retroalimentación positiva

lo que puede fortalecer la imagen propia de los adolescentes como personas preocupadas y puede reforzarlos para que se comporten en consecuencia (Crocetti et al., 2016).

Para desarrollar la empatía resulta relevante la inteligencia emocional. En concreto, según Rieffe y Camodeca (2016), la conciencia de las emociones es un factor importante para las reacciones empáticas adaptativas, mientras que la desregulación de las emociones puede causar angustia al presenciar los sentimientos negativos de los demás.

3.1.4.2. Competencia social

La adolescencia es una etapa donde las interacciones sociales son de especial importancia. Para afrontar este momento evolutivo conviene desarrollar las habilidades sociales y por tanto la competencia social. Podemos definirla como los conocimientos, las habilidades y destrezas para un óptimo desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales (Oliva et al., 2011), aunque existen multitud de definiciones de este constructo. Por ejemplo, Zhang et al., (2014) consideran la percepción de la competencia social como una estimación cognitiva de las habilidades, capacidades y comportamientos que son necesarios para la obtención de resultados de desarrollo positivo. También se puede entender como la capacidad o destreza social específica requeridas para ejecutar competentemente una relación interpersonal (Monjas y González, 2000). Otros autores la definen como el apoyo social y la ayuda percibida entre iguales (Tarablus et al., 2015). En cualquier caso, los aspectos comunes a todas estas definiciones proponen que, se trata de rutinas cognitivas o conductuales que nos permiten mantener buenas relaciones con los demás como, son la comunicación interpersonal, asertividad, el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad o vínculos, y las habilidades para la resolución de conflictos (Oliva et al., 2011). Se considera relevante para las interacciones en diversos contextos sociales (Romera et al., 2022) de cara a construir relaciones positivas de calidad. Así, un trabajo llevado a cabo con una muestra de adolescentes españoles y mexicanos evidencia que la habilidad de percibir las emociones y la conducta social se relaciona positivamente con la calidad de las relaciones interpersonales (Fulquez et al., 2011).

Aunque más adelante se consideraran los beneficios que supone desarrollar un alto nivel en competencia social para la convivencia y ciberconvivencia escolar, ahora queremos señalar que, las distintas investigaciones señalan que la inteligencia emocional

y la competencia social están fuertemente relacionadas por lo que, es razonable que ambos constructos se consideren claves en la interacción social.

Numerosas investigaciones conectan el reconocimiento y la gestión emocional con buenas relaciones interpersonales y ajuste social (Barchard y Hakstian, 2004; Gil-Olarte et al., 2006). Así, un estudio que examina la regulación emocional en torno a la inhibición o desinhibición de la tristeza entre los grupos de pares de adolescentes y la competencia social y los problemas sociales muestran que la regulación de la tristeza está asociado con el funcionamiento social (Perry-Parrish y Zeman, 2011). En esta línea, Lopes et al., (2003) también muestran que, aquellos estudiantes que obtienen una puntuación más alta en la gestión de las emociones tienen menos probabilidades de informar de interacciones negativas con amigos cercanos y más probabilidades de mantener relaciones positivas con los demás, así como de percibir el apoyo de los padres. De igual manera, Mestre et al., (2006) sugieren que el alumnado con mayor capacidad de inteligencia emocional es más hábil en la percepción, comprensión y regulación emocional y por tanto, será también más diestro en poner en práctica estas habilidades con los demás. Estos autores recogen tres aspectos clave sobre cómo las habilidades emocionales pueden contribuir a la adaptación social en el ámbito escolar, además de potenciar el desarrollo intelectual. Por un lado, sugieren que el trabajo académico requiere la habilidad de utilizar la regulación emocional para facilitar el pensamiento, controlar el comportamiento impulsivo y actuar de forma efectiva bajo el estrés escolar lo que potencia la adaptación social, por otro lado, la adaptación social lleva a establecer relaciones armoniosas con los compañeros y profesores, donde las habilidades emocionales facilitan las respuestas adaptadas y por último, esa interacción social alimenta la motivación de los estudiantes para implicarse en el trabajo escolar y a su vez, potencia mejores relaciones entre compañeros.

Es más, investigaciones más amplias ponen de manifiesto la relación entre inteligencia emocional, empatía y competencia social. Así, Gilar (2008) analiza la relación entre estas tres variables en una muestra de adolescentes entre 12 y 14 años. Los resultados muestran que ambas están relacionadas y que la inteligencia emocional y la empatía contribuyen de modo significativo a la explicación de la conducta social. Investigaciones más recientes confirman estas relaciones en una muestra de 2283 adolescentes entre 12 y 17 años donde aquellos estudiantes con un nivel más bajo en inteligencia emocional

percibida tienen menos empatía, autoestima y utilizan menos estrategias cooperativas y pasivas de resolución de conflictos (Garaigordobil, 2020).

En resumen, si consideramos los tres constructos expuestos, podemos decir que inteligencia emocional, empatía y competencia social son constructos relacionados. En general, los adolescentes con adecuados niveles de inteligencia emocional presentan menores niveles de expresiones emocionales negativas como la ira y la hostilidad, menores conductas agresivas tanto físicas como verbales y tienen mejores relaciones interpersonales, desarrollando habilidades positivas como la empatía y la cooperación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

3.1.5. Influencia de los constructos emocionales y sociales en la ciberconvivencia escolar.

Existe una estrecha conexión entre inteligencia emocional y competencias emocionales, así como con la empatía y la competencia social, pero ¿qué beneficios tienen para el alumnado y especialmente en relación a la convivencia y ciberconvivencia ¿qué evidencias existen de que estos constructos la mejoran?

3.1.5.1. Influencia en la calidad de las relaciones interpersonales, agresividad y acoso.

La investigación sugiere que la inteligencia emocional está asociada con la calidad de las relaciones sociales. Así cuando se analiza el papel de la percepción emocional sobre el ajuste personal y social adolescente, evaluada con medidas de ejecución de inteligencia emocional, se evidencia que aquellos adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás informan de mejores relaciones sociales con iguales y padres así como menor tensión en sus relaciones sociales y mayor nivel de confianza, independientemente del sexo y la personalidad (Salguero et al., 2011).

Otra habilidad que resulta clave en la interacción social es la regulación emocional. Esta dimensión es un aspecto importante para gestionar las emociones en uno mismo y respecto a los demás integrando emoción y cognición (Mayer y Salovey, 1997) favoreciendo así la adaptación a las circunstancias de la vida, tomar decisiones y alcanzar metas. Lopes et al., (2011) sugieren que la regulación de las emociones puede influir en la calidad de la interacción social en al menos dos formas. Por un lado, las personas pueden

modificar la interacción emocional y social, atenuando el conflicto y gestionando las emociones de los demás directamente y por otro, las personas pueden mejorar su propia experiencia afectiva, influenciando en el tono emocional de los demás y por tanto en la sociabilidad positiva a través del contagio emocional y la evaluación social positiva que suele proporcionar una retroalimentación positiva. Al evaluar estas dos posibilidades en jóvenes adultos desde el modelo de Salovey y Mayer con pruebas de ejecución, estos autores concluyen que la regulación estratégica de las emociones influye sobre todo modificando modulando las emociones de los demás directamente en situaciones de conflicto en lugar de indirectamente a través del contagio emocional del propio afecto.

En esta línea, otros autores también encuentran asociación entre regulación emocional evaluada desde el modelo de habilidad y medidas de autoinforme con la conducta antisocial en una muestra muy amplia de adolescentes de 12 a 18 años (Garaigordobil et al., 2013). Así mismo, revisiones sistemáticas y meta-análisis recientes que analizan la relación entre inteligencia emocional y agresividad confirman estos resultados. Así, en la revisión realizada por (García-Sancho et al., (2014) en niños, adolescentes y adultos indica que un nivel adecuado de inteligencia emocional puede actuar como factor protector frente a conductas agresivas en todas las edades (desde la niñez hasta la edad adulta), culturas y tipos de agresión. Por otro lado, en el meta-análisis de Vega et al., (2021) que analiza esta relación en adolescentes confirma la relación negativa entre el nivel de inteligencia emocional y las conductas agresivas. En particular, los estudios de Inglés et al., (2014) en adolescentes plantean que puede ser debido a que la inteligencia emocional disminuye la hostilidad y sentimientos de enfado.

En concreto, la literatura ha mostrado ampliamente que la inteligencia emocional tiene un rol favorecedor en aspectos cruciales de la convivencia escolar como es el acoso escolar. Según la reciente revisión sistemática realizada por Rueda et al., (2021) los adolescentes entre 11-18 años involucrados en el acoso tienen mayores niveles de percepción emocional y menores niveles comprensión y regulación emocional en comparación con los no involucrados en estos comportamientos. Los agresores podrían utilizar sus altos niveles de percepción emocional para ganar un papel dominante en el grupo sin ser capaces de regular emociones como la ira, la frustración y tristeza. Por otro lado, los bajos niveles de regulación emocional en las víctimas podrían dificultar la gestión

de las emociones en las dificultades de la vida y en la agresión recibida. Otros estudios apuntan en la misma línea donde tanto agresores como víctimas carecen de habilidades para regular las emociones (Baroncelli y Ciucci, 2014; Casas et al., 2015). Por su parte, Fanti y Kimonis, (2012) hallaron en un estudio longitudinal con estudiantes entre 11 y 14 años que relacionaba la insensibilidad emocional, el narcisismo y la impulsividad con el ciberacoso que los comportamientos de intimidación son más estables en adolescentes más narcisistas. los de victimización en aquellos con altos niveles de impulsividad y los de mayor insensibilidad emocional junto con altos niveles impulsivos de convertirse en agresores.

También la empatía se relaciona con ventajas en la calidad de las relaciones personales y disminución de la agresividad en adolescentes. La empatía es un variable que incide positivamente en la prevención conductas desajustadas. De hecho, los adolescentes prosociales no involucrados en el acoso tienen un mayor conocimiento empático que los acosadores o las víctimas (Warden y MacKinnon, 2003).

En este sentido, Sanz de Acedo et al., (2003) indica que la empatía ayuda a mantener amistades, mejora la calidad de las relaciones familiares, promueve la salud, el comportamiento prosocial, la colaboración y el altruismo. También Garaigordobil y Maganto (2011) muestran que elevados niveles de empatía correlacionan positivamente en la capacidad de resolver conflictos, y los adolescentes más empáticos además de esto también mostraban pocas conductas agresivas y muchas estrategias cooperativas.

En la misma línea, Thompson y Gullone (2008) encuentran que la empatía predice las conductas prosociales y antisociales en adolescentes y Garaigordobil y De Galdeano, (2006) hallan, en estudiantes de 10-12 años, que los participantes con alta empatía tienen pocas conductas sociales negativas (pasivas, agresivas y antisociales).

En relación al acoso, van Noorden et al., (2017) observan que agresores, víctimas y agresores victimizados presentan menor empatía que los no implicados en situaciones de acoso. A pesar de que hay trabajos que consideran que la empatía afectiva parece ser una cualidad sobresaliente en las víctimas y un importante déficit en los agresores, manifestando una gran dificultad para verse afectados por las emociones que desarrollan otras personas (Kokkinos y Kipritsi, 2012), en el meta-análisis realizado por Zych et al., (2019) en el que se incluyen más de 25 estudios, evidencian que, aunque hay indicios de

que las cibervíctimas podrían tener una alta empatía afectiva no encuentran una clara asociación significativa. Por otra parte, en este meta-análisis también se concluye que la perpetración de acoso se asocia negativamente con la empatía y no se concluye sobre la relación de empatía con los acosadores-víctimas, aunque la tendencia es tendente a una baja puntuación.

También la empatía influye en la capacidad de defender a las víctimas de acoso. Un meta análisis con 25.012 adolescentes muestra que la empatía se correlaciona positivamente con la defensa del espectador. Además, se analiza la fuerza de la relación entre el tipo de empatía. En concreto, la empatía afectiva y la defensa del espectador es significativamente más fuerte que entre la empatía cognitiva y la defensa del espectador (Deng et al., 2021).

Por otro lado, la competencia social también se considera clave en relación a la prevención de conductas antisociales como el acoso. Se ha observado que bajos niveles de competencia social aumenta la probabilidad de agredir a otros tanto, directamente porque se al ser menos hábil en resolver conflictos se opta por la agresión como indirectamente porque las personas menos competentes socialmente se sienten rechazadas por sus iguales (Gómez-Ortiz et al., 2017).

Así investigaciones consideran un adecuado nivel de competencia social como un factor protector ante la agresión (Moreno-Bataller et al., 2019). Desde los dos perfiles del acoso, tanto en los agresores como en las víctimas se ha reconocido un bajo nivel de competencia social (Legkauskas y Magelinskaitė-Legkauskienė, 2019). En cuanto al papel de víctima, los estudios revelan tendencias similares relativas a la falta de aceptación social entre iguales y habilidades sociales, principalmente asertividad (Fox y Boulton, 2005).

Sin embargo, potenciar la competencia social es importante, no sólo por su factor de protección con conductas agresivas si no porque redundaría directamente en el buen ajuste social (Herrera-López et al., 2016).

Los estudios que han explorado el papel del sexo en la relación entre competencia social y acoso han señalado que ser chica y tener un buen nivel de competencia social supone una menor implicación en acoso (Coelho y Sousa, 2021). Así mismo, en una amplia muestra representativa de 2.500 escolares de 10 a 16 años, que analiza la relación del acoso

con algunas dimensiones concretas de la competencia social como son la prosocialidad y el ajuste normativo indican que son las chicas con niveles más elevados de competencia social y por tanto con mayores niveles de prosocialidad y mayor ajuste a las normas las que menos se implican en el acoso, especialmente en el perfil de acosador (Romera et al., 2022). Además, la edad resultó moderadora en la asociación negativa entre la prosocialidad y victimización. Otros trabajos que también reconocen el papel de la edad y el sexo respecto a la competencia social y el acoso indicando que una edad más elevada en los chicos con bajos niveles de prosocialidad se convierte en predictor de la implicación como agresor de acoso (Zych et al., 2018).

3.1.5.2. Influencia en el éxito académico, ajuste y bienestar.

Otros beneficios en los que la literatura se ha enfocado respecto a la influencia positiva de la inteligencia emocional es en el bienestar emocional de las personas y en el éxito de la vida incluido el logro académico. Queremos hacer también una breve referencia a estos aspectos ya que, en la adolescencia, tener éxito académico, así como niveles adecuados de bienestar promueven la participación y la convivencia (Garaigordobil, 2018).

Respecto al éxito académico, la literatura ha afirmado que la inteligencia emocional tiene un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes y en su predicción (Costa y Faria, 2015). Así, un meta-análisis realizado por MacCann et al., (2020), en todos los niveles académicos, demuestra que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional tienen mayor rendimiento académico tanto en la escuela como en la universidad. Estos autores proponen que los mecanismos subyacentes a esta relación podrían ser, por un lado, la inteligencia emocional regula las emociones académicas y a la vez construye las relaciones sociales en la escuela. A este respecto, también Fernández-Berrocal, y Cabello (2021) sugieren que esta situación puede deberse a que estos estudiantes gestionan mejor las relaciones sociales con los compañeros y comprenden y regulan mejor las emociones desagradables como el aburrimiento y la ansiedad, factores que son importantes en el rendimiento intelectual. De hecho, en un estudio con adolescentes que relaciona la inteligencia emocional, competencia social y rendimiento académico los resultados arrojaron que los estudiantes con alta inteligencia emocional y competencia social tienden a ser más prosociales y se desempeñan mejor en la escuela (Hosseini et al., 2015).

Además, también se han confirmado relaciones entre la inteligencia emocional y el bienestar adolescente. En concreto, las personas con mayor nivel de inteligencia emocional tienen mayor capacidad de afrontamiento ante el estrés y conductas problemáticas (Downey et al., 2010), conductas de ansiedad social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Salguero et al., 2011). De hecho,, en una revisión sistemática llevada a cabo en adolescentes Resurrección et al., (2014) los resultados sugieren que los alumnados con altos niveles de inteligencia emocional percibida tienden a afrontar las situaciones con mejores estrategias de afrontamiento y por tanto, tienen mejor ajuste psicológico. En esta misma línea, Pena et al., (2011) informan de que jóvenes con altos niveles de atención y con buen manejo emocional desarrollan una relación positiva con la resolución de problemas.

Además, las investigaciones sugieren una fuerte asociación de los indicadores de salud como depresión y bienestar subjetivo con la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016). Así mismo, se establecen correlaciones positivas entre inteligencia emocional y ajuste personal, psicológico y emocional (Salguero et al., 2015).

Por otro lado, alcanzan mayores niveles de resiliencia y satisfacción con la vida (Di Fabio y Saklofske, 2014) y atienden a las emociones positivas en mayor medida que las negativas lo que brinda protección contra el estrés y promueve la salud mental (Lea et al., 2018). Se ha argumentado que el alumnado con puntuaciones más altas en inteligencia emocional podría enfrentarse mejor a los estresores y demandas del centro educativo y son, por tanto, sujetos que informan de un mayor bienestar psicológico (Zeidner y Matthews, 2016).

3.1.5.3. Influencia en el uso de Internet.

En nuestros días, Internet es uno de los más importantes entornos de socialización de los adolescentes (Amichai-Hamburger et al., 2013) y en especial, las redes sociales, que cumplen una función beneficiosa de desarrollo de la identidad, de sentido de pertenencia y de conexión interpersonal (Allen et al., 2014).

En la literatura, un amplio grupo de trabajos se enfocan a la relación entre el uso de las redes sociales y de Internet y las habilidades socioemocionales porque se entiende que en toda interacción social están presentes los procesos emocionales. En concreto, con el

crecimiento del uso de Internet especialmente en los adolescentes (INE, 2020) los investigadores han puesto su foco de atención en algunos problemas que han surgido con diferentes usos problemáticos. En concreto, respecto a la adicción a Internet, un meta-análisis con 48.090 adolescentes que relaciona este riesgo con diferentes factores personales y sociales, los resultados muestran que las habilidades sociales y la autoestima funcionan como factores protectores del uso problemático. Sin embargo, la depresión y la ansiedad junto con los problemas en las relaciones sociales con los iguales y con los familiares muestran un gran efecto en la aparición del abuso de Internet (Fumero et al., 2018). Esto sugiere que conductas desadaptativas con Internet están estrechamente relacionadas con las dificultades para enfrentarse al desarrollo de problemas, con deficiencias y problemas en las relaciones sociales que puede llevar a los adolescentes a preferir la comunicación en línea por la comodidad del anonimato y reducir significativamente la comunicación no verbal (Kuss y Griffiths, 2017). En este sentido, desarrollar la competencia social podría ser beneficioso.

Por otro lado, es conocido en la literatura que aquellos adolescentes con déficits emocionales son más propensos a las conductas de riesgo como una forma de aliviar la experiencia de sus estados afectivos negativos (Weiss et al., 2015). De ahí que las competencias emocionales resulten un factor protector para los distintos usos problemáticos en el entorno virtual como algunas investigaciones así lo evidencian. Así, Díaz-Miranda y Extremera (2020) concluyen para una muestra de adolescentes que, dos dimensiones de la inteligencia emocional, percepción interpersonal y uso de las emociones, predicen en gran parte la nomofobia o miedo a no poder comunicarse a través del *smartphones* o Internet (King et al., 2014). También Sechi et al., (2021) revelan que tanto la inteligencia emocional como la autoestima tenían un efecto protector directo en otro uso problemático, la adicción en Internet y Sun et al., (2019) muestran las conexiones entre déficits emocionales y la adicción al *smartphone*. Además, algunos trabajos muestran que también juega un papel de moderador en efectos de estas adicciones pues en una muestra de 2.196 adolescentes españoles que examina la relación entre el abuso de Internet y el uso problemático del *smartphone* con la ideación suicida, la inteligencia emocional resulta ser un amortiguador de esa relación (Arrivillaga et al., 2020). Por otro lado, la inteligencia emocional también se relaciona con otras adicciones como el juego online. Así, Dang et al., (2019) evidencian en una muestra de universitarios su relación de forma indirecta ya

que, la inteligencia emocional resultó un factor protector de la depresión y ésta predecía la adicción al juego.

3.1.5.4. Influencia en el ciberacoso.

Como hemos comentado anteriormente una de las conductas en relación a la ciberconvivencia más estudiadas en los últimos años ha sido el ciberacoso. Este comportamiento de intimidación es determinante para la convivencia escolar y afecta negativamente al bienestar de los adolescentes. La investigación destaca la importancia de las habilidades emocionales para promover el desarrollo juvenil positivo y el funcionamiento social óptimo. A este respecto, algunos trabajos se han focalizado en el papel que juegan las competencias emocionales.

Investigaciones recientes han revelado que aquellos adolescentes que desarrollan un alto nivel de competencias sociales y emocionales se involucran en menor medida en comportamientos de ciberagresión y cibervictimización (Marín-López et al., 2020) y que una baja probabilidad de ser cibervíctima, ciberagresor o cibervíctima-agresor vendría predicha por una alta comprensión emocional y regulación emocional (Martínez-Montegudo et al., 2019).

Otros trabajos en relación sólo a la ciberagresión concluyen que aquellos adolescentes con menores competencias emocionales y que presentan mayores dificultades para regular las emociones (Baroncelli y Ciucci, 2014; Kokkinos y Voulgaridou, 2017) recurren más a la agresión como medio de resolución de problemas. Además, en esta línea Romera et al., (2016) encuentran que los ciberagresores mostraban niveles más bajos en competencia social que los estudiantes que no estaban involucrados. Por otro lado, Zych et al., (2018) en una muestra de 2.139 adolescentes concluyen que los ciberagresores y ciberagresores victimizados puntúan más bajo que las cibervíctimas en competencias socioemocionales, evaluadas globalmente, y que todas sus dimensiones se correlacionan débilmente con el ciberacoso pero sin llegar a predecir esos comportamientos.

Por otro lado, en relación a las competencias socioemocionales y la cibervictimización, hay estudios que muestran que bajos niveles en competencias relacionadas con la gestión emocional son predictoras de este comportamiento (Eden et al., 2016). En esta línea, Rey et al., (2018) constatan este resultado respecto a la regulación

emocional. Confirman estos resultados estudios longitudinales como el Hemphill y Heerde (2014) donde el predictor más significativo para la víctima en 925 estudiantes australianos es el control de las emociones. Algunos autores han encontrado que la cibervíctimas presentan mayores puntuaciones en conducta prosocial (Zych et al., 2018) y en competencia social (Romera et al., 2016) por lo que, a pesar de sus buenas relaciones sociales son rechazadas en el grupo. Esto podría estar en relación con otros estudios que encuentran que las cibervíctimas presentan una mayor atención emocional (Garaigordobil, 2017).

Otro perfil del ciberacoso que ha requerido la atención de los expertos es el de víctima-agresor. Diversas revisiones sistemáticas y meta-análisis concluyen que uno de los mayores factores predictores para la ciberagresión o cibervictimización es la involucración en la victimización o agresión presencial (Guo, 2016; Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2019) matizando al respecto que son las víctimas-agresivas víctimas o solamente víctimas del maltrato presencial entre escolares quienes tienden a convertirse en ciberagresores externalizando así su tensión en el ciberespacio. En el meta-análisis que realizó anteriormente Kowalski et al., (2014) también encuentran que las personas cibervictimizadas tienen riesgo de convertirse en ciberagresores. Algunos autores apuntan a que bajos niveles de regulación emocional explicaría que algunos estudiantes victimizados agredan a sus compañeros (Cooley y Fite, 2016). A este respecto, Hamer y Konijn (2016) llevaron a cabo un estudio longitudinal sobre la ira, la regulación emocional y la agresión en el ciberespacio entre adolescentes de 11 y 17 años contando con tres momentos de medida. Estos autores encontraron que los estudiantes victimizados que afrontan negativamente la regulación de la ira incrementan las probabilidades de agredir a sus compañeros en el ciberespacio. sin embargo, una adecuada regulación de la ira no predice niveles más bajos de agresión cibernética. Estos mismos autores concluyen que los adolescentes victimizados están más inclinados a realizar conductas de ciberacoso cuando culpan a los demás o a sí mismos, o piensan constantemente en la experiencia negativa que han vivido.

También la empatía se considera un elemento clave en las investigaciones en relación al ciberacoso. Numerosos estudios han indicado que la empatía es un predictor de ciberperpetración, encontrando asociaciones entre bajos niveles de empatía y

ciberperpetración (Ang y Goh, 2010; Brewer y Kerslake, 2015; Kowalski et al., 2014). Respecto a las cibervíctimas, en muchos trabajos se evidencia que tienen altos niveles de empatía (Doane et al., 2014; Pettalia et al., 2013). Por otro lado, Antoniadou y Kokkinos (2018) han observado que las víctimas de ciberacoso tienen más empatía cognitiva, aunque no afectiva mientras que Williford et al., (2014) obtienen puntuaciones más bajas en la dimensión de empatía cognitiva.

En un reciente meta-análisis sobre la empatía en los diferentes roles de ciberacoso encontraron que los ciberacosadores puntúan bajo tanto en la dimensión de empatía afectiva como en la cognitiva. También encuentran niveles más altos de empatía afectiva en las cibervíctimas en comparación con las no víctimas (Zych et al., 2019). Pero otros investigadores sugieren que no hay relación significativa entre empatía y ciberperpetración (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Pettalia et al., 2013) y empatía y cibervictimización (Kowalski et al., 2014). Estos inconsistentes hallazgos pueden deberse a la diversidad de instrumentos utilizados.

Por su parte, Machackova y Pfetsch (2016) analizan la respuesta empática de los espectadores de ciberacoso. Encontraron que la empatía de éstos aumentaba al observar la situación de ciberacoso directamente y cuando la cibervíctima les contaba esa situación. Además, la empatía seguía aumentando si había una relación con la víctima. También las investigaciones de Pabian et al., (2016) se centran en la capacidad empática de los espectadores concluyendo que estos tienen mayor nivel de empatía que aquellos que no detectan situaciones de acoso.

Así, otras revisiones con adolescentes plantean algunas diferencias por sexo. En concreto, específicamente los chicos con bajos niveles de empatía, tienen más probabilidad de ser ciberagresores (Baldry et al., 2015). En concreto, según el estudio de Ang y Goh (2010), la empatía cognitiva puede desempeñar un papel clave en el ciberacoso de los chicos.

Por otra parte, en los entornos académicos existe un debate sobre si las redes sociales potencian o limitan la empatía de las personas. Algunos autores sugieren que el uso prolífico de las redes sociales podría influir negativamente en la empatía dada la limitación de contextualizar con elementos no verbales la información (Konrath, 2012), sin embargo otros indican que, al intensificar dicho uso se produce un incremento de la empatía

cognitiva y afectiva a lo largo del tiempo pues se puede conectar por ejemplo, con personas de los mismos intereses (Vossen y Valkenburg, 2016). Es un debate abierto que requiere más investigación.

Así mismo la competencia social es otro factor que podría explicar la situación del ciberacoso entre adolescentes. Respecto a los ciberagresores, la mayoría de los trabajos coinciden en que el nivel de habilidades sociales es menor que los no implicados (Kokkinos et al., 2014) aunque otros consideran que pueden ser hábiles socialmente y que las utilizan para ejercer el poder sobre otros (Sutton et al., 2001). Otros trabajos ponen de manifiesto que la competencia social puede mediar en aquellos agresores que son altamente eficaces en Internet para agredir por ese medio y además suelen agredir verbalmente (Savage y Tokunaga, 2017).

Respecto a las víctimas, los trabajos tampoco son coincidentes. Algunos indican que estas también muestran un bajo nivel en competencia social (Navarro et al., 2012) mientras que, otros encuentran que las cibervíctimas a pesar de percibirse competentes socialmente son rechazadas dentro del grupo (Romera et al., 2016). En estos casos, no parece tanto la habilidad social lo que caracteriza a las víctimas sino la posición o percepción que tiene el grupo sobre ella, lo que llevaría a afirmar que la prosocialidad y la capacidad de interacción no protege por sí sola a las víctimas de ser agredidas (Romera et al., 2016).

Estudios transculturales muestran que hay dimensiones de la competencia social que son homogéneas independientemente del contexto. Así en una muestra española y colombiana, la cibervictimización se explica por la influencia directa de conductas prosociales y metas sociales de evitación y la influencia inversa de la eficacia social percibida, metas sociales de desarrollo, y ajuste social y normativo (Romera et al., 2017).

Otros estudios se han focalizado en el estudio de la competencia social y el ciberacoso mediante intervención de programas. En ellos, se ha descubierto que la mejora de la competencia social previene la participación en el ciberacoso (Gradinger et al., 2016) pero también sucede lo contrario, la intervención en el ciberacoso mejora la competencia social (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

Ampliando las situaciones, en una extensa investigación realizada con 7.197 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria muestra una relación significativa entre la implicación en acoso escolar y ciberacoso con la empatía y la competencia social. Es decir,

para abordar el acoso escolar y el ciberacoso es necesario trabajar claves del entorno directo como estas dos variables (Del Rey y Ojeda, 2018). En esta línea, Brewer y Kerslake (2015) se han interesado por la relación entre ciberacoso, soledad, empatía y autoestima, observando que la autoestima es un predictor significativo para situaciones tanto de cibervictimización como de ciberagresión y la baja empatía predice niveles más altos de perpetración del ciberacoso.

Algunos de los beneficios expuestos se han evaluado en los entornos presenciales, pero por la superposición que algunos sugieren entre el entorno presencial y el virtual (Casas et al., 2013, entre otros) podemos presumir que posiblemente también se obtengan esos beneficios cuando se ejerciten esas competencias sociales y emocionales en el entorno virtual.

En resumen, los estudiantes emocionalmente inteligentes tienen mejor adaptación personal y social, lo que les ayuda a gestionar mejor los problemas de la vida y resolverlos con éxito. También les capacita para reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos y a los demás lo que les permite afrontar el estrés y la presión de los iguales sin responder con agresividad ni perder el control. Las competencias socioemocionales son factores de protección ante las conductas agresivas y de riesgo, tanto en el entorno presencial como en el virtual. Podemos decir que las competencias socioemocionales, la competencia social y la empatía influyen en la forma en la que los jóvenes interactúan, determina la calidad de las relaciones interpersonales, las estrategias de afrontamiento ante situaciones de conflictividad y la propia percepción de la convivencia escolar (Casas et al., 2015; Gómez-Ortiz et al., 2017). En definitiva, las competencias socioemocionales son una forma de prevención que minimiza efectos de desajuste psicosocial y maximiza las capacidades y el bienestar.

3.1.6. Desarrollo evolutivo adolescente e inteligencia emocional, empatía, competencia social.

Aunque las emociones están presentes en todo el ciclo vital, en la adolescencia cobran mayor importancia por los cambios físicos, psicológicos y sociales que experimentan. Esta etapa de hipersensibilización ante las emociones (Bailen et al., 2019)

se ve afectada por aspectos relevante como la edad y el sexo donde las chicas experimentan con más frecuencia alta intensidad emocional.

Por ello, analizar las competencias socioemocionales respecto a la ciberconvivencia no se puede hacer al margen de algunas variables que determinan aspectos relevantes como son la edad y el sexo.

Los resultados sobre la existencia y magnitud de las diferencias sexuales en la inteligencia emocional han sido contradictorios. Una revisión de la literatura sugiere que las chicas obtienen puntuaciones más altas en inteligencia emocional que los chicos (Extremera et al., 2006; Joseph y Newman, 2010) así como mayores niveles de competencias socioemocionales (Marín-López et al., 2020; Zych, Beltrán-Catalán, et al., 2018). Sin embargo, aunque los estudios muestran que las chicas son superiores en inteligencia emocional hay resultados diversos según sus dimensiones. En concreto, la mayoría de los trabajos con adolescentes sugieren que los chicos tienen mayor claridad emocional (Alloy et al., 2016; Jessar et al., 2017; Serrano y Andreu, 2016) mientras que las chicas poseen una mayor atención emocional (Garaigordobil, 2020). Respecto a la regulación emocional la tendencia es a encontrar trabajos donde son los chicos los que puntúan más alto (Del Rey et al., 2018; Serrano y Andreu, 2016) pero también se sugiere lo contrario en otros trabajos (Garaigordobil, 2020). Estos resultados sugieren que el sexo es una variable a considerar al analizar las competencias socioemocionales, aunque haya que tener en cuenta que este factor siempre opera en interacciones complejas con otras variables. Así, se ha sugerido que estas diferencias de sexo pueden estar mediadas por otros variables como la edad (Fernández-Berrocal et al., 2012).

Con respecto a la edad, si la inteligencia emocional se comporta como otras inteligencias debería seguir un curso similar, es decir, cuanto mayor es el desarrollo cognitivo y la experiencia social, mayor debería ser el desarrollo de la inteligencia emocional, sin embargo, la evidencia sugiere que los cambios neuronales de la pubertad dan como resultado un desequilibrio entre los sistemas que soportan la reactividad y la capacidad de regulación y no parecen evolucionar linealmente (Flannery et al., 2017). Al parecer su capacidad de coordinar afecto y cognición se produce hacia la adolescencia tardía, dado que existe una mayor sensibilidad a las recompensas (Guyer et al., 2014), un aumento de la impulsividad y de la reactividad por la presencia de los iguales (Chein et

al., 2011) pero las regiones del cerebro involucradas en el control cognitivo experimentan una maduración lenta y gradual desde la preadolescencia hasta al menos mediados de los 20 años (Albert et al., 2013). Se cree que a medida que maduran estas zonas se produce un desarrollo en las habilidades ejecutivas de la inhibición de la respuesta (Luna et al., 2010) y de la regulación de impulsos (Steinberg et al., 2008). De hecho, algunas investigaciones neurológicas recientes confirman esta falta de linealidad en la regulación emocional y apuntan a que, a pesar de que las estrategias más cognitivas se desarrollan en la edad adulta no significa que no utilicen algunas estrategias para regularse aunque no sean tan adaptativas, siendo más habitual el reenfoque positivo entre los 10-12 años, un aumento de la toma de perspectiva hacia los 13-15 años y ya el reenfoque cognitivo y planificación positiva las incorporan progresivamente (Santos et al., 2021). Por otra parte, estudios como los realizados por Pena et al., (2011) señalan que la habilidad para percibir las emociones avanza durante la adolescencia.

Los estudios han confirmado que las chicas muestran niveles más altos de empatía, toma de perspectiva y mayor preocupación por los demás que los chicos en el mismo rango de edad (Davis, 1983; Mestre, et al., 2004; Christov-Moore et al., 2014; Del Rey et al., 2016). Van der Graaff et al., (2014) sugieren que estas diferencias de sexo en la adolescencia se deben a que, mientras la preocupación empática de las niñas se mantiene estable durante la adolescencia, en los niños disminuye desde la adolescencia temprana a la media. Estos resultados podrían deberse a la maduración más rápida de las niñas en el desarrollo cortical cerebral durante esas etapas de la adolescencia (Colom y Lynn, 2004). Como resultado, las chicas están generalmente unos dos años por delante de los niños en el funcionamiento cognitivo (intelectual y social) durante la adolescencia (Silberman y Snarey, 1993) y explicarían estas diferencias en la empatía, en la toma de perspectiva.

Respecto a la competencia social, aunque algunos estudios parecen reconocer un aumento de la competencia social en general a lo largo de la adolescencia (Costa y Faria, 2015) sin embargo, otros encuentran resultados inversos siendo los adolescentes de 10-12 años los de mayor competencia social seguidos por los de 13 y 14 años (Romera et al., 2022). Al considerar aspectos relacionados con el sexo, una gran mayoría de estudios indican que las chicas alcanzan mayores puntuaciones en competencia social respecto a

los chicos en edades similares (Moreno-Bataller et al., 2019; Portnow et al., 2018; Romera et al., 2022; Zych et al., 2018a) así como en comportamiento prosocial (Carlo et al., 2007).

En resumen, podemos concluir que los estudios han puesto en evidencia que las variables sexo y edad son relevantes a la hora de comprender el desarrollo social adolescente por lo que consideraremos estas variables en nuestra investigación.

3.2. Las e-Competencias socioemocionales

3.2.1. Las emociones en el entorno virtual

Comenzaremos señalando en este epígrafe, que, partiendo de que no cabe duda de que en la actualidad Internet y las redes sociales se han convertido en una parte integral de la vida social de los adolescentes, las relaciones sociales se producen simultáneamente en los dos entornos. Sin embargo, cada una de ellas presenta peculiaridades distintas. En general, la vida digital respecto a la presencial es mucho más rápida y desarraigada que la presencial que es más lenta y localizada. La mensajería instantánea, el desarrollo de aplicaciones y el acceso a Internet de forma generalizada posibilita comunicaciones inmediatas con personas que pueden estar muy distantes, bien sean conocidas o desconocidas. Cada uno de estos ámbitos tiene su propio régimen emocional. El tecnológico se caracteriza por ser más bien un régimen de intensidades emocionales donde adquiere mayor importancia la cantidad de emoción mientras que en el régimen tradicional es más propio las cualidades emocionales (Serrano-Puche, 2016). Esto puede ser debido a la limitación que establece el entorno virtual en el uso del lenguaje no verbal y con frecuencia se reduce fácilmente al uso de un gran número de recursos expresivos como los emoticonos (Jibril y Abdullah, 2013), los *gifs*, y otros elementos del paralenguaje (mayúsculas, acrónimos, abreviaturas, exclamaciones, jergas, etc.). Estas realidades no pueden expresar la riqueza y profundidad afectiva de la misma forma que en el entorno presencial, especialmente cuando la interacción mediada por la tecnología es de carácter textual.

Aunque el estudio sobre las emociones en línea está en sus primeras etapas, se ha identificado que éstas también son activadas y expresadas. De hecho, Derks et al., (2008) concluyen que las emociones negativas se transmiten con más frecuencia que en el entorno

presencial y las positivas con la misma asiduidad. Otros autores caracterizan al entorno virtual porque en él se tienden a expresar menos emociones negativas sobre todo en las redes sociales respecto a los mensajes privados (Bazarova et al., 2013). Respecto a las habilidades emocionales Zych et al., (2017) han comprobado que las emociones se perciben, se expresan, se comprenden y se gestionan en la interacción virtual. Algunos autores demuestran que el nivel de contenido emocional en línea está relacionado con algunos riesgos cibernéticos como el abuso de Internet y que el uso frecuente de contenidos emocionales en línea, en especial la expresión y facilitación emocional, son variables mediadoras que amortiguan el efecto deseable de las competencias sociales y emocionales contra la cibervictimización (Marín-López et al., 2020) y el abuso de la tecnología (Nasaescu et al., 2018; Marino et al., 2020).

Analizar las emociones en Internet respecto al entorno presencial abarca muchos fenómenos específicos como es el contagio emocional a través de mensajes y vídeos que se hacen virales, retweets, memes, etc. En este sentido, Kramer et al., (2014) evidencian que a través de las redes sociales se difunden emociones y que la expresión de estas, influye también en la expresión emocional de otras personas. Así, Stieglitz y Dang-Xuan, (2013) encuentran que los tweets con carga emocional estaban relacionados positivamente con más retweets por lo que las emociones son una fuente clave de viralidad del contenido. Otro fenómeno virtual que incide en el estado emocional y psicológico de los adolescentes es que, en el entorno virtual, cualquier mensaje (original, editado, descontextualizado o falseado) puede llegar a una gran audiencia sin la aprobación del propio autor del mensaje en pocos minutos. El emisor, en muchas ocasiones, no tiene control de dónde y cómo puede llegar su mensaje lo que también genera sentimientos positivos y negativos según la circunstancia. Por ejemplo, en el caso del ciberacoso, es una de las características que hace que esas agresiones tengan efectos más graves para los adolescentes (Brown et al., 2014).

Por otro lado, la propia finalidad de las redes sociales, hechas para crear y mantener vínculos con otras personas, promueven el intercambio emocional. En ellas los adolescentes experimentan la pertenencia al grupo y expresan su identidad (Valkenburg y Peter, 2011), comparten sentimientos, valores e intereses, reciben y dan apoyo social (Best et al., 2014). Además, el propio diseño de las redes sociales cuenta con recursos como los *likes* que operan como elementos de negociación del estatus y refuerzos afectivos

(Rosenthal-von der Pütten et al., 2019) que pueden influir especialmente a los adolescentes. No podemos olvidar que la adolescencia es un período caracterizado por un proceso de búsqueda de la identidad personal donde existe una fuerte necesidad de aceptación por los iguales. Los adolescentes pasan tiempo pensando en cómo son percibidos por los demás (Blakemore y Mills, 2014; Brodbeck et al., 2013; Guyer et al., 2014). En este sentido se ha demostrado que los comportamientos, creencias y la presencia de compañeros les influyen (Doom et al., 2017; Shulman et al., 2016) como por ejemplo, ante situaciones que los exponen a ser evaluados negativamente por sus iguales suelen reaccionar con menor asertividad y utilizan menos estrategias de regulación cognitiva para la toma de decisiones (Garnefski y Kraaij, 2006). También muestran mayor dificultad para regular las emociones provocadas por los estímulos sociales (Silvers et al., 2012).

En resumen, las emociones se transmiten en el mundo virtual, se inserta en un espacio-tiempo diferente, tiene sus fenómenos y dinámicas propias y puede tener gran influencia en el desarrollo adolescente. A la vista de todo lo expuesto cabe preguntarse si en el entorno virtual requiere desarrollar competencias emocionales específicas para estas características o por el contrario las competencias emocionales aprendidas en el entorno presencial se trasladan a estas nuevas situaciones.

3.2.2. Modelo competencias socioemocionales online en adolescentes (e-competencias socioemocionales)

Para abordar la cuestión de si el entorno virtual requiere el desarrollo de unas competencias socioemocionales específicas partimos de que puede ser razonable plantearse esta posibilidad si consideramos, tal como indican Saarni (1999) y Bisquerra (2003), que las competencias emocionales suponen el aprendizaje de las habilidades emocionales en un contexto específico. Además, en el apartado anterior queda expuesta la especificidad de las emociones en la socialización online y su influencia en el desarrollo social adolescente. Otro aspecto que parece apoyar esta hipótesis es que, algunas investigaciones que analizan la inteligencia emocional en los dos entornos, presencial y virtual simultáneamente, parecen apoyar la hipótesis de que las competencias socioemocionales pueden ser específicas en el entorno virtual ya que parecen no tener la misma capacidad explicativa para los fenómenos virtuales respecto de los presenciales (Baroncelli y Ciucci, 2014; Elípe et al., 2012). En concreto, Elípe et al., (2012), al evaluar

la inteligencia emocional percibida y la involucración en el acoso y en el ciberacoso en 5.759 adolescentes, indican que, los estudiantes involucrados en el acoso tenían puntuaciones mayores en atención a las propias emociones y una menor reparación o regulación emocional, pero en relación al ciberacoso no encontraron diferencias significativas entre involucrados y no involucrados. Una de las conjeturas realizadas por los autores es considerar que las emociones en situaciones online pueden guardar matices diferenciales con los contextos offline. Estos datos son convergentes con los hallados por Baroncelli y Ciucci (2014), los cuales estudian la posible relación entre la inteligencia emocional y el acoso presencial y cibernético en 529 preadolescentes italianos. Sus resultados mostraron que la dimensión de regulación de las emociones estaba relacionada significativamente con la involucración en el acoso presencial y virtual, sin embargo, al controlar el maltrato presencial esta asociación no se producía. Una de las posibles causas de estos resultados podría ser que las competencias emocionales en el entorno virtual requieren una medida específica.

Así, para plantear el posible modelo de competencias socioemocionales online partiremos del análisis de las características de la comunicación virtual junto al modelo de competencias propuesto por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).

En relación a la comunicación virtual podemos decir que se caracteriza por los siguientes aspectos. En primer lugar, los mensajes online son grabados y pueden ser reproducidos exactamente como se crearon originalmente (Serrano-Puche, 2016) por lo que podría facilitar tomar conciencia de las propias emociones percibir las, identificarlas y comprenderlas o también podría aumentar la preocupación cognitiva y llevar a respuestas emocionales más intensas. Otro fenómeno específico del entorno virtual es el contagio emocional. Así, las emociones son una fuente clave de viralidad del contenido, provocando una gran excitación emocional que promueve el intercambio de información en línea (Bayer et al., 2018) y puede llegar a ser un factor de riesgo de las ciberconductas. El primer paso para gestionar eficazmente todos estos procesos virtuales será la identificación de las emociones. De ahí, definiríamos la e-conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, lo que incluiría al igual que en la competencia presencial u offline de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) (a partir de ahora denominaremos a las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-

Escoda (2007) como competencia offline o presencial de forma que facilite la lectura de la exposición, distinguiéndolas así de la competencia específica del entorno virtual que estamos planteando) la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos, etiquetarlos y comprender las emociones de los demás.

En segundo lugar, la pérdida las claves socioemocionales entre interlocutores en el ámbito virtual es la mayor dificultad que los usuarios tienen para identificar las necesidades de los demás. Con más frecuencia que en el entorno presencial, la interacción social se lleva a cabo en grandes grupos de mensajería instantánea o a través de las redes sociales donde la comunicación es rápida y los vínculos con las personas son de amplio espectro (de amigos a simples compañeros o incluso desconocidos) por lo que la vida social se hace más desarraigada y anónima (Serrano-Puche, 2016). En este sentido, en el entorno virtual se hace más necesario desarrollar la conciencia social y una conducta prosocial. De ahí que basándonos en Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) adaptemos la definición de la e-competencia social como la competencia para desarrollar conciencia social y conducta prosocial de cara a mantener buenas relaciones sociales en Internet. Esto implicaría el desarrollo de habilidades básicas como expresarse con respeto, agradecer, pedir disculpas, mantener una actitud abierta y dialogante, actuar de forma calmada ante las tensiones comunicativas online y practicar la capacidad para atender a las necesidades de los demás.

En tercer lugar, en el entorno online el individuo está frente a una pantalla, limitando la percepción de la comunicación interpersonal. Cuando en Internet la forma de comunicación se produce a través del texto escrito, provoca la necesidad de interpretar el estado emocional de la otra persona. Eso supone una mayor elaboración cognitiva aun cuando se utilicen recursos como los emoticonos (González-Cabrera et al., 2016). Los elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos utilizados en la comunicación virtual son más limitados y es más difícil transmitir y reconocer la intención social detrás del mensaje. Esto aumenta la posibilidad de interpretaciones erróneas, malentendidos y conflictos (Romera et al., 2018) e incluso puede desencadenar conductas más graves como ciberagresiones (Gámez-Guadix et al., 2015) lo que hace necesaria una mayor regulación emocional para resistir a situaciones estresantes o inputs e información virtual inesperada.

Por su parte, consecuencia de la comunicación a través de pantallas, se constata cómo el receptor y emisor se perciben más distantes dificultando la empatía y el pensar en las

consecuencias de los mensajes. De igual modo, puede darse una manera de reaccionar más próxima a la desinhibición en línea, consistente en que las personas dicen y hacen cosas en línea que no dirían ni harían en interacciones cara a cara. Este sentimiento de libertad en línea puede funcionar en forma maligna como, por ejemplo, con amenazas, crítica, lenguaje o comportamiento grosero o de forma benigna como compartir información personal o pensamientos como las emociones propias, deseos, etc. (Suler, 2004). Es decir, la comunicación online requiere un especial esfuerzo en desarrollar la empatía con el receptor antes de comunicarse con él y pensar las consecuencias para los receptores al enviar un mensaje a un grupo numeroso en las redes sociales.

Por otro lado, el hecho de que los adolescentes busquen recompensas inmediatas en las múltiples opciones que Internet posibilita de ocio, entretenimiento, información y comunicación requiere regulación emocional en aspectos como demora de la gratificación y la tolerancia a la frustración. Por otro lado, las demandas informativas que las plataformas, webs, etc. sugieren constantemente a través de la pantalla, así como las demandas sociales de las interacciones online requieren autocontrol de la impulsividad tanto para poder evaluar los mensajes que se reciben y emiten, así como para tener el espacio necesario para la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones (Bar-On 2006; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Desde esta perspectiva, para afrontar con éxito la vida cotidiana es importante tener capacidad para demorar los impulsos, en especial aquellos que tienen que ver con conductas irresponsables y agresivas, tal como indica Oliva et al., (2011).

A la vista de lo expuesto, podríamos definir la e-regulación emocional como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada en el entorno virtual. Esta definición supondría, de forma semejante al modelo offline de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) pero en situaciones del entorno online, tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional apropiada, regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo), la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión), perseverancia en el logro de objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a más largo plazo, pero de orden superior, la habilidad para afrontar emociones negativas y competencia para autogenerar emociones positivas.

Un cuarto aspecto específico de la comunicación virtual, y de gran alcance en el proceso de desarrollo de la identidad de los adolescentes, son los diversos indicadores que existen en las redes sociales de aceptación y validación social (Rosenthal-von der Pütten et al., 2019). Hay un constante proceso de reconocimiento y negociación del estatus y de la percepción del grado de integración en el grupo según, el número de seguidores, el número de comentarios que se reciben, el número de los Me gusta recibidos, etc. (Svensson, 2014). Además, las personas tienden a mostrar en Internet sólo las cosas positivas que les pasa y disfrazan las menos positivas (Avilés, 2018). Una consecuencia que se potencia a raíz de la existencia de estos indicadores y la exposición pública en Internet es la comparación social virtual, lo que genera diferentes efectos en el plano emocional y personal. Además, como Internet permite llegar a una amplia audiencia instantáneamente, las consecuencias en la autonomía emocional, la valoración sobre uno mismo y la construcción del yo específico pueden ser claves (Allen et al., 2014). De ahí que la autonomía emocional en el entorno virtual la focalicemos en estos aspectos tan relevantes para el adolescente, siendo definida como, sentirse capaz emocionalmente y valorarse en las relaciones sociales virtuales sin depender del éxito online de otros contactos y del éxito virtual propio. Tal como propone Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) la e-autonomía emocional incluiría características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en las interacciones online y sentirse empoderado para afrontar los retos diarios, la autoeficacia emocional online, capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas, análisis crítico de los mensajes sociales y culturales del entorno virtual, intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos, y resiliencia para afrontar las situaciones adversas en ese entorno.

Por último, el modelo offline de Bisquerra propone la competencia, habilidades para la vida y bienestar definida en relación a experiencia emocional de satisfacción y bienestar con la vida. En nuestra propuesta hemos optado por no incluir esta competencia pues suponemos que son características más difícilmente distinguibles entre el entorno presencia y virtual ya que, apelan a una situación más global de la persona.

De manera conjunta y en coherencia a la definición de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) podríamos definir las e-competencias socioemocionales como los conocimientos, habilidades y actitudes y valores para comprender, expresar y regular de forma apropiada

los fenómenos socioemocionales en el entorno virtual de cara a utilizar esta información para guiar el pensamiento y mantener relaciones interpersonales deseables en ese entorno.

A continuación, se adjunta un esquema con la característica principal por la que se plantea cada e-competencia, aunque lógicamente unas características inciden en otras y se influyen mutuamente.



Figura 23. Modelo teórico de las e-competencias socioemocionales.

3.3. Hacia la validación de las e-competencias socioemocionales

Para poder plantear este nuevo constructo, es necesario desarrollar una manera de poder operativizarlo y evaluarlo. Por ello, antes de proceder con esas tareas presentamos una breve revisión de los instrumentos existentes.

Al revisar los instrumentos de medida existentes sobre inteligencia emocional podemos diferenciar tres grandes grupos, medidas de autoinforme, medidas de observadores externos y medidas de ejecución o habilidad.

El primer grupo incluye los instrumentos de medida basados en cuestionarios, escalas y autoinformes. En ellos, la persona evalúa su inteligencia emocional mediante la propia estimación sobre el nivel en determinadas habilidades emocionales; el segundo grupo se compone de medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que cumplimentan compañeros del alumno o el profesor y en las que se pide que valoren cómo perciben a la persona evaluada respecto a su interacción con personas de su entorno, el modo de resolver conflictos y afrontar situaciones estresantes; y el tercer grupo está constituido por medidas de habilidad o de ejecución de inteligencia emocional, que se componen de diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver y su respuesta es comparada con criterios de puntuaciones predeterminadas y objetivas. El hecho de utilizar uno u otro tipo de instrumento puede explicar el hecho de encontrar resultados diversos ante la evaluación de unos mismos constructos.

Medidas de autoinforme

El autoinforme consiste en que el sujeto expresa lo que piensa, siente y cómo actúa según su percepción. Solamente uno mismo puede expresar lo que se siente dentro de sí mismo, pudiendo pasar oculto para un observador externo o incluso para las técnicas de neuroimagen dado que no pueden distinguir entre las emociones. Por esto, a pesar de la potencia de la neuroimagen, el autoinforme supone una de las técnicas más eficientes en el momento de medir las emociones (Bisquerra, 2020).

Entre las principales ventajas en la utilización de estas medidas destacan, la fácil administración, su rápida estimación de los niveles percibidos en determinadas habilidades emocionales, requieren menor tiempo de aplicación, instrucciones sencillas, coste mínimo y, sobre todo, permiten evaluar procesos emocionales conscientes. No obstante, también recibe críticas. En concreto, Mayer et al., (1999), consideran deficiente una evaluación exclusivamente basada en cuestionarios ya que los cuestionarios pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona y, además, es posible falsear la respuesta para crear una imagen más positiva. Por ello, a pesar de ello, es indiscutible la utilidad de las medidas de auto-informes en el terreno emocional puesto que el mundo emocional es interior y requiere preguntarse a sí mismo sobre cómo se siente, qué piensa, o cómo le afectan determinados sucesos que ocurren en el aula. Por tanto, la evaluación de la

inteligencia emocional a través de cuestionarios es muy útil en aquellos casos en los que el educador quiere obtener un perfil de las carencias afectivas en áreas cuya única forma de evaluar sea a través de la propia introspección del alumno (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

Dentro de las técnicas de autoinforme, destaca el cuestionario, pero también están las entrevistas, diarios entre otras posibilidades. La mayoría de los cuestionarios de autoinforme utilizan escalas tipo Likert de entre 4 y 7 opciones. Bisquerra y Pérez-Escoda, (2015) han puesto en evidencia que a mayor amplitud de las opciones de respuesta en este tipo de instrumentos mayor será su sensibilidad para detectar cambios a lo largo del tiempo independientemente de que tenga alta fiabilidad y validez, siendo esta cuestión especialmente importante en el terreno emocional. Por ello, estos autores proponen el uso de escalas Likert cuyas opciones de respuesta en cada ítem puedan oscilar de 0 a 10.

Algunos de los autoinformes más utilizados se muestran en la figura 24

MEDIDAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	PRUEBA
Autoinformes	TMMS-48 (Salovey et al., 1995)
	TMMS- 24 (Fernández-Berrocal, 2004)
	EQ-i (Bar-On, 1997)
	ECI (Boyatzis et al. 1999)
	SSRI (Shutte et al., 1998)
MEDIDAS DE COMPETENCIAS SOCIO EMOCIONALES	PRUEBA
Autoinformes	CDE-A, CDE-SEC, CDE-9-13 años (Pérez-Escoda, 2016)
	SEC-Q Zych et al., (2018)

Figura 24. Medidas de inteligencia emocional de autoinforme (I)

Medidas de evaluación externa

En ellos se solicita la estimación por parte de los compañeros de clase o el profesor para que aporten su opinión sobre cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto de compañeros. Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas pues aporta información adicional y evita posibles sesgos de deseabilidad social. Esta forma de evaluar también tiene algunas limitaciones. Una de ellas es que, la evaluación del observador depende de la forma de comportarse el individuo

mientras está en presencia de él por lo que la evaluación tiene sus respectivos sesgos perceptivos. Por otro lado, con este procedimiento es difícil obtener datos sobre las habilidades emocionales intrapersonales como la capacidad de conciencia emocional, la atención o claridad emocional interna. No obstante, es una información de gran utilidad para evaluar destrezas relacionadas con las habilidades interpersonales, la falta de autocontrol, los niveles de impulsividad y el manejo emocional en situaciones de conflicto social (Bisquerra y López-Cassá, 2021).

MEDIDAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	PRUEBA
Informadores, observadores	ECI (Goleman, 1995)
	EQ-i (Bar-On, 1997)

Figura 25. Medidas de inteligencia emocional de autoinforme (II).

Medidas de habilidad o ejecución

Las medidas de habilidad consisten en un conjunto de tareas emocionales que evalúan el estilo en que un estudiante resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados. El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar la falsación de las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos. Las principales ventajas principales de esta medida de evaluación son, por un lado, las medidas de habilidad realizan una evaluación más objetiva de destrezas emocionales y están menos sesgadas por nuestra capacidad de introspección y memoria y por otro, en el caso de medidas de ejecución no es necesario que la persona sea consciente de su capacidad emocional ya que se miden habilidades emocionales implícitas y subyacentes. Su desventaja es que requieren mayor tiempo para su cumplimentación, por lo que pueden existir sesgos en las respuestas derivadas del cansancio del sujeto. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Algunas de las más utilizados se incluyen en la figura 26

MEDIDAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	PRUEBA
Medidas de habilidades o de ejecución	MEIS (Mayer et al., 1999)
	MSCEIT (Mayer et al, 2002)

Figura 26. Medidas de inteligencia emocional de autoinforme (III).

Instrumentos de constructos online

Todavía existen pocos instrumentos que evalúan constructos emocionales del entorno virtual, sin embargo, los existentes apoyan la idea de la necesidad de desarrollar medidas de evaluación específicas para este entorno. Los exponemos a continuación:

Escala de inteligencia emocional en Internet (EIEI) (González-Cabrera et al., 2016). Basada en el Trait Meta-Mood-24 (TMMS-24), formada por tres dimensiones al igual que la original: atención, claridad y reparación emocional. Consta de 15 ítems tipo Likert puntuados desde 1 (Nada de acuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). La fiabilidad es alta para el total de la escala ($\alpha = .89$) y los valores del alfa de Cronbach para las dimensiones oscilan entre .75 y .89. Entre la EIEI y la TMMS-24 las correlaciones resultantes son bajas pero significativas en la casi totalidad de casos. Esto sugiere que estamos ante una realidad conceptual parecida pero que presenta diferencias según el entorno.

Cuestionario de Habilidades de Comunicación Real y Electrónica (RECS) (Mantzouranis et al., 2019). Evalúa varias dimensiones de las habilidades sociales en dos subescalas, la comunicación presencial y en la mediada por computadora. Cada subescala está compuesta por las mismas cuatro dimensiones para las dos escalas, la presencial y la online: Decodificación de emociones, Sociabilidad, Autorrevelación y Asertividad. escala Likert de 5 puntos que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Cada una de las escalas, incluye 8 ítems (2 para cada dimensión) respondidos en una escala Likert de 5 puntos que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). El alfa de Cronbach de la escala total es de .75 para la subescala online y .78 para la subescala presencial. El que se hayan validado dos escalas similares pero diferenciadas según el entorno presencial y

virtual es un indicador de la necesidad de evaluar específicamente las habilidades sociales en el entorno virtual.

E-motions Questionnaire (Zych et al., 2017) han elaborado el cuestionario para cuantificar el contenido emocional en línea. Evalúan si las emociones se expresan, se perciben, se facilitan, se comprenden y se gestionan online. Incluye 21 ítems respondidos en una escala Likert de 5 puntos que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). El cuestionario contiene cuatro subescalas: Expresión emocional Percepción emocional, Facilitación emocional, Regulación y Comprensión de las emociones virtuales. El alfa de Cronbach de la escala total es de .94. Este cuestionario pone en evidencia que la expresión y la percepción emocional son dos factores diferentes al interactuar en línea explicando que esta situación es diferente de una interacción cara a cara en la que las personas necesariamente perciben los estados emocionales de otros como el tono de la voz, sin embargo, en el entorno online es posible percibir emociones de otros sin expresar sus propias emociones o expresar los propios estados emocionales sin prestar atención a otros mensajes de la gente. En las investigaciones que ha sido utilizado se ha relacionado de forma débil con las competencias socioemocionales offline y sin embargo se relaciona con mayor fuerza a constructos del entorno online (Marín-López et al., 2020; Nasaescu et al., 2018).

Después de esta revisión sobre los tipos de medida de la inteligencia emocional e instrumentos diseñados para el entorno online optamos por diseñar de un nuevo instrumento dado que hasta donde conocemos, no puede ser evaluado por los existentes dado que no recogen los conceptos planteados en nuestro modelo de e-competencias socioemocionales.

Para el diseño del instrumento optaremos por un instrumento de autoinforme tipo Likert por varias razones: por un lado, el autoinforme es una de las técnicas más eficientes en el momento de medir las emociones porque solamente uno mismo puede tomar conciencia de lo que siente (Bisquerra, 2020), por otro lado, nuestro modelo se basa las competencias socioemocionales y este modelo dispone de un cuestionario validado afín a ese modelo y que será nuestro punto de partida para construir el que pretendemos diseñar, y para finalizar, hay una razón de viabilidad de la investigación, ya que llevar a cabo una

medida de habilidad supondría un tiempo del que no se dispone. Además, será tipo Likert con 11 posibles respuestas tal como aconseja (Bisquerra y López-Cassá, 2021).

Una vez establecida la forma de evaluar las e-competencias emocionales plantearemos la parte empírica de la tesis, comenzando por validar el instrumento desde una perspectiva psicométrica tradicional, generando los ítems, evaluando su validez de contenido y propiedades básicas de análisis de los ítems, consistencia interna y validez de constructo a través del AFE y del AFC.

PARTE EMPÍRICA

CAPITULO 4. PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACION

4.1 Objetivos e hipótesis

Como ya hemos mencionado anteriormente esta tesis tiene el propósito de responder a la pregunta sobre la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales de forma específica en el entorno virtual para que los adolescentes convivan en este medio de forma óptima. Es decir, queremos analizar si las e-competencias socioemocionales son relevantes en algunas ciberconductas relacionadas con la ciberconvivencia escolar en población adolescente. Para poder alcanzar este objetivo general, de manera más específica se plantean los siguientes objetivos:

1. Diseñar y validar un cuestionario para evaluar las competencias socioemocionales en el entorno virtual (e-competencias socioemocionales) para población adolescente.
2. Analizar la relación directa de las e-competencias socioemocionales con comportamientos adolescentes relacionados con la ciberconvivencia escolar (ciberacoso, *phubbing*, *cybergossip* y multitarea de medios).
3. Analizar si las e-competencias socioemocionales añaden un valor explicativo de las ciberconductas adolescentes respecto al que aportan otros constructos emocionales y sociales ya existentes, en concreto, la competencia social y la empatía y el contenido emocional en línea.
4. Examinar las diferencias según el sexo y curso en los objetivos 1, 2 y 3.

Las hipótesis generales que nos planteamos son:

1. La escala diseñada de e-competencias socioemocionales es válida y fiable.
2. Existe relación entre las e-competencias socioemocionales y las diferentes conductas analizadas.

3. Las e-competencias socioemocionales van a aportar algo más a los constructos emocionales y sociales ya existentes.
4. Esperamos encontrar diferencias en las relaciones entre las e-competencias socioemocionales y las ciberconductas habituales del estudio 1, 2 y 3 en función del sexo y del curso.

De manera más específica los objetivos y las hipótesis se desarrollarán en cada estudio.

4.2. Método

La metodología empleada en esta tesis es una modalidad de investigación cuantitativa, cuyo principal cometido es tratar de poner a prueba hipótesis a partir de indicadores; el método a utilizar, es por tanto deductivo, cuyas raíces se encuentran en los principios filosóficos del positivismo. De esta manera intentaremos formular principios generales, que permitan crear escenarios o tendencias que se apliquen al mayor número de casos. El ideal del positivismo es contar con leyes generales que hayan sido obtenidas del cálculo matemático y de la objetividad, que no es otra cosa que la racionalidad, dando resultados o productos que ayuden a la construcción de la sociedad en la que nos desarrollamos (Fontes de Gracia et al., 2010). También nos apoyaremos en la propuesta del racionalismo crítico de Popper, el cual plantea que la ciencia es racional y por tanto, nuestras creencias se someten a la crítica y pueden ser reemplazadas, es decir, las teorías son corroboradas provisionalmente o refutadas mediante el uso de contraejemplos (Artigas, 1998).

Los métodos cuantitativos tienen como ventaja el poder dar información fiable y estructurada, que permiten sopesar la realidad del problema que se nos presenta, además de otorgar control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes de éstos, que brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de ciertos fenómenos (Hernández et al., 2007).

Además, por los objetivos e hipótesis iniciales que se plantean, la metodología elegida se enmarca dentro del corte selectivo con un diseño *ex post facto* ya que, las variables que vamos a estudiar están asociadas a los sujetos participantes sin haber sido

manipuladas intencionalmente antes de ser seleccionados para el estudio. Es decir, el investigador no tiene control sobre las variables, ni puede influir sobre ellas porque ya han sucedido, al igual que sus efectos (Fontes de Gracia et al., 2010). Así, la estrategia de investigación es retrospectiva pues, como hemos indicado, el proceso causal ya ha ocurrido (ciberconductas) y trataremos de buscar las posibles causas que los han ocasionado (competencias socioemocionales y otros constructos sociales y emocionales), es decir, reconstruir los hechos.

La evaluación se ha realizado de manera independiente y en un único momento temporal por lo que se ha desarrollado un diseño transversal en el que se ha tenido en cuenta que la selección de la muestra garantizase la validez de la investigación.

4.3. Presentación de los estudios

La parte empírica consta de cuatro estudios. En el estudio 1, tras haber definido en el marco teórico de esta tesis el constructo de las e-competencias socioemocionales y descrito sus posibles dimensiones (e-conciencia emocional, e-autonomía emocional, e-regulación emocional, e-autocontrol de la impulsividad y la e-competencia social) procedemos en este primer estudio a diseñar y validar un instrumento de autoinforme con la finalidad de poder evaluar este nuevo constructo en población adolescente.

Seguidamente, con la finalidad de examinar la relevancia de las e-competencias socioemocionales en algunas ciberconductas relacionadas con la ciberconvivencia, en el estudio 2 y 3 analizamos si existe relación entre las e-competencias socioemocionales y algunas ciberconductas implicadas en la socialización adolescente como son, el *cybergossip*, el *phubbing*, la multitarea de medios y el ciberacoso. Estos análisis se llevan a cabo en dos estudios diferenciados. Por un lado, en el estudio 2, se analizan las tres primeras variables, *cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios. Se trata de ciberconductas habituales que, sin ser riesgos graves, están involucradas en la socialización diaria de los adolescentes y, por tanto, en el mantenimiento de las buenas relaciones entre iguales. Además, son conductas que son precedentes de otras más graves como, el uso problemático de Internet (Lin et al., 2020) y el ciberacoso (Romera et al., 2018). Y por otro, en el estudio 3, se analiza la relación de las e-competencias socioemocionales con los dos perfiles del ciberacoso, ciberagresión y cibervictimización. Se trata de un riesgo

cibernético con consecuencias psicoafectivas importantes como la depresión o la ansiedad (Kwan et al., 2020) y que posiblemente esté más vinculado a variables morales (Marín-López et al., 2020).

Para terminar, en el estudio 4, nos interesa conocer en qué medida el valor predictivo de las e-competencias socioemocionales es específico y añaden valor explicativo a las ciberconductas respecto a otros constructos sociales y emocionales offline. Para ello, se realizará un análisis de las ciberconductas de los estudios 2 y 3 incluyendo, además de las e-competencias socioemocionales, dos que tradicionalmente resultan claves en el estudio de la convivencia como son, la empatía y la competencia social. Además, para refinar nuestro análisis incluiremos otra variable del entorno online, el contenido emocional en línea. También en este caso se examinarán las relaciones de forma diferenciada según el sexo y curso, dado que la literatura indica que ambos factores son relevantes.

4.4. Procedimiento

Pasamos a explicar el procedimiento común a todos los estudios respecto a la selección y recogida de datos ya que, debido a la situación sanitaria COVID-19 tuvo diferentes fases.

Inicialmente, se realizó un muestreo que comenzó siendo probabilístico por cuotas, según el sexo, el número de centros de Educación Secundaria Obligatoria de las tres provincias de Aragón y, especialmente considerando cada grupo de edad, según los datos de fuentes estadísticas oficiales, creando unidades de muestreo representativas por municipios urbanos y rurales, y centros públicos y concertados.

Se envió una invitación a los centros educativos con la información, los objetivos y plazos y, a aquellos que confirmaron su participación, los documentos del consentimiento informado para los familiares o tutores de los estudiantes. Para completar los cuestionarios se habilitó una plataforma en línea. Cada participante recibió una contraseña para acceder al cuestionario lo que garantizó la privacidad, el anonimato y la confidencialidad durante todo el proceso. Además, el equipo de investigación estuvo presente en cada una de las sesiones de recogida de datos dando las indicaciones oportunas y resolviendo las dudas durante la realización. El muestreo previsto tenía la siguiente distribución:

Tabla 1. Número de centros educativos de la muestra inicial

	Capital provincia		Resto provincia		Total
	Público	Concertado	Público	Concertado	
Zaragoza	3	6	3	1	13
Huesca	2	1	1	1	5
Teruel	1	1	1	0	3
Total	6	8	5	2	21
Estimación participantes			2000		

El proceso de recogida de datos comenzó en enero 2020 y se interrumpió en marzo de ese año debido al confinamiento de la población por la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Con gran dificultad, en octubre 2020 se pudo retomar la recogida de datos, pero sólo en parte, debido a la falta de disponibilidad de los centros educativos. Las medidas sanitarias vigentes durante todo el curso académico 2020-2021, la situación de estrés y las demás dificultades que los centros educativos sufrieron durante todo el curso, ocasionó que parte de los confirmados no pudieran llegar a participar.

Dada la situación, se optó por cambiar el tipo de muestreo a no probabilístico por conveniencia, si bien, se trataron de mantener en la medida dentro de lo posible, las cuotas por sexo, edad, titularidad del centro, tipo de centro (urbano o rural) y provincia. Aun así, la disponibilidad fue una circunstancia relevante y se priorizó tener un elevado tamaño muestral para poder hacer los procedimientos estadísticos previstos en el planteamiento inicial de la tesis. En la tabla 2 se muestra la distribución final de centros participantes.

Tabla 2. Número de centros educativos en la muestra final adaptada por la situación sanitaria

	Capital provincia		Resto provincia		Total
	Público	Concertado	Público	Concertado	
Zaragoza	3	4	2	0	9
Huesca	1	0	1	0	2
Teruel	1	0	0	0	1
Total centros	5	4	3	0	12
Total participantes	202	888	193	0	1283

Esta situación de participación determinó la muestra utilizada en cada una de los estudios según el proceso de recogida de los datos y la tasa de respuesta de los mismos, así como la secuenciación de objetivos.

Con los datos recogidos entre enero y marzo del 2020, antes del confinamiento, se llevó a cabo la validación del instrumento de e-competencias socioemocionales (estudio 1) y posteriormente el segundo estudio, sobre la relevancia de las e-competencias socioemocionales en las conductas digitales habituales (*cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios). Al terminar la segunda fase de recogida, entre octubre 2020 y febrero 2021, se procedió a analizar la relación directa de las e-competencias socioemocionales con el ciberacoso (estudio 3) y el valor específico que aportan dichas competencias respecto a otros ya existentes (estudio 4). Debido a las dificultades en la recogida de datos, no todos los participantes contestaron a todas las escalas por lo que, según las variables incluidas en cada estudio, el número de participantes varía y también el número de casos válidos.

Fases	Estudios	Objetivos	Variables	Muestra	Casos válidos	Nº centros
Fase 1 Enero 2020 Marzo 2020	1	Validación escala e-COM	e-COM Contenido emocional en línea	888	888	4 centros concertados de Zaragoza
	2	Analizar relación e-COM con conductas digitales habituales	<i>Phubbing</i> <i>Cybergossip</i> Multitarea de medios e-COM	888	776	
Fase 2 Octubre 2020 Febrero 2021	3	Analizar relación e-COM con conducta de riesgo	Ciberacoso e-COM	1283	945	12 centros de las 3 provincias de Aragón: 8 públicos 4 concertados incluyendo los 4 iniciales
	4	Analizar valor explicativo que añaden las e-COM al resto de variables	e-COM Empatía Competencia social Contenido emocional en línea	1283	992	

Figura 27. Fases de recogida de datos y estudios realizados

El proyecto, en su conjunto, fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética en la Investigación de la Comunidad de Aragón (CEICA) asegurándose así los estándares éticos en la investigación con los participantes menores de edad.

CAPITULO 5. ESTUDIOS

5.1. ESTUDIO 1: Diseño y validación de la escala de e-competencias socioemocionales (e-COM) en adolescentes

Tras haber definido en el marco teórico de esta tesis, el constructo de las e-competencias socioemocionales y descrito sus posibles dimensiones (e-conciencia emocional, e-autonomía emocional, e-regulación emocional, e-autocontrol de la impulsividad y la e-competencia social) procedemos en este primer estudio a diseñar y validar un instrumento de autoinforme con la finalidad de operacionalizar y evaluar este constructo.

5.1.1. Objetivo

Tal y como se ha presentado anteriormente, en este primer estudio se pretende diseñar y validar un instrumento de autoinforme para evaluar las e-competencias socioemocionales analizando sus diferencias según el sexo y curso.

5.1.2. Estado de la cuestión

El entorno virtual se ha convertido en un escenario clave para aprendizaje y las relaciones interpersonales de los adolescentes generando nuevos comportamientos sociales trasladando la convivencia a la ciberconvivencia (Ortega et al., 2012). En este sentido, las competencias sociales y emocionales han ganado importancia dado que su desarrollo están vinculados a personas con bajos niveles de agresividad y altas puntuaciones en comportamiento prosocial (García-Sancho et al., 2017; Rueda et al., 2022; Vega et al., 2021). Hasta el momento las competencias socioemocionales han sido evaluadas en el entorno presencial y se han considerado similares para el entorno virtual (Kokkinos y Voulgaridou, 2017; Marín-López et al., 2020; Nasaescu et al., 2018; Zych et al., 2018). Por otro lado, la literatura indica que las emociones en la interacción digital también se perciben y expresan (Derks et al., 2008; Jibril y Abdullah, 2013; Kramer et al., 2014; Stieglitz y Dang-Xuan, 2013) pero tienen su propio régimen espacio-temporal diferente al presencial (González-Cabrera et al., 2016; Serrano-Puche, 2016) siendo más bien un entorno de intensidad emocional respecto al presencial. Esto se debe a las posibilidades y

características de la vida social online que es más rápida, de accesibilidad continua, asincrónica, más distante, anónima, de mayor exposición pública, desinhibida y con limitaciones en la transmisión del lenguaje no verbal (Bryce y Klang, 2009; Romera et al., 2018; Suler, 2004; Valkenburg y Peter, 2011; Willard, 2004). Todo ello parece indicar la necesidad de adquirir competencias socioemocionales específicas para desenvolverse en este entorno, pero hasta la fecha no han sido definidas. En el marco teórico de esta tesis se ha llevado a cabo su descripción partiendo del modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda, (2007).

Con el objeto de evaluar este posible modelo se han revisado los instrumentos existentes sobre aspectos sociales y emocionales en el entorno online concluyendo que, hasta donde conocemos, éstos valoran aspectos parciales de las competencias socioemocionales como es el contenido emocional en línea (Zych et al., 2017), habilidades emocionales según el modelo de Mayer y Salovey (González-Cabrera et al., 2016) y habilidades de comunicación (Mantzouranis et al., 2019) pero ninguno abarca de manera conjunta el contenido del modelo teórico propuesto en esta tesis. De ahí que, el objetivo de este estudio sea diseñar y validar un cuestionario que evalúe estas competencias (e-competencias socioemocionales). Para ello, en el marco teórico también se han revisado los tipos de instrumentos sobre la inteligencia y competencias emocionales concluyendo que para este diseño optaremos por un modelo de autoinforme. Esta decisión viene apoyada por ser considerada una técnica adecuada si se quiere evaluar lo que sólo uno mismo puede tomar conciencia de lo que siente (Bisquerra y López-Cassá, 2021) y aunque consideramos también la posibilidad de llevar a cabo una medida de ejecución dadas sus ventajas de evitar sesgos de deseabilidad de las pruebas de autoinforme y de que no es necesario que el participante sea consciente de su capacidad emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), optamos por un modelo de autoinforme dado que nuestro modelo teórico se basa en el modelo las competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y este dispone de un cuestionario validado que se plantea como punto de partida para construir el que pretendemos diseñar.

Además, la escala tipo Likert contará con 11 puntos de respuesta pues, tal como indica Bisquerra y Pérez-Escoda (2015) las investigaciones han demostrado que a mayor amplitud de las opciones de respuesta el instrumento es más sensible para detectar cambios a lo largo del tiempo. El instrumento diseñado está descrito más adelante.

5.1.3. Diseño

5.1.3.1. Participantes

Participaron 888 adolescentes, entre 12 y 16 años, que se encuentran en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La edad media fue 13.83 años (DT=1.27) con una representación proporcionada en cada curso que la constituye (1º curso: 26.5%, 2º curso: 26.0%, 3º curso: 23.2% y 4º curso: 24.3%) y de los cuales el 56.3% fueron chicas y el 44.7% chicos. No hay diferencias en edad media entre chicos y chicas ($F_{1,813}=1.595$, $p=.207$) ni en su distribución por cursos ($\chi^2=2.154$, $p=.541$). Como se ha explicado en el procedimiento general este estudio se llevó a cabo con los datos recogidos en la primera fase de un muestreo que inicialmente se diseñó de forma aleatoria, pero en el momento de cierre de esta fase, debido a la pandemia, se califica de no probabilístico incidental, ya que sólo se pudieron recoger datos de algunos de los centros respecto a los previstos.

5.1.3.2. Instrumento de evaluación

Proceso de elaboración del cuestionario e-competencias socioemocionales

Paso 1: Marco teórico de partida

El marco teórico de referencia en el que se basó la construcción de los ítems de nuestro modelo de e-competencias socioemocionales es la revisión sobre las principales propuestas de competencias socioemocionales (CASEL, 2015; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 1999, entre otros) realizada por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y que concluyó en su propio modelo de competencias: conciencia emocional, autorregulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida. Se optó por este modelo de competencias como referencia porque incluye competencias sociales y emocionales y es un modelo adaptado para trasladarlo a la intervención educativa ya que desde este modelo, Bisquerra y su grupo de investigación (GROP, Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) han desarrollado medidas de evaluación y programas educativos (Bisquerra, 2013; Bisquerra, 2011; Bisquerra, 2014; Cabello et al., 2019; GROP, 2009; López-Cassà, 2019; Renom, 2003) que pueden ser un referente para diseñar la intervención posterior en las e-competencias socioemocionales.

Tal como se ha explicado en el marco teórico de esta tesis, adaptamos cuatro de las cinco dimensiones del modelo de competencias de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007). En concreto, no consideramos pertinente incorporar el bloque de habilidades para la vida porque presuponemos que son características más difícilmente distinguibles en el entorno virtual.

El instrumento de autoinforme diseñado fue en base a los instrumentos que emanan del modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), CDE-A y CDE-SEC (Pérez-Escoda et al., 2010; Pérez-Escoda, 2016; Pérez-Escoda et al., 2021). En su versión más actual el CDE-A35 (Pérez-Escoda et al., 2021) es un autoinforme que dispone de 35 ítems que se responden en una escala de respuesta tipo Likert, con 11 opciones en un continuo donde 0 significaba totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo. Mide las competencias socioemocionales de: 1) conciencia emocional, 2) regulación, 3) autonomía emocional, 4) competencias sociales y 5) habilidades de vida y bienestar; además de ofrecer una puntuación global. La consistencia interna de la prueba es de $\alpha = .89$ para la conciencia emocional, de $\alpha = .78$ para la regulación emocional, de $\alpha = .77$ para la autonomía, de $\alpha = .77$ para las competencias sociales, de $\alpha = .64$ para las competencias de vida y bienestar y de $\alpha = .80$ para la competencia emocional total.

El CDE-SEC (Cuestionario de Desarrollo Emocional-Secundaria) es un cuestionario de autoinforme adaptado a estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria entre 11 años y 15 años. Muestra una consistencia interna de $\alpha = .83$. Esta prueba ha sido utilizada para medir mejoras introducidas por programas de mejora de la inteligencia emocional (Cabello et al., 2019).

Paso 2: Diseño del instrumento

Tomando los ítems del instrumento CDE-SEC como modelo adaptamos su redacción al entorno online de forma que recogieran los procesos emocionales más habituales de la interacción social adolescente en línea (Allen et al., 2014; Svensson, 2014; Valkenburg et al., 2017, entre otros). Inicialmente incluimos 57 ítems en una escala Likert de 0 puntos (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo) distribuidos en las 4 dimensiones ya comentadas: e-conciencia emocional (10 ítems) como por ejemplo, “Me doy cuenta de si me enfado o me alegro cuando estoy en las redes sociales (en el juego online, al

Estudio 1. Diseño y validación de la escala de e-competencias socioemocionales (e-COM) en adolescentes comunicarme, etc.)”, e-regulación emocional (28 ítems) como por ejemplo, “Me puedo calmar fácilmente en las redes sociales cuando me siento enfadado (videojuegos online, Whatsapp, Tik Tok, Instagram, etc)” y “Cuando me sorprende algo me resulta difícil dejar de comentarlo por las redes sociales”, e-autonomía emocional (11 ítems) como por ejemplo, “Cuando subo algo nuevo a las redes sociales tengo miedo a que no le guste a mis contactos”, y e-competencia social (12 ítems) como por ejemplo, “Reacciono para defender a un compañero/a del que hacen bromas o se meten con él/ella a través de las redes sociales”.

Fue validado por cuatro jueces expertos en la materia. Para esta tarea se buscó que, el conjunto de los perfiles de los expertos, tuvieran conocimientos conceptuales afines, bien desde la literatura académica, bien desde la práctica educativa. En concreto, las personas que validaron el contenido tenían la siguiente formación y experiencia:

Doctora en Psicología. Dpto. Psicología Básica. Universidad Málaga. Experta en temas relacionados con la inteligencia emocional y conductas agresivas en adolescentes y en adaptar y validar escalas.

Doctora en Psicología. Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. Experta en bienestar psicológico y ajuste psicológico.

Doctor en Psicología. Dpto Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza. Orientador en un centro educativo de Secundaria.

Psicopedagogo. Orientador en un centro educativo de Secundaria de Zaragoza. Experto en inteligencia emocional y en ciberconvivencia escolar con diversos premios en torno a la orientación en temáticas de la convivencia en las redes sociales.

Los cuatro jueces valoraron la pertinencia y coherencia de cada uno de los ítems, aportando observaciones y sugerencias en la redacción de los mismos. Con sus aportaciones se revisó y modificó el cuestionario.

Paso 3: Prueba piloto

Tras la redacción con las observaciones de los jueces, se administró a una muestra piloto de 160 estudiantes entre 12 y 16 años (62.5% chicas y 37.5% chicos, edad = 12.37;

SD = 1.01) de un centro educativo. Tras el proceso de depuración se excluyeron algunos ítems reduciendo la escala de 57 a 40 ítems.

Los análisis factoriales exploratorio (AFE) y confirmatorio (CFA) diferenciaron dos dimensiones en torno a la regulación emocional: unos ítems focalizados en la regulación de la impulsividad y otros más centrados en otros aspectos de la regulación emocional. Por otro lado, en la dimensión de conciencia emocional quedaron fuera del modelo los ítems relacionados con la percepción de las emociones de los demás. Las razones de este hecho podrían ser diversas, bien porque no se han diseñado adecuadamente los ítems, bien porque en el entorno online se tiene mayor dificultad el percibir las emociones de los demás al ser una comunicación mediada por una pantalla. Con las preguntas y comentarios de los participantes durante la prueba también se procedió a la revisión y reformulación de varios ítems para su mejor entendimiento.

Paso 4: Estudio de validación

Posteriormente fueron administrados a una muestra final de 888 adolescentes ($M=13.83$; $DT=1.27$) de los cuales el 56.3% fueron chicas y el 44.7% chicos.

La propuesta de cuestionario a validar quedó dividida en cinco bloques:

e-Conciencia emocional (7 ítems) hace referencia a la capacidad para identificar y comprender las propias emociones en el contexto virtual, como, por ejemplo, "Cuando estoy en las redes sociales (leo comentarios, veo videos, perfiles, etc.) puedo poner nombre a lo que siento";

e-Regulación emocional (9 ítems) que recoge ítems del control emocional debido a la mayor facilidad de desinhibición emocional en línea al interactuar a través de una pantalla y generar respuestas adaptadas al contexto como, por ejemplo: "Controlo las emociones que expreso a través de Internet"; "Aunque algo me haya molestado en las redes sociales soy capaz de responder de buenas maneras";

e-Autocontrol de la impulsividad (6 ítems) centrándose en aspectos de la regulación de acción ante la facilidad de poder comunicarse de forma inmediata a través de Internet "Cuando me sorprende algo no puedo evitar comentarlo por las redes sociales" así como,

la demora de la gratificación obtenida de forma instantánea en Internet “No puedo evitar pinchar en enlaces atractivos”;

e-Autonomía emocional (10 ítems) se refiere tanto a la competencia de sentirse capaz emocionalmente en las relaciones sociales virtuales al margen de la opinión que tienen los demás como a, la valoración personal sin depender del éxito online de otros contactos y del éxito de los propios comentarios, fotos, etc. Por ejemplo: “Me siento torpe socialmente si otros son muy comentados en las redes sociales” “Si no me contestan en las redes sociales siento que no me consideran parte del grupo”;

e-Competencia social (8 ítems) preguntan por las buenas relaciones, la ayuda y la atención a las necesidades de otros en el entorno virtual como por ejemplo “Presto atención en las redes sociales (Instagram, Whatsapp, e-mail, etc.) a las necesidades de los demás” y “Suelo calmar a mis contactos cuando se enfadan en las redes sociales”.

Para comprobar la validez del constructo se utilizó la escala de contenido emocional online, *e-motions Questionnaire* (Zych et al., 2017). Este cuestionario evalúa el contenido emocional percibido, expresado, utilizado y gestionado en la comunicación en línea y se utilizó para comprobar la validez de nuestro instrumento. Incluye 21 elementos respondidos en una escala Likert de cinco puntos que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). El cuestionario contiene cuatro subescalas: Expresión emocional (4 ítems, $\alpha = .84$; por ejemplo, "Expreso mis emociones a través de las redes sociales como Facebook o Instagram"); Percepción emocional (3 ítems, $\alpha = .75$; por ejemplo, "Mis contactos me hacen saber a través de Facebook o Instagram si están felices o tristes"); Facilitar el uso de emociones (6 ítems, $\alpha = .91$; por ejemplo, "Expreso mis emociones a través de Facebook o Instagram para superar mis dificultades"); Comprensión y gestión de las emociones (8 artículos, $\alpha = .87$; por ejemplo, "Cuando miro el muro de mis contactos comprendo qué emociones sienten"). Muestra un alfa de Cronbach en este estudio de .887. Esta escala ha sido utilizada en otras investigaciones de alto impacto donde se correlaciona positivamente con competencias socioemocionales offline (Marín-López et al., 2018) evaluadas con el Social and Emotional Competencies Questionnaire (Zych et al., 2018) y con la puntuación total en inteligencia emocional offline (Zych et al., 17) evaluada con el autoinforme TMMS-24 (Fernandez-Berrocal et al., 2004) por lo que se puede presuponer que correlacionará en la misma dirección que la escala diseñada.

5.1.3.3. Procedimiento

Como ya se ha mencionado, en primer lugar, se obtuvo el acuerdo del equipo directivo de los centros educativos para lo cual se les remitió un breve informe sobre los objetivos y alcance de la investigación y posteriormente, se procedió a obtener el consentimiento informado de los padres. A los estudiantes se les explicó el objetivo del estudio, el anonimato de sus respuestas y la voluntariedad de su participación. La cumplimentación de la batería fue en horario lectivo con la presencia de un investigador y duración 30 minutos.

Con este procedimiento se recogieron los datos de 888 participantes. Al mes, una sub-muestra de 246 estudiantes completó el mismo cuestionario para obtener datos sobre la estabilidad temporal del mismo. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Comunidad Autónoma de Aragón (España).

5.1.3.4. Análisis de datos

Con la muestra definitiva se realizó un primer análisis de los ítems a partir de los valores de la media y la desviación típica, los índices de asimetría y curtosis. También se obtuvo la consistencia interna mediante Alfa de Cronbach y la correlación elemento total corregida, una buena opción previa a otros niveles de análisis (Lloret-Segura et al., 2014).

Para obtener la estructura factorial del conjunto de pruebas se llevaron a cabo un procedimiento exploratorio (AFE) y otro confirmatorio (CFA) en dos sub-muestras independientes generadas aleatoriamente. Aun cuando existen alternativas actuales intermedias entre ambas opciones, tal como el análisis ESEM, el disponer de una muestra lo suficientemente grande permite dividir la misma de manera aleatoria y utilizar este procedimiento clásico de validación (Byrne, 2010; Lloret-Segura et al., 2014). Esta primera parte de análisis se realizó usando el programa SPSS (v. 26) con el método de estimación de máxima verosimilitud (rotación Promax) que es adecuado cuando las escalas tipo Likert son al menos de 7 puntos, como es este caso, y los ítems se distribuyen de manera normal. Para establecer el número de factores a retener, se ha tenido en cuenta la estimación del SPSS con el método de Kaiser y el análisis paralelo (O'Connor, 2000).

Para realizar el análisis factorial confirmatorio en la segunda sub-muestra se ha usado el programa M-plus, con su método de estimación de Máxima Verosimilitud Robusto (MLR). El ajuste de los modelos se ha establecido con los índices reportados por este programa, Chi-cuadrado y su valor normado ($\chi^2/G.L$) (ajuste aceptable si los valores son de 2 a 3 y con límites de hasta 5), el Comparative Fit Index (CFI) y Tucker Lewis Index (TLI), (valores aceptables superiores a .90 y óptimos .95) y la Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA), (≤ 0.08 es adecuado; ≤ 0.05 es óptimo) tal como sugieren Byrne, (2010) y Hair et al., (1999).

También se calculó la estabilidad temporal del test-retest (correlación de Pearson). Para ello, unos conjuntos de 246 participantes volvieron a completar la misma escala en las mismas condiciones. La validez se probó a través de las correlaciones de Pearson entre la escala e-competencias socioemocionales y el cuestionario e-motions. Por último, con los valores de la escala final, se realizaron los análisis de varianza en función del sexo y curso. En los casos de no igualdad de varianzas, se utilizó la prueba de Brown-Forsythe (F^*) y para las comparaciones post-hoc la prueba Games-Howell.

5.1.4. Resultados

Partimos de una escala inicial de 40 ítems que finalmente se redujo a 25 ítems. El primer análisis de los 40 ítems indica que estos muestran valores medios altos, entre 4.88 y 7.69, y las desviaciones típicas en todos los ítems fueron superiores a 1. Las correlaciones ítems-total son de moderadas a fuertes excepto en los ítems 20 y 21 que no resultaron significativas y en el caso del ítem 23 que fue muy próxima a 0. A través de los valores de kurtosis y asimetría podemos considerar que la muestra es normal en todos los casos.

En cuanto al análisis factorial exploratorio, la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin muestra que los datos son adecuados para el AFE ($KMO = .926$). En cuanto al número de factores, el análisis paralelo establece en cinco el número adecuado de factores para esta submuestra, reproduciendo así una estructura factorial coherente con las características propias de las competencias socioemocionales en el entorno virtual (tabla 1). El método de Kaiser establece en siete el número de factores a retener, pero los dos últimos factores resultan poco adecuados ya que agrupan a ítems ya incluidos en otros factores y con cargas

factoriales menores, o son ítems sin un contenido coherente. Por ello, se mantiene la estructura de cinco factores, estructura que agrupa a 36 ítems, de acuerdo con su correspondiente contenido, con pesos factoriales superiores a .60 en la mayor parte de los casos. Los ítems 20, 24 y 25 mostraban una comunalidad inferior al resto de los ítems, inferiores a .30 y, además, como hemos señalado, no saturaban en ninguno de los cinco factores por lo que fueron eliminados para un segundo AFE del que se muestran los resultados más adelante. El ítem 23, por su parte, presentaba una comunalidad superior a .30, pero su peso factorial era también de los más bajos, .442 por lo que no fue eliminado para la siguiente fase.

En cuanto al contenido, uno de los factores agrupa a siete ítems de conciencia emocional, es decir de identificación y comprensión de las propias emociones en línea, el factor dos recoge ocho ítems en torno a las reacciones de impulsividad debidas a las posibilidades de obtención inmediata de gratificaciones y de acción instantánea, el factor tres agrupa seis ítems sobre la autorregulación emocional para generar respuestas adaptadas necesaria en la comunicación a través de una pantalla, el factor cuatro agrupa otros seis ítems sobre competencia social (ítems que preguntan por la ayuda, la atención a las necesidades de otros y las buenas relaciones), el factor cinco agrupa a los diez ítems de autonomía emocional, es decir, de la competencia de sentirse satisfecho de sí mismo sin depender del éxito online de otros contactos y de valoraciones ajenas. Por último, tres ítems no saturan en ninguno de los cinco factores.

Tabla 1.1. Versión inicial de 40 ítems. Media, desviación típica y pesos factoriales del AFE en la submuestra 1

Estudio 1. Diseño y validación de la escala de e-competencias socioemocionales (e-COM) en adolescentes

Nº ítems	M	DT	AFE					Nombre sugerido
			F1	F2	F3	F4	F5	
1	6.90	2.60	.663					
2	6.19	2.80	.624					
3	5.92	2.89	.483					
4	6.99	2.50	.751					e-conciencia emocional
5	6.45	2.57	.686					
6	7.04	2.49	.772					
7	6.56	2.30	.519					
8	7.69	2.40			..809			e-autocontrol de la impulsividad
9	7.15	2.23			..581			
10	6.51	2.64			..696			
11	7.34	2.36			..712			
12	5.67	2.93	..610					
13	6.82	2.93	..595					
14	6.11	2.78	..712					e-regulación emocional
15	6.16	2.80	..742					
16	7.11	2.89	..759					
17	5.79	2.97	..580					
18	6.89	2.55			..598			
19	7.00	2.47			..599			e-autocontrol de la impulsividad
20	6.44	2.53						
21	7.34	2.17			..675			
22	7.42	2.36			..627			
23	6.45	2.89				..442		
24	5.15	2.90						
25	5.77	2.93						
26	5.84	2.45				..638		e-competencia social
27	6.52	2.31				..750		
28	6.87	2.44				..920		
29	6.02	2.53				..796		
30	6.48	2.52				..654		
31	4.88	3.06			..593			
32	5.96	3.21			..730			
33	6.03	2.98			..743			
34	7.30	2.77			..821			
35	7.37	2.73			..858			e-autonomía emocional
36	6.99	2.71			..813			
37	6.70	2.87			..757			
38	7.08	2.85			..881			
39	7.05	2.70			..683			
40	6.48	2.53			..557			

Con esta estructura de cinco factores, con los 36 ítems extraídos del AFE y coherente con el marco teórico, se ha testado en la segunda submuestra con un CFA. El resultado obtenido muestra un buen ajuste ($\chi^2= 1271.410$, g.l.=619, $p<.001$; $\chi^2/g.l.=2.053$; CFI=.905,

TLI=.898, RMSEA=.047) pero con algunas posibilidades de mejora. Todos los ítems presentaban pesos de regresión estadísticamente significativos y algunos de ellos con cuantías inferiores a .60. Así, se ha propuesto una nueva versión del CFA, buscando reducir el número de ítems por factor, hasta un máximo de cinco, seleccionando los ítems con pesos de regresión superior a .60, y en el caso de haber varios, buscando aquellos con un contenido más representativo del factor obteniendo una escala de 25 ítems. El resultado del CFA de esta nueva versión de la escala presentó un ajuste adecuado en la submuestra 2 ($\chi^2= 519.441$, g.l.=265, $p<.001$; $\chi^2/g.l.=1.960$; CFI=.940, TLI=.932, RMSEA=.043), así como en el conjunto total de la muestra del estudio ($\chi^2= 624.572$, g.l.=265, $p<.001$; $\chi^2/g.l.=2.357$; CFI=.954, TLI=.948, RMSEA=.039). La estructura de la escala final queda recogida en la tabla 2.

Tabla 1.2. Análisis factorial confirmatorio de la escala definitiva en la muestra total.

e-CONCIENCIA EMOCIONAL		
1	.631	Me doy cuenta de si me enfado o me alegro cuando estoy en las redes sociales (cuando juego, me comunico, ...)
2	.672	Cuando estoy en las redes sociales (leo comentarios, veo videos, perfiles, etc.) puedo poner nombre a lo que siento
3	.751	Cuando me divierto en Internet (juego a videojuegos en red, veo videos, etc) identifico mis emociones
4	.709	La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos en las redes sociales.
5	.739	Realmente comprendo lo que yo siento cuando juego videojuegos online, veo videos, leo comentarios, etc.
e- REGULACION EMOCIONAL		
6	.775	Antes de hacer o decir una broma por las redes sociales (en video, audio,...) soy capaz de pensar en cómo se va a sentir esa persona.
7	.738	Tengo un buen control de mis propias emociones en las redes sociales.
8	.688	Controlo las emociones que expreso a través de Internet.
9	.650	Aunque algo me haya molestado en las redes sociales soy capaz de responder de buenas maneras.
10	.732	Antes de decir alguna cosa por las redes sociales soy capaz de pensar las consecuencias.
e- AUTOCONTROL DE LA IMPULSIVIDAD		
11	.586	Ante un rumor que se comenta en el grupo de WhatsApp u otra red social me resulta difícil no comentarlo.
12	.613	En Internet no puedo dejar de pinchar en enlaces atractivos que aparecen.
13	.736	En las redes sociales no puedo evitar comentar las bromas que escriben por WhatsApp, etc.
14	.735	Cuando me sorprende algo no puedo evitar comentarlo por las redes sociales.
15	.681	No soy capaz de dejar de comentar en las redes sociales lo que ha pasado.

e-AUTONOMIA EMOCIONAL		
16	.839	Me afecta ver la cantidad de comentarios que tienen otros/as amigos/as en las redes sociales.
17	.863	Me siento torpe socialmente si los demás son muy comentados en las redes sociales
18	.825	Me siento poco exitoso/a si mis contactos descubren algo negativo de mí en las redes sociales
19	.720	Si no me contestan en las redes sociales siento que no me consideran parte del grupo
20	.862	Me siento poco exitoso/a cuando mis propuestas fotos, videos no reciben comentarios.
e-COMPETENCIA SOCIAL		
21	.617	Presto atención en las redes sociales (Instagram, WhatsApp, e-mail, etc.) a las necesidades de los demás
22	.751	Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan en las redes sociales (Instagram, WhatsApp, e-mail, etc.)
23	.842	Ofrezco ayuda en las redes sociales cuando me necesitan
24	.768	Suelo ayudar en los problemas que surgen en las redes sociales
25	.696	Suelo calmar a mis contactos cuando se enfadan en las redes sociales.

Así, las cinco escalas resultantes quedarían compuestas por cinco ítems cada una de ellas, con valores psicométricos buenos, indicadores de consistencia interna superiores a .80, coeficientes de validez de valores parecidos (Rho entre .798 y .913) y de varianza extraída (entre .445 y .678). En concreto, las cinco escalas propuestas serían: e-conciencia emocional –competencia para identificar y comprender las propias emociones en el contexto virtual- con indicadores $\alpha=.801$, $Rho=.651$, $AVE=.732$; e-Regulación emocional -capacidad de generar respuestas adaptadas al contexto a partir de la identificación de los estados emocionales generados por las características de la comunicación en Internet- con indicadores $\alpha=.801$, $Rho=.828$, $AVE=.492$; e-Autocontrol de la impulsividad –competencia que supone el control necesario para inhibir respuestas impulsivas ante estímulos y demandas sociales y de información que aparecen en Internet- con indicadores $\alpha=.838$, $Rho=.798$, $AVE=.495$; e-Autonomía emocional –capacidad de sentirse emocionalmente capaz en las relaciones sociales virtuales al margen de la opinión de los demás y valorarse positivamente sin depender del éxito online propio y de otros contactos- con indicadores $\alpha=.911$, $Rho=.913$, $AVE=.678$ y la e-Competencia social –capacidad para establecer buenas relaciones en el contexto virtual y desarrollar conductas prosociales- con indicadores $\alpha=.858$, $Rho=.840$, $AVE=.514$. El indicador de consistencia interna total de la escala resultó $\alpha=.837$.

El esquema final de las e-competencias se muestra gráficamente en la figura 28.

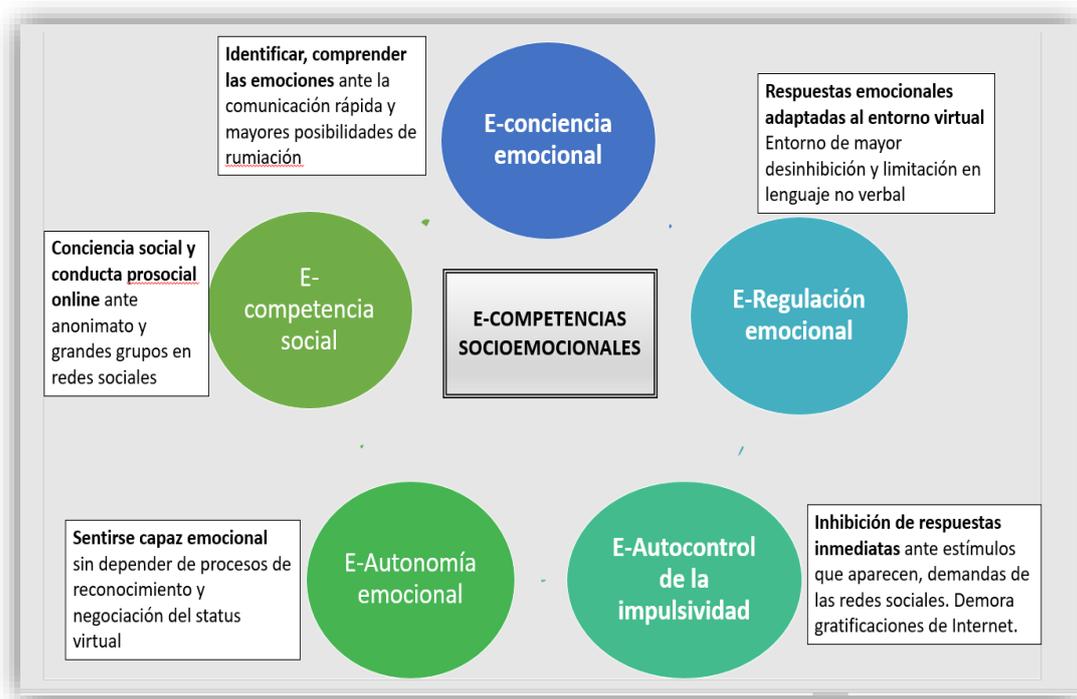


Figura 28. Dimensiones finales de la escala e-competicencias socioemocionales (e-COM).

Estos factores no son independientes entre sí. La mayoría de las correlaciones de puntuaciones factoriales entre las dimensiones de la escala son significativas (tabla 3). Destacan las relaciones significativas positivas y moderadas entre e-autonomía emocional con las dimensiones e-autocontrol de la impulsividad (.560) y con e-regulación emocional (.280), e-conciencia emocional y e-regulación emocional (.419), e-autocontrol de la impulsividad con e-regulación emocional (.255) y, por último, e-competencia social con e-conciencia emocional (.432) y con e-regulación emocional (.375). También se han encontrado relaciones significativas negativas débiles entre la e-regulación de la impulsividad con e-conciencia emocional (-.118) y e-competencia social (-.202).

Tabla 1.3. Correlaciones entre dimensiones de la escala e-COM y la escala total

	eCOM	eCO	eRE	eIMP	eAU	eSO
eCO	.448**					
eRE	.655**	.419**				
eIMP	.570**	-.118**	.255**			
eAU	.735**	-.010	.280**	.560**		
eSO	.379**	.432**	.375**	-.202**	-.047	

Nota: **p<.01, *p<.05

eCO=e-conciencia emocional; eRE=e-regulación emocional; eIMP=e-autocontrol de la impulsividad; eAU=e-autonomía emocional; eSO=e-competencia social; eCOM=e-competicencias socioemocionales

En cuanto a la estabilidad temporal, las cinco sub-escalas obtienen unos índices aceptables con unas correlaciones entre ambos momentos temporales elevadas. Para la escala total $r=.851$, $p <.001$, e-Conciencia emocional $r=.765$, $p<.001$, e-Regulación emocional $r=.765$ $p<.001$, e-Autocontrol de la impulsividad, $r=.986$, $p<.001$, e-Autonomía emocional $r=.937$, $p<.001$ y e-competencia social $r=.652$, $p < .001$.

Los resultados de las comparaciones por sexo se pueden ver en la tabla 4. Se advierte una mayor puntuación en chicas en e-competencia social. Sin embargo, los chicos alcanzan una media mayor en la e-conciencia emocional, es decir, en identificar y comprender las propias emociones. El tamaño del efecto en ambas dimensiones es moderado.

Tabla 1.4. ANOVA con las comparaciones por sexo

		N	Media	SD	F	p	η^2
e-Conciencia emocional	Chico	414	41.78	11.57	16.063	.000	.018
	Chica	474	38.71	11.23			
e-Regulación emocional	Chico	414	35.89	9.50	2.965	.085	.003
	Chica	474	36.96	9.13			
e-Autocontrol impulsividad	Chico	414	31.46	10.92	1.122	.290	.001
	Chica	474	32.23	10.48			
e-Autonomía emocional	Chico	414	42.21	14.18	.356	.551	.000
	Chica	474	42.78	14.05			
e-Competencia social	Chico	414	30.46	10.29	13.05*	.000	.015
	Chica	474	32.83	9.06			
Total escala e-COM	Chico	414	183.51	34.20	.609*	.435	.000
	Chica	474	181.81	34.20			

Nota: (*) basado Brown-Forsythe $p<.05$

Las comparaciones de medias por curso arrojan diferencias significativas con tamaños moderados en e-regulación emocional ($F_{3,884}= 3.005$, $p=.030$, $\eta^2=.010$), e-autonomía emocional ($F_{3,884}= 4.853$, $p=.002$, $\eta^2=.016$), e-competencia social ($F_{3,884}= 875.168$ $p=.009$, $\eta^2=.013$) y en la escala total e-competencias emocionales ($F_{3,884}= 2.875$, $p=.035$, $\eta^2=.010$). Respecto a la e-regulación emocional, los resultados evidencian diferencias entre 1º y 3º curso (37.20 vs 35.40), 2º y 3º curso (37.52 vs 35.40) y entre 2º y 4º curso (37.52 vs 35.60), en e-autonomía emocional hay diferencias entre 1º y 3º curso (44.80 vs 43.50) y 1º y 4º curso (44.80 vs 41.12), en e-competencia social entre

2º y 4º curso (33.18 vs 31.17) y en la escala total de e-competencias socioemocionales entre 2º y 4º curso (187.208 vs 179.06).

Para comprobar la validez divergente se analizan las correlaciones entre las competencias socioemocionales en línea (e-COM) y el contenido emocional en línea (e-motions). Este cuestionario se relaciona positivamente con otros que evalúan las competencias socioemocionales e inteligencia emocional. Como se puede observar, en la tabla 5, la mayoría de las dimensiones de ambas escalas correlacionan de forma significativa con valores medios o bajos, lo que sugiere que estaríamos ante dos constructos relacionados pero diferentes. Algunas de las relaciones de las dimensiones de la escala e-competencias emocionales, e-conciencia emocional y e-competencia social, con la escala e-motions son positivas y también encontramos otras relaciones entre ambas escalas que son negativas como son, las relaciones con e-regulación emocional, e-autocontrol de la impulsividad y e-autonomía emocional. Este diferente resultado también sugiere que e-competencias socioemocionales es un constructo específico diferenciado.

Tabla 1.5. Correlaciones entre e-competencias socioemocionales y e-motion

	eMOex	eMOpe	eMOfac	eMOcom	eMOTION
e-Conciencia emocional	.149**	.253**	.177**	.293**	.286**
e-Regulación emocional	-.089*	.107**	-.105**	.252**	.075*
e-Autocontrol impulsividad	-.328**	-.160**	-.386**	-.125**	-.313**
e-Autonomía emocional	-.141**	-.054	-.264**	-.008	-.147**
e-Competencia social	.373**	.387**	.307**	.492**	.507**
Escala total e.COM	-.040	.155**	.132**	.277**	.098**

Nota: **p<.01, *p< .05; eMOex: expresión emocional online; eMOpe: percepción emocional online; eMOfac: facilitación emocional a otros; eMOcom comprensión y gestión emocional; eMOTION: escala total e-motions

La competencia e-conciencia emocional y e-competencia social establece relaciones positivas significativas con todas las dimensiones del cuestionario e-motions mientras que las relaciones con la e-autocontrol de la impulsividad y la e-autonomía emocional son, en todos los casos, negativas. La dimensión e-regulación emocional mantiene relaciones negativas con las dimensiones expresión emocional y facilitación de las emociones y positivas con las dimensiones percepción y comprensión emocional.

5.1.5. Conclusiones y discusión

El objetivo de este estudio fue diseñar y validar un instrumento que evaluara las competencias socioemocionales al interactuar en el entorno virtual. El punto de partida fue el modelo de competencias sociemocionales offline de Bisquerra y Pérez (2007) trasladando cuatro de esas competencias a lo que entendemos por comportamientos adaptativos en el entorno virtual (Baroncelli y Ciucci, 2014; Bryce y Klang, 2009; Rosenthal-von der Pütten et al., 2019; Suler, 2004; Valkenburg y Peter, 2011; Willard, 2004; entre otros).

De las cuatro competencias socioemocionales offline iniciales, en nuestra escala hemos identificado cinco dimensiones específicas para el entorno virtual, todas ellas con buenas propiedades psicométricas, una alta consistencia interna y una alta estabilidad temporal. Estas cinco sub-escalas son: e-conciencia emocional, e-regulación emocional, e-autocontrol de la impulsividad, e-autonomía emocional y e-competencia social. Las cinco competencias obtenidas se ajustan al modelo inicial (Bisquerra y Pérez, 2007) aunque con alguna modificación diferencial que explicamos a continuación.

Por un lado, al igual que en el entorno presencial, los factores de conciencia emocional, autonomía emocional y competencia social son dimensiones de las e-competencias socioemocionales, pero en este caso, evalúan situaciones específicas del entorno online. En concreto, respecto a la e-conciencia emocional, el factor se centra en la identificación y comprensión de las propias emociones. El hecho de que la comunicación en Internet pueda ser asincrónica y sea posible reenviar y reproducir los mensajes recibidos o enviados, subir continuosfotos, etc. genera constantes procesos emocionales, por ejemplo, situaciones de contagio emocional en los reenvíos de memes (Stieglitz y Dang-Xuan, 2013), de satisfacción personal ante un selfie subido (Terán et al., 2020) y de rumiación negativa (Camacho et al., 2021). Así también, la posibilidad de acceso a la información en cualquier momento y comunicación constante a través de las redes sociales puede generar, entre otras emociones, curiosidad y ansiedad de perderse algo (Fioravanti et al., 2021), comparación social (Park y Baek, 2018), envidia (Lim y Yang, 2015), etc. por lo que identificar las propias emociones podría ser un primer paso para poder posteriormente gestionarlas. En nuestro modelo en comparación con el modelo de Bisquerra y Pérez (2007), los ítems referidos a la percepción de las emociones de los demás

no quedan integrados en esta dimensión. Ya fue un hecho que encontramos en la prueba piloto. Como señalábamos las razones pueden ser diversas. Una de ellas puede ser que, en la comunicación online, percibir las emociones del otro parece más complejo que en el entorno presencial dado que el intercambio de experiencias e información es a través de una pantalla. Tal vez también podría deberse a que haya habido una mala identificación de este aspecto en el diseño de los ítems.

Así mismo, respecto a la e-autonomía emocional, al igual que la competencia offline (Bisquerra y Pérez, 2007), resulta una dimensión amplia que incluye características de gestión personal sobre situaciones en Internet que implica autoestima, resiliencia para afrontar situaciones adversas y actitud positiva en la interacción online como, la valoración de uno mismo en las redes sociales sin depender por ejemplo, del número de seguidores y de la percepción del grado de integración en los grupos online por ejemplo, a través de los comentarios recibidos tras un meme enviado. Los adolescentes buscan aceptación social en las redes sociales así como expresar su identidad (Allen et al., 2014) por lo que, los comentarios recibidos o la ausencia de ellos en los grupos de mensajería instantánea u otras redes, les puede hacer más vulnerables, provocando situaciones de aislamiento y de amenaza (Pharo et al., 2011). La exposición pública que genera el propio diseño de las redes sociales, la hipervigilancia que se genera ante nuevas entradas en ellas y el *cybegossip*, entre otros, puede potenciar conductas narcisistas y otros riesgos cibernéticos como el uso problemático de Internet y situaciones de ciberacoso (Cebollero-Salinas et al., 2022).

Por otro lado, de forma similar a las relaciones face to face, el factor e-competencia social, evalúa las buenas relaciones sociales, pero teniendo en cuenta que, la vida social digital es más rápida, anónima y desarraigada ya que, en las redes sociales, se pertenecen a grandes grupos de personas y los elementos comunicativos son más limitados. De hecho, algunos estudios ponen de manifiesto que los adolescentes que en la medida que aumenta el tiempo en las redes sociales las amistades son de menor calidad (Glüer y Lohaus, 2016). De ahí que, el contenido de este factor se centre en la conciencia social y la conducta prosocial en Internet con comportamientos tales como, prestar atención a las necesidades de los demás en las redes sociales, calmar a los contactos cuando surgen conflictos o defender a alguien cuando recibe burlas. Algunos trabajos que estudian a los observadores en situaciones de ciberacoso ponen de manifiesto que rara vez se defiende a la cibervíctima

(Sarmiento et al., 2019) y que, en los entornos en línea, es menos probable que se defienda a las personas que sufren exclusión (Patterson et al., 2017).

Los resultados del presente estudio también muestran diferencias respecto al modelo de competencias offline (Bisquerra y Pérez, 2007). Respecto a la dimensión regulación emocional offline, se han identificado dos dimensiones diferenciadas en el entorno online. Una de ellas dirigida al autocontrol de la impulsividad y la otra, centrada en otros aspectos de la regulación emocional vinculados a generar respuestas adaptadas a la comunicación a través de una pantalla como, por ejemplo los malentendidos que se producen ante la limitación de transmitir aspectos no verbales del mensaje (Romera et al., 2018) o la regulación emocional que suponen un comentario despectivo, la ansiedad de perderse algo en las redes sociales (Fioravanti et al., 2021) o los retos virales. Esta diferenciación en estas dos dimensiones parece coherente con la naturaleza del propio ciberespacio donde, a diferencia del entorno presencial, Internet con su multitud de aplicaciones genera continuas demandas sociales como notificaciones en la pantalla, anuncios emergentes, verificaciones de los mensajes recibidos en las redes sociales, etc., También la facilidad de acceso a la información y comunicación, poder realizar multitarea, escapar de la vida cotidiana con infinidad de juegos, visitas web, etc., reporta constantes gratificaciones de las acciones online que potencian aún más la impulsividad (van Endert y Mohr, 2020; Wilmer y Chein, 2016).

Uno de los factores que predicen la agresividad, el abuso de Internet y la exposición a otras conductas de riesgo en el entorno online es la impulsividad (Bresin, 2019; Khurana et al., 2019; Moral y Fernández, 2019). A la vista de esto, resulta de interés la fuerte relación encontrada entre las dimensiones de la escala, e-autonomía emocional y e-autocontrol de la impulsividad. Esta sugiere que, los adolescentes que aprenden a valorarse sin necesidad de depender de la aprobación de los demás contactos como, por ejemplo, del número de *likes* recibidos en las redes sociales, tienen también mayor competencia para regular su impulsividad en Internet. Por otro lado, el factor e-autonomía emocional también se relaciona positivamente con la e-regulación emocional lo que podría apuntar a que la educación en e- autonomía emocional podría ser clave en comportamientos que requieren algún tipo de regulación o donde el autoconcepto tiene un papel relevante como sucede con el uso excesivo de las redes sociales (Malo-Cerrato et al., 2018).

A diferencia del entorno presencial donde la impulsividad está asociada a conductas antisociales (Khoury-Kassabri et al., 2020), los resultados indican que las dimensiones e-autocontrol de la impulsividad se asocia negativamente con la dimensión e-conciencia emocional y también con el factor e-competencia social. Estos resultados deben tomarse con cautela ya que se trata de relaciones débiles y deben confirmarse en futuros estudios, pero podrían sugerir que, en el entorno virtual, la deficiencia en el control de los impulsos, por ejemplo, realizar comentarios de forma instantánea en las redes sociales, facilita el poder identificar y comprender las propias emociones y también desarrollar conductas prosociales en línea. En este sentido, se podría hipotetizar que, estas relaciones podrían ser razonables si se considera que la impulsividad puede llevar a una mayor expresión de los pensamientos y emociones en línea, siendo éstos una fuente de información para identificar las propias emociones ya que la tecnología permite volver a leer, escuchar y visualizar los mensajes (Lasen, 2010). De la misma forma la inmediatez en contestar promovería una mayor intensidad en las relaciones sociales y por ello podría facilitar la detección de las necesidades de los demás.

Por otro lado, encontramos también otras relaciones similares a las situaciones offline. En concreto, las dimensiones, e-conciencia emocional y la e-regulación emocional se correlacionan positivamente y ambas también lo hacen con la dimensión e-competencia social. Es decir que, identificar y comprender las propias emociones online facilita su regulación emocional y también proporciona capacidad de mantener buenas relaciones sociales virtuales (e-competencia social). Estos aspectos tienen su paralelismo con la literatura existente sobre inteligencia emocional offline (Zych, et al., 2018) y sugieren pautas para la educación emocional en línea.

En la literatura sólo encontramos estudios que relacionan el contenido emocional en línea con las competencias socioemocionales offline (Nasaescu, et al., 2018; Marín-López et al., 2020). Estas investigaciones evidencian que adolescentes con altos niveles de competencias socioemocionales en el entorno presencial tienden a utilizar en mayor medida las emociones en línea. En este sentido, los resultados encontrados en nuestro estudio van en esta misma dirección, ya que las dimensiones de e-conciencia emocional y e-competencia social resultan igualmente positivas con las dimensiones del contenido emocional en línea (e-motions) y el conjunto de la escala. Sin embargo, también encontramos correlaciones negativas entre las dimensiones de las dos escalas lo que

proporciona información de que el contenido emocional en línea y las e-competencias socioemocionales son constructos diferentes. Dado que las correlaciones entre las dos escalas en línea no son muy altas se comprueba la validez divergente del instrumento. Si para comprobar la validez convergente hubiéramos utilizado una escala de competencias socioemocionales online que no existe o con una escala de inteligencia emocional offline suponemos que hubiéramos encontrado una relación mas alta que la encontrada con el contenido emocional en línea.

En concreto, los factores de expresión y facilitación emocional online se correlacionan negativamente con las dimensiones e-regulación de la impulsividad, e-regulación emocional y e-autonomía emocional lo que sugiere que, la expresión emocional implica desinhibición en línea. Esto sería coherente con los hallazgos en la literatura. Nasaescu, et al., (2018) evidencia que un alto contenido emocional en línea está relacionado con un mayor abuso de la tecnología y Marín-López, et al., (2020) con un mayor nivel de cibervictimización y ciberperpetración. Por tanto, los resultados parecen apuntar a que la regulación específica para el entorno virtual (e-regulación de la impulsividad y e-autocontrol emocional) pueden ser factores claves en la protección ante el ciberacoso y el abuso de Internet. En estudios futuros convendría estudiar la influencia de las e-competencias socioemocionales en las ciberconductas y riesgos en Internet, verificando su posible papel protector, tal como abordaremos en el estudio 4 de esta tesis.

Las diferencias de sexo del estudio muestran que las chicas obtienen puntuaciones superiores en e-competencia social respecto a los chicos. Los resultados del presente estudio están en la línea con estudios que evalúan competencias socioemocionales offline (Keefer et al., 2013; Zych, Beltrán-Catalán, et al., 2018). Sin embargo, hemos encontrado que los chicos puntúan con mayor nivel en e-conciencia emocional, es decir, perciben y comprenden mejor las propias emociones. Estos resultados son coincidentes con aquellos estudios donde son los chicos los que puntúan más alto en claridad emocional (Alloy et al., 2016; Jessar et al., 2017; Reina y Oliva, 2015). Estos resultados podrían estar en relación con el distinto uso que hacen chicas y chicos de Internet, las chicas más orientadas a las redes sociales y los chicos al juego (Oberst et al., 2016; Twenge y Martin, 2020). Por ello, en futuros estudios convendría seguir profundizando en las relaciones entre las e-competencias socioemocionales, su relación con conductas online y el sexo.

Respecto a las diferencias por curso que muestran los resultados, indican que las las e-competencias socioemocionales disminuyen con la edad en algunas de sus dimensiones (e-regulación emocional, e-autonomía emocional y e-competencia social. Los trabajos que evalúan las competencias socioemocionales offline según la edad de los adolescentes, no son concluyentes. Algunos de ellos sugieren que las competencias emocionales no varían con la edad (Keefer et al., 2013), incluso aumentan ligeramente (Salguero et al., 2010) y otras investigaciones indican que disminuyen sobre todos si se evalúan con autoinforme (Gómez-Ortiz et al., 2016). Los resultados del presente estudio, van en la línea de esta última tendencia. Una posible explicación podría ser, el uso de autoinformes, que durante la adolescencia existe una caída en la valoración positiva y una disminución en las competencias percibidas (Robins y Trzesniewski, 2005; Rodríguez y Caño, 2012) así como una menor madurez de las zonas cerebrales que facilitan estrategias regulatorias cognitivas (Crone y Konijn, 2018). Convendría ampliar estos estudios para poder llegar a conclusiones más generales.

En este estudio hay que considerar algunas limitaciones como el uso de autoinformes que miden las competencias sociales y emocionales autopercibidas con posibles sesgos de deseabilidad social siendo necesario complementarlos con otro tipo de instrumentos como los de ejecución y de observadores externos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). También convendría ampliar estos estudios con muestras en diferentes poblaciones y grupos de edad al haber sido seleccionada la muestra mediante muestreo de conveniencia. Sin embargo, presenta algunas fortalezas importantes como una sólida base teórica y un análisis de la estructura del cuestionario en dos submuestras diferentes.

Dado el actual contexto de hiperconectividad la educación de las competencias socioemocionales en contextos virtuales suponen una innovación absolutamente necesaria, dado que los adolescentes sienten, piensan, actúan mientras interactúan en línea. Estos resultados suponen una novedad y podrían ser un avance en la educación emocional, elemento esencial del desarrollo de la persona con objeto de capacitarle para afrontar mejor los retos que le plantean en la vida cotidiana (Goleman, 1995). Contar con un instrumento de medida que evalúe las competencias socioemocionales específicas del entorno online puede ser una aportación de interés.

Como conclusión, podemos decir que la nueva escala recoge aspectos específicos de las competencias socioemocionales del entorno online y posee buenas propiedades psicométricas para analizar las ciberconductas en relación a la ciberconvivencia positiva de los siguientes estudios de la presente tesis.

5.2. ESTUDIO 2. Relevancia de las e-competencias socioemocionales en el cybergossip, phubbing y multitarea de medios

Tras la validación del instrumento de evaluación de las e-competencias socioemocionales, nos interesa analizar la relación de estas con algunas ciberconductas relacionadas con la ciberconvivencia positiva. Es decir, nuestro estudio busca analizar comportamientos que pueden aportar una óptima socialización en línea entre iguales más allá de estudiar los riesgos cibernéticos como el ciberacoso. Por ese motivo, en este estudio se analizan tres conductas que son habituales en las relaciones sociales entre los adolescentes, el *cybergossip* o comentarios evaluativos sobre terceras personas en el entorno online, el *phubbing* o acto de ignorar a alguien con quien se conversa por estar centrado en el móvil y la multitarea de medios potenciadora de las otras dos ciberconductas de estudio.

5.2.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo de este estudio es analizar si las e-competencias socioemocionales son predictoras de las ciberconductas, *cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios de manera diferenciada según el sexo y el curso.

H1. Esperamos encontrar una alta relación entre las tres ciberconductas habituales definidas en este estudio en una muestra de estudiantes de secundaria.

H2. Las e-competencias socioemocionales tendrán una relación directa negativa con las ciberconductas.

H3. Esperamos encontrar diferencias en las relaciones entre las e-competencias socioemocionales y las ciberconductas en función del sexo y de la edad.

Para poner a prueba estas hipótesis, planteamos un modelo de ecuaciones estructurales con dos partes bien diferenciadas. Por un lado, proponemos una variable latente endógena de comportamientos habituales en Internet que estaría compuesta por la multitarea de medios, el *phubbing* y el *cybergossip*, todos ellos consideradas como un único constructo llamado ciberconductas habituales. Por otra parte, como variables exógenas proponemos las cinco e-competencias socioemocionales. Además, mediante análisis de invarianza comprobaremos si las relaciones en las variables son iguales en el

caso de los chicos y las chicas y en dos grupos de edad, los estudiantes más jóvenes (1º y 2º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y los estudiantes mayores (3º y 4º curso de Enseñanza secundaria Obligatoria. El modelo queda recogido en la figura 29.

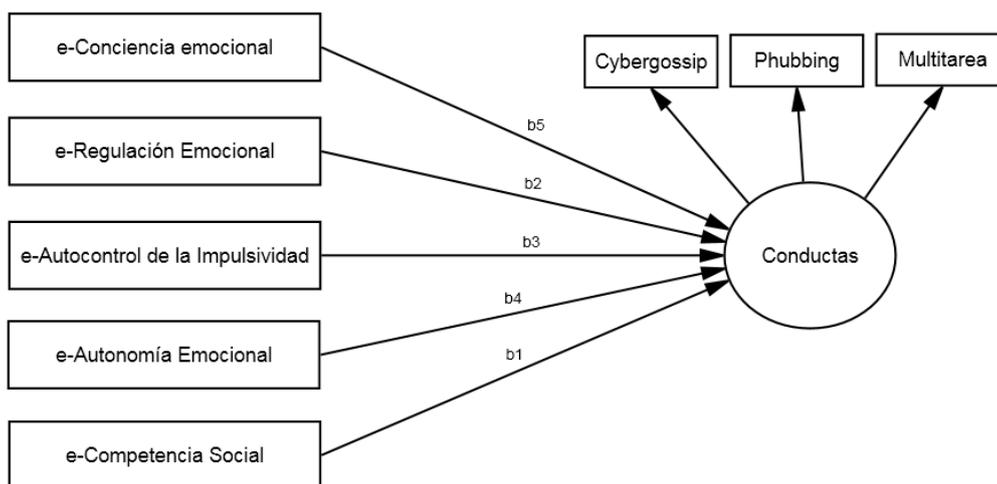


Figura 29. Modelo teórico de la relación entre e-competencias socioemocionales, *cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios.

5.2.2. Estado de la cuestión

Definimos conducta habitual como un hábito automático iniciado por señales circunstanciales (Oulasvirta et al., 2012). Estas señales pueden ser externas, como recibir una notificación en un dispositivo digital o internas como el impulso a comprobar nuestras redes sociales. Los hábitos diarios pueden tener efectos positivos o negativos para la persona (Wood y Neal, 2007) desencadenando, en este último caso, consecuencias no deseadas como conductas desadaptativas si no se limitan dichos hábitos (Rush, 2011). De hecho, la literatura ha evidenciado que, al estudiar los factores personales que potencian conductas adictivas al *smartphone*, son los hábitos diarios los que en mayor grado promueven el riesgo adictivo (Van Deursen et al., 2015). Eso implica que, comportamientos digitales rutinarios como realizar comentarios en las redes sociales, consultar con frecuencia si ha recibido contestación a un mensaje y constatar si han

aumentado el número de *likes* pueden ser potenciadores indirectos de adicción a Internet (Huaytalla, et al., 2016) y de conductas antisociales como es el ciberacoso (Kowalski et al., 2019).

En este estudio abordamos las ciberconductas habituales a través de tres conductas de alta frecuencia entre adolescentes el *phubbing*, el *cybergossip* y la multitarea de medios.

Cybergossip

Cybergossip es la conducta que supone realizar comentarios evaluativos expresados por varias personas sobre alguien que no está presente a través de dispositivos digitales. Romera et al., (2018) evidencian que es una conducta frecuente entre adolescentes y puede tener funciones positivas como fortalecer los vínculos sociales, crear amistades y proporcionar información, dado que Internet se ha convertido en un canal habitual de socialización a través del cual los adolescentes construyen su identidad, intercambian opiniones y hacen valoraciones al trabajar y divertirse. Sin embargo, también puede utilizarse para excluir a alguien o para realizar otras conductas desajustadas como el ciberacoso (López-Pradas et al., 2017). Por otro lado, se conoce que el *cybergossip* influye en el *sexting* en el caso de las chicas (Casas et al., 2019).

En la adolescencia, Internet se utiliza con frecuencia para la comunicación entre iguales y cubrir la necesidad del sentido de pertenencia al grupo (Allen et al., 2014). En sentido, la necesidad de desarrollo de relaciones y de identidad de los adolescentes lleva a esta población a agregar a desconocidos en mayor proporción que a edades más adultas (Steijn, 2014). En esos intercambios surgen enfados, burlas, comentarios positivos y negativos y la competición por la reputación propia en esta edad (Kisfalusi et al., 2019) podría ser la causa de la desinhibición en los comentarios que se realizan de cara a ganar aceptación y validación social. Por otro lado, en las redes sociales se intercambian bromas, opiniones, impresiones, aspectos divertidos, etc. donde hay numerosos indicadores del estatus social como los *likes*, el número de seguidores, y hashtags que van unidos a sentimientos de satisfacción o de rechazo (Svensson 2014), que generan emociones e impulsan a compararse con otras personas (Rosenthal-von der Pütten et al., 2019) pudiendo influir en la frecuencia y tipo de comentarios que se realizan. Todos estos procesos generan numerosas situaciones emocionales que pueden estar influyendo en esta ciberconducta. En

este sentido, un reciente estudio evidencia que la interpretación de la información o reconstrucción cognitiva de la misma puede ser el mecanismo que medie entre el *cybergossip* y las ciberagresiones de los adolescentes (Falla et al., 2021).

Phubbing

El término *phubbing* indica el acto de mirar el móvil mientras se conversa cara a cara con otras personas evidenciando que la frecuencia del comportamiento puede conducir a la percepción de que se trata de algo normativo (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016). A pesar de ser habitual, las personas lo describen como molesto e irrespetuoso (Aagaard, 2020), siendo una conducta que interfiere en vínculos interpersonales pues las personas se sienten devaluadas (Vanden Abeele y Postma-Nilsenova, 2018). Algunos autores consideran que el *phubbing* es una forma de exclusión social u ostracismo (Chotpitayasunondh y Douglas, 2018; Gonzales y Wu, 2016; Hales et al., 2018).

La mayor parte de los estudios empíricos se han realizado con universitarios y adultos. En los mismos, se asocia a una disminución de la atención y del compromiso, interfiriendo en el aprendizaje en procesos de formación (Miller-Ott y Kelly, 2017), reduciendo las percepciones de empatía y confianza (Roberts y David, 2016) y aumentando los síntomas depresivos (McDaniel y Coyne, 2016). T'ng et al., (2018) estudian los rasgos de personalidad y los tipos de afrontamiento relacionados con el *phubbing* en una muestra de universitarios concluyendo que la apertura es un determinante negativo y la emocionalidad negativa es un determinante positivo para el *phubbing*; también lo es la curiosidad, ya que las interacciones cara a cara pueden satisfacer las necesidades de estimulación en comparación con las interacciones a través de teléfonos inteligentes. Por último, las personas con mayor inestabilidad emocional también pueden ser más vulnerables a la retroalimentación negativa de las interacciones cara a cara, lo que puede atraerlos a las interacciones sociales aisladas y más controladas que proporciona la comunicación virtual. Los escasos estudios de adolescentes también encuentran que la adicción al *smartphone*, ansiedad social, el miedo a perderse algo, y la falta de autocontrol, son predictores del *phubbing* (Álvarez y Moral, 2020; Balta et al., 2020; Davey et al., 2018; Franchina et al., 2018).

Según los estudios, la tendencia a reducir las emociones negativas (Elhai et al., 2018), a participar en más de una tarea al mismo tiempo (multitarea), el escapismo, la búsqueda de satisfacciones ante el aburrimiento o el mantenimiento de las amistades online (Al-Saggaf et al., 2019) pueden explicar el por qué se interactúa con el *smartphone* dejando de prestar atención al grupo de iguales, bien sea en un entorno académico, social o de ocio.

Multitarea en los medios

La multitarea se ha convertido en una forma común del uso de los medios y es prominente entre los adolescentes (Dönmez y Akbulut, 2021). Podemos diferenciar entre dos tipos de multitarea mediada por la tecnología: usar varios dispositivos tecnológicos simultáneamente y usar medios tecnológicos mientras participa en una actividad no relacionada con los medios (Van Der Schuur et al., 2015).

La creciente prevalencia de esta conducta ha suscitado preocupaciones sobre los efectos negativos en el funcionamiento de los adolescentes. Si bien muchos de ellos creen que pueden realizar múltiples tareas de manera eficaz, la investigación indica que interfiere en la atención y la memoria (Baumgartner et al., 2017; Ophir et al., 2009). Como indican Van Der Schuur et al., (2015), en el ámbito escolar, la multitarea mediada por la tecnología afecta negativamente en las actitudes relacionadas con el estudio, las conductas y el aprendizaje académico percibido. Martín-Perpiñá et al., (2019) informan que aquellos adolescentes que realizan más multitarea mientras hacen tareas escolares obtenían menor rendimiento académico y peor funcionamiento cognitivo en trabajos que implican memoria de trabajo, velocidad de procesamiento. Por otro lado, tal como muestra un grupo creciente de trabajos sobre la multitarea de medios, ésta puede ser también un factor de riesgo para desajustes psicosociales relacionados con el estado de ánimo y la ansiedad (N. Sternberg et al., 2020) así como con la adicción a la tecnología (Lin et al., 2020).

Una de las teorías que podría explicar esta ciberconducta es la teoría de usos y gratificaciones aplicada a los medios digitales (Katz et al., 1974). Los adolescentes tienen necesidades emocionales, cognitivas y sociales que pueden ser satisfechas a través del entorno virtual. En concreto, los adolescentes pueden optar por realizar múltiples tareas porque es más interesante, desafiante o menos aburrido que hacer una sola actividad. Es decir, pueden buscar recompensas emocionales incluso si su productividad general se ve

afectada. De hecho, Ettinger y Cohen, (2020) concluyen que la mayoría de las tareas múltiples de los adolescentes implican combinaciones de música, mensajes de texto y actividades en las redes sociales.

La generalización de este comportamiento ha hecho crecer la preocupación por las consecuencias negativas sobre el funcionamiento socioemocional ha sido elevada. En concreto, Hatchel et al., (2018) muestra que un mayor porcentaje de tiempo dedicado a la multitarea de los medios predice una autoestima más baja y un afecto negativo más alto. La asociación entre la multitarea de los medios y esas consecuencias psicosociales sugieren que realizar múltiples tareas con los medios puede representar un factor de riesgo para la salud y potenciar conductas que dificultan y dañan la ciberconvivencia positiva. Por ejemplo, la baja autoestima y ansiedad social se han identificado como predictores de la cibervictimización y de la ciberagresión (Kowalski et al., 2019). También se ha evidenciado que aquellos adolescentes que, con más frecuencia realizan multitarea de medios tienen mayor dificultad para ser respetuosos en Internet, responder de forma calmada a las agresiones, así como pedir permiso para usar información personal de otros (Cebollero-Salinas, 2021).

Relaciones entre las ciberconductas

El uso constante de una amplia variedad de medios en línea que se simultanean para temas académicas y relaciones personales sugiere que la multitarea mientras se hacen tareas académicas puede retroalimentar comportamientos como el *cybergossip* y el *phubbing* y viceversa. De hecho, los expertos dicen que una de las combinaciones más comunes de multitarea es comunicarse a través de las redes sociales mientras se utiliza el correo electrónico y se consulta el *smartphone* (Lau, 2017). Los tres comportamientos producen experiencias placenteras y éstas funcionan como gratificaciones que refuerzan su continuo consumo, aumentando la posibilidad de desarrollar comportamientos rutinarios o adictivos (Yang y Tung, 2007). Por todo lo dicho, podemos hipotetizar que un adolescente que realiza multitarea, también realiza *phubbing* y *cybergossip*, es decir, estas tres conductas pueden ser consideradas como ciberconductas habituales. Por este conjunto de relaciones, postulamos como hipótesis que la multitarea de medios, el *phubbing* y el *cybergossip* pueden tener altas relaciones entre ellas, y por ello, podrían tener influencias

directas similares a través de las e-competencias socioemocionales, especialmente en la adolescencia.

Competencias socioemocionales en Internet y ciberconductas habituales

Las competencias socioemocionales son relevantes, como conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para comprender y gestionar las emociones propias y de los demás, mostrar empatía y mantener relaciones interpersonales deseables y toma de decisiones responsables (CASEL, 2015).

La revisión de la literatura pone de manifiesto que las competencias socioemocionales son claves para el ámbito personal, escolar y social. La investigación relaciona altos niveles de inteligencia emocional con el aprendizaje activo (Molinillo et al., 2018), la satisfacción en la colaboración (Bulu, 2012) y un mayor rendimiento escolar (MacCann et al., 2019). En relación al contexto psicosocial, diferentes meta-análisis y revisiones sistemáticas encontraron que las competencias socioemocionales protegen a los adolescentes de las dificultades de la vida diaria (López-Cassá et al., 2018), agresividad y comportamiento antisocial (Durlak et al., 2011) y de riesgos cibernéticos graves como el ciberacoso (Rey et al., 2018), nomofobia (Gentina et al., 2018), la adicción a Internet y a la ideación suicida (Arrivillaga et al., 2020). Por tanto, si el desarrollo de competencias socioemocionales protege de la probabilidad del desarrollo de riesgos en línea parece, razonable hipotetizar que estas e-competencias sean factores de protección de las ciberconductas habituales que promueven esos riesgos. Así el *cybergossip* es predictor del ciberacoso (Cebollero-Salinas et al., 2022; Falla et al., 2021; Romera et al., 2021) , el *phubbing* es promotor de situaciones de exclusión y conflictos (Chotpitayasunondh y Douglas, 2016) y la multitarea de medios potencia de desajustes psicosociales que promueven la adicción a la tecnología (Lin et al., 2020) y la ciberagresión (Kowalski et al., 2019). En esta línea, algunos estudios sugieren que son factores emocionales los que llevan a verificar los dispositivos (Rosen et al., 2013) y, por tanto llevan a, interrumpir la ejecución de tareas (multitarea), realizar comentarios online (*cybergossip*) y concentrarse en el móvil (*phubbing*). Además, las competencias socioemocionales podrían regular las emociones que generan las ciberconductas habituales como son, las emociones de aceptación o de rechazo social ante comentarios evaluativos en las redes sociales (Falla et

al., 2021), el estrés y la ansiedad producidos por la multitarea de medios (N. Sternberg et al., 2020) y los sentimientos de molestia que produce el *phubbing* (Aagaard, 2020). De esta forma, se podrían reducir nuevos comportamientos online como consecuencia de esos sentimientos (Rosen et al., 2013).

Hasta el momento, las investigaciones evalúan las competencias socioemocionales fuera del entorno online y las consideran equivalentes a las habilidades en línea. Sin embargo, el entorno virtual conlleva un régimen espacio-temporal distinto al presencial con lo que su correspondiente régimen emocional también tiene características específicas (Serrano-Puche, 2016). En concreto, la vida social presencial es más lenta y localizada que la vida social online, que es más rápida y distante, anónima y desinhibida (Suler 2004) donde por la limitación del propio medio, con frecuencia la información emocional se realiza y se percibe a través del número de emojis y otros recursos emocionales (Jibril y Abdullah, 2013). Todo ello, genera un régimen emocional virtual que es más bien de intensidades emocionales (Serrano-Puche, 2016) mientras que el régimen tradicional es sobre todo un régimen de cualidades emocionales. Por otro lado, la comunicación online es con frecuencia asincrónica y supone una mayor elaboración cognitiva para interpretar el estado psicológico de la otra persona al transmitirse menos elementos de la comunicación no verbal. Así pues, parece lógico pensar que la expresión y la percepción de las emociones online puede tener matices diferenciales respecto al entorno offline (González-Cabrera et al., 2016). De hecho, al diseñar un instrumento para evaluar el contenido emocional en línea Zych et al., (2017) evidencian que la percepción y la expresión online son dos dimensiones que hay que evaluar de forma diferenciada pues en Internet es posible percibir la emoción, pero no expresarla y viceversa. Todo ello parece indicar la necesidad de adquirir competencias socioemocionales que integren las habilidades necesarias para desenvolverse en el entorno digital. En este sentido, en esta tesis hemos establecido un modelo que denominamos e-competencias socioemocionales. Este modelo está formado por cinco subcompetencias: e-conciencia emocional, definida como la capacidad para identificar y comprender las propias emociones en el contexto virtual; e-regulación emocional, como la capacidad de generar respuestas adaptadas al contexto a partir de la identificación de los estados emocionales generados en la comunicación en Internet; e-autocontrol de la impulsividad consistente en la competencia que supone inhibir respuestas impulsivas ante estímulos y demandas sociales y de información que aparecen en Internet;

e-autonomía emocional definida como la competencia de sentirse capaz emocionalmente y valorarse en las relaciones sociales virtuales sin depender de los procesos de reconocimiento y negociación del estatus virtual y la e-competencia social como la competencia que desarrolla buenas relaciones y conductas prosociales en el contexto virtual teniendo en cuenta que la vida social digital es más rápida y con frecuencia más anónima.

5.2.3. Diseño

La metodología elegida para el presente estudio se enmarca dentro del corte selectivo con un diseño *ex post facto* retrospectivo. Es decir, el investigador no tiene control sobre las variables ni puede influir sobre ellas porque el proceso causal ya ha ocurrido, al igual que sus efectos (Fontes de Gracia et al., 2010). Trataremos de buscar si las e-competencias socioemocionales pueden ser posibles causas de las ciberconductas *cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios, reconstruyendo los hechos. Como ya hemos señalado, se trata de un estudio transversal pues los datos fueron recogidos en un solo momento temporal.

5.2.3.1. Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico incidental en el que se seleccionó la muestra por accesibilidad a los centros educativos. Participaron 888 estudiantes entre 12 y 16 años de la ESO de cuatro centros de la Comunidad Autónoma de Aragón. Sin embargo, para este estudio solo se seleccionaron aquellos casos que no presentaban valores perdidos en las variables analizadas, dando así lugar a una muestra final de 776 participantes. El acceso a los centros fue no probabilístico incidental. La distribución por sexo fue equiparable (55.0% chicas y 45.0% chicos), con una edad media de 13.83 (SD = 1.26) y una distribución por curso académico equilibrada (26.9% 1º ESO, 25.5% en 2º ESO, 23.1% en 3º ESO y 24.5% en 4º ESO). Estos cuatro cursos difieren en edad [$1^\circ = 12.37(.532)$, $2^\circ = 13.34 (.544)$, $3^\circ = 14.40(.534)$ y $4^\circ = 15.40(.580)$]. El porcentaje de chicos y chicas en los diferentes cursos no difiere estadísticamente (Chi-cuadrado=3.37, $gl=3$, $p=.338$) ni tampoco la edad media de los chicos y de las chicas ($F_{1,774}=2.587$, $p=.108$).

5.2.3.2. Instrumentos de evaluación

Cybergossip Questionnaire-Adolescents (CGQ-A), (Romera et al., 2018) basado en las cuatro funciones principales del chisme: informar, influenciar, crear amistad y entretenerse. Consta de 9 ítems en una escala Likert de 5 puntos (0=nunca a 4=siempre) ($\alpha=.84$). El índice de consistencia interna de la escala con la muestra de estudio fue $\alpha=.85$. Dos ejemplos de estos ítems son “Cuento a mis amigos por redes sociales las cosas que les suceden a los demás” y “Hablo de los demás en las redes sociales porque me hace sentir más cerca de mi grupo de amigos”.

Phubbing Scale (Karadağ et al., 2015). Se utiliza la versión española de Blanca y Bendayan, (2018). Comprende 10 ítems en una escala Likert (1=nunca a 5=siempre) distribuidos en dos dimensiones, Disrupción de la comunicación (5 ítems; $\alpha=.85$) que cuantifica la frecuencia de interrupción de conversaciones por atender al móvil como por ejemplo “Estoy ocupado/a con mi teléfono cuando estoy con mis amigos/as” y Obsesión por el teléfono (5 ítems; $\alpha=.76$) para evaluar la necesidad del móvil como, por ejemplo, “Me siento vacío sin mi móvil”. En nuestro estudio $\alpha=.76$ y $\alpha=.75$ respectivamente. Para este estudio, no obstante, se ha considerado únicamente la puntuación total de *phubbing* ($\alpha=.83$).

Media multitasking index (Martín-Perpiñá et al., 2019). Se trata de una versión adaptada de la medida propuesta por (Ophir et al., 2009) que evalúa cómo se involucran los estudiantes mientras hacen las tareas escolares en nueve actividades mediáticas (ver televisión, leer, escuchar música, enviar mensajes, hablar por teléfono, redes sociales, videos en línea, otras actividades informáticas y videojuegos). La escala se califica en una escala Likert de 1-4 puntos de 1 (nunca) a 4 (muy a menudo). El índice de consistencia interna de la escala con la muestra de estudio fue $\alpha=.84$.

Cuestionario de las e-competencias socioemocionales (e-COM)

Este cuestionario que evalúa las competencias socioemocionales en el entorno online se ha validado en el estudio 1. Incluye 25 elementos para responder en una escala Likert de once puntos que va 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). El cuestionario tiene cinco subescalas:

e-conciencia emocional, que cuantifica la competencia de identificar y comprender las propias emociones en el contexto virtual como por ejemplo “Cuando estoy en las redes

sociales (leo comentarios, veo videos, perfiles, etc.) puedo poner nombre a lo que siento” (5 ítems; $\alpha = .80$).

e-Regulación emocional, que evalúa la capacidad de generar respuestas adaptadas al contexto a partir de la identificación de los estados emocionales generados por las características de la comunicación en Internet como por ejemplo “Antes de hacer o decir una broma por las redes sociales soy capaz de pensar en cómo se va a sentir esa persona” (5 ítems; $\alpha = .80$).

e-Autocontrol de la impulsividad, que cuantifica la competencia que supone inhibir respuestas inmediatas ante estímulos y demandas sociales y de información que aparecen en Internet como, por ejemplo, “no puedo evitar pinchar en enlaces atractivos que aparecen” (5 ítems; $\alpha = .84$).

e-Autonomía emocional, que evalúa la competencia de sentirse capaz emocionalmente en las relaciones sociales virtuales sin depender de los procesos de reconocimiento y negociación del estatus virtual, por ejemplo, “Si no me contestan en las redes sociales siento que no me consideran parte del grupo” (5 ítems; $\alpha = .91$).

e-Competencia social, que cuantifica la competencia para mantener buenas relaciones en el entorno virtual, así como la conducta prosocial como por ejemplo “Presto atención en las redes sociales (Instagram, Whatsapp, e-mail, etc.) a las necesidades de los demás” (5 ítems; $\alpha = .86$).

5.2.3.3. Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo el acuerdo del equipo directivo de los centros educativos para lo cual se les remitió un breve informe sobre los objetivos y alcance de la investigación y posteriormente, se procedió a obtener el consentimiento informado de los padres. A los estudiantes se les explicó el objetivo del estudio, el anonimato de sus respuestas y la voluntariedad de su participación. La cumplimentación de la batería fue en horario lectivo con la presencia de un investigador.

5.2.3.4. Análisis de los datos

El análisis de resultados se llevó a cabo en dos fases. En una primera fase, se aplicó un análisis descriptivo de las medias de las escalas que se habían utilizado, diferenciando por sexo para realizar una exploración inicial de resultados y comprobar si había diferencias entre chicos y chicas. En una segunda fase, probamos el modelo hipotético de estructura causal aplicando SEM. En este modelo, se consideran como variables exógenas las e-competencias, mientras que, como variables endógenas, o variables criterio en las ecuaciones de regresión, se consideran las conductas analizadas. Dado que esta técnica permite establecer medidas factoriales, las variables dependientes, *phubbing*, *cybergossip* y multitarea de medios, se agrupan en una puntuación factorial. Esta técnica, por otra parte, permite también realizar estudios de invarianza factorial y con ello analizar si los pesos de regresión de las variables endógenas son distintos en los grupos de chicos y chicas analizados.

Nuestro modelo SEM, diseñado sobre la base de nuestra revisión de la literatura anterior y representado en la Figura 1, se probó con el software IBM-SPSS y su extensión AMOS (v.17). El método de estimación elegido para probar el modelo de medida fue el de distribución asintóticamente libre (ADF), que se recomienda para escalas que no se pueden medir cuantitativamente y para las que no se puede asumir normalidad multivariante (Byrne, 2010). Inicialmente se obtuvieron correlaciones entre todas las puntuaciones factoriales de las variables tanto en las submuestras de chicas y chicos como en primero-segundo curso y tercero-cuarto curso. Luego, se hizo una comparación entre las dos submuestras aplicando la transformación Z de Fisher del coeficiente de correlación. La bondad de ajuste del modelo se comprobó mediante la prueba de χ^2 y la razón de χ^2 grados de libertad (DCIM/GL en Amos) mediante indicadores RMSEA y GFI y por sus niveles críticos, tal y como indican autores como Vandenberg (2006) y Byrne (2010). Aplicamos análisis multigrupo para verificar la hipótesis de si los participantes de diferentes sexos presentaban diferencias significativas en términos de relaciones de influencia. Para hacer esta distinción entre modelos, comparamos una serie de modelos anidados, cuyos resultados se describen en la sección Resultados. Para contrastar las diferencias entre grupos se compararon los modelos calculando diferencias en χ^2 y el índice AIC (Byrne, 2010).

5.2.4. Resultados

Los valores obtenidos en este estudio ponen de manifiesto que las conductas analizadas, *cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios, aparecen entre los adolescentes, aunque por el valor medio no podemos pensar que están generalizadas y son de una gran frecuencia entre los estudiantes de Educación Secundaria con sus valores medios ligeramente por debajo de la media teórica de la escala. Los análisis de las distribuciones de estos valores ponen de manifiesto que no siguen una curva normal, lo que supone que la mayor parte de los valores presentan puntuaciones medias y bajas y que los casos con puntuaciones muy elevadas son menos frecuentes, especialmente en el caso de *cybergossip* y multitarea de medios.

Por sexo, únicamente hay diferencias estadísticamente significativas en el caso de *phubbing*, en el que las chicas puntúan ligeramente más alto que los chicos. Por cursos, en los tres casos se observan diferencias, siendo las puntuaciones de los cursos más altos, 3° y 4°, más elevadas que en 1° y 2° curso (tabla 1). El análisis de los tamaños del efecto revela que estas diferencias son importantes, especialmente en el caso de las comparaciones entre cursos.

Tabla 2.1. *Cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios. Anova por sexo y curso.

	Grupo	N	Media	D.T	F	p	η^2
Cybergossip	Chica	427	15.24	4.97	.575	.448	.001
	Chico	349	14.96	5.55			
Phubbing	Chica	427	23.15	6.95	14.452	.000	.018
	Chico	349	21.34	6.22			
Multitarea	Chica	427	17.44	5.26	.606	.436	.001
	Chico	349	17.13	5.96			
Cybergossip	1° y 2° Curso	407	14.33	5.12	19.487	.000	.025
	3° y 4° Curso	369	15.98	5.24			
Phubbing	1° y 2° Curso	407	21.03	6.69	34.063	.000	.042
	3° y 4° Curso	369	23.78	6.40			
Multitarea	1° y 2° Curso	407	16.16	5.25	37.165	.000	.046
	3° y 4° Curso	369	18.56	5.68			

Las diferencias por sexo y curso en e-competencias quedan recogidas en la tabla 2. Como en el caso anterior, se encuentran algunas diferencias por sexo, con mayores niveles de e-conciencia emocional para los chicos (35.26 vs. 32.31) y e-competencia social, para las chicas (32.70 vs. 30.54). Por cursos, aparecen resultados con tendencias contrarias, así, los estudios más jóvenes, de 1° y 2° curso señalan mayores puntuaciones en competencias de e-regulación emocional (37.38 vs. 35.76) y de e-autocontrol de la impulsividad (32.82 vs. 31.07) y de e-autonomía emocional (36.94 vs. 34.22), mientras que los mayores muestran mayores niveles de e-conciencia emocional (34.45 vs. 32.90). En todos los casos, no obstante, los tamaños del efecto son bajos, es decir, la cuantía de las diferencias no es grande.

Tabla 2.2. e-Competencias socioemocionales. Anova por sexo y curso.

		N	Media	Desviación típica	F	p	η^2																																																																																																								
e-Conciencia emocional	Chica	427	32.31	9.74	17.589	.000	.022																																																																																																								
	Chico	349	35.26	9.75				e-Regulación emocional	Chica	427	37.07	9.20	2.330	.127	.003	Chico	349	36.05	9.21	e-Autocontrol de la impulsividad	Chica	427	32.32	10.52	.963	.327	.001	Chico	349	31.57	10.70	e-Autonomía emocional	Chica	427	35.81	12.22	.165	.684	.000	Chico	349	35.45	11.78	e-Competencia social	Chica	427	32.70	9.04	9.591	.002	.012	Chico	349	30.54	10.30	e-Conciencia emocional	1° y 2° Curso	407	32.90	10.04	4.805	.029	.006	3° y 4° Curso	369	34.45	9.58	e-Regulación emocional	1° y 2° Curso	407	37.38	9.23	6.003	.015	.008	3° y 4° Curso	369	35.76	9.12	e-Autocontrol de la impulsividad	1° y 2° Curso	407	32.82	10.77	5.310	.021	.007	3° y 4° Curso	369	31.07	10.34	e-Autonomía emocional	1° y 2° Curso	407	36.94	11.65	10.039	.002	.013	3° y 4° Curso	369	34.22	12.27	e-Competencia social	1° y 2° Curso	407	31.54	10.25	.313	.576	.000
e-Regulación emocional	Chica	427	37.07	9.20	2.330	.127	.003																																																																																																								
	Chico	349	36.05	9.21				e-Autocontrol de la impulsividad	Chica	427	32.32	10.52	.963	.327	.001	Chico	349	31.57	10.70	e-Autonomía emocional	Chica	427	35.81	12.22	.165	.684	.000	Chico	349	35.45	11.78	e-Competencia social	Chica	427	32.70	9.04	9.591	.002	.012	Chico	349	30.54	10.30	e-Conciencia emocional	1° y 2° Curso	407	32.90	10.04	4.805	.029	.006	3° y 4° Curso	369	34.45	9.58	e-Regulación emocional	1° y 2° Curso	407	37.38	9.23	6.003	.015	.008	3° y 4° Curso	369	35.76	9.12	e-Autocontrol de la impulsividad	1° y 2° Curso	407	32.82	10.77	5.310	.021	.007	3° y 4° Curso	369	31.07	10.34	e-Autonomía emocional	1° y 2° Curso	407	36.94	11.65	10.039	.002	.013	3° y 4° Curso	369	34.22	12.27	e-Competencia social	1° y 2° Curso	407	31.54	10.25	.313	.576	.000	3° y 4° Curso	369	31.93	9.02								
e-Autocontrol de la impulsividad	Chica	427	32.32	10.52	.963	.327	.001																																																																																																								
	Chico	349	31.57	10.70				e-Autonomía emocional	Chica	427	35.81	12.22	.165	.684	.000	Chico	349	35.45	11.78	e-Competencia social	Chica	427	32.70	9.04	9.591	.002	.012	Chico	349	30.54	10.30	e-Conciencia emocional	1° y 2° Curso	407	32.90	10.04	4.805	.029	.006	3° y 4° Curso	369	34.45	9.58	e-Regulación emocional	1° y 2° Curso	407	37.38	9.23	6.003	.015	.008	3° y 4° Curso	369	35.76	9.12	e-Autocontrol de la impulsividad	1° y 2° Curso	407	32.82	10.77	5.310	.021	.007	3° y 4° Curso	369	31.07	10.34	e-Autonomía emocional	1° y 2° Curso	407	36.94	11.65	10.039	.002	.013	3° y 4° Curso	369	34.22	12.27	e-Competencia social	1° y 2° Curso	407	31.54	10.25	.313	.576	.000	3° y 4° Curso	369	31.93	9.02																				
e-Autonomía emocional	Chica	427	35.81	12.22	.165	.684	.000																																																																																																								
	Chico	349	35.45	11.78				e-Competencia social	Chica	427	32.70	9.04	9.591	.002	.012	Chico	349	30.54	10.30	e-Conciencia emocional	1° y 2° Curso	407	32.90	10.04	4.805	.029	.006	3° y 4° Curso	369	34.45	9.58	e-Regulación emocional	1° y 2° Curso	407	37.38	9.23	6.003	.015	.008	3° y 4° Curso	369	35.76	9.12	e-Autocontrol de la impulsividad	1° y 2° Curso	407	32.82	10.77	5.310	.021	.007	3° y 4° Curso	369	31.07	10.34	e-Autonomía emocional	1° y 2° Curso	407	36.94	11.65	10.039	.002	.013	3° y 4° Curso	369	34.22	12.27	e-Competencia social	1° y 2° Curso	407	31.54	10.25	.313	.576	.000	3° y 4° Curso	369	31.93	9.02																																
e-Competencia social	Chica	427	32.70	9.04	9.591	.002	.012																																																																																																								
	Chico	349	30.54	10.30				e-Conciencia emocional	1° y 2° Curso	407	32.90	10.04	4.805	.029	.006	3° y 4° Curso	369	34.45	9.58	e-Regulación emocional	1° y 2° Curso	407	37.38	9.23	6.003	.015	.008	3° y 4° Curso	369	35.76	9.12	e-Autocontrol de la impulsividad	1° y 2° Curso	407	32.82	10.77	5.310	.021	.007	3° y 4° Curso	369	31.07	10.34	e-Autonomía emocional	1° y 2° Curso	407	36.94	11.65	10.039	.002	.013	3° y 4° Curso	369	34.22	12.27	e-Competencia social	1° y 2° Curso	407	31.54	10.25	.313	.576	.000	3° y 4° Curso	369	31.93	9.02																																												
e-Conciencia emocional	1° y 2° Curso	407	32.90	10.04	4.805	.029	.006																																																																																																								
	3° y 4° Curso	369	34.45	9.58				e-Regulación emocional	1° y 2° Curso	407	37.38	9.23	6.003	.015	.008	3° y 4° Curso	369	35.76	9.12	e-Autocontrol de la impulsividad	1° y 2° Curso	407	32.82	10.77	5.310	.021	.007	3° y 4° Curso	369	31.07	10.34	e-Autonomía emocional	1° y 2° Curso	407	36.94	11.65	10.039	.002	.013	3° y 4° Curso	369	34.22	12.27	e-Competencia social	1° y 2° Curso	407	31.54	10.25	.313	.576	.000	3° y 4° Curso	369	31.93	9.02																																																								
e-Regulación emocional	1° y 2° Curso	407	37.38	9.23	6.003	.015	.008																																																																																																								
	3° y 4° Curso	369	35.76	9.12				e-Autocontrol de la impulsividad	1° y 2° Curso	407	32.82	10.77	5.310	.021	.007	3° y 4° Curso	369	31.07	10.34	e-Autonomía emocional	1° y 2° Curso	407	36.94	11.65	10.039	.002	.013	3° y 4° Curso	369	34.22	12.27	e-Competencia social	1° y 2° Curso	407	31.54	10.25	.313	.576	.000	3° y 4° Curso	369	31.93	9.02																																																																				
e-Autocontrol de la impulsividad	1° y 2° Curso	407	32.82	10.77	5.310	.021	.007																																																																																																								
	3° y 4° Curso	369	31.07	10.34				e-Autonomía emocional	1° y 2° Curso	407	36.94	11.65	10.039	.002	.013	3° y 4° Curso	369	34.22	12.27	e-Competencia social	1° y 2° Curso	407	31.54	10.25	.313	.576	.000	3° y 4° Curso	369	31.93	9.02																																																																																
e-Autonomía emocional	1° y 2° Curso	407	36.94	11.65	10.039	.002	.013																																																																																																								
	3° y 4° Curso	369	34.22	12.27				e-Competencia social	1° y 2° Curso	407	31.54	10.25	.313	.576	.000	3° y 4° Curso	369	31.93	9.02																																																																																												
e-Competencia social	1° y 2° Curso	407	31.54	10.25	.313	.576	.000																																																																																																								
	3° y 4° Curso	369	31.93	9.02																																																																																																											

La tabla 3 muestra dos aspectos importantes del análisis de relaciones entre las variables. Así, en la primera parte de la misma se muestran los pesos factoriales del análisis factorial confirmatorio presentado en la figura 1 de las tres conductas analizadas, *cybergossip*, *phubbing* y multitarea. Los datos avalan que estas tres variables pueden ser

parte de un mismo factor, denominada conductas digitales habituales. Los pesos factoriales presentan pequeñas diferencias entre los grupos, pero los dos modelos que asumen que son invariantes entre grupos (chicos vs. chicas y 1º y 2º curso vs. 3º y 4º curso) presentan ajustes adecuados (sexo: $\chi^2=2.232$, g.l.=3, $p=.526$, $\chi^2/g.l.=.744$, CFI=1.0, RMSEA=.000; curso: $\chi^2=3.095$, g.l.=3, $p=.377$, $\chi^2/g.l.=1.032$, CFI=.999 RMSEA=.006). Con ello, y atendiendo al valor de los pesos de regresión, se puede asumir que las tres variables podrían funcionar como indicadores de un mismo tipo de perfil conductual en el entorno online. Como segundo aspecto se han calculado las correlaciones entre la nueva variable ciberconductas habituales y las e-competencias socioemocionales, diferenciando por sexo y curso, tal como se recoge en la tabla 3.

Tabla 2.3. Pesos factoriales de las ciberconductas y correlaciones “conductas” y e-competencias socioemocionales.

	CHICOS	CHICAS	1º y 2 curso	3º y 4º curso
Pesos factoriales				
<i>Cybergossip</i>	.703	.688	.744	.645
<i>Phubbing</i>	.790	.703	.705	.733
Multitarea	.598	.639	.610	.582
Correlaciones e-competencias socioemocionales y ciberconductas habituales				
e-Competencia social	.178**	.111	.148*	.155**
e-Autonomía emocional	-.357***	-.467***	-.331***	-.485***
e-Autocontrol de la impulsividad	-.556***	-.532***	-.584***	-.505***
e-Regulación emocional	-.332***	-.566***	-.439***	-.412***
e-Conciencia emocional	.051	-.044	.013	-.115

Los resultados revelan correlaciones significativas con cuatro de las cinco e-competencias, salvo e-conciencia emocional. La correlación con e-competencia social es de baja magnitud, pero no ocurre así con e-regulación de la impulsividad, e-regulación emocional y e-autonomía emocional. Entre estas, se encuentran algunas diferencias entre grupos ($Z=13.72$, $p<.001$; $Z=2.57$, $p=.01$). Así, la correlación entre e-regulación emocional en los chicos ($r=-.332$) es de menor cuantía que entre las chicas ($r=-.566$) y la relación entre e-autonomía emocional y conductas es mayor ($r=-.485$) entre los estudiantes mayores que entre los pequeños ($r=-.331$). Con esto, desde una perspectiva de relaciones, se comprueba que hay una relación entre las conductas y las e-competencias, especialmente con e-regulación de la impulsividad, e-regulación emocional y e-autonomía emocional. Estas

relaciones, todas ellas son negativas, es decir, a mejor desarrollo competencial, menor número de conductas, salvo en el caso de e-competencia social, que se asocia a mayor número de conductas.

Acorde con el objetivo de este artículo, hemos testado el modelo expuesto en la figura 1. En la tabla 4 se presentan los resultados del ajuste de los modelos aplicados a chicos y chicas, y a estudiantes de 1º y 2º curso y de 3º y 4º curso, con el análisis de invarianza (figura 30 y 31).

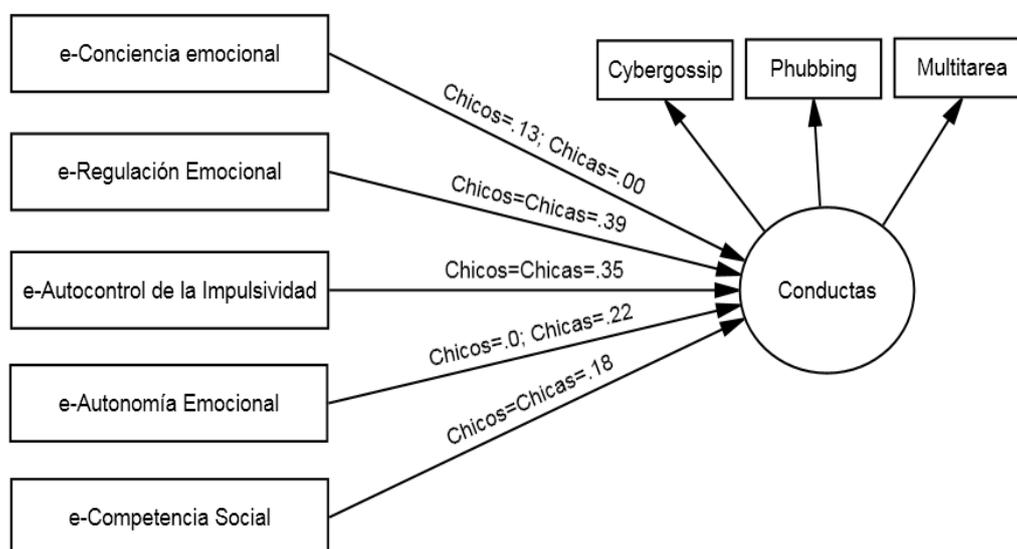


Figura 30. Modelo predictivo para chicas y chicos.

En los dos casos, se comprueba que el modelo propuesto ajusta a los datos, y como ya hemos comentado, asumiendo importantes restricciones de invarianza en la delimitación de las conductas. No obstante, en los dos modelos, se encuentra que no todas las e-competencias tienen la misma relevancia.

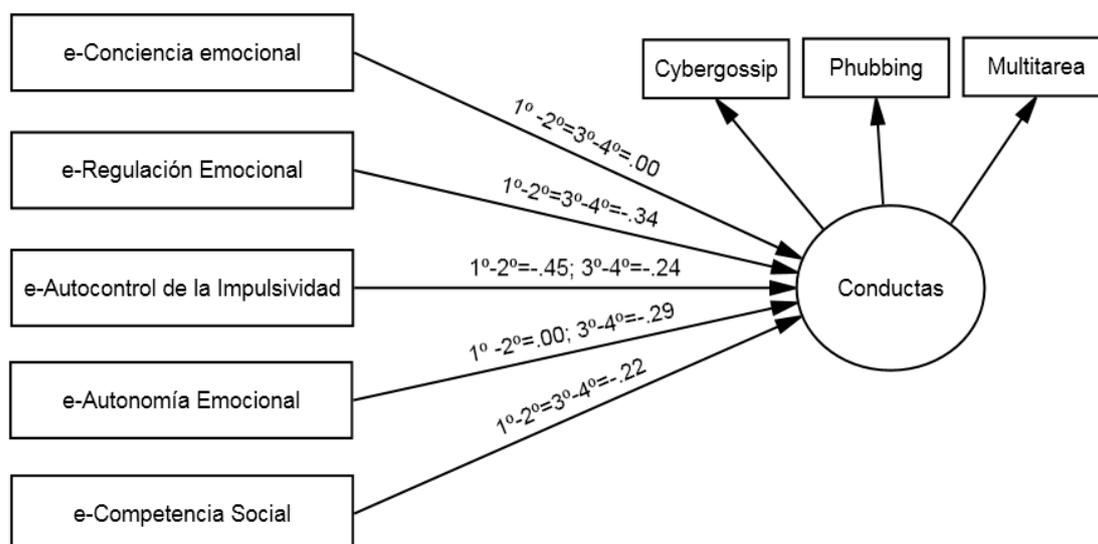


Figura 31. Modelo predictivo por bloques de cursos.

Las dimensiones con mayores pesos son, la dimensión e-regulación emocional, tanto para chicos y chicas ($\beta=-.39$) como para los distintos cursos ($\beta=-.34$), y la e-regulación de la impulsividad, con el mismo peso según el sexo ($\beta=-.35$), pero con mayor relevancia para los estudiantes de 1º y 2º curso ($\beta=-.45$) que para los de 3º y 4º curso ($\beta=-.24$). La e-autonomía emocional es el tercer predictor del modelo, pero con un comportamiento diferencial, ya que únicamente es relevante para las chicas ($\beta=-.22$) y para los estudiantes de 3º y 4º curso ($\beta=-.29$). Por otro lado, la dimensión e-competencia social actúa como predictor relevante e invariante entre sexos ($\beta=.18$) y curso ($\beta=.22$). Por último, la dimensión e-conciencia emocional únicamente logra aparecer y con un bajo peso en el caso de los chicos ($\beta=.13$). Estos modelos explican un porcentaje de varianza similar por cursos ($R^2_{1^\circ-2^\circ \text{ curso}}=.456$; $R^2_{3^\circ-4^\circ \text{ curso}}=.462$), pero predicen mejor en el caso de las chicas ($R^2=.553$) que de los chicos ($R^2=.334$). En cualquier caso, los datos avalan la relevancia de las e-competencias en las conductas de interacción social en Internet, y muestran algunas diferencias en función del sexo y del curso, y con ello, de la edad.

Tabla 2.4. Ajustes de los modelos SEM y análisis de invarianza.

Modelo	CMIN	DF	P	CMIN/DF	GFI	RMSEA	AIC
Comparación por sexo							
Covarianzas estructurales	107.68	44	.000	2.447	0.956	0.043	163.68
Residuos estructurales	110.578	45	.000	2.457	0.955	0.043	164.578
Residuos de medición	120.164	48	.000	2.503	0.951	0.044	168.164
PESOS NO SIG _B5 Y B4	99.531	44	.000	2.262	0.96	0.040	155.531
DIF_B1	99.268	43	.000	2.309	0.96	0.041	157.268
DIF-B2	99.121	43	.000	2.305	0.96	0.041	157.121
DIF_B3	98.544	43	.000	2.292	0.96	0.041	156.544
Comparación por curso							
Covarianzas estructurales	95.829	44	.000	2.18	0.958	0.039	151.829
Residuos estructurales	95.84	45	.000	2.13	0.958	0.038	149.840
Residuos de medición	108.374	48	.000	2.26	0.953	0.04	156.374
ELIINANDO NO SIG	93.327	45	.000	2.07	0.96	0.037	147.327
liberando_b2	91.078	44	.000	2.07	0.96	0.037	147.078
Liberando b3	86.366	44	.000	1.96	0.963	0.035	142.366
liberandob1	93.301	44	.000	2.12	0.96	0.038	149.301

5.2.5. Conclusiones y discusión

El presente estudio investiga si las e-competencias socioemocionales juegan un papel protector ante ciberconductas habituales que pueden, por un lado, dañar la ciberconvivencia positiva y por otro, potenciar riesgos virtuales de mayores consecuencias psicosociales. Para ello, se plantean tres hipótesis. La primera de ellas ha quedado confirmada al comprobar que las tres conductas habituales analizadas, la multitarea de medios, el *phubbing* y el *cybergossip* pueden considerarse como un único constructo al formar parte del mismo factor. Este dato, supone también una aportación relevante al conocimiento científico sobre estas conductas en adolescentes. Los datos muestran que estas tres conductas están presentes en este grupo de edad. Algunas investigaciones van en la misma línea al evidenciar que una forma frecuente de realizar dos tareas al mismo tiempo es consultar el *smartphone* y realizar comentarios en las redes sociales en otra pantalla (Lau, 2017).

La segunda hipótesis pretendía probar la relación negativa entre e-competencias socioemocionales y las ciberconductas habituales. Los resultados han puesto de manifiesto

la existencia de esta relación, pero con distinto signo según las e-competencias analizadas. Así, en el caso de e-regulación emocional, e-autocontrol de la impulsividad y e-autonomía emocional los resultados indican que influyen negativamente en las conductas digitales habituales como realizar multitarea mientras se estudia o realizar comentarios sobre otras personas en las redes sociales.

Por lo que respecta a las e-competencia social, los resultados encontrados señalan una relación con las ciberconductas de menor cuantía y en sentido positivo, es decir, que a mayores niveles de e-competencia social mayor frecuencia de conductas de interacción online. Esta relación puede explicarse si tenemos en cuenta las características específicas del entorno virtual., en las redes sociales al formar parte de diversos grupos y en ocasiones numerosos, las relaciones son más distantes y anónimas por lo que mayores niveles de conducta prosocial online (e-competencia social) proporciona una actitud de más atención y cuidado sobre otros contactos potenciando las conductas de interacción social como pueden ser compartir información online mientras se hace la tarea académica (multitarea) o realizar comentarios sobre otros para fortalecer vínculos-

El hecho de que la e-conciencia emocional no se relacione con las conductas de estudio y tampoco prediga las ciberconductas habituales a ninguna edad podría explicarse por la dificultad en desarrollar esta competencia en el entorno virtual. En Internet, el régimen temporal es diferente al entorno presencial. La comunicación es más rápida e inmediata por lo que identificar las propias emociones puede ser complejo y también es más limitada en la trasmisión de lenguaje no verbal por lo que la comunicación emocional tiende a ser más superficial. De forma general, lo que se siente se traduce en enviar frecuentes emojis, gifts y otros recursos que proporcionan en mayor medida información sobre la intensidad de la emoción (Serrano-Puche, 2016).

Por último, la tercera hipótesis planteaba la posible existencia de algunas diferencias según el sexo y la edad de los participantes. En los resultados obtenidos, las e-competencias socioemocionales explican las ciberconductas habituales en una proporción considerable, similares según el curso y en mayor proporción, en las chicas. Esto indica que las e-competencias socioemocionales son relevantes en las edades estudiadas y especialmente para las chicas. Esto último puede estar relacionado con que ellas suelen ser más empáticas, alcanzan mayores puntuaciones en conducta prosocial (Fanti y Kimonis, 2012; Zych,

Beltrán-Catalán, et al., 2018), hacen un uso más social de Internet (Oberst et al., 2016) y según algunos estudios, también las chicas tienden a buscar más el apoyo social y alcanzan mayores niveles de rumiación y de catastrofización que los chicos (Garnefski et al., 2004; Zimmermann y Iwanski, 2014). Además, estas mismas razones podrían estar detrás de que la e-autonomía emocional, es decir, la capacidad de sentirse capaz emocionalmente y valorarse sin depender del reconocimiento que perciben a través de las redes sociales, aparezca como un factor de protección específico de las chicas ante este tipo de conductas. Sin embargo, en los chicos es el factor e-conciencia emocional el que actúa de manera diferencial en los niveles de ciberconductas habituales. El hecho de que la dimensión e-conciencia emocional no resulte predictora en el caso de las chicas, podría entenderse si tenemos en cuenta que, aunque los dispositivos como los smartphone permiten releer los mensajes ofreciendo más oportunidades de identificar y comprender las emociones (e-conciencia emocional), las chicas pueden tener mayor dificultad en desarrollar esta competencia ya que suelen alcanzar niveles más bajos en claridad emocional (Alloy et al., 2016; Jessar et al., 2017).

Los resultados también muestran que para los adolescentes de 14-16 años, es crucial la competencia de aprender a valorarse sin depender de la influencia de indicadores de popularidad pues la e-autonomía emocional resulta una variable predictora para esos cursos. Es decir, que los adolescentes se relacionen en Internet sin la presión del número de seguidores que tienen o de las respuestas que reciben ante comentario que hacen les protege de aumentar los niveles de *cybergossip*, *phubbing* o multitarea de medios. Una posible explicación de que esta competencia sea relevante para este grupo puede hallarse en que la autoestima disminuye mientras avanza la edad en esta etapa (Rodríguez y Caño, 2012) por lo que los adolescentes entre 14 y 16 años pueden ser más vulnerables en la percepción del reconocimiento social en Internet como, por ejemplo a través del número de *likes* recibidos, y en consecuencia les llevaría a aumentar sus conductas digitales para adquirir seguridad y equilibrar el temor al rechazo (Valkenburg et al., 2017). Esto parece indicar que la e-autonomía emocional podría resultar clave para aquellas conductas donde la autoestima influye de manera significativa, como sucede en el caso de la adicción a Internet (Błachnio et al., 2019; Huaytalla et al., 2016).

Estos resultados son novedosos en la medida en que se analizan las emociones en entornos virtuales y responde a la necesidad planteada por Van Deursen et al., (2015),

quienes al analizar la relación entre inteligencia emocional y el comportamiento habitual y abusivo del móvil, señalaban la necesidad de estudiar de manera diferenciada la regulación de las emociones. Más aún, el hecho de que la mayoría de las investigaciones sobre la influencia de las competencias socioemocionales en las ciberconductas se llevan a cabo con modelos en entornos presenciales (Nasaescu et al., 2018), justifica la necesidad de realizar este tipo de trabajos. Los resultados indican que las dimensiones de autorregulación (e-regulación emocional y e-autocontrol de la impulsividad) protegen a ambos sexos y a todas las edades estudiadas de las conductas digitales habituales como, realizar multitarea mejorando su procesos de atención y memoria (Baumgartner et al., 2017; Ophir et al., 2009) al disminuir la frecuencia con que revisan por ejemplo, las notificaciones recibidas. Esto pone de manifiesto la importancia de estas competencias ante las características específicas del entorno virtual como la posibilidad de mayor desinhibición (Suler, 2004) y de posibles malentendidos ante la falta de elementos comunicativos que contextualicen la información, como el gesto corporal lo hace en la interacción offline (Romera et al., 2018). Regularse emocionalmente e inhibir respuestas inmediatas a la hora de cibernotificar como, por ejemplo, al comentar los mensajes, fotos, etc. o centrarse en el móvil al pinchar en anuncios que aparecen en las pantallas mientras se conversa presencialmente se evidencia como una necesidad relevante de cara a que las conductas digitales no potencien mayores riesgos en la red en chicas y chicos.

Otro resultado del modelo obtenido en función del curso muestra que la potencia predictora de la e-autocontrol de la impulsividad disminuye conforme aumenta la edad. Posiblemente esto se deba a que, según estudios de desarrollo neurológico, en la adolescencia temprana las regiones del cerebro encargadas de la regulación cognitiva y, por tanto, de procesos regulatorios de los impulsos (Steinberg et al., 2008) están en proceso de maduración. Sin embargo, a medida que crecen, los procesos cognitivos se hacen más eficientes y flexibles (Crone y Konijn, 2018) por lo que, a medida que aumenta la edad, es probable que la e-autocontrol de la impulsividad discrimine menos y por ello pierda peso en la predicción.

Por otro lado, el que en nuestros resultados la fuerza predictora de la e-regulación emocional permanezca constante con la edad, podría estar relacionado por un lado, con que como es propio en la adolescencia, todos ellos experimentan las emociones de manera intensa (Bailen et al., 2019) y por otro, que el conjunto de los adolescentes de nuestro

estudio (12-16 años) podrían encontrarse en un nivel similar de vulnerabilidad respecto a la regulación emocional, ya que hay evidencia de que a esas edades las estrategias regulatorias cognitivas todavía no están desarrolladas desde el punto de vista neurológico (Zimmermann et al., 2019). Es probable que, como constatan algunos estudios recientes de neuroimagen utilicen diferentes estrategias de regulación emocional según la edad como el reenfoque positivo en la adolescencia temprana (10-12 años), y la toma de perspectiva hacia la adolescencia media, pero sin incorporar las estrategias más eficaces, como la reevaluación y planificación cognitiva hasta edades de mayor maduración cerebral, a partir de 16 años (Santos et al. 2021).

De estos resultados se derivan importantes implicaciones. Se ha comprobado que las tres conductas digitales analizadas son de alta frecuencia entre los adolescentes, tienen cierto grado de automatismo y pueden perpetuarse por ser comportamientos por los que obtienen gratificaciones y sentido de pertenencia (Allen et al., 2014) llegando a preferir en algunos adolescentes, la comunicación por medio de redes sociales en lugar de mantener una conversación cara a cara (Karadağ et al., 2015). Así, se ha comprobado que aquellos estudiantes que pasan más tiempo en Internet suelen presentar algunos inconvenientes en su vida social por lo que las ciberconductas habituales, sin la regulación adecuada, podrían reforzar los desajustes en los que intervienen cada una de ellas de forma aislada como es el caso del ciberacoso en el caso del *cybergossip* (Falla et al., 2021; Romera et al., 2021), síntomas depresivos en el caso del *phubbing* (McDaniel y Coyne, 2016) y adicción a la tecnología en el caso de la multitarea (Lin et al., 2020). Por tanto convendría hacer conscientes a los menores, de los efectos que puede tener la búsqueda de gratificaciones que pueden parecer inofensivas o irrelevantes como por ejemplo, la búsqueda constante de novedades en Internet para paliar el aburrimiento y que aumentan el *phubbing* (Al-Saggaf et al., 2019).

Además, estos resultados sugieren la necesidad de que los adolescentes adquieran competencias socioemocionales específicas para el entorno online, ya que explican un alto porcentaje de la variabilidad de las ciberconductas habituales. El aprendizaje de estas e-competencias socioemocionales puede resultar clave para su desarrollo dado que los adolescentes pasan una buena parte de su vida en este entorno, tan diferente al contexto presencial. Además, las redes sociales están diseñadas para que los usuarios pasen en ellas el mayor tiempo posible a través de un programa de refuerzos y gratificaciones

intermitentes como los índices de popularidad (van Velthoven et al., 2018) por lo que el aprendizaje de las e-competencias de regulación se convierten en cruciales. Por otro lado, en entornos presenciales, las e-competencias socioemocionales se presentan como relevantes en muchos ámbitos pues se relacionan entre otros, con mayor satisfacción con la vida (López-Cassá et al., 2018), menores conductas antisociales (Zych, et al., 2018) mejores estrategias de afrontamiento (Resurrección et al., 2014) y contribuyen al aprendizaje activo (Molinillo et al., 2018). Actualmente numerosas actividades presenciales se han trasladado al entorno online, y más aún tras la pandemia de la COVID19, por lo que parece razonable que el aprendizaje de las e-competencias socioemocionales pueden propiciar numerosos efectos positivos para la vida personal, social y académica.

Los investigadores han descubierto que el excesivo uso de tecnología disminuye el rendimiento académico y genera dificultades en la vida social (Lee et al., 2014). Un meta-análisis reveló un aumento del 11% en el rendimiento académico en escuelas con programas bien implementados (Durlak et al., 2011). En este sentido, una forma de llevarlo a cabo podría ser incluyendo módulos específicos en la formación de las e-competencias socioemocionales incrementando, la formación en estrategias de regulación emocional online y, de autocontrol de la impulsividad a medida que los estudios avancen en esta línea. Actividades para canalizar los sentimientos de gratificación ante la multitarea, de aceptación y rechazo en las redes sociales, de sentimientos negativos ante comentarios online o al visitar perfiles o comparar selfies teniendo en cuenta las diferencias de sexo y edad, aquí encontradas, podrían potenciar una adecuada e-autonomía emocional, así como, disminuir el nivel de multitarea de medios. Por el hecho de que en este estudio se haya comprobado que las e-competencias socioemocionales son predictoras significativas de conductas habituales digitales, potenciadoras de riesgos mayores, los centros escolares deberían dirigir sus esfuerzos, no solo a educar en riesgos digitales sino en incorporar el desarrollo de las e-competencias socioemocionales para potenciar el uso equilibrado y responsable de Internet como elemento transversal en el aprendizaje de la competencia digital a través de las distintas materias, promoviendo por ejemplo, la conducta prosocial en línea y la gestión de conflictos en línea al realizar trabajos académicos grupales.

Este trabajo presenta una serie de limitaciones. Por una parte, la naturaleza transversal del estudio no permite establecer relaciones causales entre las variables por lo que convendría realizar estudios longitudinales en el futuro, así como realizar estudios donde se pueda llegar a aleatorizar el proceso de muestreo para llegar a conclusiones más generalizadas. Por otra parte, aunque este estudio proporciona relevantes perspectivas de las ciberconductas habituales en adolescentes, aporta una óptica parcial a través de la cual se consideran estos comportamientos, ya que los datos de encuestas cuantitativas fueron la única fuente de datos. Una preocupación general con este tipo de medidas es que los participantes pueden malinterpretar elementos de la prueba o no responder con sinceridad (Beard, 2005). Además, en ellas, los adolescentes tienden a valorarse positivamente en las habilidades digitales como por ejemplo en la comunicación virtual siendo los chicos los que se perciben con mayor competencia Hutchison et al., (2016). Este hecho podría modificar la cuantía de las relaciones halladas y requeriría investigación adicional con medidas como la observación y entrevistas que ayuden a solidificar la fiabilidad y validez de estas medidas. A pesar de estas limitaciones, este estudio realiza importantes aportaciones. Los resultados encontrados nos han permitido conocer que las e-competencias socioemocionales son factores de prevención en las rutinas comunicativas que influyen en conductas de riesgo como son el ciberacoso y la adicción a Internet (Yudes-Gómez et al., 2018). Además, este estudio proporciona datos de naturaleza evolutiva para comprender mejor estas nuevas conductas habituales en el entorno online,

La investigación sobre las competencias socioemocionales en las interacciones virtuales es incipiente (Nasaescu et al., 2018) y se necesita más investigación para comprender mejor el comportamiento en línea de los adolescentes y el uso responsable de las redes sociales para mejorar la ciberconciencia escolar. Destacamos otras líneas de trabajo como, el papel protector de las e-competencias socioemocionales en los riesgos online que abordaremos en el siguiente estudio de esta tesis, los factores contextuales que intervienen en estos comportamientos como puede ser la supervisión familiar, de cara a un mejor abordaje educativo, haciendo hincapié en las crecientes necesidades originadas por contextos postpandemia.

5.3. ESTUDIO 3. Relevancia de las e-competencias socioemocionales en el ciberacoso

En torno a la ciberconvivencia escolar surgen numerosas situaciones de riesgo para los adolescentes como son, el sexting, el grooming, el cyber Dating, etc. que afectan al desarrollo pcosocial de los adolescentes. En este sentido, uno de los riesgos que más preocupa a toda la comunidad educativa es el ciberacoso. Por ello, junto al estudio anterior en el que se pretendía abordar la ciberconvivencia desde las rutinas comunicativas más habituales de los adolescentes, ahora pasamos a analizar la relevancia que pueden tener las e-competencias socioemocionales sobre esta situación más grave y problemática.

5.3.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo este estudio es analizar la relación de las e-competencias socioemocionales sobre la ciberagresión y cibervictimización diferenciando, en función del sexo y curso.

Así, dos son nuestras hipótesis son:

H1. Esperamos encontrar diferencias de sexo y curso en la relación entre las e-competencias socioemocionales y los roles de ciberagresores y cibervíctimas.

H2. Esperamos encontrar que las dimensiones de las e-competencias socioemocionales predigan los roles del ciberacoso en función del sexo y del curso.

Para poner a prueba esta última hipótesis, planteamos un modelo de ecuaciones estructurales como el que sigue.

En el modelo se propone que todas las dimensiones de las e-competencias socioemocionales (e-conciencia emocional, e-regulación emocional, e-autorregulación de la impulsividad, e-autonomía emocional y e-competencia social) estarán relacionadas con los dos perfiles del ciberacoso, ciberagresión y cibervictimización.

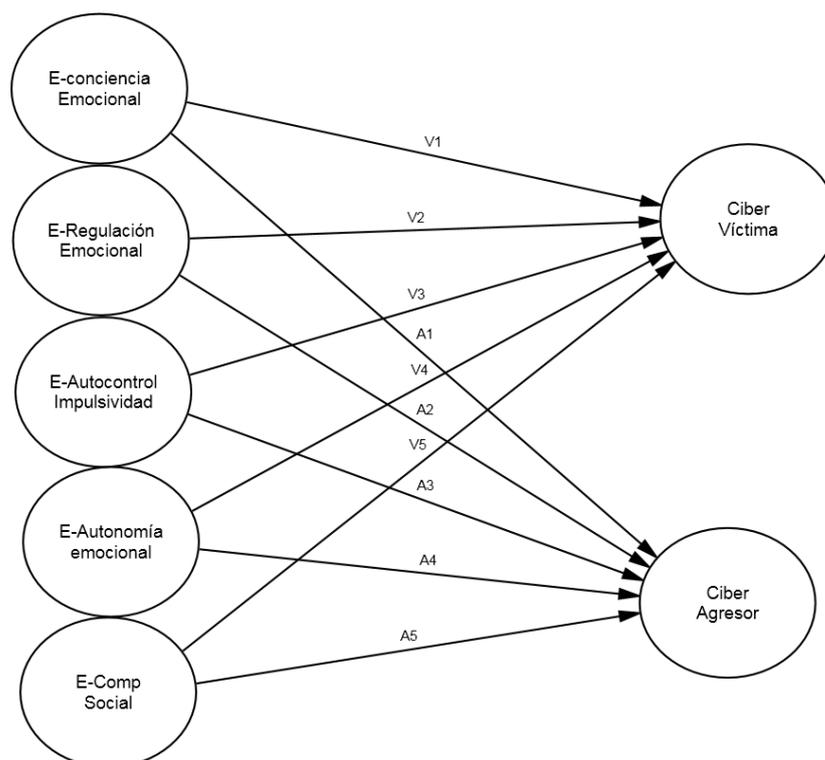


Figura 32. Modelo teórico propuesto de las relaciones entre las e-competencias, ciberagresión y cibervictimización.

5.3.2. Estado de la cuestión

A pesar del elevado número de investigaciones sobre el ciberacoso todavía no se ha llegado a un consenso en su definición. Peter y Petermann (2018), tras analizar 24 definiciones que en la literatura se proponen sugieren definir el ciberacoso como el uso de tecnologías de la información y la comunicación para repetidamente busca dañar, acosar, herir y/o avergonzar intencionadamente a una persona. Esta definición es cercana a algunas otras anteriores de las más utilizadas como la de Smith et al., (2008).

El ciberacoso alcanza un mayor potencial dañino que su homónimo físico, el acoso, (Vaillancourt et al., 2017), dado que la agresión en el entorno virtual puede ocurrir en cualquier momento del día y lugar, puede alcanzar una gran audiencia, el impacto de la agresión permanece en el tiempo y el agresor puede permanecer en el anonimato (Tokunaga, 2010) aumentando la dificultad de identificarlo. De ahí, que el ciberacoso se considera un problema grave cuya incidencia se ha incrementado en las distintas culturas

(Aboujaoude et al., 2015). Determinar su prevalencia resulta una tarea complicada dada la diversidad de los instrumentos que se utilizan en los estudios así, como los criterios de medida para determinar la frecuencia necesaria de las agresiones para considerarlo ciberacoso. Algunos estudios consistentes y revisiones a gran escala, apuntan a que la tasa media de incidencia de cibervictimización se encuentra entre el 14% y el 21% y para la ciberagresión en el 13% (Ansary, 2020; Olweus y Limber, 2018). En población española, un amplio meta-análisis sitúa la cibervictimización en el 24.64% y la ciberagresión en 24.35% (Zych et al., 2016).

En cuanto al sexo, los hallazgos son inconsistentes aunque hay una preponderancia de evidencias que apuntan a que las chicas son más victimizadas (Kowalski et al., 2014 y 2019; Palermi et al., 2017) y los chicos tienen mayor riesgo de ser ciberagresores (Bae, 2021; Lee y Shin, 2017; Wong et al., 2018). Al igual que el sexo, la edad en el ciberacoso es un factor relevante, aunque en la literatura haya discrepancias en su dirección. Numerosos estudios evidencian que la ciberagresión entre adolescentes aumenta con la edad (Hinduja y Patchin, 2008; Larrañaga et al., 2018; Smith et al., 2008; Walrave y Heirman, 2011) mientras que en otros disminuye (Tokunaga, 2010) e incluso otros no han hallado diferencias (Monks et al., 2012). En la cibervictimización, la mayoría de estudios en adolescentes no encuentran diferencias con la edad (Garaigordobil, 2015; Walrave y Heirman, 2011), en otros disminuye (Moore et al., 2012) y en otros aumenta (Hinduja y Patchin, 2008; Monks et al., 2012).

Competencia socioemocional como factor de protección del ciberacoso, sexo y curso

Identificar factores de riesgo y protección claros resulta esencial ya que el ciberacoso implica riesgos para la salud psicológica de quienes lo sufren o realizan como baja autoestima, bajos resultados académicos, frustración, estrés, ansiedad social, depresión e incluso ideaciones suicidas (Hinduja y Patchin, 2019; Vaillancourt, et al., 2017). En este sentido, un enfoque que en los últimos años parece prometedor se centra en la relación con las competencias socioemocionales. Podemos definir las como los conocimientos, habilidades y destrezas para identificar y gestionar las propias emociones y las de los demás, y posteriormente utilizar esta información para guiar el pensamiento y las propias acciones (Kun y Demetrovics, 2010). Las competencias socioemocionales se entienden como habilidades aplicadas a situaciones de la vida (Saarni, 2010) desde los distintos

modelos de inteligencia emocional que han surgido desde que, Mayer y Salovey (1997) la definieran como la habilidad de percibir, expresar, acceder y regular las emociones. El desarrollo emocional genera numerosos beneficios para la socialización pues, potencia la resiliencia y satisfacción con la vida (Di Fabio y Saklofske, 2014), centran su atención en las emociones positivas en lugar de en las negativas (Lea et al., 2018), alcanzan menores niveles de agresividad (García-Sancho et al., 2017; Vega et al., 2021) y de acoso presencial (Rueda et al., 2022). Investigaciones recientes han revelado que, aquellos adolescentes, que desarrollan un alto nivel de competencias sociales y emocionales se involucran en menor medida en situaciones de ciberagresión y cibervictimización (Marín-López et al., 2020). Otros trabajos evidencian que, una baja probabilidad de ser víctima, agresor o víctima-agresor está predecida por una alta comprensión emocional y regulación emocional (Martínez-Monteagudo et al., 2019).

Trabajos previos en relación a los ciberagresión concluyen que aquellos adolescentes con menores competencias emocionales (Garaigordobil, 2017) y que presentan mayores dificultades para regular las emociones (Baroncelli y Ciucci, 2014; Kokkinos y Voulgaridou, 2017) recurren más a la agresión como medio de resolución de problemas. Además, en esta línea Romera et al., (2016) encuentran que los ciberagresores mostraban niveles más bajos en competencia social que los estudiantes que no estaban involucrados. Por otro lado, (Zych et al., 2018) en una muestra de 2139 adolescentes apuntan que, los ciberagresores y ciberagresores victimizados, puntúan más bajo que las cibervíctimas en, competencias socioemocionales evaluadas globalmente y en la dimensión de toma de decisiones responsable, resultando correlaciones débiles en todas sus dimensiones y sin llegar a predecir esos comportamientos.

Por otro lado, en relación a las competencias socioemocionales y la cibervictimización, hay estudios que muestran que bajos niveles de gestión emocional predicen esta situación (Eden et al., 2016). En esta línea, Rey et al., (2018) constatan este resultado respecto a la regulación emocional. Algunos autores encuentran que las cibervíctimas presentan mayores puntuaciones en conducta prosocial (Zych et al., 2018) y competencia social (Romera et al., 2016). Así, recientes revisiones y meta-análisis indican que altos niveles de impulsividad, ansiedad y baja autoestima son factores de riesgo para las cibervíctimas (Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2019).

Es escasa la investigación sobre las diferencias de sexo y edad en relación al ciberacoso y las competencias socioemocionales. Rey et al., (2018) informa de que, en una muestra de adolescentes, los déficits en inteligencia emocional y sus dimensiones se asociaron positivamente con la cibervictimización en ambos sexos pero sólo la regulación emocional predecía y explicaba la cibervictimización de las chicas. Por otro lado, Zych et al., (2018) encuentran, en adolescentes entre 11 y 19 años, que ser chico y tener mayor edad es predictor de ser ciberagresor. Estos estudios sugieren que el sexo y la edad pueden explicar la relación entre aspectos emocionales y el ciberacoso.

A pesar de que la investigación sobre el ciberacoso ha crecido en los últimos años, aún existen lagunas en la relación de las competencias socioemocionales y el ciberacoso. Las últimas investigaciones informaron de que mientras las competencias sociales y emocionales actúan como factor protector, un uso excesivo de contenidos emocionales online es un factor de riesgo de cibervictimización y ciberagresión (Marín-López et al., 2020). Estas investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en la gestión emocional en línea. Hasta ahora la investigación de este campo ha estudiado la relación entre ciberacoso y las competencias socioemocionales evaluándolas en el entorno presencial sin tener en cuenta las características propias del entorno virtual. El ámbito en línea tiene un régimen espacio-temporal distinto al presencial, con sus respectivas implicaciones emocionales. Así la vida social en línea es más rápida y desarraigada lo que conlleva un régimen emocional diferente (Serrano-Puche, 2016). Suler (2004) identificó la desinhibición en línea como un mecanismo latente en el comportamiento emocional cibernético, al detectar que los sentimientos de moderación que están presentes en el face to face desaparecen cuando la persona está frente a la pantalla. Esto lleva a actuaciones en línea que nunca se harían de forma presencial.

La limitación en la transmisión del contenido no verbal en la comunicación online, la asincronía, la posibilidad de anonimato y la amplia audiencia a la que pueden llegar –con o sin consentimiento de las personas involucradas-, entre otros, conlleva procesos emocionales más complejos que los presenciales, sugiriendo que se necesitan competencias específicas para conocer, regular y comprender los estados emocionales propios y los de los demás para desenvolvernos digitalmente de manera adaptada y exitosa, a lo que llamamos las e-competencias socioemocionales definidas como los conocimientos, habilidades y actitudes y valores para comprender, expresar y regular de

forma apropiada los fenómenos socioemocionales en el entorno virtual de cara a utilizar esta información para guiar el pensamiento y mantener relaciones interpersonales deseables en ese entorno tal como se propuso en el marco teórico de esta tesis.

Por tanto, es importante tener en cuenta la especificidad del entorno virtual en relación a las competencias socioemocionales y analizarlas de forma más específica en su relación con los perfiles del ciberacoso, por lo que se necesitan nuevas investigaciones para descubrir y comprender estas posibles relaciones. Si las e-competencias socioemocionales están relacionadas con el ciberacoso, el desarrollo de estas competencias podría proteger a los adolescentes de estar involucrados en estos comportamientos agresivos

5.3.3. Diseño

Al igual que en el estudio anterior, la metodología elegida para el presente estudio se enmarca dentro del corte selectivo con un diseño ex post facto retrospectivo. Trataremos de buscar si las e-competencias socioemocionales pueden ser posibles causas de la ciberagresión y cibervictimización, reconstruyendo los hechos. Como ya hemos señalado, se trata de un estudio transversal pues los datos fueron recogidos en un solo momento temporal.

5.3.3.1. Participantes

Un total de 945 participantes fueron incluidos en el estudio de trece centros educativos de la Comunidad de Aragón. La distribución por sexo es equiparable (56.5% chicas y 43.5% chicos), con una media de edad de 13.80 (SD = 1.27) y una distribución equilibrada por cursos académicos (24.7% were en 1º ESO, 24.9% en 2º ESO, 22.0% en 3º ESO y 28.5% en 4º ESO). Estos cuatro cursos difieren en edad [1º =12.29(.501), 2º =13.16 (.511), 3º=14.30(.556) y 4º=15.28(.548)]. El porcentaje de chicos y chicas en los diferentes cursos no difiere estadísticamente (Chi-cuadrado=2.537, gl=3, p=.469), ni tampoco la edad media de los chicos y de las chicas ($F_{1,943}=2.194$, $p=.139$).

5.3.3.2. Instrumentos de evaluación

Cuestionario de las e-competencias socioemocionales (e-COM)

El cuestionario evalúa las competencias socioemocionales en el entorno online. Incluye 25 elementos respondidos en una escala Likert de once puntos que va 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo) y ha sido validado en el estudio 1 de esta tesis. Consta de cinco subescalas:

e-conciencia emocional que cuantifica la competencia de identificar y comprender las propias emociones en el contexto virtual como, por ejemplo, "Cuando estoy en las redes sociales (leo comentarios, veo videos, perfiles, etc.) puedo poner nombre a lo que siento" (5 ítems; $\alpha = .80$).

e-Regulación emocional que evalúa la capacidad de generar respuestas adaptadas al contexto a partir de la identificación de los estados emocionales generados por las características de la comunicación en internet como por ejemplo "Antes de hacer o decir una broma por las redes sociales soy capaz de pensar cómo se va a sentir esa persona" (5 ítems; $\alpha = .80$).

e-Autocontrol de la impulsividad que cuantifica la competencia que supone inhibir respuestas inmediatas ante estímulos y demandas sociales y de información que aparecen en internet como, por ejemplo, "no puedo evitar pinchar en enlaces que aparecen" (5 ítems; $\alpha = .84$).

e-Autonomía emocional que evalúa la competencia de sentirse capaz emocionalmente en las relaciones sociales virtuales sin depender de los procesos de reconocimiento y negociación del estatus virtual, por ejemplo, "Si no me contestan en las redes sociales siento que no me consideran parte del grupo" (5 ítems; $\alpha = .91$).

e-Competencia social que cuantifica la competencia para mantener buenas relaciones en el entorno virtual, así como la conducta prosocial como, por ejemplo, "Presto atención en las redes sociales a las necesidades de los demás" (5 ítems; $\alpha = .86$).

European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) (Del Rey et al., 2015). Se utilizó la versión española (Ortega-Ruiz et al., 2016). Evalúa las conductas de cibervictimización y ciberagresión en población adolescente a través de 11 ítems para cada perfil. Para este estudio hemos utilizado 4 ítems de cada perfil para focalizarnos en las conductas más habituales con las que se agrede y se sufre ciberacoso. Para

seleccionarlas se revisó la bibliografía al respecto (Álvarez-García et al., 2017; Rey et al., 2018; Whittaker y Kowalski, 2015, entre otros). Las conductas recogidas son: he dicho/me han dicho insultos o palabras mal sonantes, he/me han amenazado, he/han difundido rumores y he/me han excluido socialmente en redes sociales o de un chat. La consistencia interna de la prueba original es óptima: α cibervictimización = .97, y α ciberagresor = .93 (Del Rey et al. 2015). En nuestro estudio el índice de consistencia interna fue: α cibervictimización = .92, y α ciberagresor = .91

5.3.3.3. Procedimiento

Tras enviar un informe con los objetivos de la investigación y la confirmación del equipo directivo de los centros educativos se obtuvo el consentimiento informado de los padres. Posteriormente al alumnado se les explicó el objetivo, la voluntariedad y el anonimato de la participación. Para completar los cuestionarios, se habilitó una plataforma en línea y se llevaron a cabo con la presencia de un investigador.

5.3.3 4. Análisis de los datos

El análisis de resultados se llevó a cabo en dos fases. En una primera fase, se aplicó un análisis descriptivo de las medias de las escalas que se habían utilizado, diferenciando por género para realizar una exploración inicial de resultados y comprobar si había diferencias entre chicos y chicas. En una segunda fase, probamos el modelo hipotético de estructura causal aplicando SEM (Schreiber et al., 2006), que conjuntamente con los modelos de medida, añade la posibilidad de establecer relaciones entre variables, definiendo variables exógenas como variables independientes y variables endógenas como dependientes.

En nuestro modelo, se consideran como variables exógenas las e-competencias socioemocionales, mientras que, como variables endógenas, o variables criterio en las ecuaciones de regresión, se consideran tanto el ciberagresión como la cibervictimización. Este modelo, diseñado acorde con nuestras hipótesis, se representa en la figura 32. Tanto las variables endógenas como exógenas son variables latentes obtenidas a partir de los ítems de las escalas analizadas. Por falta de espacio, los indicadores de las variables

latentes no se han representado en la figura 32, así como tampoco los pesos factoriales de cada grupo. En todos los casos, los valores obtenidos por los ítems son adecuados para mantenerlos como indicadores de las variables y un indicador de la fiabilidad queda recogido con el valor de Alpha de Cronbach, que se aporta en el apartado de descripción de las escalas.

La técnica de análisis SEM, por otra parte, permite también realizar estudios de invarianza factorial y con ello poder establecer si las relaciones que se encuentran entre variables son iguales entre distintos grupos. Así, con este procedimiento hemos comparado los pesos de regresión de chicos y chicas en dos bloques de edad representados por los primeros cursos y por los dos últimos, estrategia útil para probar nuestra hipótesis. Nuestro modelo SEM fue testado con M-Plus (Muthén y Muthén, 1998-2010). El método de estimación usado ha sido MLR, no afectado por los incumplimientos de normalidad de los datos más flexible en la realización de las comparaciones entre modelos. En primer lugar, se han construido las puntuaciones factoriales de las escalas. Una vez confirmada la estructura factorial de las variables, se han obtenido las correlaciones entre todas las puntuaciones factoriales de las variables para la muestra total y para cada uno de los cuatro grupos de participantes considerados, procediendo a continuación a la comparación entre ellas a través del coeficiente de correlación Z Fisher's.

Tras esto, se ha procedido a probar el modelo SEM con la técnica de comparaciones entre grupos. Así, se han obtenido modelos sucesivos. El primer modelo incluye todas las relaciones postuladas en la figura 1. En los modelos 2 y 3 se han fijado a cero algunos pesos en los grupos que no eran estadísticamente significativos y en el modelo 4, con las relaciones resultantes que eran iguales para varios grupos, se ha probado la igualdad de los pesos de regresión. Para analizar el ajuste de los modelos, se han usado los índices habituales en estos modelos reportados por M-PLUS, el índice chi-cuadrado normalizado (χ^2/DF), el RMSEA, el TLI y (Byrne, 2012). Al tratarse de modelos anidados, la comparación de los modelos se realizó calculando $\Delta\chi^2$ con la corrección propuesta por (Satorra y Bentler, 2010) Satorra y Bentler (2010) a través del estadístico el Satorra-Bentler Scaled Chi-Square (TRd) y el índice AIC (Byrne, 2012).

5.3.4. Resultados

En primer lugar, los datos autoinformados por los participantes de este estudio ponen de manifiesto la presencia de conductas de cibervictimización y ciberacoso. Como se puede comprobar en la tabla 1, conductas como recibir insultos o palabras malsonantes son informadas, con distinta frecuencia, por el 51.3 % de los participantes. Otras como ser objeto de rumores (35%) o excluido de redes sociales o juegos (31.1%) tienen menor incidencia. Por su parte, recibir amenazas, conducta de mayor gravedad, es informada por un 22.1% de los participantes (tabla 3.1). La mayor parte de las personas que las reciben dicen hacerlo de manera puntual, pero hay un porcentaje que las realizan con frecuencia semanal y mensual alcanzando un porcentaje entre 8 y el 11%. La suma de estos ítems constituye la puntuación total de cibervictimización.

Menos estudiantes reconocen realizar estas conductas de ciberagresión. La más frecuentes, como en el caso de la cibervictimización, son realizar insultos y palabras malsonantes (27.6%), seguidas de ignorar en redes sociales o excluir de juegos (23,9%), expandir rumores (14.3) o realizar amenazas (9.7%) (tabla 1). Nuevamente, los participantes señalan realizar estas conductas con poca frecuencia, aunque un pequeño grupo lo hace de manera repetida sea semanal o mensual, alcanzando un porcentaje entre 3 y el 8%. La suma de estas conductas constituye la puntuación total de ciberagresión.

Tabla 3.1. Frecuencia de las cibervictimización y ciberagresión

		No, nunca	Si, una o dos veces puntualmente	Si, una o dos veces al mes	Si, alrededor de una vez a la semana	Si, más de una vez a la semana
V1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando Internet.	CIBVI1	48,7	39,5	6,6	2,9	2,4
V2. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en Internet.	CIBVI2	77,9	17,1	3,3	1,1	,6
V3. Alguien ha difundido rumores sobre mí en Internet.	CIBVI3	65,0	26,3	5,0	1,9	1,8
V4. He sido excluído o ignorado de una red social o de un chat.	CIBVI4	69,9	21,7	5,5	1,7	1,2
A1. He dicho palabras malsonantes o he insultado usando Internet.	CIBAI1	62,4	28,6	5,7	1,9	1,4
A2. He amenazado a alguien usando Internet.	CIBAI2	90,3	6,6	2,2	,4	,5
A3. He difundido rumores sobre alguien en Internet.	CIBAI3	85,7	10,5	2,1	1,3	,4
A4. He excluído o ignorado a alguien de una res social o de un chat.	CIBAI4	76,1	18,1	3,7	1,1	1,1

5.3.4.1. Diferencias de sexo y edad en relación a e-competencias socioemocionales y ciberacoso

Para analizar la distribución de estas conductas y de las e-competencias por grupos, se han tomado las puntuaciones directas totales de las escalas, tanto de ciberacoso como de e-competencias socioemocionales. Los resultados se muestran en la tabla 3.2. Para la cibervictimización y la ciberagresión, son las chicas de 1º y 2º ESO las que informan de una menor puntuación, siendo estas diferencias estadísticamente significativas en las comparaciones post hoc con los grupos de chicos y chicas mayores en cibervictimización ($p=.016$ y $p=.039$) y con los chicos en ciberagresión ($p=.012$). De manera conjunta, los chicos puntúan más alto que las chicas en ciberagresión [2.88 (5.26) vs 2.27(3.60); Brown-Forsite=4.125; $p=.043$], y en cibervictimización chicas [3.13 (3.79) vs chicos 3.73 (5.08) Brown-Forsite=4.005; $p=.046$]. Podemos observar que en ambos sexos la cibervictimización y la ciberagresión crecen con la edad.

Tabla 3.2. Medias de los dos perfiles de ciberacoso y las e-competencias por sexo y curso

		N	M	SD	F	P	η^2
víctima_4_items	Chicas de 1º y 2º ESO	272	2,68	3,551	3,297	0,020	0,011
	Chicos de 1º y 2º ESO	196	3,62	5,076			
	Chicas de 3 y 4º ESO	262	3,58	3,979			
	Chicos de 3º y 4º ESO	215	3,82	5,099			
Agresor 4 items	Chicas de 1º y 2º ESO	272	1,86	3,141	3,215	0,022	0,011
	Chicos de 1º y 2º ESO	196	2,66	5,579			
	Chicas de 3 y 4º ESO	262	2,69	3,992			
	Chicos de 3º y 4º ESO	215	3,09	4,969			
e-Conciencia emocional			31,61	10,50	3,065	0,027	0,01
	Chicas de 1º y 2º eso	272					
	Chicos de 1º y 2º ESO	196	33,46	10,84			
	Chicas de 3 y 4º eso	262	32,55	10,69			
e-Regulación emocional			38,15	9,41	5,277	0,001	0,02
	Chicas de 1º y 2º eso	272					
	Chicos de 1º y 2º ESO	196	36,93	8,85			
	Chicas de 3 y 4º eso	262	37,49	9,42			
e-Autocontrol impulsividad			32,45	10,03	0,263	0,852	0,001
	Chicas de 1º y 2º eso	272					
	Chicos de 1º y 2º ESO	196	32,82	11,27			
	Chicas de 3 y 4º eso	262	31,95	10,62			
e-Autonomía emocional			38,02	10,92	3,285	0,020	0,010
	Chicas de 1º y 2º eso	272					
	Chicos de 1º y 2º ESO	196	36,63	11,60			
	Chicas de 3 y 4º eso	262	34,90	12,59			
	Chicos de 3º y 4º ESO	215	36,90	11,23			

e-Competencia social			31,75	10,14		
	Chicas de 1º y 2º eso	272			5,844	0,001 0,018
	Chicos de 1º y 2º ESO	196	30,62	10,25		
	Chicas de 3 y 4º eso	262	33,12	9,05		
	Chicos de 3º y 4º ESO	215	29,46	10,51		

En cuanto a e-competencias socioemocionales, se observan diferencias entre los cuatro grupos en todas las dimensiones. Sí destacan las diferencias en e-competencia social, con una mayor puntuación para las chicas (32.42 vs. 30.01, $F=13.341$, $p<.001$, $\eta^2=.018$), sobre todo las mayores (33.12). Los resultados de la dimensión e-autonomía emocional tiene un menor tamaño del efecto, pero con un resultado relevante, ya que se encuentra una interacción entre sexo y curso estadísticamente significativa ($F=4.956$, $p=.026$). Así, los chicos muestran una puntuación similar en los dos grupos (1º y 2º vs 3º y 4º), pero las chicas pasan de tener una puntuación alta cuando están en 1º y 2º curso (38.02), por encima incluso de la media de los chicos (36.77), a presentar la puntuación más baja de 3º y 4º ESO (34.90), ahora por debajo de los chicos. También se puede observar que, en ambos sexos, las dimensiones de e-regulación emocional y e-autocontrol de la impulsividad decrecen con la edad.

Tras estas comparaciones en valores medios por grupo, pasamos a analizar las relaciones entre variables. Así, partiendo de las puntuaciones factoriales de las variables incluidas en este estudio, se han calculado las correlaciones entre las mismas para los cuatro grupos considerados en el estudio. Los resultados se exponen en la tabla 3.3. En primer lugar, destaca la alta correlación que se encuentra entre las conductas autoinformadas de ciber-victimización y de ciberagresión, en todos los casos con valores altos. Las comparaciones entre grupos, no obstante, señalan que en el caso de las chicas de 3º y 4º ($r=.596$), es ligeramente inferior al resto de los grupos ($Z=5.38$, $p<.001$ versus grupo de chicas de 1º y 2º ESO). Por lo que respecta a la cibervictimización y su relación con las e-competencias socioemocionales, se encuentran relaciones de tamaño medio con e-autocontrol de la impulsividad y con e-autonomía emocional con valor negativo. Es decir, la cibervictimización se asocia a puntuaciones más bajas en estas e-competencias y e-autocontrol emocional. En el primer caso, la correlación alcanza el mayor valor en los chicos de 1º y 2º ESO ($r=-.516$), superior al resto de grupos ($Z=1.95$, $p=.05$ con el grupo de chicas de 1º y 2º ESO) y en el caso de la e-autocontrol emocional es una relación significativa sólo para chicas.

En el caso de la e-autonomía emocional, las mayores relaciones se obtienen en los grupos de chicos y chicas de 1º y 2º ESO, reduciéndose esta relación en los de 3º y 4º ESO.

La e-competencia social también se relaciona ligeramente con cibervictimización en los chicos y chicas más jóvenes. En este caso, la relación es positiva, es decir, los chicos y chicas más jóvenes que sufren mayor victimización online tienen mayores niveles de e-competencia social. Los resultados no indican relación entre la e-conciencia emocional y los dos perfiles de ciberacoso.

Tabla 3.3 *Correlaciones entre las puntuaciones factoriales de las e-competencias socioemocionales, ciberagresión y cibervictimización*

	Chicas 1º y 2º ESO	Chicos 1º y 2º ESO	Chicas 3º y 4º ESO	Chicos 3º y 4º ESO	Total
Cibervictimización y ciberagresión					
Ciber-agresor	.821***	.853***	0.596***	.987***	.812***
e-COM y cibervictimización					
e-Conciencia emocional	.102	.095	.041	.136	.123**
e-Regulación emocional	-.247**	-.138	-.208*	-.140	-.192***
e-Autocontrol de la impulsividad	-.368***	-.516***	-.207*	-.340***	-.319***
e-Autonomía emocional	-.386***	-.399***	-.208*	-.253*	-.264***
e-Competencia social	.206**	.266***	.049	.155	.164***
e-COM y ciber agresor					
e-Conciencia emocional	.092	-.088	-.033	.100	.034
e-Regulación emocional	-.330***	-.219*	-.318***	-.182*	-.260***
e-Autocontrol de la impulsividad	-.530***	-.407***	-.227**	-.453***	-.386***
e-Autonomía emocional	-.378***	-.243**	-.249**	-.172	-.243***
e-Competencia social	.105	.035	-.142*	.025	-.006

En cuanto a la ciberagresión, el cuadro de correlaciones muestra otra vez la importancia del control de la impulsividad, con relaciones medias en todos los grupos, salvo en las chicas mayores ($r=-.227$ vs. $r=-.407/-530$, $Z=2.1$, $p=.03$). Con valores ligeramente inferiores encontramos la importancia de la e-regulación emocional y la e-autonomía emocional. En todos los casos, las relaciones son negativas y señalan que las e-competencias se asocian a menores niveles de ciberagresión. La e-conciencia emocional y la e-competencia social no muestran relaciones con la ciberagresión, salvo una mínima de relación de esta última con la e-competencia social en chicas mayores ($r=-.142$).

5.3.4.2. Valor predictivo de las dimensiones de e-competencias socioemocionales sobre ciberacoso

Acorde con el objetivo de este estudio, hemos testado el modelo expuesto en la figura 1. En la tabla 3.4 se presentan los resultados del ajuste de los modelos aplicados a los cuatro grupos analizados. Se ha probado un primer modelo sin restricciones en ningunos de los pesos de regresión entre las variables exógenas y endógenas del modelo (figura 1). Este primer modelo ofrece buenos indicadores de ajuste, pero en el mismo se detectan pesos no significativos, que quedan fijados a cero en el modelo 2. De este modelo, se encuentran nuevamente algunos pesos no significativos, que se vuelven a fijar en cero en el modelo 3. Por último, sobre este modelo, se propone comparar si existen diferencias en los pesos de regresión entre los grupos. El resultado del modelo de igualdad (modelo 4), mejora los niveles de ajuste del modelo sin restricciones (TRd=11,162, Δ d.f.=3 p=.011, Δ AIC=26.573). Por ello, consideramos este modelo como el que mejor ajusta a los datos, y que pasamos a comentar, quedando reflejado en la tabla 3.4. y figura 33.

Tabla 4. *Ajustes de los modelos SEM y análisis de invarianza*

Model	CMIN	DF	P	CMIN/DF	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Akaike (AIC)
Modelo 1	3090,009	2046	.0000	1,510	.894	.892	.048	.068	117622.750
Modelo 2	3169,812	2075	.0000	1,528	.894	.893	.048	.074	117620.645
Modelo 3	3171,921	2078	.0000	1,526	.895	.893	.047	.074	117641.533
Modelo 4	3175,228	2081	.0000	1,526	.893	.892	.048	.076	117614.960

Modelo 1: Sin restricciones en los pesos entre grupos
 Modelo 2: fijando a 0 los pesos no significativos entre grupos en M1
 Modelo 3: fijando a 0 los pesos de regresión no significativos de M2
 Modelo 4: fijando como iguales los pesos de regresión significativos en los mismos grupos de M3 (V2, V7 y V8)

El modelo obtenido es el siguiente

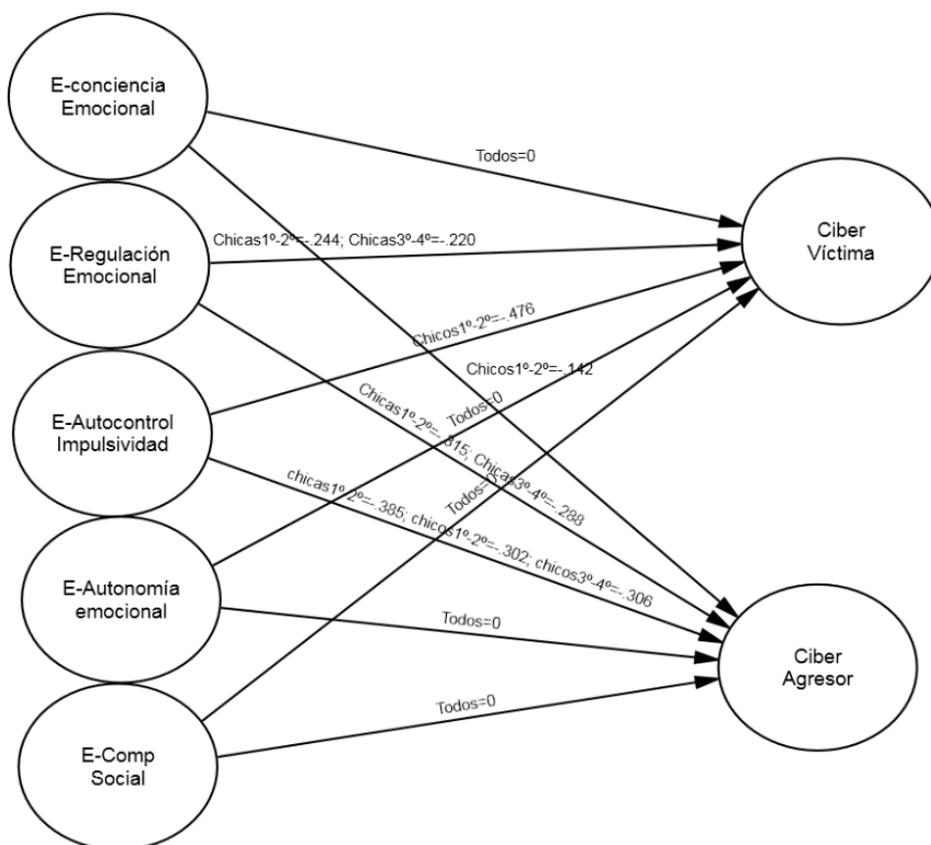


Figura 33. Modelo predictivo de las e-competencias socioemocionales en los dos perfiles del ciberacoso.

De manera global, el modelo explica en una alta proporción la varianza de la ciberagresión en chicas de 1º y 2º ESO (28,20%) y de la cibervictimización de los chicos de 1º y 2º ESO (21,20%). En el resto de los casos, los porcentajes de varianza explicada están entre 4,8% y el 9,3% (tabla 3.5), salvo en el caso de la cibervictimización de los chicos de 3º y 4º ESO en el que ninguna variable entra en la ecuación de regresión. También se comprueba que no todas las e-competencias tienen el mismo peso en la explicación de las conductas de cibervictimización y ciberagresión, como ya se había puesto de manifiesto en la tabla de correlaciones. Así, únicamente la e-regulación emocional y la e-impulsividad tienen relaciones significativas. En concreto, la e-regulación emocional resulta clave en el caso de las chicas tanto en la predicción de cibervictimización ($\beta=-.244$ y $\beta=-.22$) como en la ciberagresión ($\beta=-.315$ y $\beta=-.288$), en todos los casos, con

pesos negativos. Por su parte, la e-impulsividad aparece como factor protector de la cibervictimización en chicos de 1º y 2º ESO ($\beta=-.476$) y de la ciberagresión, tanto en los más jóvenes (12-14 años) ($\beta=-.302$) como en los mayores (15-16 años) ($\beta=-.306$), así como en la agresión de las chicas más jóvenes ($\beta=-.383$). La e-conciencia emocional tiene también una pequeña contribución en la explicación de la ciberagresión en los chicos (1º y 2º ESO) ($\beta=-.142$).

Tabla 3.5. *Modelo SEM por grupos invarianza*

Victima		Chicas 1º y 2º ESO	Chicos 1º y 2º ESO	Chicas 3º y 4º ESO	Chicos 3º y 4º ESO
cibervictimización					
V1	E-Conciencia Emocional	0	0	0	0
V2	E- regulación	-0,244	0	-0,22	0
V3	E-Impulsividad	0	-0,476	0	0
V4	E-Autonomía	0	0	0	0
V5	E-CompSocial	0	0	0	0
ciber agresor					
V6	E-Conciencia Emocional	0	-0,142	0	0
V7	E- regulación	-0,315	0	-0,288	0
V8	E-Impulsividad	-0,383	-0,302	0	-0,306
V9	E-Autonomía	0	0	0	0
V10	E-CompSocial	0	0	0	0
% varianza explicada					
Ciber Victimización		5,90%	21,10%	4,80%	0
Ciber agresión		28,20%	9,40%	8,30%	9,30%

5.3.5. Conclusiones del estudio

La finalidad de esta investigación es examinar cómo se relacionan las competencias socioemocionales evaluadas en el entorno digital (e-competencias socioemocionales) con la ciberagresión y la cibervictimización teniendo en cuenta el sexo y el curso, así como analizar su validez predictiva. Nuestro estudio confirma la influencia positiva de las e-competencias socioemocionales en la ciberagresión y cibervictimización en una muestra amplia de adolescentes españoles ampliando el conocimiento de este fenómeno de una manera más precisa. Además, nuestros datos presentan evidencias de que esta influencia

presenta aspectos diferenciales según el sexo y el curso, aspectos relevantes de cara a la prevención e intervención del ciberacoso.

La prevalencia obtenida muestra que un 5.35% de los adolescentes son ciberagresores y el 6.5% son cibervíctimas posicionando nuestros resultados en porcentajes algo inferiores a otros estudios consistentes a gran escala (Ansary, 2020; Kowalski et al., 2019; Larrañaga, et al., 2018). Estas diferencias podrían explicarse por la diversidad de instrumentos de recogida de datos y los criterios de ocurrencia de la conducta.

Respecto a la relación entre las e-competencias socioemocionales y el ciberacoso, primer objetivo del estudio, nuestros resultados revelaron que la mayoría de las e-competencias socioemocionales se asocian de manera significativa a los dos perfiles del ciberacoso lo que confirma que dichas e-competencias aportan información respecto a la ciberagresión y cibervictimización. La fuerza de esas asociaciones son de mayor intensidad que estudios previos donde relacionan el ciberacoso con competencias socioemocionales evaluadas offline (Marín-López et al., 2020; Rey et al., 2018). Dada la relevancia e implicaciones que las emociones tienen en la vida de los adolescentes (Bailen et al., 2019) estos resultados parecen avalar la perspectiva de que las e-competencias aportan información más ajustada al fenómeno abriendo nuevas posibilidades de estudio para abordar esta preocupación social.

La asociación entre el ciberacoso y las e-competencias sociomocionales resulta negativa tanto, para ciberagresores como cibervíctimas, excepto en el caso de la e-conciencia emocional que no correlaciona en ningún caso y la e-competencia social, que sólo lo hace en el caso de las cibervíctimas más jóvenes y de forma positiva. Es decir, aquellos adolescentes que mantienen buenas relaciones sociales al interactuar en el entorno virtual tienen más probabilidades de ser cibervictimizados. Esta tendencia es contraria de aquellos estudios que indican que la competencia social offline es baja en alguno de los perfiles de este fenómeno (Navarro et al., 2012; Kowalsky et al., 2019). Nuestros diferentes resultados respecto a los estudios offline parecen razonables si consideramos las características del entorno virtual. Un adolescente con alto nivel en competencia social tenderá a tener una mayor presencia en las redes sociales y por ello, sus posibilidades de ser objeto de crítica y de ser cibervictimizado aumentan. Para gestionar posibles efectos

negativos estos adolescentes necesitarán desarrollar más estrategias de afrontamiento ante el estrés, y de gestión emocional.

Por otro lado, los análisis mostraron que los adolescentes que alcanzan mayores niveles de e-regulación emocional, e-autocontrol de la impulsividad y e-autonomía emocional, es decir, aquellos que son capaces de regularse a la hora de comentar, pinchar en enlaces, no desinhibirse al actuar tras las pantallas y valorarse en el entorno virtual sin depender del status digital propio y de otros contactos, están más protegidos de ser cibervíctimas y ciberagresores. Este interesante hallazgo resulta relevante en la prevención del ciberacoso dado que los adolescentes utilizan las redes sociales para verifican sus opiniones e ideas, construir su identidad y cubrir la necesidad de pertenencia al grupo (Allen et al., 2014).

Otro resultado a destacar es la alta correlación encontrada entre ciberagresión y cibervíctima. Es decir, los adolescentes que han sido cibervictimizadas tienen más probabilidad de convertirse en ciberagresores, relación que ya había sido informada en estudios previos en adolescentes (Hood y Duffy, 2018; Larrañaga et al., 2018; Lee y Shin, 2017). Una posible explicación a esta fuerte asociación podría ser que la víctimas cibernéticas experimentan una tensión continua, lo que origina un estado de ánimo deprimido, enojado y la víctima se convierte en agresor como una forma de aliviar estas emociones negativas (Bae, 2021). Este proceso podría estar facilitado por la posibilidad del entorno virtual de poder actuar con inmediatez en las redes sociales ante un comentario despectivo, o actuar desde el anonimato y de forma desinhibida sin percibir las consecuencias.

Con respecto a las diferencias de sexo y curso en las experiencias de ciberacoso y las e-competencias socioemocionales, los análisis mostraron que los chicos alcanzan mayores niveles de ciberagresión que las chicas y que la cibervictimización y ciberagresión crece con el curso, tanto en chicas como en chicos, confirmando estudios anteriores en esta misma dirección (Larrañaga et al., 2018; Monks et al., 2012; Sun, et al., 2016; Wong et al., 2018). Por otro lado, las chicas de 1º-2º ESO (12-14 años) presentan menores niveles de victimización que los chicos, pero al aumentar el curso estas puntuaciones se igualan lo que significa que la cibervictimización de las chicas aumenta en mayor proporción. Estos

datos coincidirían con hallazgos previos donde las chicas son más victimizadas (Kowalski et al., 2014 y 2019; Palermiti et al., 2017).

En esta línea, otro resultado relevante es que las chicas alcanzan niveles mayores e-autonomía emocional que los chicos entre 12-14 años (1º-2º ESO), reduciéndose a niveles inferiores que los chicos a los 15-16 años (3º-4º ESO), mientras que en los chicos aumenta ligeramente. Es decir, a medida que avanza la adolescencia, las chicas tienen mayor dificultad en gestionar emocionalmente los comentarios, su status digital y la percepción que tienen de pertenencia a los grupos virtuales sin que les afecte negativamente. Esta característica podría explicar porque las chicas informan de mayor impacto psicológico ante eventos digitales estresantes (Álvarez-García et al., 2017). Por otro lado, mientras los chicos alcanzan mayores niveles de e-conciencia emocional, las chicas lo hacen en e-regulación emocional y e-competencia social. Estos resultados resultan relevantes al aportarnos datos muy específicos de cómo los adolescentes se comportan en internet. Además, los resultados indicaron que a pesar de que la competencia e-conciencia emocional aumenta con el curso en ambos sexos, las competencias, e-regulación emocional, y e-autocontrol de la impulsividad, disminuyen, por lo que su aprendizaje a lo largo de la adolescencia parece necesario intensificarlo ya que los resultados muestran que son factores protectores del ciberacoso.

El segundo objetivo del estudio perseguía identificar la capacidad predictiva de las e-competencias socioemocionales en ambos perfiles del ciberacoso de manera diferencial según el sexo y el curso. Al analizar los perfiles de ciberagresión, los resultados muestran que la e-regulación emocional protege a las chicas y, además, también el e-autocontrol de la impulsividad a las chicas más jóvenes (1º-2º ESO). Sin embargo, a los chicos, los resultados muestran que también tienen un factor de protección específico, en este caso es la competencia e-autocontrol de la impulsividad. Además, en los chicos más jóvenes (1º-2º de la ESO) también les protege la e-conciencia emocional.

En el caso de la cibervictimización, los factores diferenciales son aun más notorios porque la competencia e-regulación emocional es predictor exclusivo para las chicas y la competencia e-autocontrol de la impulsividad lo es, para los chicos. Es decir, la e-regulación emocional predice de forma diferencial para las chicas su participación en el ciberacoso mientras que, el e-autocontrol de la impulsividad lo hace, casi en exclusiva,

para los chicos. Estos hallazgos aportan evidencias para incorporar las habilidades emocionales con perspectiva de sexo en programas preventivos de ciberacoso ampliando las evidencias existentes de los escasos estudios previos (Rey et al., 2018; Zych et al., 2018). Además, los resultados se alinean con estudios que informan de que, bajos niveles de regulación emocional se asocian con altos niveles de ciberagresión (Baroncelli y Ciucci, 2014; Garaigordobil, 2017; Martínez-Montegudo et al., 2019). Así también Rey et al., (2018) informa de esta misma relación específicamente en la cibervictimización de las chicas (Rey et al., 2018). Por otro lado, Bresin, (2019) y Kokkinos y Voulgaridou (2017) evidencian, en la misma dirección que nuestros resultados, que altos niveles de impulsividad se relacionan con mayores niveles de conductas de agresión, de impaciencia, de búsqueda de recompensas inmediatas y de menor capacidad de regulación. Una posible explicación a estas diferencias en las competencias que predicen los dos perfiles de ciberacoso, podría estar en relación con que, algunos autores han encontrado diferencias de sexo en la comunicación virtual, manteniendo las chicas, una comunicación más relacional y ejerciendo sobre todo violencia indirecta, donde los procesos de regulación emocional son cruciales. Sin embargo, los chicos hacen un uso de Internet más instrumental y de ocio siendo su agresividad más directa (Álvarez-Gómez, 2017) y por tanto, la impulsividad podría estar más implicada en estos usos de los chicos. Otra posible explicación de estas diferencias es que las chicas, suelen exponer y comentar con más frecuencia información personal en las redes sociales además de sentir las emociones con mayor intensidad (Bailen et al., 2019), por lo que, sin una adecuada regulación emocional, las situaciones virtuales estresantes podrían derivar en conductas agresivas o en un deterioro sobre la autovalía, convirtiéndose en objeto de cibervictimización. Es plausible que, aquellas adolescentes con mayores competencias de regulación emocional, canalicen sus sentimientos, negativos o de ira, de forma constructiva y con estrategias de afrontamiento activo y positivo.

En cuanto a la impulsividad algunos trabajos han encontrado que los chicos son más impulsivos que las chicas, relacionándose el nivel de impulsividad con la necesidad de agradar y de evitar quedarse solo (Estévez et al., 2018), lo que podría explicar la tendencia a la agresividad y/o a la sumisión.

Por último, otro resultado destacable es el alto porcentaje en que las e-competencias emocionales explican el ciberacoso en especial para la ciberagresión de las chicas y la

cibervictimización de los chicos, lo que significa que estas variables son relevantes, ampliando la literatura existente sobre la gestión emocional en el entorno virtual. Si nos fijamos en los modelos según el curso, éstos explican un mayor porcentaje del cyberbullying de los adolescentes de 1º-2º ESO respecto a los de 3º y 4º ESO. Como es sabido, a medida que avanza la adolescencia se producen mayores cambios personales, lo que implica que puede haber más variables explicativas del ciberacoso, como pueden ser, la necesidad de popularidad, el apoyo social del grupo y otras conductas en internet, entre otras. Futuras investigaciones deberán examinar este fenómeno.

A pesar de que el presente estudio realiza una contribución novedosa a la literatura actual, existen varias limitaciones que deberían abordarse en futuras investigaciones. Aunque nuestros datos proporcionan evidencias sobre el papel diferenciador del sexo en las competencias socioemocionales de la ciberagresión y cibervictimización, el diseño transversal del estudio no permite determinar la dirección de causalidad en las relaciones. Futuros trabajos longitudinales ayudarían a obtener esa información. Otra posible limitación ha sido el uso de medidas auto-informadas, las cuales pueden ser objeto de deseabilidad social. En futuros trabajos se deberían llevar a cabo recogiendo la información de los demás agentes educativos e incluyendo otras conductas en internet como el cybergossip y variables personales como el apoyo social y niveles de búsqueda de la popularidad que proporcionaría una perspectiva más amplia y facilitaría nueva información sobre el papel de las competencias socioemocionales. Por otro lado, se necesita replicar el estudio de las e-competencias en otras poblaciones y culturas para generalizar estos resultados así como, estudiar su relación con otras variables que pueden afectar al ciberacoso como la empatía en el entorno digital (Marín-López et al., 2019).

A pesar de estas limitaciones nuestro estudio ha proporcionado evidencia empírica de que la forma en que los adolescentes gestionan sus e-competencias socioemocionales puede explicar situaciones de cibervictimización y de ciberagresión de modo diferencial según el sexo y curso.

En cuanto a las implicaciones prácticas, un paso razonable para intentar reducir la ciberacoso de los adolescentes sería el aprendizaje de estas competencias en los centros educativos al mismo tiempo que se lleva a cabo el aprendizaje instrumental de la tecnología y se sensibiliza con el problema. En este sentido, parece relevante incluir módulos

específicos en la formación de e-competencias socioemocionales incrementando la formación en estrategias de regulación emocional, autocontrol de la impulsividad y autonomía emocional para canalizar a través de un pensamiento positivo y lenguaje asertivo y constructivo los sentimientos negativos, de frustración, ira o venganza y fomentar una adecuada autoestima digital. La inclusión de estas competencias podría reducir la probabilidad de implicarse en conductas de ciberagresión y por otro, incrementar las relaciones interpersonales satisfactorias afectando positivamente a la convivencia y ciberconvivencia (Divecha y Brackett, 2020). Varios autores han subrayado la necesidad de llevar a cabo estrategias preventivas y de intervención con un ajuste especial a las necesidades de cada sexo (Kowalski y al., 2014). Por tanto, la formación y los programas con intención de reducir la ciberacoso deberían tener en cuenta estas diferencias con objeto de desarrollar entrenamientos más efectivos al centrarse en los déficits y fortalezas característicos de chicos y chicas.

La literatura ha evidenciado que la intervención para prevenir la violencia entre iguales en todas sus modalidades debe incluir tanto al contexto escolar como el familiar (Ansary, 2020) lo que implica apoyar a las familias desde los centros educativos para conseguir este objetivo común.

En conclusión, nuestros hallazgos arrojan luz sobre la importancia de considerar las competencias socioemocionales en el entorno virtual de forma específica proporcionando evidencias para trabajar el ciberacoso sobre enfoques adaptados por sexos y curso.

5.4. ESTUDIO 4. Aportación de las e-competencias socioemocionales a la explicación de las ciberconductas respecto a otros constructos emocionales y sociales offline y online

En los estudios anteriores, 2 y 3, las e-competencias socioemocionales han resultado relevantes en la predicción de las ciberconductas estudiadas. Por otro lado, la literatura indica que la competencia social y la empatía adquiridas en el entorno presencial (offline) también son dos competencias claves en la predicción en las conductas en línea y parece haber un traslado de la competencia offline al entorno online. Por eso, en este último estudio queremos analizar si las e-competencias socioemocionales añaden un valor explicativo específico de las ciberconductas respecto a las variables offline y, por tanto, evidenciar si se necesita el aprendizaje de competencias socioemocionales específicas para desenvolverse en el entorno online. Para refinar esta aportación se incluirá otro constructo en línea ya existente, el contenido emocional en línea.

5.4.1. Objetivos

Tras analizar la relevancia de las e-COM en las ciberconductas (ciberacoso, *cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios), en este cuarto estudio los objetivos específicos son:

1. Analizar las relaciones de las e-COM con otros constructos, en concreto la competencia social offline, la empatía offline y el contenido emocional en línea, implicados en las ciberconductas (ciberacoso, *cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios) en función del sexo y curso.
2. Comparar la aportación que realizan las e-COM respecto a los demás constructos analizados en la predicción de las ciberconductas en función del sexo y curso.

Hipótesis

A la vista del estado de la cuestión y de los resultados obtenidos en estudios 1, 2 y 3 de esta tesis planteamos las siguientes hipótesis:

Estudio 4. Aportación de las e-competencias socioemocionales a la explicación de las ciberconductas respecto a otros constructos emocionales y sociales offline y online

H1. Esperamos encontrar relaciones entre las e-COM y los demás constructos analizados (competencia social offline, empatía offline, contenido emocional online y ciberconductas) con algunas diferencias en función del sexo y curso.

H2. Esperamos encontrar que la incorporación de las e-COM en modelos de regresión sobre las ciberconductas mejoraran la predicción realizada por el resto de variables.

H3. Las mejoras de la H2 no serán las mismas en función del sexo y curso.

5.4.2. Estado de la cuestión

Competencia social offline y empatía offline predicen las ciberconductas

Durante la adolescencia se producen profundos cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales y la forma de relacionarse con su entorno cobra mayor importancia (Albert et al., 2013). En estos procesos evolutivos los adolescentes experimentan emociones más frecuentes e intensas que en otras edades más adultas (Larson et al., 1980) y las competencias sociales y emocionales juegan por ello un papel relevante. De hecho, en relación a la convivencia adolescente, la literatura evidencia los vínculos entre conductas agresivas y competencias como la empatía, la competencia social y las habilidades emocionales (García-Sancho et al., 2014; Kokkinos y Voulgaridou, 2019; Lovett y Sheffield, 2007).

La competencia social es definida como la capacidad de interactuar eficazmente con los demás (Rose-Krasnor, 1997) y según los autores, se focaliza más en unas u otras dimensiones (Romera et al., 2017). Por su parte, la empatía se considera un constructo multidimensional que involucra procesos afectivos y cognitivos. La empatía afectiva se refiere a la experiencia vicaria de emociones consistentes con las de la persona observada y, a menudo, da como resultado preocupación por el otro. La empatía cognitiva o toma de perspectiva se puede definir como la conciencia y comprensión de la emoción de otra persona (Davis, 1983). Se cree que la empatía juega un papel clave en la motivación del comportamiento prosocial, en la guía de preferencias y respuestas conductuales, y además proporciona la base afectiva y motivacional para el desarrollo moral (Decety, 2011). Ambos constructos, competencia social y empatía, son considerados tradicionalmente

como ejes de prevención del acoso escolar. Así, en una muestra amplia de adolescentes, entre 7 y 19 años, donde se estudia la relación entre empatía, competencia social y ciberacoso, concluyen que éste debe ser abordado tanto, desde la empatía como desde la competencia social (Del Rey y Ojeda, 2018). Desde los dos perfiles del acoso, tanto en los agresores como en las víctimas, se ha reconocido un bajo nivel de competencia social (Legkauskas y Magelinskaitė-Legkauskienė, 2019). Del mismo modo, van Noorden et al., (2017) observan que agresores, víctimas y agresores victimizados presentan menor empatía que los no implicados en situaciones de acoso. Los estudios que han explorado el papel del sexo en la relación entre competencia social y acoso han señalado que ser chica y tener un buen nivel de competencia social supone una menor implicación en acoso (Coelho y Sousa, 2021).

Así mismo la inteligencia emocional también tiene un rol relevante en el acoso. Un reciente meta-análisis realizado en adolescentes señala que el alumnado implicado, tanto agresores como víctimas, tienen mayores niveles de percepción emocional y menor comprensión y regulación emocional (Rueda et al., 2022).

Así mismo, las conductas del entorno virtual están influenciadas por factores emocionales y competencias sociales. Una de las más estudiadas ha sido el ciberacoso. En este sentido, la empatía de los participantes en situaciones de *cyberbullying* ha sido analizada por diferentes investigadores. En un reciente meta-análisis que analiza la empatía en los diferentes roles del ciberacoso concluye que las cibervíctimas suelen presentar mayores niveles de empatía afectiva y que altos niveles de ciberagresión están relacionados con bajos niveles de empatía (Zych et al., 2019). En algunos estudios, la asociación más fuerte es con la empatía afectiva (Ang et al., 2017) y en otros, con las dos dimensiones (Del Rey et al., 2016). Algunos trabajos han observado diferencias entre chicos y chicas respecto al nivel de empatía, siendo la empatía cognitiva en los chicos más determinante para situaciones de ciberagresión (Ang y Goh, 2010).

Otros estudios sobre ciberacoso y competencia social sugieren que la adolescencia es un periodo de mayor vulnerabilidad donde ser aceptado por los iguales es relevante para ellos (Parker y Asher, 1993) y la falta de habilidades sociales puede provocar situaciones de soledad y baja autoestima en los que se asocia a la implicación en situaciones de cibervictimización (Álvarez-García et al., 2015). En contraposición, también sucede que

las cibervíctimas, a pesar de percibirse competentes socialmente, son rechazadas dentro del grupo. En estos casos, no parece tanto la habilidad social lo que caracteriza a las víctimas sino la posición o percepción que tiene el grupo sobre ella, lo que llevaría a afirmar que la prosocialidad y la capacidad de interacción no protege por sí sola a las víctimas de ser agredidas (Romera et al., 2016). Respecto a los ciberagresores, la mayoría de los trabajos coinciden en que el nivel de habilidades sociales es menor que los no implicados (Kokkinos et al., 2014) aunque otros, consideran que pueden ser hábiles socialmente y que las utilizan en ejercer el poder sobre otros (Sutton et al., 2001). Algunos trabajos que, estudian la empatía y la competencia social conjuntamente, en relación al ciberacoso sugieren modos diferentes de prevención según el sexo. En la chicas, más centrado en la competencia social y en los chicos, más focalizado en la empatía afectiva (Del Rey y Ojeda, 2018).

Entre las competencias emocionales que, se ha identificado en la literatura, como elemento necesario para un desarrollo social positivo se encuentra la regulación de las emociones. En estudios transversales con adolescentes, se concluye que la dificultad en esta regulación es característica de los ciberagresores (Baroncelli y Ciucci, 2014; Kokkinos y Voulgaridou, 2017) aunque en otros estudios se sugiere que es clave para la cibervíctima. Hemphill y Heerde, (2014) llevaron a cabo un estudio longitudinal desde los 10 a los 19 años con 925 estudiantes australianos donde, analizaron los factores de riesgo y protección ante el ciberacoso, concluyendo que el predictor significativo para las víctima fue el control de las emociones y para los ciberagresores haber sido cibervíctima o agresor de acoso. Por otro lado, Garaigordobil (2017) informa que los ciberagresores se caracterizan por bajos niveles de atención, claridad y reparación emocional y sin embargo, las cibervíctimas se asocian con una mayor atención emocional. Por otro lado, Zych et al., (2018), al analizar las competencias socioemocionales en un grupo amplio de adolescentes concluyen que los ciberagresores y agresores victimizados en línea alcanzan menores niveles de competencias socioemocionales.

Hay otras conductas del entorno virtual relacionadas con la calidad de las relaciones interpersonales de los adolescentes como son, el *cybergossip*, el *phubbing* y la multitarea de medios. El *cybergossip* se refiere a las conductas de realizar comentarios evaluativos expresados por varias personas sobre alguien que no está presente

a través de dispositivos digitales, el *phubbing* o acto de mirar el móvil mientras se conversa cara a cara con otras personas, y la multitarea de medios a usar varias aplicaciones online, dispositivos y usar medios tecnológicos mientras se participa en una actividad. Son conductas que, aunque no se consideran como riesgos graves de agresión pueden utilizarse como modos para excluir a alguien o delibitar las relaciones interpersonales. En concreto, en el caso del *phubbing* la persona que lo sufre se siente ignorada mermando, entre otros aspectos, el sentido de pertenencia y generando sensación de invisibilidad (Chotpitayasunondh y Douglas, 2018). Así también, los trabajos existentes sobre el *cybergossip* indican que puede predecir conductas desajustadas como el ciberacoso (Romera et al., 2018) y la multitarea puede jugar un papel potenciador de las dos anteriores (Lau, 2017). Algunos trabajos han puesto de manifiesto su relación con los procesos emocionales. En concreto, algunos trabajos sugieren que el sentimiento de soledad, aliviar el aburrimiento, la sociabilidad y la interconectividad interpersonal pueden estar detrás del *phubbing* (Al-Saggaf y O'Donnell, 2019) y el miedo a la evaluación negativa y positiva parece estar asociado con el uso problemático y social del *smartphone* (Wolniewicz et al., 2018) por lo que es razonable pensar que la competencias social, la empatía, y las competencias sociales y emocionales podría ser relevantes en estas conductas.

Además, las competencias sociales y emocionales podrían regular las emociones que generan las ciberconductas habituales como son las emociones de aceptación o de rechazo social ante comentarios evaluativos en las redes sociales (Grinberg et al., 2017), el estrés y la ansiedad producidos por la multitarea (N. Sternberg et al., 2020) así, como los sentimientos de molestia del *phubbing* (Aagaard, 2020).

El contenido emocional en línea predictor de las ciberconductas

La comunicación en línea no está exenta del ámbito emocional a pesar de que se vea limitada en elementos no verbales y paralingüísticos. Para paliar este condicionamiento por ejemplo, se ha generalizado el uso de emoticonos y otros recursos emocionales (Kalman y Gergle, 2014) que y facilitan el establecimiento del tono emocional y alegran el estado de ánimo de las personas (Kaye et al., 2017).

Los estudios sugieren que el contenido emocional en la comunicación en línea está presente (Kramer et al., 2014; Volkova y Bachrach, 2015). Además, las emociones negativas se expresan durante la interacción en línea incluso más que durante la interacción cara a cara (Derks et al., 2008). Un creciente cuerpo de investigación sugieren que en Internet hay nuevos fenómenos de gran carga emocional como el uso de memes, mensajes en cadena, retwets, etc. que promueven el contagio y excitación emocional (Bayer et al., 2018; Stieglitz y Dang-Xuan, 2013).

Estas evidencias han llevado a algunos autores al estudio específico del impacto del contenido emocional en la comunicación online (Zych et al., 2017). Este se refiere a la expresión, percepción, facilitación y comprensión emocional en línea. En este sentido, algunos trabajos han demostrado que un alto contenido emocional en línea está relacionado con algunos riesgos cibernéticos como el abuso de Internet (Nasaescu et al., 2018) y el ciberacoso (Marino et al., 2020). Por lo que, a la vista de estos resultados y de los procesos emocionales que parecen estar detrás del cybergossip, phubbing y multitarea de medios se podría plantear que también el contenido emocional en línea pueda influir en estas conductas. Así, es posible que los contenidos cargados de emoción en la comunicación online estén relacionados con un mayor uso social de Internet.

e-competencias socioemocionales predictoras de conductas online

A la vista de los resultados de los estudios 1, 2 y 3 de esta tesis otro factor que puede intervenir en la predicción de todas estas ciberconductas son las e-competencias socioemocionales. Algunas de las conclusiones que se han evidenciado son:

1. Las e-competencias socioemocionales son constructos diferentes al contenido emocional en línea pero ambos se relacionan lo que puede sugerir que la expresión, percepción, facilitación y comprensión de las emociones en línea pueden requerir de competencias que gestionen un uso eficaz de las mismas (estudio 1).
2. Las e-competencias socioemocionales predicen las conductas habituales en los adolescentes de marcado carácter social y personal como el *cybergossip*, *el phubbing* y la multitarea de medios (estudio 2).

3. Las e-competencias socioemocionales son relevantes en la predicción del ciberacoso (estudio 3).
4. En todos ellos hemos obtenido diferencias según el sexo y el curso.

Relaciones entre constructos emocionales y sociales offline y online

Los hallazgos de la literatura indican que la competencia social offline, la empatía offline y las competencias emocionales offline están relacionadas. En concreto, algunos estudios informan de vínculos positivos entre habilidades como la conciencia y la autorregulación emocional con el comportamiento prosocial (Padilla-Walker et al., 2015). Otros trabajos encuentran asociaciones significativas entre conciencia emocional de los adolescentes y sus actitudes empáticas (Rieffe y Camodeca, 2016). Además, una serie de hallazgos sugirieron que la respuesta puede estar negativamente relacionada con la reactividad emocional (Carlo et al., 2012). Al mismo tiempo, como indica la literatura, todas se relacionan también con conductas del entorno online al igual que las e-competencias emocionales por lo que se podría pensar que las competencias offline y las online pueden estar relacionadas.

Por otro lado, hasta donde sabemos, sólo existen unos pocos trabajos que hayan analizado las relaciones entre el contenido emocional en línea con conductas online y constructos emocionales o sociales. En concreto, con las competencias emocionales y sociales offline según el modelo CASEL en muestras de adolescentes españoles. Los resultados de estos estudios evidencian que un alto nivel de competencias sociales y emocionales offline también se relaciona con un mayor uso de las emociones en línea, siendo también sus predictores y que el contenido emocional en línea reduce el factor protector que las competencias emocionales ofrece ante el ciberacoso (Marín-López et al., 2020) y el abuso de Internet (Nasaescu et al., 2018). En esta línea, un estudio transversal con adolescentes italianos ha encontrado que las dificultades en la regulación de las emociones están directamente vinculadas y predicen el nivel de expresión y facilitación emocional en línea siendo éstas factores de riesgo para el uso problemático de las redes sociales (Marino et al., 2020). De estos estudios podemos deducir que al igual que las competencias sociales y emocionales offline se relacionan con el contenido emocional en línea, sería razonable pensar que la competencia social offline y la empatía offline se

podrían vinculan igualmente al contenido emocional en línea. Es decir, se sugiere que la competencia social y la empatía adquiridas en el entorno presencial (offline) tienen una influencia en las conductas online y parece haber un traslado de la competencia offline al entorno online.

Por otro lado, también las competencias socioemocionales específicas (e-COM) han resultado relevantes en la predicción de las ciberconductas, lo que nos hace preguntarnos si las e-COM añaden un valor explicativo sobre las ciberconductas respecto a las competencias offline. Además, los estudios indican por un lado que, el contenido emocional en línea también influye en la potenciación de las conductas en línea y por otro que, la competencia social y la empatía offline, el contenido emocional en línea y las e-COM podrían estar relacionadas. Por todo ello, en este estudio queremos responder a las siguientes preguntas de investigación, ¿Qué relación tienen los constructos sociales y emocionales offline (competencia social offline y empatía offline) con los constructos sociales y emocionales online (las e-COM y el contenido emocional en línea)?, más especialmente, ¿qué relación tiene las e-COM con todos los demás constructos analizados?, ¿las e-COM aportan algo a la predicción de las ciberconductas respecto a los constructos offline y online ya existentes?

5.4. 3. Diseño

La metodología elegida para el presente estudio se enmarca, al igual que los anteriores dentro del corte selectivo con un diseño ex post facto retrospectivo transversal. En este caso, se analizan si la empatía offline, la competencia social offline, el contenido emocional en línea y las e-competencias socioemocionales pueden explicar las ciberconductas, ciberacoso, *cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios.

5.4.3.1. Participantes

Participaron estudiantes de 12 centros de Educación Secundaria de Aragón de entre 12-16 años. Como ya se ha explicado, aunque inicialmente el procedimiento de muestreo fue probabilístico finalmente, dada la situación sanitaria de pandemia, se obtuvo una muestra por conveniencia según la disponibilidad de los centros, participando estudiantes

de las tres provincias de Aragón, tanto del ámbito urbano como rural y de centros públicos y concertados. Con este procedimiento se obtuvieron los datos de 1246 estudiantes de 1º a 4º curso de la ESO que, tras eliminar los valores perdidos en alguna escala, quedaron reducidos a 992 estudiantes. La distribución por sexo fue del 54.4% chicas and 45.6% chicos y una media de edad de 13.80 (SD = 1.27). Respecto a los cuatro cursos de la ESO se hizo una recodificación de los mismos agrupándolos de dos bloques pues presuponemos que los cambios evolutivos de las variables no son siempre visibles en un solo curso. Así, la distribución por cursos fue: 1º-2º ESO 50.10% y 3º-4º ESO 49.90%. El porcentaje de chicos y chicas en los diferentes cursos no difiere estadísticamente (Chi-cuadrado=2.368, g.l.=3, p=.387), ni tampoco la edad media de los chicos y de las chicas (F=2.194, p=.139).

Tabla 4.1. Porcentajes de los participantes por curso y sexo

Curso	Chicas	Chicos	Total
1º ESO-2º ESO	52.80	48.20	50.10
3º ESO-4º ESO	47.20	51.80	49.90
Total	54.40	45.60	100.00

5.4.3.2. Instrumentos

European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) (Del Rey et al., 2015). Se utilizó la versión española (Ortega-Ruiz et al., 2016). Evalúa las conductas de cibervictimización y ciberagresión en población adolescente a través de 11 ítems para cada perfil. Respondieron respecto a los últimos meses a través de una escala tipo likert de 5 puntos donde 0 (nunca), 1 (si, una o dos veces puntualmente), 2 (si, una o dos veces al mes), 3 (si, alrededor de una vez a la semana), 4 (si, más de una vez a la semana). Algunos de los ítems son: “Alguien me ha dicho groserías o insultado por Internet”, “He colgado videos o fotos comprometedoras de alguien en Internet”. La consistencia interna de la prueba original es óptima: α cibervictimización = .97, y α ciberagresor = .93 (Del Rey et al. 2015). En nuestro estudio el índice de consistencia interna fue: α cibervictimización = .92, y α ciberagresor = .91

Cybergossip Questionnaire-Adolescents (CGQ-A) (Romera et al., 2018). Está basado en las cuatro funciones principales del chisme: informar, influir, crear amistad y entretenerse. Consta de 9 ítems en una escala Likert de 5 puntos (0=nunca a 4=siempre).

Algunos de sus ítems son, por ejemplo, “Hablo de los demás en redes sociales o WhatsApp porque me hace sentir más cerca de mi grupo de amigos” y “Le he contado cosas de un compañero o amigo en la red social o WhatsApp para que el grupo cambie de opinión sobre él / ella”. El índice de consistencia interna de la escala original fue $\alpha=.85$ y en nuestro estudio resultó similar ($\alpha=.84$).

Phubbing Scale (Karadağ et al., 2015). Se utiliza la versión española de Blanca y Bendayan, (2018). Comprende 10 ítems en una escala Likert (1=nunca a 5=siempre) distribuidos en dos dimensiones, Disrupción de la comunicación (5 ítems; $\alpha=.85$) que cuantifica la frecuencia de interrupción de conversaciones por atender al móvil como por ejemplo, "Estoy ocupado con mi teléfono móvil cuando estoy con mis amigos" y "La gente se queja de que trato con mi teléfono móvil", y Obsesión por el teléfono (5 ítems; $\alpha=.76$) para evaluar la necesidad del móvil como por ejemplo, "Mi teléfono está a mi alcance" y "Cuando me despierto por la mañana, primero reviso los mensajes en mi teléfono ". En nuestro estudio $\alpha=.76$ y $\alpha=.75$ respectivamente. Para este estudio, no obstante, se ha considerado únicamente la puntuación total de *phubbing* resultando un índice de consistencia interna de $\alpha=.83$.

Media multitasking index (Martín-Perpiñá et al., 2019). Se trata de una versión adaptada de la medida propuesta por Ophir et al.,(2009). Se evalúa cómo se involucran los estudiantes mientras hacen las tareas académicas en nueve actividades mediáticas (ver televisión, leer, escuchar, música, hablar por teléfono, enviar mensajes, hablar por teléfono, redes sociales, videos en línea, otras actividades informáticas y videojuegos). Se trata de una escala Likert de cuatro puntos valorada desde 1 (nunca) a 4 (muy a menudo). El índice de consistencia interna de la escala original fue $\alpha=.84$. y con la muestra de estudio fue $\alpha=.82$.

e-motions Questionnaire (Zych et al., 2017). Este cuestionario evalúa el contenido emocional (percibido, expresado, utilizado y gestionado) en la comunicación en línea. Incluye 21 elementos respondidos en una escala Likert de cinco puntos que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). El cuestionario contiene cuatro subescalas: Expresión emocional (4 ítems, $\alpha=.84$; por ejemplo, "Expreso mis emociones a través de las redes sociales como Facebook o Instagram"), Percepción emocional (3 ítems, $\alpha=.75$; por ejemplo, "Mis contactos me hacen saber a través de Facebook o

Instagram si están felices o tristes"), Facilitar el uso de emociones (6 ítems, $\alpha = .91$; por ejemplo, "Expreso mis emociones a través de Facebook o Instagram para superar mis dificultades"), Comprensión y gestión de las emociones (8 artículos, $\alpha = .87$; por ejemplo, "Cuando miro el muro de mis contactos comprendo qué emociones sienten"). En nuestro estudio los índices de consistencia interna fueron $\alpha = .80$, $\alpha = .87$, $\alpha = .85$, $\alpha = .89$ respectivamente.

Cuestionario de e-competencias socioemocionales (e-COM). Este autoinforme evalúa las competencias socioemocionales en el entorno online y ha sido validado en el estudio 1 de esta tesis. Incluye 25 elementos respondidos en una escala Likert de once puntos que va 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). El cuestionario tiene cinco subescalas:

e-Conciencia emocional que cuantifica la competencia de identificar y comprender las propias emociones en el contexto virtual como, por ejemplo, cuando estoy en las redes sociales (leo comentarios, veo videos, perfiles, etc.) puedo poner nombre a lo que siento" (5 ítems; $\alpha = .80$).

e-Regulación emocional que evalúa la capacidad de generar respuestas adaptadas al contexto a partir de la identificación de los estados emocionales generados por las características de la comunicación en Internet como, por ejemplo, "antes de hacer o decir una broma por las redes sociales soy capaz de pensar en cómo se va a sentir esa persona" (5 ítems; $\alpha = .80$).

e-Autocontrol de la impulsividad que cuantifica la competencia que supone inhibir respuestas inmediatas ante estímulos y demandas sociales y de información que aparecen en Internet como, por ejemplo, "no puedo evitar pinchar en enlaces atractivos que aparecen" (5 ítems; $\alpha = .84$).

e-Autonomía emocional que evalúa la competencia de sentirse capaz emocionalmente en las relaciones sociales virtuales sin depender de los procesos de reconocimiento y negociación del estatus virtual, por ejemplo, "si no me contestan en las redes sociales siento que no me consideran parte del grupo" (5 ítems; $\alpha = .91$).

e-Competencia social que cuantifica la competencia para mantener buenas relaciones en el entorno virtual, así como la conducta prosocial como, por ejemplo, "presto atención

en las redes sociales (Instagram, Whatsapp, e-mail, etc.) a las necesidades de los demás” (5 ítems; $\alpha = .86$).

Perceived Social Competence Scale II (Anderson-Butcher et al., 2014), adaptada al español por Romera et al., (2016). Dicha escala valora la percepción de la propia competencia social a través de cinco ítems (por ejemplo, “muestra 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). La consistencia interna de la escala original fue óptima resultando un alfa de Cronbach de .91 y en nuestro estudio fue similar.

Basic Empathy Scale (Jolliffe y Farrington, 2006). Se utilizó la adaptación española en adolescentes de Oliva, et al., (2011). Los 9 ítems de escala Likert puntuados entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) valoran la empatía global y sus dos dimensiones. La empatía afectiva (4 ítems, $\alpha = .85$) hacen referencia a la reacción emocional provocada por los sentimientos de otras personas, por ejemplo, “cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente. La empatía cognitiva (5 ítems, $\alpha = .88$) se refiere a la percepción y comprensión de las emociones de los otros, por ejemplo, “después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste”. Para este estudio, el resultado de la consistencia interna resultó con un alfa de Cronbach de $\alpha = .82$ (empatía afectiva) y $\alpha = .85$ (empatía cognitiva).

5.4.3.3. Procedimiento

En primer lugar, se solicitó a los centros educativos su participación para lo cual se les remitió un breve informe sobre los objetivos y alcance de la investigación. Tras recibir el visto bueno por parte de los equipos directivos y recabar los consentimientos informados de los padres, el alumnado contestó los cuestionarios. El horario convenido fue dentro del horario lectivo, con la presencia de un investigador, bien presencialmente o virtualmente según la situación de pandemia COVID-19 acaecida. A continuación, se procedió al análisis de los cuestionarios, al vaciado y análisis de la información.

5.4.3.4. Análisis de datos

Se obtienen estadísticos descriptivos para establecer las características sociodemográficas y psicológicas de los participantes a través de un análisis multivariante de las variables incorporando como factores fijos el sexo y el curso recodificados en dos bloques, 1º-2º ESO y 3º-4º ESO. Las variables con casos perdidos en un porcentaje inferior al 10% fueron sustituidos por el método de media de series.

Para analizar las relaciones entre las variables de estudio se realizan correlaciones bivariadas por sexo y los dos bloques de cursos. Se explora la capacidad predictiva de cada variable respecto al resto de variables contempladas mediante análisis de regresión lineal múltiple diferenciando los grupos de chicos y chicas y de cursos (1º-2º ESO vs. 3º-4º ESO). Para realizar esta regresión, se utiliza un método de inclusión por bloques de los grupos de variables: bloque 1: competencia social; bloque 2: empatía; bloque 3: contenido emocional en línea (e-motions); bloque 4: e-competencias socioemocionales, en último lugar, para comprobar el aporte diferencial de esta variable a la predicción de la conducta. Para analizar la mejora de los diferentes bloques, evitar posibles problemas de multicolinealidad y valorar el aporte de nuevas variables, se usa el método Steep-wise dentro de cada bloque. De esta forma podremos cuantificar el valor explicativo que aportan a cada conducta las e-competencias socioemocionales una vez incluidas el resto de las variables. Se tienen en cuenta el cumplimiento de los supuestos de la regresión múltiple. En términos generales se ha optado por seguir en las distintas pruebas de regresión y en las comparaciones de medias, ANOVAS y modelos lineales generalizados (MLG), los procedimientos y recomendaciones generales establecidos por (Pardo y Ruiz, 2013).

Respecto a las consideraciones de los tamaños de los efectos de las relaciones entre distintas variables, se ha elegido el cálculo de eta cuadrado (η^2), que siguiendo los criterios de Cohen (1988) y Ellis (2010), presentan un tamaño del efecto pequeño si presenta valores entre .01 y .05, intermedio si presenta valores entre .06 y .13 y grande si el valor de eta cuadrado es mayor o igual que .14. Para el caso de las regresiones como indicador del tamaño del efecto utilizaremos el coeficiente de determinación, R^2 , el cual representa el grado de ganancia que podemos obtener al predecir una variable basándonos en el conocimiento que tenemos de otra u otras variables (Pardo y Ruiz, 2013). El paquete estadístico utilizado es el SPSS 25.0.

5.4.4. Resultados

5.4.4.1. Diferencias de sexo y curso académico en relación con las variables

Primero, hemos realizado un análisis multivariante tomando como factores fijos el sexo y los bloques de curso para conocer las diferencias respecto a estos factores en las variables. En ninguna interacción entre sexo y curso ha resultado significativa por ello, hemos incluido en los resultados, el estadístico principal sexo y curso por separado

Respecto a las conductas relacionadas con la ciberconvivencia (tabla 4.2) observamos diferencias significativas por curso, en todas las conductas y por sexo, en *phubbing*. En concreto, las chicas puntúan más alto que los chicos en *phubbing* y en ambos casos, crecen con el curso. Con el resto de las ciberconductas se obtiene lo mismo respecto al curso, aunque los tamaños del efecto son pequeños. De estos últimos, son algo mayores los efectos de las conductas más habituales, *phubbing*, ($F_{1,988 \text{ curso}} = 20.261$, $p < .001$, $\eta^2 = .038$), *cybergossip* ($F_{1,988} = 20.261$, $p < .001$, $\eta^2 = .020$) y multitarea ($F_{1,988} = 39.229$, $p < .001$, $\eta^2 = .033$).

Tabla 4.2. Descriptivos de las conductas en relación a la ciberconvivencia

			N	M	SD	F sexo	η^2	F curso	η^2
Ciberagresión	Chicas	1º-2º ESO	281	2.05	3.07	.554	.001	8.928**	.009
		3º-4º ESO	260	2.58	3.41				
	Chicos	1º-2º ESO	216	2.06	3.81				
		3º-4º ESO	235	2.91	4.53				
Cibervictimización	Chicas	1º-2º ESO	281	2.88	3.40	1.389	.001	5.708**	.006
		3º-4º ESO	260	3.58	3.78				
	Chicos	1º-2º ESO	216	3.27	4.18				
		3º-4º ESO	235	3.81	5.01				
Phubbing	Chicas	1º-2º ESO	281	22.06	7.00	28.290**	.028	34.142**	.038
		3º-4º ESO	260	24.78	7.32				
	Chicos	1º-2º ESO	216	19.98	6.62				
		3º-4º ESO	235	22.29	5.78				
Cybergossip	Chicas	1º-2º ESO	281	14.13	4.61	1.884	.002	20.261**	.020
		3º-4º ESO	260	15.71	4.97				
	Chicos	1º-2º ESO	216	13.86	5.30				
		3º-4º ESO	235	15.12	5.06				
Multitarea	Chicas	1º-2º ESO	281	16.43	4.89	2.363	.002	39.229**	.033
		3º-4º ESO	260	18.28	4.98				
	Chicos	1º-2º ESO	216	15.69	5.24				
		3º-4º ESO	235	18.00	5.73				

** $p < .001$

De las tres variables sociales y emocionales offline, competencia social, empatía afectiva y cognitiva, se han encontrado diferencias significativas según el sexo en las tres variables (tabla 4.3). En todos los casos, las chicas alcanzan mayores valores, destacando el efecto de la empatía afectiva $F_{1,988} = 10.061$, $\eta^2 = .065$). Además, los resultados sugieren que los chicos y las chicas más jóvenes puntúan más alto en competencia social respecto a los más mayores (21.73 y 21.07 1º-2º ESO vs 20.79 y 20.12 3º-4º ESO, $F_{1,988} = 69.062$, $\eta^2 = .010$).

Tabla 4.3. Descriptivos de las variables sociales y emocionales offline (1º y 2º bloque introducido en las regresiones)

			N	M	SD	F sexo	η^2	F curso	η^2
Competencia social	Chicas	1º-2º ESO	281	21.73	2.55	19.992**	.020	10.061**	.010
		3º-4º ESO	260	21.07	3.63				
	Chicos	1º-2º ESO	216	20.79	3.10				
		3º-4º ESO	235	20.12	3.85				
Empatía afectiva	Chicas	1º-2º ESO	281	13.67	3.67	69.002**	.065	.072	.000
		3º-4º ESO	260	13.69	3.10				
	Chicos	1º-2º ESO	216	11.81	3.42				
		3º-4º ESO	235	11.90	3.54				
Empatía cognitiva	Chicas	1º-2º ESO	281	19.13	3.89	37.753**	.037	.344	.000
		3º-4º ESO	260	19.09	3.40				
	Chicos	1º-2º ESO	216	17.47	3.91				
		3º-4º ESO	235	17.79	3.90				

** $p < .001$

Tabla 4.4 Descriptivos de las dimensiones contenido emocional online (3º bloque introducido en las regresiones)

			N	M	SD	F sexo	η^2	F curso	η^2
Expresión emocional online	Chicas	1º-2º ESO	281	11.80	3.24	66.803**	.063	6.749**	.007
		3º-4º ESO	260	12.29	3.01				
	Chicos	1º-2º ESO	216	10.04	3.51				
		3º-4º ESO	235	10.63	3.39				
Percepción emocional online	Chicas	1º-2º ESO	281	9.48	2.58	14320**	.014	4.539**	.005
		3º-4º ESO	260	9.72	2.32				
	Chicos	1º-2º ESO	216	8.75	2.85				
		3º-4º ESO	235	9.21	2.52				
Facilitación emocional online	Chicas	1º-2º ESO	281	13.11	4.55	2.842	.003	7.708**	.008
		3º-4º ESO	260	14.09	4.79				
	Chicos	1º-2º ESO	216	12.59	5.26				
		3º-4º ESO	235	13.45	5.04				
Comprensión y regulación emocional	Chicas	1º-2º ESO	281	27.88	6.19	41.917**	.041	14.089**	.014
		3º-4º ESO	260	29.09	4.91				
	Chicos	1º-2º ESO	216	25.15	7.21				
		3º-4º ESO	235	26.83	5.79				

** $p < .001$

Respecto al contenido emocional en línea (tabla 4.4), los adolescentes de primeros cursos son los que expresan, perciben facilitan y comprenden las emociones en línea en mayor medida que los mayores, aunque el tamaño del efecto es pequeño en todas ellas. Y según el sexo, son las chicas las que muestran en mayor medida que expresan, perciben y comprenden las emociones en línea, destacando el tamaño del efecto en la expresión emocional (11.80 y 12.29 chicas vs 10.04 y 10.63 chicos, $F_{1,988} = 66.803$, $\eta^2 = .063$).

En el ámbito de las e-competencias socioemocionales (tabla 4.5), observamos diferencias significativas según el sexo en las dimensiones de e-conciencia emocional y e-competencia social siguiendo patrones diferentes. Los chicos alcanzan mayores valores en e-conciencia emocional (34.18 y 35.32 chicos vs 31.68 y 32.58, chicas, $F_{1,988} = 19.919$, $p < .001$, $\eta^2 = .011$) mientras que en e-competencia social son las chicas las que tienen las puntuaciones más altas (32.18 y 32.62 vs 30.34 y 30.44, $F_{1,988} = 19.919$, $p < .001$, $\eta^2 = .011$) aunque los tamaños de los efectos son pequeños. Por otro lado, según el curso, los resultados indican que los adolescentes mayores gozan de menor autonomía emocional en línea respecto a los más jóvenes (37.83 y 36.73 1°-2° ESO vs 35.14 y 36.23 3°-4° ESO, $F_{1,988} = 3.998$, $\eta^2 = .004$).

Tabla 4.5. Descriptivos de las dimensiones e-competencias socioemocionales (4° bloque introducido en las regresiones)

			N	M	SD	F sexo	η^2	F curso	η^2
e-Conciencia emocional	Chicas	1°-2° ESO	281	31.68	0.37	17.102**	.017	2.604	.003
		3°-4° ESO	260	32.58	9.90				
	Chicos	1°-2° ESO	216	34.18	9.58				
		3°-4° ESO	235	35.32	9.61				
e-Regulación emocional	Chicas	1°-2° ESO	281	37.87	9.35	2.038	.002	1.732	.002
		3°-4° ESO	260	36.93	8.42				
	Chicos	1°-2° ESO	216	36.86	8.52				
		3°-4° ESO	235	36.27	8.95				
e-Autocontrol impulsividad	Chicas	1°-2° ESO	281	32.72	9.93	.552	.001	3.178	.003
		3°-4° ESO	260	31.13	0.09				
	Chicos	1°-2° ESO	216	32.75	10.54				
		3°-4° ESO	235	32.05	9.73				
e-Autonomía emocional	Chicas	1°-2° ESO	281	37.83	0.95	.041	.000	3.998**	.004
		3°-4° ESO	260	35.14	1.81				
	Chicos	1°-2° ESO	216	36.73	1.44				
		3°-4° ESO	235	36.23	0.87				
e-Competencia social	Chicas	1°-2° ESO	281	32.18	9.52	10.919**	.011	.197	.000
		3°-4° ESO	260	32.62	8.53				
	Chicos	1°-2° ESO	216	30.34	10.57				
		3°-4° ESO	235	30.44	9.59				

** $p < .001$

5.4.4.2. Correlaciones

Tras estas comparaciones en valores medios por grupo, pasamos a analizar las relaciones entre variables que quedan recogidas en la tabla 4.6 que muestra las correlaciones entre las variables de estudio de los chicos diferenciadas según los cursos y la tabla 4.7 que recoge las mismas correlaciones para las chicas.

5.4.4.2.1. Relación entre e-COM y Competencia social offline, empatía offline y contenido emocional en línea.

La competencia social se relaciona con algunas de las e-COM positivamente. En concreto, con la e-competencia social en ambos sexos y cursos destacando los valores de las chicas (1º-2º de la ESO: $r=.233^{**}$ chicas vs $r=.159^{**}$ chicos y en 3º-4º ESO de la $r=.398^{**}$ chicas vs $r=.173^{*}$ chicos), con la e-autonomía emocional y la e-regulación emocional, destacando valores de ésta última en las chicas de 1º-2º de la ESO ($r=.313^{**}$ chicas vs $r=.263^{**}$ chicos).

Respecto a la relación de las e-COM con la empatía, especialmente es la empatía cognitiva la que se asocia en ambos sexos con e-competencia social con puntuaciones en torno a $r=.200$, la e-regulación emocional destacando los valores de los chicos de 1º-2º de la ESO ($r=.280^{**}$) y de las chicas de 3º y 4º de la ESO ($r=.262^{**}$) y además en los chicos también con la e-autocontrol de la impulsividad en todos los cursos con puntuaciones sobre $r=.150$. En el caso de la empatía afectiva, tanto en chicas como chicos se relaciona con la e-competencia social, destacando los valores en las chicas ($r=.218^{**}$ en 1º-2º de la ESO y $r=.330^{**}$ en 3º-4º de la ESO) y en los chicos de primeros cursos ($r=.211^{**}$).

Sin embargo, las diferentes dimensiones del contenido emocional en línea se relacionan más ampliamente y con cuantías más altas con la mayoría de las e-COM. La expresión emocional, la facilitación emocional y la percepción emocional correlacionan de forma negativa con la e-regulación emocional, la e- autocontrol de la impulsividad y la e-autonomía emocional y de forma positiva con la e-conciencia emocional y la e-competencia social. Destacan en los chicos la relación entre el e-autocontrol de la impulsividad y la facilitación emocional online ($r=-.400^{**}$ en 1º-2º de la ESO y $r=-.413^{**}$ en 3º-4º de la ESO) y en las chicas, con la expresión emocional online ($r=-.350^{**}$ en 1º-2º de la ESO y $r=-.356^{**}$ en 3º-4º de la ESO) y también la facilitación emocional ($r=-$

.390** en 3°-4° de la ESO). Por otro lado, todas las dimensiones de contenido emocional correlacionan con la e-competencia social con valores en torno a $r=.300-500$ como, por ejemplo, con la comprensión y regulación online de los chicos ($r=.502^{**}$ en 1°-2° de la ESO y $r=.428^{**}$ en 3°-4° de la ESO).

5.4.4.2.2. Relación entre e-COM y ciberconductas.

Respecto a las e-COM podemos observar que, tanto en los primeros cursos (1°-2° de la ESO) como en los cursos superiores (3°-4° de la ESO), la e-regulación emocional, la e-autocontrol de la impulsividad y la e-autonomía emocional se relacionan con todas las ciberconductas de manera inversa. De todas ellas destacan e-autocontrol de la impulsividad en 1°-2° de la ESO en *cybergossip* ($r= -.513^{**}$ en chicos y $r= -.504^{**}$ en chicas), e-regulación emocional en las chicas de 3°-4° ESO en *phubbing* ($r= -.336^{**}$) y en *cybergossip* ($r= -.354^{**}$) y la e-autonomía emocional en el *cybergossip de los chicos de 3°-4° de la ESO* ($r= -.385^{**}$) y en el *phubbing* de las chicas de 3°-4° de la ESO ($r= -.336^{**}$). Sin embargo, la e-competencia social correlaciona significativamente y de forma positiva con algunas de las conductas como con el *cybergossip* chicos 1°-2° de la ESO ($r=.207^{**}$) y la multitarea de los chicos 3°-4° de la ESO ($r=.301^{**}$). Por último, la e-conciencia emocional se asocia también positivamente pero más débilmente y en los primeros cursos en el caso del *cybergossip* chicos ($r=.142^{*}$), *cybergossip* chicas ($r=.141^{*}$), y en el *phubbing* chicas ($r=.152^{*}$), pero no lo hace en cursos superiores (3°-4° de la ESO).

5.4.4.2.3. Relación entre la competencia social offline, empatía offline, contenido emocional online y las ciberconductas.

Por otro lado, las ciberconductas estudiadas, además de con las e-COM, también se relacionan con algunas de las demás competencias emocionales en ambos sexos y bloques de cursos, pero las cuantías de asociación son más bajas y negativas. En concreto, la competencia social se relaciona con ellas entre $r=-.100$ y $-.200$ y la e-competencia social es más alta y positiva (entre $r=.150$ y $.300$). La empatía cognitiva lo hace sólo en algunos casos destacando el *cybergossip* de los chicos en 1°-2° de la ESO ($r= -.206^{**}$) y chicas de 3°-4° de la ESO ($r= -.238^{**}$), y la multitarea de las chicas 1°-2° de la ESO ($r= -.136^{*}$) y,

sin embargo, en el caso de la empatía afectiva no correlaciona en ningún caso excepto en *phubbing* chicos 3°-4° de la ESO (.145*). Respecto a las dimensiones de contenido emocional online, si nos fijamos en los primeros cursos, se relaciona con la mayoría de las conductas estudiadas de forma positiva excepto la comprensión y regulación emocional que lo hace aisladamente, sólo en algún caso de los más jóvenes. Destacan valores en torno a $r=.300$ y $.400$ con las dimensiones de expresión y facilitación emocional. Por ejemplo, la relación entre el *cybergossip* y la facilitación emocional de los chicos en 1°-2° de la ESO ($r=.417^{**}$) y el *phubbing* y la expresión emocional de las chicas en 3°-4° de la ESO ($r=.408^{**}$).

5.4.4.2.4. Diferencias entre las relaciones de e-COM, competencia social offline, empatía offline con el contenido emocional en línea.

Por último, queremos señalar las diferencias que hay entre e-COM y los otros constructos offline, competencia social y empatía offline, en su relación con el contenido emocional en línea (expresión, percepción, facilitación y comprensión y regulación emocional). En general, mientras la competencia social offline y la empatía offline correlacionan con todas las dimensiones del contenido emocional en línea de forma positiva, con valores entre $r=.150$ y $r=.350$, en el caso de las e-COM, como antes se señalaba, la expresión emocional, la facilitación emocional y la percepción emocional correlacionan de forma negativa con, la e-regulación emocional, la e- autocontrol de la impulsividad y la e-autonomía emocional hasta valores de $r=-.400$. Es decir, mientras las competencias sociales y emocionales offline promocionan el contenido emocional en línea, algunas de las e-COM tienen un papel inverso. También es destacable que, en general, la empatía afectiva correlaciona con las dimensiones de contenido emocional en línea, pero no lo hace con las e-COM mientras que, la empatía cognitiva tiene la tendencia inversa. Es decir, parece que los factores más cognitivos juegan a favor de las e-competencias socioemocionales.

Estudio 4. Aportación de las e-competencias socioemocionales a la explicación de las ciberconductas respecto a otros constructos emocionales y sociales offline y online

Tabla 4.6. Correlaciones entre las variables de estudio en chicos según los bloques de cursos

		CHICOS 1º-2º ESO															
	CIBA	CIBV	CG	PH	MM	CSOC	EMP Afec	EMP Cog	EMO Expr	EMO Perc	EMO Fac	EMO Compr	eCO	eRE	eIMP	eAU	eSO
CIBA	1	.766**	.288**	.207**	.223**	-.074	.024	-.073	.136*	.079	.181**	-.030	-.093	-.207**	-.306**	-.269**	.032
CIBV	.852**	1	.425**	.258**	.222**	-.106	.129	-.063	.124	.139*	.178**	.037	.001	-.152*	-.391**	-.318**	.148*
CG	.300**	.303**	1	.458**	.318*	-.031	-.074	-.206**	.400**	.373**	.417**	.216**	.142*	-.251**	-.513**	-.237**	.207**
PH	.305**	.305**	.498**	1	.407**	-.144**	.115	.020	.345**	.273**	.335**	.224**	.096	-.216**	-.320**	-.167*	.107
MM	.206**	.133*	.257**	.374**	1	-.167**	.010	-.058**	.298**	.182**	.278**	.063	.045	-.109	-.281**	-.175**	.141*
CSOC	-.093	-.033	-.019	.009	-.063	1	.373**	.273**	.335**	.224**	.063	.208**	.114	.263**	.060	.186**	.159*
EMP Afec	.055	.058	.128*	.145*	.123	.335**	1	.599**	.020	.008	-.014	.111	.141*	.027	-.088	-.135*	.211**
EMP Cog	-.055	-.006	-.056	.030	-.026	.455**	.529**	1	.039	.086	-.040	.244**	.129	.280**	.185**	.163**	.242**
EMO Expr	.168**	.192**	.365**	.357**	.237**	.142*	.289**	.130*	1	.548**	.671**	.438**	.290**	-.067	-.280**	-.280**	.368**
EMO perc	-.033	.051	.100	.065	.139*	.140*	.046	.178**	.376**	1	.530**	.686**	.313**	.023**	-.244**	.313**	.378**
EMO fac	.130**	.165**	.424**	.250**	.228**	.063	.158*	.040	.656**	.427**	1	.497**	.197**	.125	-.400**	.197**	.278**
EMO compR	-.050	-.026	.100	.090	.095	.264**	.152*	.329**	.337**	.559**	.397**	1	.419**	.250**	-.198**	.419**	.502**
eCO	-.086	.069	.056	-.043	.053	.118	.014	.167*	.177**	.271**	.131**	.307**	1	.352**	-.179**	-.021	.446**
eRE	-.115	-.082	-.263**	-.229**	-.229**	.184**	-.035	.174**	-.048	-.090	-.101	.158**	.387**	1	.261**	.293**	.304**
eIMP	-.271**	-.242**	-.449**	-.400**	-.257**	.020	-.088	.131**	-.361**	-.086	-.413**	-.092	-.034	.288**	1	.549**	-.275**
eAU	-.104	-.151**	-.385**	-.170**	-.249**	.002	-.105	.127	-.222**	-.069	-.327**	.050	.108	.436**	.427**	1	-.188**
eSO	.028	.042	.190**	.116	.301**	.173**	.133*	.211**	.325**	.370**	.327**	.428**	.328**	.127	-.191**	-.126	1

CHICOS 3º-4º ESO

Nota: $p < .05^*$ y $p < .01^{**}$; Nota: CBA: ciberagresión, CBV: cibervictimización, CG: cybergossip, PH: phubbing, MM: multitarea de medios, CSOC: Competencia social, EMP Afec: Empatía afectiva, EMP Acog: Empatía cognitiva EMO Expr: Expresión emocional online EMO Perc: Percepción emocional online, EMO Fac: Facilitación emocional online, EMO compr: Comprensión y regulación emocional: eCO: e-conciencia emocional; eRE: e-Regulación emocional; eIMP: e-autocontrol de la impulsividad; eAU: e-autonomía emocional; eSO: e-competencia social

Tabla 4.7. Correlaciones entre las variables de estudio en chicas según los bloques de cursos

CHICAS 1º-2º ESO																	
	CIBA	CIBV	CG	PH	MM	CSOC	EMP Afec	EMP Cog	EMO Expr	EMO Perc	EMO Fac	EMO Comp	eCo	eRe	eIMP	eAU	eSO
CIBA	1	.693**	.408**	.351**	.258**	-.219**	-.020	-.055	.228**	.148*	.186**	.142*	.069	-.210**	-.322**	-.269**	.100
CIBV	.604**	1	.292**	.315**	.254**	-.201**	.035	-.045	.240**	.177**	..250**	.135*	.057	-.206**	-.240**	-.245**	.136*
CG	.428**	.363**	1	.403**	.322**	-.195**	.023	-.032	.344**	.177**	.333**	.172**	.141*	-.251**	-.504**	-.336**	.205**
PH	.276**	.203**	.460**	.232**	.448**	-.132*	.011	.033	.397**	.188**	.351**	.167**	.152*	-.240**	-.381**	-.313**	.176**
MM	.198**	.149*	.232**	.454**	1	-.186**	-.027	-.136*	.201**	.026	.194**	.000	.021	-.325**	-.312**	-.168**	.005
CSOC	-.142**	-.127*	-.084	.009	-.074	1	.256**	.348**	-.020	.049	-.051	.155**	.185**	.313**	.127*	.159**	.233**
EMP Afec	-.109	-.067	-.090	.072	-.053	.350**	1	.666**	.113	.022	.109	.071	.072	.020	-.015	-.057	.218**
EMP Cog	-.159*	-.148*	-.238**	-.091	-.050	.457**	.483**	1	.047	.145*	.039	.193**	.217**	.158**	-.010	.021	.251**
EMO Expr	.082	.045	.325**	.408**	.159*	.214**	.149*	..039	1	.470**	.622**	.438**	.218**	-.109	-.350**	-.206**	.376**
EMO Perc	-.020	-.025	.091	.172**	.103	.242**	.164**	.237**	.470**	1	.480**	.613**	.247**	.091	-.128*	-.130*	.333**
EMO Fac	.258**	.139*	.382**	.329**	.123*	.190**	.094	.059	.622**	.413**	1	.460**	.191**	-.111	-.281**	-.278**	.376**
EMO Comp	-.069	-.098	-.016	.026	.053	.381**	.325**	.441**	.438**	.533**	.350**	1	.276**	.232**	-.089	-.115	.497**
eCo	-.006	-.055	.043	-.082	-.093	.097	.072	.160**	.063	.223**	.150*	.343**	1	.219**	-.119*	-.124*	.366**
eRe	-.277**	-.238**	-.354**	-.336**	-.286**	.196**	.077	.262**	-.211**	.091	-.105	.210**	.345**	1	.197**	.183**	.261**
eIMP	-.174**	-.131*	-.327**	-.370**	-.239**	-.002	-.002	-.042	-.356**	-.189**	-.390**	-.148*	-.089	.217**	1	.361**	-.175**
eAU	-.199	-.199	-.375**	-.336**	-.211**	.088	-.070	-.070	-.212**	-.113	-.244**	-.038	-.088	.207**	.361**	1	-.163**
eSO	-.108	-.108	.084	.129*	.127*	.398**	.330**	.276**	.315**	.362**	.309**	.441**	.288**	.204**	-.238**	-.044	1

CHICAS 3º-4º ESO

Nota: $p < .05^*$ y $p < .01^{**}$; Nota: CBA: ciberagresión, CBV: cibervictimización, CG: cybergossip, PH: phubbing, MM: multitarea de medios, CSOC: Competencia social, EMPAfec: Empatía afectiva; EMPAcog: Empatía cognitiva; EMO Expr: Expresión emocional online EMOperc: Percepción emocional online, EMOfac: Facilitación emocional online, EMOcompr: Comprensión y regulación emocional: eCO: e-conciencia emocional; eRE: e-Regulación emocional; eIMP: e-autocontrol de la impulsividad; eAU: e-autonomía emocional; eSO: e-competencia social

5.4.4.3. Valor predictivo de las e-competencias y demás variables en relación a cada una de las conductas en relación al sexo y curso

Acorde con el objetivo de este estudio, hemos llevado a cabo las diferentes regresiones lineales múltiples de cada una de las variables criterio –conductas en relación a la ciberconvivencia escolar- introduciendo las diferentes variables dependientes – variables sociales y emocionales offline y online- por bloques, según el sexo y curso de los participantes y utilizando el método Step Wise.

En las tablas 4.8-4.17 se presentan los resultados. En ellas, además de presentarse los pesos de regresión de cada variable, incorporada en cada paso al modelo (β), la variabilidad total de la variable criterio explicada (R^2) así, como la variabilidad de la variable criterio que añade esa variable (ΔR^2), también se recoge, el contraste de hipótesis (F) y su significación (p) que, cuando es $< .05$ denota que la incorporación de cada variable ha mejorado el modelo.

5.4.4.3.1 Ciberagresión

En relación a la ciberagresión de las chicas más jóvenes (tabla 4.8) el modelo incorpora el primer bloque compuesto por la competencia social offline con peso de regresión de signo negativo ($\beta = -.167$) y que explica un 4.8% de la varianza de la ciberagresión. Del siguiente bloque de variables, las dimensiones de la empatía offline, el estadístico no las ha detectado como significativas por lo que no se incluyen en el modelo. Respecto al tercer bloque, las cuatro dimensiones del contenido emocional online, la expresión emocional en línea es la única que mejora el modelo ($\Delta R^2 = .055$). Su peso de regresión resulta de signo positivo y su valor va disminuyendo a medida que se incorporan las variables del último bloque, las e-competencias socioemocionales (de $\beta = .224$ a $\beta = .123$). De éstas, han mejorado la varianza explicada, la e-autocontrol de la impulsividad (en un 5,5%) y la e-autonomía emocional (en un 1.7%) con pesos de regresión negativos ($\beta = -.207$ y $\beta = -.143$ respectivamente).

En la misma tabla 4.8 se recogen los resultados de esta misma variable para las chicas de 3º-4º ESO. La regresión recoge, al igual que en el caso de las ciberagresoras más jóvenes, la competencia social, pero en este caso su valor disminuye a la mitad ($\Delta R^2 = .020$ vs $\Delta R^2 = .048$). Por otro lado, en los cursos superiores la dimensión del contenido emocional

en línea que mejora el modelo es la facilitación emocional online y lo hace en un porcentaje considerable, ($\Delta R^2=.84$ vs $R^2=.15$ total) y con un peso de regresión de signo positivo ($\beta=.263$). Por último, ha entrado en la ecuación de regresión una de las e-competencias socioemocionales, la e-regulación emocional en lugar del e-autocontrol de la impulsividad de la ciberagresión de las chicas más jóvenes, aportando un 4.5% de la variabilidad y un peso de regresión negativo ($\beta=-.220$)

Tabla 4.8. Regresión lineal de la ciberagresión de las chicas.

CHICAS 1º-2º ESO										
Ps	Blq		1 β	2 β	3 β	4 β	R ²	ΔR^2	F	p
1	1	Competencia social	-.219	-.214	-.184	-.167	.048	.048	16.360	.000
2	3	Expresión emocional online		.224	.136	.123	.124	.050	12.638	.000
3	4	e-Autocontrol impulsividad			-.251	-.207	.181	.055	14.762	.000
4	4	e- Autonomía emocional				-.143	.170	0.17	5.753	.017
CHICAS 3º-4º ESO										
Ps	Blq		1 β	2 β	3 β	R ²	ΔR^2	F	p	
1	1	Competencia social	-.142	-.198	-.149	.020	.020	5.018	.022	
2	3	Facilitación emocional online		.295	.263	.104	.084	24.028	.000	
3	4	e-Regulación emocional			-.220	.150	.045	13.075	.000	

Nota: $p < .05$

Respecto a la ciberagresión de los chicos, en 1º-2º ESO, la ecuación de regresión obtenida (tabla 4.9) explica el 11.7% de la variabilidad de la variable criterio. En ella no se incorpora ninguna de las variables del entorno presencial de los dos primeros bloques. Del tercer bloque, dimensiones de contenido emocional online, el modelo mejora con la facilitación emocional online de coeficiente de signo positivo ($\Delta R^2=.033$ y $\beta=.150$) y la comprensión y regulación emocional online de coeficiente de signo negativo ($\Delta R^2=.019$ y $\beta=-.160$). En el último paso, de las e-competencias socioemocionales, se incorpora la e-autocontrol de la impulsividad que reúne el mayor cambio de variabilidad respecto al valor total (6.5% del 11.7%) y peso negativo ($\beta=-.278$).

Tabla 4.9. Regresión lineal de la ciberagresión de los chicos.

CHICOS 1º-2º ESO									
Ps	Bl		1β	2β	3β	R ²	ΔR ²	F	p
1	3	Facilitación emocional online	.181	.261	.150	.033	.033	7.275	.008
2	3	Comprensión y regulación emocional online		-.160	-.160	.052	.019	4.338	.038
3	4	e-Autocontrol impulsividad			-.278	.117	.065	15.548	.000

CHICOS 3º-4º ESO								
Ps	Bl		1β	2β	R ²	ΔR ²	F	p
1	3	Expresión emocional online	.168	.081	.028	.028	6.776	.010
2	4	e-Autocontrol impulsividad		-.241	.079	.051	12.795	.000

Nota: p < .05

En el caso de los chicos más mayores, 3º-4º de la ESO, el modelo explica el 7.9% de la variabilidad de la ciberagresión y al igual que con los más jóvenes las variables que forman parte de él corresponden al entorno online, expresión emocional online ($\Delta R^2=.028$ y $\beta=.081$) y e-autocontrol de la impulsividad, siendo ésta tal como sucede en 1º-2º de la ESO la que aporta mayor explicación ($\Delta R^2=.051$ y $\beta=-.241$).

5.4.4.3.2 Cibervictimización

Respecto a la cibervictimización de las chicas, las ecuaciones de regresión resultantes (tabla 4.10) explican mayor variabilidad de la variable criterio en el modelo de las más jóvenes (13.5%_{1-2º ESO} vs 8.2%_{3º-4º ESO}). En cuanto a las variables predictoras, los dos bloques de cursos tienen en común la competencia social ($\Delta R^2=.040$ _{1º-2º ESO} vs $.016$ _{3º-4º ESO}) y la facilitación emocional online ($\Delta R^2=.058$ _{1º-2º ESO} vs $.028$ _{3º-4º ESO}). Sin embargo, hay diferencias en las e-competencias socioemocionales que se incorpora al modelo de regresión. En el caso de 1º-2º de la ESO, son la e-autonomía emocional ($\Delta R^2=.024$ y $\beta=-.273$) y el e-autocontrol de la impulsividad ($\Delta R^2=.013$ y $\beta=-.126$) y en 3º-4º de la ESO, la e-regulación emocional ($\Delta R^2=.038$ y $\beta=-.201$) pero, en ambas ecuaciones, estas competencias mejoran el modelo considerablemente, en concreto en una cuarta parte en 1º-2º de la ESO (3.7% vs 13.5%) y en la mitad en 3º-4º de la ESO (3.8% vs 8.2%).

Tabla 4.10. Regresión lineal de la cibervictimización de las chicas

CHICAS 1º-2º ESO										
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β	R ²	ΔR ²	F	p
1	1	Competencia social	-.201	-.189	-.165	-.156	.040	.040	11.793	.001
2	3	Facilitación emocional online		.240	.196	.171	.098	.058	17.701	.000
3	4	e-Autonomía emocional			-.164	-.127	.122	.024	7.656	.006
4	4	e- Autocontrol impulsividad				-.126	.135	.013	4.211	.041

CHICAS 3º-4º ESO									
Ps	Bl		1β	2β	3β	R ²	ΔR ²	F	p
1	1	Competencia social	-.127	-.159	-.114	.016	.016	4.256	.040
2	3	Facilitación emocional online		.169	.139	.044	.028	7.404	.007
3	4	e-Regulación emocional			-.201	.082	.038	10.621	.001

Nota: p < .05

En el caso de la cibervictimización de los chicos (tabla 4.11), al igual que en la ciberagresión de este sexo los modelos no incorporan variables evaluadas en el entorno presencial. En los chicos de 1º-2º de la ESO, la primera variable incluida es la facilitación emocional online con coeficiente de signo positivo ($\Delta R^2 = .032$ y $\beta = .178$) seguida de el e-autocontrol de la impulsividad, que aporta gran parte de la varianza explicada por la regresión (12.2% vs 16.9%) siendo su coeficiente de signo negativo ($\beta = -.296$) y de la e-autonomía emocional donde la aportación es mucho más discreta ($\Delta R^2 = .016$ y $\beta = -.149$).

Tabla 4.11. Regresión lineal de la cibervictimización de los chicos de 1º-2º ESO

Ps	Bl		1β	2β	3β	R ²	ΔR ²	F	p
1	3	Facilitación emocional online	.178	.033	.026	.032	.032	7.009	.009
2	4	e-Autocontrol impulsividad		-.381	-.296	.154	.122	30.693	.000
3	4	e-Autonomía emocional			-.149	.169	.016	3.970	.048

Ps	Bl		1β	2β	3β	R ²	ΔR ²	F	p
1	3	Expresión emocional online	.246	.192	.173	.037	.037	8.948	.002
2	3	Percepción emocional online		-.143	-.132	.055	.018	4.323	.039
3	4	e-Autocontrol impulsividad			-.191	.086	.032	7.977	.005

Nota: p < .05

Sin embargo, en los chicos más mayores (3º-4º ESO), las dimensiones del contenido emocional online que el modelo incorpora son, la expresión y percepción emocional online con un coeficiente de signo positivo en el primer caso ($\beta = .173$) y de signo negativo en el segundo ($\beta = -.132$). Y por último y al igual que en la cibervictimización de los chicos más jóvenes, es el e-autocontrol de la impulsividad, la e-competencia socioemocional que añade explicación a la ecuación de regresión. En concreto, aporta más de un tercio de la variabilidad explicada por el modelo (3% del 8.6%).

5.4.4.3.3. Cybergossip

La tabla 4.12 muestra las ecuaciones de regresión del *cybergossip* de las chicas. Estas explican el 35.2% en 1º-2º de la ESO y el 33.6% de la variabilidad de la variable criterio en 3º-4º de la ESO.

Tabla 4.12. Regresión lineal del *cybergossip* de las chicas

CHICAS 1º-2º ESO													
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β	5β	6β	7β	R ²	ΔR ²	F	P
1	1	Competencia social	-.195	-.188	-.181	-.134	-.119	-.089	-.113	.038	.038	11.019	.001
2	3	Expresión emocional online		.341	.228	.110	.114	.110	.082	.154	.116	38.121	.000
3	3	Facilitación emocional online			.182	.143	.117	.114	.085	.174	.020	6.801	.010
4	4	e-Autocontrol impulsividad				-.409	-.372	-.359	-.349	.318	.143	57.965	.000
5	4	e-Autonomía emocional					-.128	-.119	-.105	.331	.013	5.523	.019
6	4	e-Regulación emocional						-.106	-.142	.341	.010	4.027	.046
7	4	e-Competencia social							.128	.352	.011	4.744	.031

CHICAS 3º-4º ESO											
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β	5β	R ²	ΔR ²	F	p
1	2	Empatía cognitiva	-.238	-.261	-.263	-.235	-.181	.057	.057	15.486	.000
2	3	Facilitación emocional online		.397	.306	.256	.261	.214	.157	51.429	.000
3	3	Expresión emocional online			.173	.143	.101	.235	.022	7.217	.005
4	4	e-Autonomía emocional				-.261	-.230	.298	.062	22.699	.000
5	4	e-Regulación emocional					-.211	.336	.038	14.660	.000

Nota: p < .05

En ella, la competencia social, primer bloque introducido en la regresión, realiza un aporte sólo y con coeficiente con signo negativo en los más jóvenes ($\Delta R^2 = .038$ y $\beta = -.113$). Del siguiente bloque, también variables emocionales evaluadas en el entorno presencial, la empatía cognitiva es incorporada en el modelo de las mayores y con coeficiente con signo negativo ($\Delta R^2 = .057$ y $\beta = -.181$). De las dimensiones de contenido emocional online -tercer bloque de variables- son incluidas, en ambos bloques de cursos, la facilitación y expresión emocional online aportando entre las dos una variabilidad considerable, el 13.6% en 1º-2º de la ESO y 17.9% en 3º-4º de la ESO y pesos positivos en ambos casos. Del último bloque,

las e-competencias socioemocionales, el estadístico indica que mejoran el modelo de regresión en una proporción importante y muy superior a las variables del entorno presencial, competencia social y empatía (17.7 % vs 3.8% 1-2º ESO y 10% vs 5.7% 3-4º ESO).

Estas e-COM, en ambos bloques de cursos con coeficiente con signo negativo son, la e-autonomía emocional ($\Delta R^2=.013$ y $\beta=-.105$ 1-2º ESO vs $\Delta R^2=.059$ y $\beta=-.096$ 3º-4º ESO) y la e-regulación emocional ($\Delta R^2=.010$ y $\beta=-.106$ 1-2º ESO vs $\Delta R^2=.037$ y $\beta=-.123$ 3º-4º ESO). Además, para 1º y 2º ESO el e-autocontrol de la impulsividad es la variable que más aporta con signo negativo ($\Delta R^2=.143$ y $\beta=-.349$) y se incorpora también la e-competencia social con coeficiente con signo positivo ($\Delta R^2=.011$ y $\beta=.128$).

Respecto al *cybergossip* de los chicos (tablas 4.13), las ecuaciones de regresión explican un porcentaje de varianza parecido al de las chicas, el 36.5% en 1º-2º de la ESO y el 30.2% en 3º-4º de la ESO. Respecto a los dos primeros bloques introducidos en la regresión, las variables sociales y emocionales evaluadas del entorno presencial, solo la empatía es incorporada a ambos modelos. En concreto, un 4.4 % en 1º-2º de la ESO y el 5.4% en 3º-4º ESO, siendo la empatía cognitiva común a ambas edades y con signos negativos $\beta=-.150$ 1-2º ESO $\beta=-.045$ 3-4º ESO) y la empatía afectiva sólo en los más mayores, de manera discreta y con signo positivo ($\Delta R^2=.016$ y $\beta=.072$). Del siguiente bloque, las dimensiones del contenido emocional online, la facilitación emocional online es común a ambas edades siendo la variable que aporta el mayor porcentaje de explicación (16,7 % 1-2º ESO y 16 % 3-4º ESO). Además, en 1º-2º de la ESO, la percepción emocional online supone un 4.2% de la variabilidad del *cybergossip* de los chicos. Por último, al añadir en el bloque las e-competencias socioemocionales, el modelo de regresión recoge que el e-autocontrol de la impulsividad mejora el modelo aportando una variabilidad del 11.3 % en 1º-2º de la ESO y un 7.9 % en 3º-4º de la ESO. En el caso de 3º-4º de la ESO también incluye la e-autonomía emocional ($\Delta R^2=.025$ y $\beta=-.180$).

Tabla 4.13. Regresión lineal del cybergossip de los chicos

CHICOS 1º-2º ESO											
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β	R ²	ΔR ²	F	p	
1	2	Empatía cognitiva	-.206	-.190	-.216	-.150	.043	.043	9.499	.002	
2	3	Facilitación emocional online		.409	.279	.146	.210	.167	45.084	.000	
3	3	Percepción emocional online			.245	.218	.252	.042	11.998	.001	
4	4	e-Autocontrol impulsividad				-.373	.365	.113	37.434	.000	
CHICOS 3º-4º ESO											
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β	5β	R ²	ΔR ²	F	p
1	2	Empatía afectiva	.128	.219	.139	.097	.072	.016	.016	3,883	.049
2	2	Empatía cognitiva		-.172	-.142	-.074	-.045	.038	.021	5.113	.024
3	3	Facilitación emocional online			.406	.281	.249	.199	.160	46.213	.000
4	4	e-Autocontrol impulsividad				-.316	-.258	.277	.079	25.249	.000
5	4	e-Autonomía emocional					-.180	.302	.025	8.173	.005

Nota: p < .05

5.4.4.3.4. Phubbing

La tabla 4.14 muestra los resultados de las ecuaciones de regresión lineal del phubbing de las chicas ($R^2= 27.7\%$ 1-2º ESO y $R^2= 30.5\%$ 3-4º ESO). La competencia social, en 1º y 2º ESO queda incluida, aunque su aportación al modelo es pequeña ($\Delta R^2=.017$ y $\beta=-.035$) y, desaparece en 3º-4º ESO. En ambos casos, la ecuación recoge como significativas la expresión y la facilitación emocional online, aportando mayor variabilidad la expresión emocional y creciendo ligeramente en los cursos superiores ($\Delta R^2= .156$ y $\beta=.221$ en 1-2º ESO y $\Delta R^2= .166$ y $\beta=.233$ en 3-4º ESO). Por último, el modelo incorpora las e-competencias socioemocionales que mejoran el modelo en un 8.9 %, en 1º-2º de la ESO y, en 10.9 %, en 3º-4º de la ESO. Estas son, en ambos casos, el e-autocontrol de la impulsividad, la e-autonomía emocional y la e-regulación emocional pero la aportación es diferente según los cursos. En 1º-2º de la ESO, destaca el e-autocontrol de la impulsividad ($\Delta R^2= .055$ y $\beta= -.195$) y en 3º-4º de la ESO, la e-regulación emocional ($\Delta R^2= .055$ y $\beta= -.198$) y la e-autonomía emocional ($\Delta R^2= .038$ y $\beta= -.169$).

Tabla 4.14. Regresión lineal del phubbing de las chicas

CHICAS 1º-2º ESO												
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β	5β	6β	R ²	ΔR ²	F	p
1	1	Competencia social	-.132	-.124	-.118	-.089	-.072	-.035	.017	.017	4.958	.027
2	3	Expresión emocional online		.394	.294	.221	.225	.221	.173	.156	52.293	.000
3	3	Facilitación emocional online			.162	.138	.107	.104	.189	.016	5.505	.020
4	4	e-Autocontrol impulsividad				-.253	-.208	-.195	.244	.055	20.103	.000
5	4	e-Autonomía emocional					-.151	-.140	.263	.019	6.966	.009
6	4	e-Regulación emocional						-.130	.277	.015	5.544	.019

CHICAS 3º-4º ESO												
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β	5β	6β	R ²	ΔR ²	F	p
1	3	Expresión emocional online	.408	.325	.332	.274	.257	.233	.166	.166	51.501	.000
2	3	Facilitación emocional online		.157	.194	.173	.134	.104	.184	.018	5.546	.019
3	3	Comprensión y Regulación online			-.118	-.045	-.043	-.051	.196	.012	3.903	.049
4	4	e-Regulación emocional				-.250	-.216	-.198	.251	.055	18.804	.000
5	4	e-Autonomía emocional					-.206	-.169	.290	.038	13.646	.000
6	4	e-Autocontrol impulsividad						-.146	.305	.016	5.694	.020

Nota: $p < .05$

Respecto al *phubbing* de los chicos (tabla 4.15), los modelos resultantes explican el 21,5% de la variabilidad de la variable criterio en 1º-2º de la ESO y el 23,2% en 3º-4º ESO. En ambas ecuaciones se incorporan alguna de las variables evaluadas en el entorno presencial. La competencia social en los más jóvenes ($\Delta R^2 = .021$ y $\beta = -.167$) y en los mayores, la empatía afectiva ($\Delta R^2 = .021$ y $\beta = .049$). De la misma forma, la expresión emocional online se mantiene en ambas ecuaciones disminuyendo un poco en los cursos superiores ($\Delta R^2 = 12.7\%$ 1-2º ESO y $\Delta R^2 = 10.8\%$ 3-4º ESO). En el caso de 1º-2º de la ESO, también incorpora facilitación emocional online pero su aportación es escasa (1.7%). Por último, el e-autocontrol de la impulsividad aporta un 3% en 1º-2º de la ESO y, aumenta en los cursos superiores al 8.5%. Para estos últimos cursos la e-regulación emocional también mejora el modelo en 1.7%, lo que implica que, en conjunto las dimensiones de las e-competencias socioemocionales incorporadas a este modelo, explican casi la mitad de la variabilidad del *phubbing* de los chicos más mayores (10.2% vs 23.2%). Es decir, en los

dos casos, las e-competencias socioemocionales han mejorado la explicación de la variabilidad del *phubbing* tal como nos indica el contraste de hipótesis, que denota que al incorporarlas el modelo mejora.

Tabla 4.15. Regresión lineal del phubbing de los chicos

CHICOS 1 y 2º ESO											
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β	5β	R ²	ΔR ²	F	p
1	1	Competencia social	-.144	-.172	-.189	-.181	-.167	.021	.021	4.532	.034
2	2	Empatía afectiva		.147	.158	.157	.136	.042	.021	4.661	.032
3	3	Expresión emocional online			.356	.239	.233	.168	.127	32.311	.000
4	3	Facilitación emocional online				.174	.101	.185	.017	4.310	.039
5	4	e-Autocontrol impulsividad					-.192	.215	.030	8.140	.005

CHICOS 3 y 4º ESO											
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β		R ²	ΔR ²	F	p
1	2	Empatía afectiva	.145	.046	.053	.049		.021	.021	4.998	.026
2	3	Expresión emocional online		.343	.228	.238		.129	.108	28.771	.000
3	4	e-Autocontrol impulsividad			-.313	-.270		.214	.085	25.019	.000
4	4	e-Regulación emocional				-.138		.232	.017	5.202	.023

Nota: p < .05

5.4.4.3.4 Multitarea de medios

La tabla 4.16 muestra las regresiones lineales de la multitarea de las chicas. De la variabilidad explicada, las e-competencias socioemocionales aportan más de la mitad a estos porcentajes (10.9% vs 18.3% para 1º-2º de la ESO y el 10.2% vs 13.7% para 3º-4º de la ESO). En ambos casos, la e-regulación emocional está presente manteniéndose con la edad (e-regulación emocional: ΔR²=.068 y β=-.247_{1-2º ESO} y ΔR²=.067 y β=-.290_{3-4º ESO}). Además, en los primeros cursos la e-autocontrol de la impulsividad es relevante (ΔR²=.041 y β=-.219) y en los más mayores la e-competencia social (ΔR²=.027 y β=.119) y la e-autonomía emocional (ΔR²=.018 y β=-.140). Estas variables quedan incluidas después de los demás bloques de variables predictoras, de las cuales quedan incorporadas la competencia social en los más jóvenes (ΔR²=.035 y β=-.079) y la expresión emocional online en ambos bloques de cursos, la cual disminuye con la edad (ΔR²=.039 y β=.095_{1-2º ESO} y ΔR²=.025 y β=.013_{3-4º ESO}).

Tabla 4.16. Regresión lineal de la multitarea de las chicas

CHICAS 1º-2º ESO										
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β	R ²	ΔR ²	F	p
1	1	Competencia social	-.186	-.182	-.096	-.079	.035	.035	10.023	.002
2	3	Expresión emocional online		.197	.168	.095	.073	.039	11.643	.001
3	4	e-Regulación emocional			-.277	-.247	.142	.068	22.049	.000
4	4	e-Autocontrol impulsividad				-.219	.183	.041	13.764	.000

CHICAS 3º-4º ESO										
Ps	Bl		1β	2β	3β	4β	R ²	ΔR ²	F	p
1	3	Expresión emocional online	.159	.103	.036	.013	.025	.025	6.689	.010
2	4	e-Regulación emocional		-.264	-.315	-.290	.092	.067	18852	.000
3	4	e-Competencia social			.180	.176	.119	.027	7759	.006
4	4	e-Autonomía emocional				-.140	.137	.018	5.375	.021

Nota: $p < .05$

En el caso de la multitarea de los chicos (tabla 4.17), los resultados muestran que la competencia social al igual que en las chicas está presente en la regresión de los más jóvenes ($\Delta R^2=.028$ y $\beta=-.166$) y que la expresión emocional online está en ambos bloques de cursos, disminuyendo sus valores en cursos superiores al incorporarse las e-COM (expresión emocional: $\Delta R^2=.093$ y $\beta=.249$ 1-2º ESO y $\Delta R^2=.056$ y $\beta=.129$ 3-4º ESO). Respecto a estas últimas, el e-autocontrol de la impulsividad es la más relevante en los primeros cursos ($\Delta R^2=.037$ y $\beta=-.202$) y, sin embargo, en los cursos superiores lo es, la e-competencia social ($\Delta R^2=.056$ y $\beta=.293$) y la e-regulación emocional ($\Delta R^2=.066$ y $\beta=-.260$). Es decir que, en los cursos inferiores, la expresión emocional online explica una parte importante de la variabilidad de la multitarea de los chicos (el 12.1% del 15.9%) y en los cursos superiores, las e-competencias socioemocionales (el 12.2% del 17.8%).

Tabla 4.17. Regresión lineal de la multitarea de los chicos

CHICOS 1º-2º ESO									
Ps	Bl		1β	2β	3β	R ²	ΔR ²	F	p
1	1	Competencia social	-.167	-.180	-.166	.028	.028	6.169	.014
2	3	Expresión emocional online		.306	.249	.121	.093	22.660	.000
3	4	e-Autocontrol impulsividad			-.202	.159	.037	9.390	.002

CHICOS 3º-4º ESO									
Ps	Bl		1β	2β	3β	R ²	ΔR ²	F	p
1	3	Expresión emocional online	.237	.155	.129	.056	.056	13.828	.000
2	4	e-Competencia social		.251	.293	.112	.056	14.742	.000
3	4	e-Regulación emocional			-.260	.178	.066	18.516	.000

Nota: $p < .05$

5.4.5. Conclusiones y discusión

Este estudio tenía como objetivo analizar, por un lado, las relaciones entre las variables offline (competencia social y empatía) y las variables online (contenido emocional en línea y las e-competencias socioemocionales) y por otro, averiguar si estas últimas añaden un valor explicativo específico de las ciberconductas respecto a las variables offline y, por tanto, evidenciar si se necesita el aprendizaje de competencias socioemocionales específicas para desenvolverse en el entorno online de forma diferenciada por el sexo y el curso. Para refinar esta aportación se ha incluido otro constructo en línea ya existente, el contenido emocional en línea.

5.4.5.1. Primer objetivo: relación entre las variables offline y online predictoras de las ciberconductas

En general, las relaciones entre las e-COM y los otros constructos analizados son moderadas, y no ha habido grandes diferencias entre unas variables y otras.

Preliminarmente a abordar los objetivos, hemos hecho antes un análisis descriptivo donde las diferencias de medias ponen de manifiesto que las chicas alcanzan mayores niveles en competencia social y empatía afectiva y cognitiva. También son las que en mayor medida expresan, perciben y comprenden las emociones en línea y tienen mayores puntuaciones en e-competencia social, así como en phubbing mientras que los chicos destacan en e-conciencia emocional. Por otro lado, los resultados apuntan a que todas las conductas (ciberagresión, cibervictimización, *cybergossip*, *phubbing* y multitarea de medios) crecen a medida que avanzan los cursos, mientras que algunas competencias como la competencia social, la e-autonomía emocional decrecen con el curso. También los más jóvenes vierten mayor contenido emocional en línea. Más adelante trataremos de aportar alguna de explicación a estos resultados.

Relaciones entre las e-COM y las demás variables sociales y emocionales (offline y el contenido emocional en línea)

Los resultados muestran que la competencia social y empatía cognitiva offline están relacionadas con algunas de las dimensiones de las e-COM, especialmente con la e-regulación emociones y e-competencia social. En el caso de la empatía afectiva, estas relaciones son en casos puntuales. En todas las relaciones, la cuantía de las asociaciones es

discreta. Sin embargo, las dimensiones del contenido emocional en línea correlacionan con la mayoría de las e-COM y alcanzan mayores valores respecto a, los de las asociaciones con las variables offline. Es decir, esta mayor relación de las e-COM con las variables del entorno online (contenido emocional en línea) parece indicar que, las e-COM están evaluando aspectos específicos para el entorno virtual.

Relaciones entre las variables sociales y emocionales offline y online con las ciberconductas

Respecto a las variables offline (competencia social y empatía) se relacionan de manera negativa con las ciberconductas sólo en algunos casos, especialmente la competencia social lo hace con todas las ciberconductas de las chicas más jóvenes (1º-2º de la ESO) y la empatía cognitiva con el *cybergossip* de los chicos jóvenes y chicas más mayores, mientras que las variables online (contenido emocional en línea y las e-competencias socioemocionales) se relacionan con la mayoría de las conductas y lo hace con valores, en general, mayores a las variables offline. Esto parece sugerir que cuanto más cercanos están los ámbitos de acción de las variables, más relación hay entre ellos a pesar de que, en la actualidad los entornos presenciales y virtuales conviven simultáneamente y se podría pensar que las competencias en un entorno se trasladan al otro. Posiblemente en parte sea así, pues algunos autores evidencian que evitar las emociones negativas lleva a los adolescentes a utilizar sus dispositivos digitales (Elhai et al., 2018) y que la falta de competencias de regulación puede potenciar las conductas digitales (Rosen et al., 2013) sin embargo, a la vista de estas correlaciones podemos deducir que al mismo tiempo puede haber efectos específicos en el entorno virtual que deben ser recogidos por medidas más específicas.

Un hecho que apoyaría esta idea son las diferencias halladas entre la e-competencia social y la competencia social offline, constructos que evalúan situaciones similares en cada entorno. La primera se asocia de forma positiva con las ciberconductas mientras que, la competencia social offline lo hace de forma negativa. Esto es razonable si consideramos que la comunicación en el entorno virtual conlleva un mayor anonimato (Svensson, 2014; Valkenburg y Peter, 2011) y cierto distanciamiento, debido a comunicarse a través de una pantalla (Suler, 2004) por lo que, los adolescentes con mayor nivel de competencia social online presumiblemente les llevará a interactuar socialmente con más frecuencia.

Por otro lado, respecto a las relaciones entre la ciberconductas con las dos variables que evalúan aspectos emocionales en línea, las e-COM y el contenido emocional en línea, encontramos que existen diferencias de sentido en ellas, es decir, mientras la expresión, percepción, facilitación y comprensión en línea se relacionan positivamente con las conductas, las e-COM lo hacen de manera negativa, en concreto, la e-regulación emocional, el e-autocontrol de la impulsividad y la e-autonomía emocional. Estos resultados van en la misma línea que trabajos previos que analizan el contenido emocional en línea en relación al abuso de Internet y el ciberacoso, encontrando que, a mayores niveles de expresión y facilitación emocional en línea, mayor tendencia a la aparición de estos riesgos (Nasaescu et al., 2018; Marín-López et al., 2020). Luego, podríamos hipotetizar que el contenido emocional en línea podría ser un facilitador de la desinhibición virtual.

Relaciones entre variables offline y e-COM con el contenido emocional en línea.

Por otro lado, la competencia social offline y la empatía offline se relacionan con el contenido emocional en línea de forma positiva mientras que algunas de las e-COM lo hacen de forma negativa. En concreto, la e-regulación emocional, la e-autocontrol de la impulsividad y la e-autonomía emocional se asocian inversamente con la expresión emocional y la facilitación emocional en línea. La e-competencia social también se relaciona de forma positiva y con valores mayores que con la competencia social offline.

Si consideramos estas relaciones conjuntamente con las anteriores, podríamos hipotetizar que algunas de las e-competencias emocionales podrían proteger de la desinhibición en línea desencadenada por altos niveles de expresión emocional en línea.

5.4.5.2. Comparación del valor añadido de las e-COM en relación a las demás constructos emocionales y sociales para predecir las ciberconductas según el sexo y el curso

En este sentido y en relación al segundo objetivo de este estudio, los resultados obtenidos de las predicciones de las ciberconductas analizadas nos llevan a concluir que las e-competencias socioemocionales (e-COM) son un constructo específico que añaden valor explicativo.

Las dimensiones de e-COM respecto a los demás constructos sociales y emocionales

En todas las regresiones, después de haber incluido las demás variables sociales y emocionales, es decir, la competencia social offline, la empatía afectiva y cognitiva offline y el contenido emocional en línea, las e-COM aportan una mejora al modelo.

En concreto, en todos los casos, las e-COM han aumentado la explicación de la variabilidad de cada conducta siendo superior su contribución a la que aportan las variables offline y en la mayoría de los casos, esta aportación llega a ser más del doble que las variables offline como, por ejemplo, en el *cybergossip* de las chicas 1º-2º de la ESO (offline 3.8% respecto e-COM 17.7%) y el *phubbing* de los chicos de 3º-4º de la ESO (offline 2.1% respecto e-COM 10.2%). Incluso hay casos en que las e-COM aportan más de la mitad del total de la variabilidad explicada de la ciberconducta como sucede en el caso de el *phubbing* de los chicos de 1º-2º de la ESO (12.7% respecto al 21.5%) y la multitarea de las chicas de 3º-4º de la ESO (11.2% respecto al 13.7%). Todo ello parece indicar que las e-COM es un constructo diferente y específico respecto a los offline y al contenido emocional en línea. Esta evidencia puede tener relevancia en el actuar diario de los adolescentes, sobre todo si consideramos que la comunicación virtual se ha convertido en una parte integral de la vida social de los adolescentes y que, aunque convive la socialización en ambos entornos, la comunicación virtual tiende a ser más intensa en los últimos años. De hecho, algunos autores han comprobado que el 75% de los adolescentes españoles afirma utilizar el móvil a todas horas (Díaz-López et al., 2020) encontrando un medio perfecto de comunicación, relación, diversión y satisfacción de la curiosidad. En la misma línea, el Instituto Nacional de Estadística destaca que los adolescentes es la población más asidua a las redes sociales (INE, 2020).

Como se aprecia por lo dicho hasta ahora, el papel de las e-COM no es el mismo en todas las ciberconductas estudiadas. Esto podría deberse a varias razones: por un lado, según la conducta de que se trate, el papel predictor que tiene el contenido emocional en línea puede resultar más relevante que las e-COM. Por ejemplo, en el *cybergossip* donde es probable que la información contenga más elementos de mayor excitación emocional. Otra razón puede estar en que, puede haber conductas donde haya otras variables no estudiadas que sean fuertes predictores, como es el caso de las funciones ejecutivas respecto a la multitarea de medios (Martín-Perpiña, 2019).

Respecto a las distintas dimensiones de las e-competencias socioemocionales, algunas de ellas, son incorporadas con más frecuencia a los modelos de las ciberconductas. Son aquellas que sus pesos en las ecuaciones de regresión son negativos, la e-autocontrol de la impulsividad, la e-regulación emocional y la e-autonomía emocional. Estos resultados parecen indicar que las competencias que potencian las distintas formas de regulación online, así como sentirte capaz emocionalmente sin depender del éxito propio y ajeno en Internet resultan claves en las ciberconductas en relación a la ciberconvivencia. Esto tiene su sentido si consideramos que las redes sociales están diseñadas con elementos de refuerzo para su continuo uso y que la limitación de expresar elementos comunicativos que contextualizan la información, como los gestos corporales, puede llevar con más frecuencia a malentendidos (Romera et al., 2018). Además, los adolescentes utilizan las redes sociales para validar su aceptación entre el grupo de iguales y desarrollar su identidad (Allen et al., 2014) lo que genera numerosos procesos emocionales, por ejemplo, al subir una foto, visitar la red social de un contacto o al revistar las notificaciones recibidas. De hecho, estas tres competencias, la e-regulación emocional, el e-autocontrol de la impulsividad emocional y la e-autonomía emocional alcanzan sus mayores valores explicativos en las ciberconductas de *phubbing* y *cybergossip* lo que viene a confirmar la sugerencia de Crone et al., (2018) sobre cómo los adolescentes son muy sensibles a la aceptación y el rechazo a través de las redes sociales, y que su mayor sensibilidad emocional y su lento desarrollo en el procesamiento reflexivo y de control cognitivo (Zimmermann et al., 2019) puede hacerlos específicamente reactivos a las emociones que despiertan las redes sociales en prácticas habituales como ver el contenido de instagramers o subir selfies (Barry et al., 2017). Por otro lado, en las redes sociales hay numerosos indicadores del estatus social como los Me gusta, el número de seguidores, y hashtags que van unidos a sentimientos de satisfacción o de rechazo (Wolniewicz et al., 2018), generando emociones e impulsando la comparación con otras personas (Rosenthal-von der Pütten et al., 2019) pudiendo influir en la autoestima (Jackson et al., 2010). Estas situaciones pueden potenciar conductas como revisar constantemente las redes sociales o compartir ciertos contenidos de manera irreflexiva (Moral y Suárez, 2016). Todos estos índices de popularidad son parte del diseño de las propias redes sociales para que los usuarios pasen el mayor tiempo posible en ellas (van Velthoven et al., 2018) por lo que el aprendizaje de las e-competencias de regulación y de autonomía emocional parecen cruciales en este entorno.

Respecto de las demás dimensiones e-COM, la e-competencia social se incorpora en tres modelos. En dos de ellos, lo hace en cursos superiores y en esos modelos no se incorpora la competencia social offline. El tercer caso donde se incorpora la e-competencia social es, en el grupo de los más jóvenes y en este caso, si se incluye la competencia social offline teniendo un peso similar a la e-competencia social, pero de distinto signo. Sucede algo similar en las correlaciones. Esta diferencia podría deberse a varias razones. Ambos constructos evalúan aspectos específicos en cada entorno y actuar de manera competente en el entorno online no presupone actuar igual en el entorno offline, es decir, los determinantes para actuar en cada entorno son diferentes. Otra explicación podría ser derivada del uso de autoinformes en las que la deseabilidad social podría orientar a los participantes en varios sentidos. También es posible que en los adolescentes mayores, la competencia relevante sea la e-competencia social dado que hacen un uso más frecuente de Internet (Díaz-López et al., 2020).

Sin embargo, la e-conciencia emocional no se encuentra integrada en ninguna de las regresiones. Posiblemente esto suceda porque en el entorno virtual la comunicación suele ser más rápida e inmediata (Serrano-Puche, 2016), y a pesar de que puede ser asincrónica y pueden releer los mensajes de cara a reflexionar sobre qué sienten, con frecuencia no se genera el espacio necesario para la identificación de las propias emociones por la propia velocidad de la comunicación en la dinámica virtual. Además, en la comunicación online, es frecuente contextualizar la información emocional con el envío de emoticonos y otras herramientas virtuales, por lo que la información emocional se estandariza y el usuario se acostumbra a no expresar los matices de la misma. Oleszkiewicz et al., (2017) informa de que los 15 emoticonos más populares representaron el 99.6% de todos los emoticonos publicados en una muestra de 86.702 usuarios entre 16 y 60 años. Este modo de proceder no facilita tampoco necesidad de identificar el estado emocional con profundidad en la comunicación.

Diferencias de los modelos según los cursos

Si ahora nos fijamos en los cuatro modelos diferenciados para cada una de las ciberconductas obtenidas podemos encontrar rasgos comunes y diferentes según los cursos y el sexo.

Por un lado, tanto en las chicas como en los chicos, la competencia social es diferente según los cursos, pero es común a todas las ciberconductas que decrece con la edad. En concreto en los cursos de 3º y 4º de la ESO la variabilidad que aporta esta variable, disminuye a la mitad como en el caso de la ciberagresión de las chicas (de 4.8% al 2%), se reduce de forma importante como se observa en el cibervictimización de las chicas (del 4% a 1.6%) o desaparece totalmente como se sucede en la regresión del *phubbing* de las chicas (del 1.7 % al 0%), de los chicos (del 2.1% al 0%) y la multitarea de las chicas (del 3.5% al 0%). Posiblemente esto indica que, aunque parte de la competencia social adquirida se traslade al entorno virtual, a medida que los adolescentes crecen y aumentan el tiempo de uso del móvil y de las redes sociales (Díaz-López al., 2020), es plausible que la competencia social evaluada de forma general no alcance a explicar las ciberconductas en la misma proporción y disminuya su aportación al introducir otros constructos más específicos.

Por otro lado, la empatía, afectiva o/y cognitiva offline quedan incluidas en ambos bloques de cursos en pocas variables. En concreto, en el *phubbing* de los chicos y del *cybergossip* de los chicos, pero en ambos casos, la variabilidad explicada es bastante discreta. Esto parece sugerir que, dadas las características específicas del entorno virtual donde, desarrollar la empatía resulta más complejo al perder información no verbal en la comunicación a través de la pantalla, así como por comunicarnos con frecuencia en grupos numerosos es más fácil el anonimato (Valkenburg y Peter, 2011), sea necesaria una medida específica de la empatía para este entorno.

Las dimensiones del contenido emocional en línea que quedan incluidas en las regresiones de ambos bloques de cursos son la expresión y la facilitación emocional. En la mayoría de estos casos permanece constante o crece una u otra forma de expresión emocional en línea. En concreto en la cibervictimización de los chicos, la ciberagresión de ambos sexos, el *phubbing*, el *cybergossip* alcanzando especialmente valores elevados en estos dos últimos. Por ejemplo, en el *phubbing* de las chicas (Expresión emocional, 15.6% en 1º-2º de la ESO y 16.6% en 3º-4º de la ESO) y en el *cybergossip* de los chicos (Facilitación emocional, 16.7% en 1º-2º de la ESO y 16% en 3º-4º de la ESO). Como hemos indicado anteriormente, el creciente uso, sus características propias y las gratificaciones que buscan en el uso de Internet, generan numerosos procesos emocionales donde la expresión emocional es más frecuente, bien sea por querer expresarlas o para facilitar la superación de las dificultades de comunicación. Son razonables los valores alcanzados en

el *cybersgossip* y *phubbing* si consideramos que son dos ciberconductas directamente relacionadas con la interacción social la cual ocupa un lugar importante en la vida de los adolescentes (Falla et al., 2021; Lenhart, 2015).

En otros casos decrece, como en la multitarea y cibervictimización de las chicas (facilitación emocional 5.8% a 2.8%). Esto puede deberse a que hay más aspectos implicados que los emocionales como aspectos morales y cognitivos (Blanca y Bendayan, 2018; Marín-López et al., 2020).

Respecto a las e-competencias socioemocionales, la dimensión que está más presente en los modelos, de chicas y de chicos y en todos los cursos, es el e-autocontrol de la impulsividad y éste, en general disminuye al aumentar los cursos su valor explicativo en la variabilidad de las ciberconductas. Por ejemplo, en el *cybergossip* de los chicos (del 11.3% en 1º-2º de la ESO al 7.9% en 3º-4º de la ESO) y *phubbing* de las chicas (del 5.5% en 1º-2º de la ESO al 1.6% en 3º-4º de la ESO). Posiblemente esto se deba a que, según estudios neurológicos, los procesos cognitivos de regulación y por tanto de los impulsos en la adolescencia temprana, están aún sin desarrollar (Crone et al. 2018; Santos et al., 2021) por lo que, a medida que aumenta la edad es probable que el e-autocontrol de la impulsividad discrimine menos y, por ello, pierda peso en la predicción.

Por otro lado, la e-competencia social queda siempre incorporada en modelos de los cursos superiores (3º-4º ESO) donde, en estos casos, la competencia social offline queda fuera de la regresión. La presencia de esta última se limita, más bien, en los cursos más jóvenes (1º-2º de la ESO). Los estudios indican que los adolescentes utilizan más internet hacia la adolescencia media (Smahel et al., 2020), luego, la competencia social online entra en juego cuando más utilizan Internet los adolescentes. Esta situación puede ser otra posible evidencia de que, es necesaria una competencia social específica para el entorno online.

Diferencias de los modelos según el sexo

Al fijarnos en los rasgos comunes y diferentes según el sexo, uno de los resultados que se evidencian es que, en general, en las chicas donde la e-autocontrol de la impulsividad aparece en el modelo de los cursos inferiores, 1º-2º de la ESO, en los cursos superiores ésta es sustituida total o parcialmente por la e-regulación emocional y la e-autonomía emocional. Por ejemplo, en el *phubbing* de las chicas, el e-autocontrol de la impulsividad explica el 5.5% de la variabilidad y en cursos superiores pasa al 1.6%, creciendo a su vez

la e-regulación emocional (del 1.5% en 1°-2° de la ESO al 5.5% en 3°-4° de la ESO) y la e-autonomía emocional (del 1.9% en 1°-2° de la ESO al 3.8% en 3°-4° de la ESO. También sucede algo parecido en ciberagresión chicas donde en 1°-2° de la ESO la e-autocontrol de la impulsividad, (5.5%) es sustituida casi totalmente por e-regulación emocional en 3°-4° de la ESO (4.5%) y el *cybergossip* de las chicas donde en 1°-2° de la ESO la e-autocontrol de la impulsividad (14.3%), es sustituida en parte por e-autonomía emocional (6.2%) y la e-regulación emocional (3.8%) en 3°-4° de la ESO. Además, podemos observar que, en general, la variabilidad que explica la e-regulación emocional en las chicas alcanza mayores valores que en los chicos, como en el *phubbing* de 3°-4° de la ESO (5.5% chicas vs 1.7% chicos). Una posible explicación a estos resultados puede estar en relación con que las chicas suelen comentar con más frecuencia información personal en las redes sociales y en sus mensajes suelen tener una mayor intensidad emocional (Bailen et al., 2019), por lo que los procesos de regulación emocional para ellas resultan más relevantes. Junto a esto, otro resultado en torno a las chicas que se deducen de los modelos obtenidos es que la e-autonomía emocional sólo aparece en modelos explicativos de las chicas con excepción del *cybergossip* de los chicos en 3°-4° de la ESO (2.5%). Las adolescentes suelen tener menores niveles de autoestima que los chicos (Rodríguez y Caño, 2012) y mayor tendencia a la rumiación (Rose, 2002) por lo que, la e-autonomía emocional, es decir, el no depender de la aprobación de los demás en Internet o en las redes sociales y canalizar los sentimientos con estrategias de afrontamiento activo y positivo, puede ser un factor clave en el nivel de *cybergossip* o *phubbing*.

Otra diferencia entre chicos y chicas respecto a las e-COM es la variabilidad de la e-autocontrol de la impulsividad. En los modelos obtenidos alcanza mayores valores en las regresiones de las ciberconductas de los chicos. Por ejemplo, en el *phubbing* de 3°-4° de la ESO (8.5% chicos vs a 1.6% chicas) y cibervictimización de 1°-2° de la ESO (12.2% vs a 1.3% chicas). Una posible explicación a estas diferencias puede estar en relación con que algunos autores han encontrado que los chicos son más impulsivos que las chicas, relacionándose el nivel de impulsividad con las gratificaciones que se reciben en Internet (Estévez et al., 2018). Por otro lado, el uso que los chicos hacen de Internet está más orientado al ocio, como los videojuegos (Smahel et al., 2020) donde la impulsividad puede estar más implicada pues altos niveles de búsqueda de recompensas inmediatas y de impaciencia, frecuentes en los videojuegos, se relacionan con mayores niveles de

impulsividad y menor capacidad de regulación y conductas de agresión e impulsividad (Bresin, 2019; Kokkinos y Voulgaridou, 2017).

También podemos considerar las diferencias por sexo halladas en los modelos donde la empatía, cognitiva o afectiva resulta un predictor. Esto sólo sucede en ciberconductas de chicos independientemente del curso a excepción del *cybergossip* de las chicas de 3º-4º de la ESO. Por ejemplo, en el caso el *phubbing* (2.1% 1º-2º de la ESO y 2.1 % 3º-4º de la ESO) y del *cybergossip* (4.3% 1º-2º de la ESO y 3.7 % 3º-4º de la ESO). Es pausable que, tal como en los estudios indican, las chicas parecen ser más homogéneas en alcanzar altos niveles de empatía (Christov-Moore et al., 2014; Garaigordobil y Maganto, 2011) por lo que entre los chicos puede haber mayores diferencias en el desarrollo empático y tendría sentido que, en ellos, la empatía discrimine más a la hora de predecir las ciberconductas.

Así mismo, la competencia social que es integrada en los modelos de las ciberconductas alcanza mayores valores en los modelos de las chicas y, en concreto, de las más jóvenes cuando el uso de Internet es algo menor. Esto estaría en consonancia con que las chicas le dan más importancia a las relaciones sociales y al mantenimiento de la amistad respecto a los chicos, que tienden más al juego (Twenge y Martin, 2020).

Por último, respecto a la variabilidad que explican los modelos podemos observar que, en el caso de la multitarea, la ciberagresión y la cibervictimización, explican menor variabilidad respecto a los del *phubbing* y *cybergossip* (en torno al 15% respecto al 25-35%). Esto puede deberse a que en estas conductas entren en juego de forma relevante otras variables tal como indican los meta-análisis y revisiones de Kowalski et al., (2019) y Zych et al., (2019) que en esta tesis no hemos considerado, como pueden ser el tiempo de uso de Internet, la autoestima y el apoyo de los iguales, el clima escolar, la supervisión familiar y ser víctima de acoso. En este sentido, hay numerosos estudios que coinciden que ésta última es una de los principales predictores de la ciberagresión y cibervictimización (Baroncelli y Ciucci, 2014; Guo, 2016; Zych et al., 2018). Además tal como sugiere Romera et al., (2016) la prosocialidad y la capacidad de interacción no protege por sí sola a las víctimas de ser agredidas ya que en ocasiones siendo competente socialmente, es el status dentro del grupo lo que determina la ciberagresión.

Como limitaciones a este estudio algunas de ellas son comunes a las ya nombradas en los estudios anteriores, como es el uso exclusivo de cuestionarios autoinformados y la reducción de la muestra al contexto español. Por otro lado, otra limitación es que hubiera

sido más interesante comparar en los modelos de regresión las e-competencias socioemocionales con otra escala de competencias socioemocionales offline, pero la viabilidad de la investigación no pudo atender a esta necesidad de forma completa por el número total de ítems que suponía recoger, optando por aspectos parciales de las mismas. Por otro lado, también habría que considerar comprobar estos resultados de forma más minuciosa con otras escalas de empatía y competencia social offline, dado que hay diversidad de definiciones y mediciones de esos constructos, en especial de la competencia social (Gómez-Ortiz et al., 2017), comparando los resultados con investigaciones que utilicen las mismas escalas. Todo ello aportaría evidencias para la posible generalización de resultados.

Estas limitaciones se convierten en prospectiva de futuro. Entre ellas queremos proponer un modelo teórico que tras los resultados puede ser sugerido y que planteamos aquí como propuesta a validar en el futuro. El objetivo sería validar la relevancia de adquirir e-competencias socioemocionales para regular el contenido emocional en línea, teniendo en cuenta las competencias sociales y emocionales que se adquieren en el entorno offline.

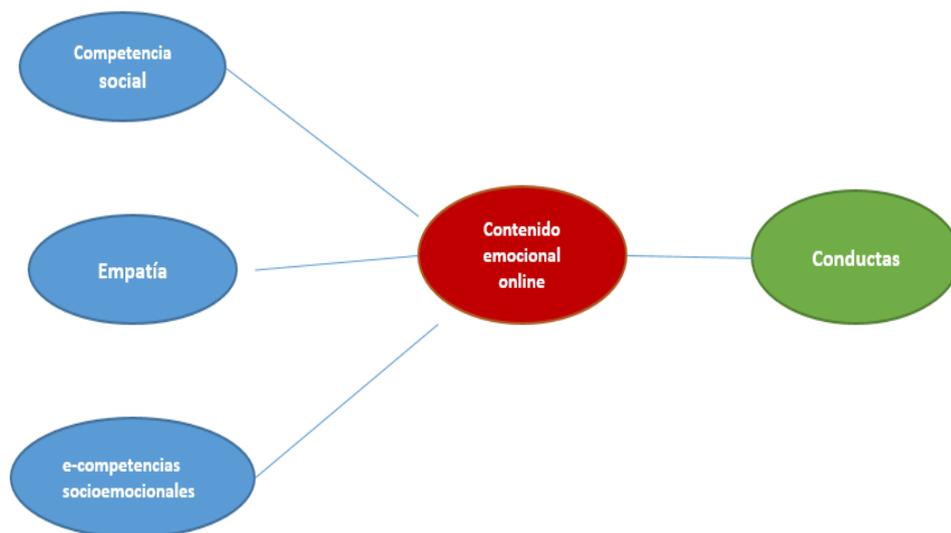


Figura 34. Modelo 1 teórico para validar como prospectiva

Es decir, como sabemos por otros estudios, altos niveles de expresión y facilitación emocional en línea son predictores de conductas de riesgo en Internet, como son el uso

problemático de Internet (Nasaescu et al., 2018). En este cuarto estudio, hemos obtenido que la relación de varias de las dimensiones de las e-COM con las dimensiones del contenido emocional son negativas, por lo que podrían actuar como factor regulador del contenido emocional online. También ha resultado que la competencia social offline y la empatía offline se relacionan con el contenido emocional en línea de forma positiva y dado que, los adolescentes viven en los dos entornos al mismo tiempo, planteamos la figura 34 como modelo a testar. En ella, se encuentran en el mismo nivel la competencia social offline, la empatía offline y las e-COM como predictores del contenido emocional en línea y éstas catalizadoras de las conductas online.

Otra posible modelo coherente con los resultados obtenidos sería la propuesta de la figura 35. La limitación de poder transmitir a través del medio virtual elementos no verbales de la comunicación lleva a incorporar herramientas emocionales como emoticonos, emojis, gifs, etc. Con frecuencia, para expresar la intensidad de una emoción se suele emplear un número más elevado de estos elementos. Como hemos comentado, el contenido emocional online potencia los riesgos en línea, por ello, y dada su relación negativa con algunas dimensiones de las e-competencias socioemocionales, proponemos que éstas puedan ser moderadoras entre el contenido emocional y las ciberconductas.

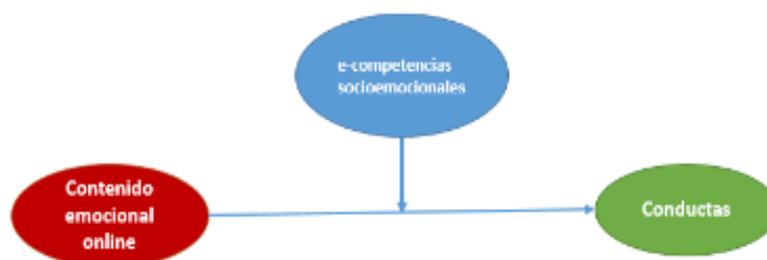


Figura 35. Modelo 2 teórico para validar como prospectiva

CAPITULO 6. DISCUSION Y CONCLUSIONES

6.1. Discusión general a los resultados y conclusiones

La presente tesis se proponía responder a la pregunta sobre la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales específicas en el entorno virtual en población adolescente de cara a, desarrollar una ciberconvivencia positiva. Para ello, se planteó como objetivos generales, analizar la relevancia de las e-competencias socioemocionales en algunas ciberconductas relacionadas con la ciberconvivencia escolar, así como, examinar si las e-competencias socioemocionales añaden un valor explicativo de las ciberconductas respecto, al que aportan otros constructos emocionales y sociales ya existentes, en concreto, la competencia social offline, la empatía offline y el contenido emocional en línea. Para la consecución de estos objetivos se han llevado a cabo cuatro estudios cuyos objetivos específicos se han analizado bajo distintas hipótesis. Con anterioridad, en el marco teórico de la misma, y tras la revisión teórica oportuna, se ha elaborado un posible modelo de e-competencias socioemocionales de cara a operacionalizar y evaluar este nuevo constructo.

A lo largo de las conclusiones iremos exponiendo algunas implicaciones de las mismas.

Para acometer estos objetivos, en primer lugar, se diseñó y validó el cuestionario de las e-competencias socioemocionales en el estudio 1. Para su construcción se partió del modelo de competencias emocionales, propuesto por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), que evalúa las competencias en el entorno presencial, offline, y posteriormente se adaptó a las características del entorno online. Los resultados obtenidos en este primer estudio han permitido concluir que, disponemos de un autoinforme con buenas propiedades psicométricas tanto de fiabilidad como en validez. Así mismo, los resultados arrojaron un modelo de cinco dimensiones respecto a las cuatro iniciales, tres de ellas, semejantes al modelo offline pero con contenidos específicos de las interacciones sociales en línea -la e-conciencia emocional, la e-autonomía emocional, la e-competencia social- y por otro, la validación diferenció dos dimensiones específicas respecto a la dimensión de regulación emocional del modelo offline, la e-regulación emocional propiamente dicha y el e-autocontrol de la impulsividad.

A raíz de estos resultados, una primera conclusión de esta tesis es que, esta diferenciación de competencias de regulación en el modelo online respecto al modelo

offline, podría ser un primer indicio de la especificidad de las competencias socioemocionales en el entorno virtual ya que, pueden ser el resultado de las características específicas de Internet. En concreto, y a diferencia de lo que sucede en el entorno presencial, con Internet existe la posibilidad de acceso inmediato de información y comunicación (sincrónica y asincrónica), así como la multitud de posibilidades de aprendizaje y ocio, entre otras. Estas opciones promueven actuaciones más impulsivas tanto de acción inmediata, de búsqueda de gratificaciones y nuevas sensaciones (van Endert y Mohr, 2020; Wilmer y Chein, 2016). En la misma línea, la comunicación suele ser rápida y retroalimenta las siguientes acciones inmediatas. Echeburúa (2012) lo resume diciendo que, el atractivo de Internet para el colectivo adolescente viene dado, en mayor medida, por la respuesta rápida, las recompensas inmediatas y la propia modalidad interactiva.

Por otro lado, en la competencia e-regulación emocional quedan recogidos aspectos regulatorios específicos de la interacción en línea dado que, en la comunicación por este medio, los elementos no verbales que se pueden transmitir son mucho más limitados. Por ello, puede resultar complejo generar respuestas adaptadas al contexto ya que, la identificación de los estados emocionales de los demás requiere un mayor esfuerzo (González-Cabrera et al., 2016). También puede ser complicado reconocer la intención social del mensaje al faltarle contextualización. Por estos motivos, la posibilidad de interpretaciones erróneas, malentendidos, conflictos e incluso agresiones, pueden ser más habituales que en el entorno presencial (Romera et al., 2018) y la regulación emocional en línea se hace especialmente necesaria. Por todo ello, esta competencia en Internet, al igual que indica Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) en su propuesta, implica tomar conciencia de que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción, expresar las emociones de forma apropiada y habilidades de afrontamiento de las emociones negativas.

Respecto a las otras tres dimensiones obtenidas en la validación del instrumento, la e-conciencia emocional ha incluido contenidos en relación a identificar y comprender las propias emociones en situaciones en línea como puede ser el ganar o perder en un juego en línea o el sentir envidia al visitar las redes sociales de otros contactos. A diferencia del modelo offline no ha incorporado ítems respecto a la comprensión de las emociones de los demás, quedando esta habilidad implícita en los procesos regulatorios de la competencia e-regulación emocional. Así, la e-autonomía emocional responde a la necesidad específica

de la autogestión personal en situaciones como, sentirse afectado si se reciben o no comentarios en las redes sociales, saber gestionar la tensión entre la pertenencia a un grupo virtual y la propia identidad y sentirse validado socialmente sin depender del éxito de los demás en las redes sociales. Al igual que en el modelo offline, incluye elementos como la autoestima, la actitud positiva para la construcción del self, la resiliencia y la autoeficacia emocional. Por último, la e-competencia social, que ha incorporado contenidos más centrados en mantener buenas relaciones y favorecer una conducta prosocial ante, un entorno en línea donde las relaciones son más amplias y con frecuencia, más anónimas y desarraigadas. En esta competencia ha quedado sin integrar otros aspectos sociales que incluye Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) como, el dominio de habilidades sociales básicas (agradecer, pedir disculpas, etc). Entendemos que, a pesar de haber obtenido una escala válida y fiable para analizar las competencias socioemocionales de los adolescentes en Internet, la escala no ha recogido otros aspectos que, pueden ser igualmente importantes a la hora considerar la ciberconvivencia escolar como, por ejemplo, como pedir permiso para reenviar una foto, video u otra información, etc.

Una implicación de estos primeros resultados, respecto al haber obtenido tres dimensiones similares a las del modelo de Bisquerra y Pérez (2007) y otras dos más específicas y diferenciadas del modelo original, apoyaría la idea de que la convivencia y ciberconvivencia escolar son parte de una misma realidad, pero al mismo tiempo, con características específicas que requieren ser estudiadas (Ortega et al., 2012). Nuestros resultados estarían en la línea de lo encontrado con otros fenómenos. En concreto, con la co-ocurrencia entre el acoso y el ciberacoso (Herrera-López et al., 2017; Olweus, 2012; Waasdorp y Bradshaw, 2015). Teniendo en cuenta este resultado, tendría sentido que, para el desarrollo de la ciberconvivencia escolar utilicemos los cauces, elementos y estrategias que ya están implantados para la promoción de la convivencia en los centros educativos como son, el Plan de convivencia (LOE, 2006), las estructuras de apoyo entre iguales como los ciberayudantes (Prieto, 2016), los programas estructurados creados por el propio centro u ofertados por otras entidades como las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, etc.

Por otro lado, en los estudios 2 y 3, hemos analizado si las e-competencias socioemocionales predecían, por un lado, conductas más habituales relacionadas con la calidad de las relaciones sociales como son el *cybergossip*, el *phubbing* y la multitarea de medios y por otro, el ciberacoso. En los dos estudios las e-competencias socioemocionales

resultan predictoras de todas las ciberconductas. A la vista de estos resultados, una segunda conclusión que podemos resaltar y que, responde al objetivo general de la tesis, es que las e-competencias socioemocionales son relevantes para analizar las ciberconductas relacionadas con la ciberconvivencia escolar y lo hacen, en comportamientos a dos niveles diferentes en cuanto a, calidad de relaciones sociales. Por un lado, las e-competencias socioemocionales se relacionan con la prevención de conductas agresivas como el ciberacoso y por otro, también se relacionan con la prevención de conductas donde no hay trasgresión de normas hacia otros, pero dañan la óptima socialización entre iguales, como pueden ser, los comentarios evaluativos que afectan a la reputación de las personas (*cybergossip*) y no prestar atención a alguien por estar centrado en otra tarea de la vida digital (*phubbing*). Este resultado tiene gran alcance si tenemos en cuenta que, los adolescentes utilizan Internet y, especialmente las redes sociales, de forma generalizada para comunicarse con sus iguales (INE, 2020) por lo que, el hecho de que las e-competencias socioemocionales predigan, además de riesgos como el ciberacoso, ciberconductas habituales, nos indica que, estas competencias específicas pueden ser un camino educativo desde donde construir la ciberconvivencia escolar positiva. Estamos de acuerdo con Aviles (2018) que, se atisba una carencia de intervención educativa en los procesos psicológicos, emocionales y conductuales del alumnado de estos aspectos, reduciendo la formación a informar de los riesgos de Internet. No se puede ignorar que los adolescentes viven y se relacionan en Internet y que estos procesos construyen su identidad social y personal. Especialmente los estudios indican que afecta a su identidad, al sentido de pertenencia y al bienestar psicológico (Allen et al., 2014), por lo que se hace necesario idear actuaciones que promuevan la adquisición de las competencias emocionales virtuales para la construcción de la ciberconvivencia positiva y ésta, facilite en última instancia, el ejercicio de la ciudadanía digital necesaria desde la integración de Internet en todos los ámbitos (Ortega-Ruiz, 2020).

Para ello, la estructura actual del sistema educativo con sus fragmentaciones por áreas, programas y tiempos no favorece la implementación de proyectos de tal alcance. Se necesitarían, acciones programáticas donde los proyectos educativos de los centros lideraran programas de forma transversal, sistémica, participativa con todos los agentes educativos. También requeriría acciones educativas con tiempos compartidos con el alumnado, para acompañar y ayudar a crecer como personas en el espacio virtual. En estas acciones se deberían integrar junto a las e-competencias socioemocionales otras

dimensiones de la ciberconvivencia escolar positiva como, el pensamiento crítico, la identidad digital, la netiqueta, la privacidad y la seguridad (Consejo de Europa, 2019; Ribble, 2017). Las administraciones educativas tienen la responsabilidad de fomentar el trabajo de la competencia social y digital y, por tanto, de una ciberconvivencia escolar basada en valores que orienten a formar ciudadanos, tal como indica la LOMLOE (2020).

Un paso más para responder al objetivo de la tesis respecto sobre, sí las e-competencias socioemocionales es un constructo diferente y específico para el entorno virtual ha sido la comparación de lo que aportan estas competencias respecto a constructos emocionales y sociales offline y onlineexistentes, llevado a cabo en el estudio 4. Una clara conclusión del mismo es que, las e-competencias sociomocionales añaden un valor explicativo diferencial sobre la competencia social offline, la empatía afectiva y cognitiva offline y el contenido emocional en línea. Además, en la mayoría de los casos, esta aportación llega a ser más del doble respecto a las variables offline, por lo que, podríamos decir que, es necesario desarrollar competencias socioemocionales en línea de forma específica, en el marco de la ciberconvivencia escolar.

Este resultado tiene una implicación claramente educativa. Las e-competencias socioemocionales deberían ser aprendidas. Para ello, una forma podría ser incorporando módulos específicos en los programas ya existentes, bien sean en los desarrollados desde la perspectiva de la convivencia como, los que se desarrollan en torno la competencia digital. Desde la perspectiva de la convivencia, ya existen programas estructurados en torno a la ciberconvivencia escolar que se ha contrastado su eficacia, fundamentalmente en torno al ciberacoso (Del Rey et al., 2012; Del Rey et al., 2019; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Ortega-Barón et al., 2019, entre otros). En esta misma línea, también es frecuente que, asociados a estos programas de convivencia, se impartan otros de educación emocional en los centros educativos. En este sentido, también contamos con programas avalados con evidencias científicas sobre sus beneficios (Brackett et al., 2019; Castillo-Gualda et al., 2018; Portnow et al., 2018, entre otros). En ellos requeriría integrar contenidos, lo más cercanos posibles a lo que los adolescentes viven, y ser evaluados nuevamente para obtener nuevas evidencias del beneficio competencial para el alumnado. Esta implementación supondrá un esfuerzo añadido dado que, las aplicaciones, redes sociales y otros usos en línea son una realidad cambiante y requiere una actualización constante de materiales y de las personas que lo imparten. De la misma forma, desde la

perspectiva de la competencia digital, se podría pensar en algo similar, aunque, los programas más en relación con la ciberconvivencia como es la ciudadanía digital están todavía poco sistematizados e integrados en los centros educativos.

Otra forma en la que podrían ser aprendidas las e-competencias socioemocionales podría ser, a través de las actividades del propio currículo. Para ello, habría que incluir en las acciones curriculares cotidianas lenguajes, aplicaciones, actitudes y, dotar de mayor profundidad el trabajo colaborativo en línea, que ya se propone en los centros educativos y que se han intensificado a raíz de la situación de pandemia acaecida, sin quedarse en el mero aprendizaje instrumental.

De una manera u otra, la educación socioemocional en general y, por tanto, también la educación socioemocional en línea requiere que cumpla una serie de requisitos para que sea eficaz y que conviene señalar. En concreto, Bisquerra y Rebolledo (2021) señalan, entre otras cosas que, es necesario fundamentar el programa de educación emocional en un marco teórico sólido basado en las investigaciones científicas; explicitar los objetivos que se van a ejercitar; diseñar las intervenciones adaptadas a los destinatarios con metodologías activas y motivadoras, de forma secuencial y a lo largo de varios años; se requiere de una visión sistémica y colaborativa que involucre a toda la comunidad educativa y a un número de personas para su implementación de forma sostenida; también se necesita de una pedagogía activa y vivencial como las metodologías por problemas, dilemas, aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio; y especialmente, se necesita una formación sólida del profesorado, tanto inicial como continúa y por último debería ser evaluada su implementación como parte intrínseca del mismo programa.

Por otro lado, de cara a la formación de los adolescentes en una ciberconvivencia escolar positiva nos parece importante resaltar que la formación en competencias socioemocionales requiere ser completada con la formación en la dimensión ética y moral pues como indican (Pérez y Filella, 2019) disponer de buenas competencias emocionales no garantiza que sean utilizadas con propósitos afines al logro del bienestar personal y colectivo, por lo que es preciso prevenir una aplicación deshonestas de las mismas y requiere ser acompañadas de la dimensión ética y moral. De hecho, si analizamos las dimensiones de la ciberconvivencia escolar propuestas en esta tesis, encontramos que la seguridad, la privacidad, la netiqueta o la identidad digital requieren poner en juego las dimensiones éticas (Avilés, 2018).

Recuperando la línea de conclusiones de esta tesis, y a la vista de los resultados de los estudios 2, 3 y 4, algunas de las dimensiones de las e-competencias socioemocionales han resultado claves en la predicción de las diferentes ciberconductas analizadas. En concreto, la e-autocontrol de la impulsividad, la e-regulación emocional y la e-autonomía emocional.

Por un lado, la competencia del e-autocontrol de la impulsividad ha resultado predictiva tanto, del ciberacoso como del *phubbing*, *cybergossip* y multitarea de medios. No hay duda que Internet propone continuamente nuevas aplicaciones, web e inputs a través de las pantallas que resultan atractivos, emocionantes y novedosos para los adolescentes que les impulsan a la búsqueda de nuevas sensaciones y potencia la impulsividad (Cain et al., 2016; Echeburúa, 2012). Los estudios de desarrollo encuentran que la impulsividad así como la búsqueda de sensaciones son mayores en la adolescencia media y final (Khurana et al., 2018) debido a, la inmadurez del control cognitivo y a un aumento en la sensibilidad a la recompensa (Bjork y Pardini, 2015). Por ello, los adolescentes tienden a participar con más frecuencia en conductas de riesgo online (Khurana et al., 2019) como podría ser el ciberacoso así como, aumentar las conductas en general por lo que, tendría sentido que el e-autocontrol de la impulsividad prediga todas las ciberconductas analizadas. Esta hipótesis estaría apoyada por estudios previos como la revisión sobre el ciberacoso de Kowalski et al., (2019), la cual indica que altos niveles de impulsividad es uno de los predictores personales en los ciberagresores. También Sanbonmatsu et al., (2013) y Yang y Zhu, (2016) sugieren que la impulsividad y la búsqueda de sensaciones promueve la multitarea de medios lo que les orienta a comportamientos más arriesgados (Stanford et al., 1996) como, podría ser la realización de retos virales y la ciberagresión (Erreygers et al., 2016). Así mismo, Moral y Fernández (2019) concluyen que la impulsividad predice el uso problemático del Internet, siendo éste último un antecedente del *phubbing* (Karadağ et al., 2015) y del ciberacoso (Yudes-Gómez et al., 2018).

Algo similar sucede con la e-regulación emocional, predictor en todas las ciberconductas que hemos estudiado. Junto a lo ya mencionado sobre la limitación en la comunicación en línea sobre la transmisión de elementos no verbales que contextualizan los mensajes, Suler (2004), apunta a que, en Internet, hay un mecanismo subyacente de desinhibición provocado por el sentimiento de libertad que genera el comunicarse a través

de una pantalla y ese distanciamiento con los otros deja de moderar el comportamiento por lo que se resta importancia a las consecuencias de las propias acciones. Esta característica virtual junto a la búsqueda de gratificaciones en las opciones que brinda Internet para aliviar los estados de ánimo (Kardefelt-Winther, 2014) pueden provocar numerosos procesos de falta de regulación emocional. Además desde el punto de vista del desarrollo la adolescencia es una etapa donde los procesos regulatorios más adaptativos son todavía inmaduros (Crone y Konijn, 2018). La literatura previa parece también sugerir que la regulación emocional puede ser clave en las ciberconductas pues, éstas son potenciadas por factores emocionales. Por ejemplo, se ha apuntado que la curiosidad, la emocionalidad negativa y la inestabilidad emocional, son factores que potencian el *phubbing* (T'ng et al., 2018). También detrás de la multitarea de medios parece haber razones emocionales que pueden ser la causa de la necesidad de verificar el móvil constantemente (Rosen et al., 2013). Igualmente, algunos trabajos señalan que los adolescentes intentan escapar de situaciones negativas como de los sentimientos de soledad y de aburrimiento, de la ansiedad por perderse algo en las redes sociales, y la ansiedad social que genera la multitarea de medios (Becker et al., 2013) realizando con más frecuencia *phubbing* (Al-Saggaf et al., 2019; Balta et al., 2020; Chotpitayasunondh y Douglas, 2016; Guazzini et al., 2019) y por tanto, disminuyendo así, la calidad de sus interacciones sociales. Además, en la socialización adolescente hay diversidad de situaciones habituales, como los celos, los rumores, las bromas, los memes y también las situaciones de acoso presencial que generan frecuentes e intensas emociones, las cuales también requieren de un proceso de regulación para evitar consecuencias como, comentarios evaluativos negativos en las redes sociales y ciberconductas agresivas. A este respecto, Hamer y Konijn (2016) evidenciaron que los estudiantes que habían sufrido acoso presencial y afrontaron negativamente la regulación de la ira a lo largo de la adolescencia, incrementaron las probabilidades de agredir a sus compañeros en el ciberespacio. Además, numerosos estudios indican que la falta de regulación emocional es un factor de riesgo para la aparición de situaciones de ciberagresión en adolescentes (Baroncelli y Ciucci, 2014; Garaigordobil, 2017; Kokkinos y Voulgaridou, 2017; Martínez-Monteagudo et al., 2019) y de cibervictimización (Martínez-Monteagudo et al., 2019; Rey et al., 2018). Además, Falla et al., (2021) evidencian que la reevaluación cognitiva es la mediadora entre el cybergossip y el ciberacoso.

Otra e-competencia socioemocional que resulta un factor de protección para todas las conductas habituales estudiadas, *phubbing*, *cybergossip* y multitarea de medios, ha sido la e-autonomía emocional, es decir, la competencia de sentirse capaz emocionalmente y valorarse en las relaciones sociales virtuales sin depender del éxito online de otros contactos y del éxito virtual propio, lo que implica, tal como sugiere Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), elementos como la autoestima. Este resultado parece relevante si consideramos que las redes sociales plantean un entorno de mayor exposición pública donde la identidad privada se convierte en social (Bryce y Klang, 2009) y que, tal como expone Valkenburg y Peter (2011), la autorrevelación de aspectos íntimos en Internet y la autopresencia en las redes sociales influyen en la identidad de los adolescentes a través del autoconcepto y de la autoestima. De hecho, el miedo a la evaluación tanto negativa como positiva parece estar asociado con el uso problemático y social del smartphone (Wolniewicz et al., 2018). Otros estudios apuntan a que, existe relación entre el grado de autoestima con el incremento del número de seguidores en las redes sociales, así como con el número de publicaciones de selfis y el de selfis collages en el perfil de Instagram (Barry et al., 2017). Los adolescentes buscan aceptación social en las redes sociales lo que lleva a procesos de comparación social lo que afecta a su autoestima (Jackson et al., 2010). Los adolescentes tienen un reto difícil que gestionar pues, la conexión social es importante para ellos, al tiempo que, anhelan la individualidad (Margalit, 2010). A veces, esas experiencias en Internet provocan conductas narcisistas (Boubeta et al., 2014) y en otras, soledad o ansiedad (Bonetti et al., 2010), también la presión social generada por la hipervigilancia de las redes sociales les hace vulnerables (Allen et al., 2014). Por todo ello, parece razonable pensar que la e-autonomía emocional puede ser clave en aquellas conductas en las que la autoestima juega un papel importante como sucede en la adicción a Internet (Herrera-Harfuch et al., 2010) siendo, éste último, un antecedente de muchas otras conductas sociales como el *phubbing* (Blanca y Bendayan, 2018).

Respecto a las otras e-competencias socioemocionales que, en los estudios 2, 3 y 4, no han resultado relevantes, en concreto, la e-conciencia emocional queda ausente de la predicción de las ciberconductas. Posiblemente esto suceda porque, en el entorno virtual, la comunicación suele ser más rápida y aporta gratificaciones inmediatas (Echeburúa, 2012) lo que no facilita la reflexión emocional. A pesar de que los mensajes se pueden leer y releer de forma asincrónica y eso podría facilitar identificar más fácilmente lo que sienten,

con frecuencia, no se genera el espacio interior necesario para la identificación de las propias emociones por la propia velocidad de la dinámica comunicativa virtual. Además, en la comunicación online es frecuente contextualizar la información emocional con el envío de emoticonos y otras herramientas virtuales por lo que, la información emocional se estandariza y el usuario se acostumbra a no expresar los matices de la misma. En este sentido un dato que evidencia esta realidad es que los unos pocos emoticonos representan el 99.6% de todos los emoticonos que se publican (Oleszkiewicz et al., 2017).

Por último, sobre la competencia restante, la e-competencia social, hay que resaltar el matiz diferencial encontrado respecto a la competencia social offline. La e-competencia social se relaciona en los estudios 2, 3 y 4, de forma positiva con las ciberconductas mientras que la competencia social offline, analizada en el estudio 4, se asocia de forma negativa a los diferentes comportamientos en línea. Los instrumentos utilizados para medirlas evalúan situaciones similares en cada entorno, por ello, parece que, una razón de esta diferencia es que las dinámicas sociales son diferentes en cada entorno. Esto parece razonable si consideramos que, la comunicación en el entorno virtual conlleva, comunicación en grupos numerosos de redes sociales, mayor anonimato (Svensson, 2014), cierto distanciamiento debido a la comunicación a través de una pantalla y desindividualización (Willard, 2004). Ante estas características es presumible que los adolescentes con mayor nivel de competencia social online interaccionarán socialmente con más frecuencia.

Las implicaciones sobre el papel clave que presentan las dimensiones, e-autocontrol de la impulsividad, e-regulación emocional y la e-autonomía emocional comentadas, refuerzan la línea de lo ya dicho, en torno a, formar en los procesos psicoeducativos subyacentes. Para ello, surge la necesidad de plantear un modelo formativo de competencias socioemocionales que sea preventivos y proactivos al mismo tiempo (Aviles y García-Barreiro, 2018). Es decir, tareas o actividades que partan de situaciones que los adolescentes viven y planteen modelos constructivos y positivos como, pueden ser, la selección de algunos instagramers como alternativa a los haters, y, a adolescentes que trolean en las redes sociales para ser populares. Estos modelos llevan implícitas conductas, y, por tanto, competencias y e-competencias con las que construir una ciberconvivencia positiva. En este sentido, son especialmente interesantes las propuestas de alumnado ciberayudante (Prieto, 2016). Se trata de un sistema de ayuda entre iguales donde alumnado

elegidos por sus iguales y formados para este fin, ofrecen acompañamiento en problemas que pueden surgir en las redes sociales, pero también tiene una función de reforzar el uso positivo y seguro de Internet para la mejora de la ciberconvivencia escolar (Luengo, 2014). La participación en las estructuras de apoyo, que refuerzan el papel activo del alumnado es clave. Los ciberayudantes son empoderados en una intervención más preventiva y eficaz, que están en colaboración con el equipo psicopedagógico, tutorial y del profesorado, en general. Es capital dar voz al alumnado, favorecer los cauces de participación de los mismos y dotarles de la formación continua necesaria.

Retomando las conclusiones de esta tesis, en el estudio 1 y 4 se ha analizado la relación entre las e-competencias socioemocionales y el contenido emocional en línea. En la comunicación online se suele sugerir que, dada la limitación en la contextualización de la información, se facilite aportando información emocional online. De hecho se han creado numerosas herramientas digitales para ello como los emoticonos (Jibril y Abdullah, 2013), sin embargo trabajos previos que analizan el contenido emocional en línea en relación al abuso de Internet y el ciberacoso, han encontrado que a mayores niveles de expresión y facilitación emocional en línea mayor tendencia en los niveles de conducta de estos riesgos (Nasaescu et al., 2018; Marín-López et al., 2020). Esto da indicio de que la expresión online, a pesar de que aporta información que puede servir al receptor para comprender el mensaje, también potencia aspectos negativos. Los resultados obtenidos en el estudio 1 y 4, en relación a las dimensiones del contenido emocional en línea (expresión, facilitación, percepción y comprensión emocional) y las e-competencias socioemocionales, muestran que las relaciones entre expresión y facilitación emocional son negativas con la e-regulación emocional, e-autocontrol de la impulsividad y la e-autonomía emocional. Podemos concluir que, el contenido emocional en línea no implica competencia virtual. Esta propuesta se confirma en el estudio 4 al obtener que, mientras la expresión, percepción, facilitación y comprensión en línea se relacionan positivamente con las ciberconductas, las e-competencias socioemocionales lo hacen de manera negativa, en concreto, la e-regulación emocional, el e-autocontrol de la impulsividad y la e-autonomía emocional. Luego, podríamos hipotetizar que, el contenido emocional en línea podría ser un facilitador de la desinhibición de conductas virtuales y algunas de las e-competencias socioemocionales factores de protección. Como la competencia social offline y la empatía offline se relacionan con el contenido emocional en línea de forma positiva, como

perspectiva del estudio 4 se ha planteado un posible modelo teórico donde quedan integradas las competencias on y offline a la hora de predecir las ciberconductas y que queda pendiente de testar como prospectiva.

De confirmarse la hipótesis que se plantea, resurge con más fuerza la propuesta educativa del aprendizaje socioemocional por competencias propuesto desde la LOE (2006) y vigente en nuestro modelo educativo. Dado que la educación emocional en línea, implica una acción educativa integral, sin reducirla a acciones aisladas como, la expresión emocional o la identificación de las emociones, sería lo más apropiado para que fuera un aprendizaje para la vida práctica. Estamos de acuerdo con García-Raga y López (2011) que, aprender a convivir en los centros educativos debe llevarse a cabo a través del aprendizaje en competencias, lo que supone una plasmación de las estas en un diseño curricular cohesionado, vinculado a los proyectos educativos de centro en el marco de una correcta autonomía pedagógica y organizativa.

Otras conclusiones de la tesis vienen dadas por el análisis realizado en los diferentes estudios sobre las diferencias en las relaciones entre las e-competencias socioemocionales y las ciberconductas según el sexo. Por un lado, hemos encontrado algunas diferencias en las medias de las cinco e-competencias, aunque las dimensiones que puntúan significativamente distinto han variado según los estudios. Así, los cuatro estudios coinciden en que los chicos presentan puntuaciones más altas en e-conciencia emocional, sin embargo, respecto a las chicas, los estudios 1 y 4 presentan puntuaciones más altas en e-competencia social mientras que, en el estudio 3 puntúan significativamente más alto en e-regulación emocional y más bajo en e-autonomía emocional. En general, estos resultados son coincidentes con estudios previos donde se analizan estas diferencias en las competencias sociales y emocionales offline. Así, hay trabajos que señalan que las chicas suelen puntuar más alto en competencia social (Keefer et al., 2013; Zych et al., 2018, entre otros) y los chicos en claridad emocional (Jessar et al., 2017; Reina y Oliva, 2015). Hay que señalar que la diferencia de medias entre los estudios también podría deberse a la composición de la muestra de cada uno de ellos.

Algo similar sucede con las diferencias de medias según el curso donde, en general, las e-competencias socioemocionales disminuyen con la edad, pero en cada estudio, lo hacen unas dimensiones distintas (en el estudio 1 y 4, la e-competencia social y la e-autonomía emocional y la e-regulación emocional; en el estudio 3, la e-regulación

emocional y el e-autocontrol de la impulsividad y en el estudio 2, la e-regulación emocional, el e-autocontrol impulsividad y la e-autonomía emocional). En este sentido, algunos estudios previos con competencias socioemocionales offline también son coincidentes en disminuir a medida que avanza la edad (Zych et al., 2018). Una posible explicación de estas diferencias de medias en diferentes dimensiones, según los estudios, podría ser debido a los casos válidos incluidos en cada muestra. Otra razón podría ser el que, en las dos e-competencias regulatorias y la e-autonomía emocional existe una caída en la valoración positiva y una disminución en las competencias percibidas (Robins y Trzesniewski, 2005; Rodríguez y Caño, 2012) durante la adolescencia, así como una menor madurez de las zonas cerebrales que facilitan estrategias regulatorias cognitivas (Crone y Konijn, 2018). Así, los adolescentes, entre 14 y 16 años, pueden ser más vulnerables para regular emociones así como en sentirse capaces de ser autónomos emocionalmente ya que tienen mayores dificultades en percibir su valía y depender en mayor medida del reconocimiento social en Internet lo que, posiblemente les lleve a aumentar sus conductas digitales para adquirir seguridad y equilibrar el temor al rechazo (Valkenburg et al., 2017).

Respecto a las diferencias por sexo de la capacidad predictiva de las e-competencias, por los resultados de los estudios 2, 3 y 4, podemos concluir que hay una mayor tendencia a que, en las chicas, resulte más clave e-regulación emocional (estudio 3 y 4) y especialmente la e-autonomía emocional (estudio 2 y 4) y, sin embargo, en los chicos resulte más clave el e-autocontrol de la impulsividad (estudio 3 y 4). Además, en el estudio 2 las dos competencias con objetivo de regulación, e-regulación emocional y el e-autocontrol de la impulsividad predicen con la misma fuerza en ambos sexos. Una posible explicación a estas tendencias puede estar en relación a que, por un lado, algunos autores han encontrado que los chicos son más impulsivos que las chicas, relacionándose el nivel de impulsividad con las gratificaciones que se reciben en Internet (Estévez et al., 2018). Por otro lado, el uso que los chicos hacen de Internet está más orientado al ocio como los videojuegos (Smahel et al., 2020) donde la impulsividad puede estar más implicada pues altos niveles de búsqueda de recompensas inmediatas y de impaciencia, frecuentes en los videojuegos, se relacionan con mayores niveles de impulsividad y menor capacidad de regulación y conductas de agresión e impulsividad (Bresin, 2019; Kokkinos y Voulgaridou, 2017). Por otro lado, el que en las chicas la e-regulación emocional y la e-autonomía emocional predicen con más fuerza las ciberconductas tiene sentido si consideramos que

las chicas suelen comentar con más frecuencia información personal en las redes sociales y en sus mensajes suelen tener una mayor intensidad emocional (Bailen et al., 2019), suelen ser más empáticas, alcanzan mayores puntuaciones en conducta prosocial (Brackett et al., 2004; Fanti 2013, Zych et al., 2018) y hacen un uso más social de Internet (Oberst et al., 2016; Twenge y Martin, 2020) por lo que los procesos de regulación emocional, para ellas, resultan más relevantes. Además, las chicas suelen tener menores niveles de autoestima respecto a los chicos (Rodríguez y Caño, 2012), mayor tendencia a buscar el apoyo social y alcanzan mayores niveles de rumiación y de catastrofización que los chicos (Garnefski et al., 2004; Zimmermann y Iwanski, 2014; Rose, 2002) por lo que, la e-autonomía emocional, es decir, el no depender de la aprobación de los demás en Internet o en las redes sociales y canalizar los sentimientos con estrategias de afrontamiento activo y positivo, puede ser un factor clave en el nivel de *cybergossip* o *phubbing*.

Por otro lado, las diferencias por curso de la capacidad predictiva de las e-competencia socioemocionales en los estudios 2, 3 y 4 indican que, el e-autocontrol de la impulsividad disminuye su valor predictivo con el curso (estudio 2 y 4) y es constante en el estudio 3 mientras que, la e-autonomía emocional tiene la tendencia contraria, es decir, aumenta con el curso (estudio 2 y 4). Posiblemente esto se deba a que, por un lado, según estudios de desarrollo neurológico, en la adolescencia temprana las regiones del cerebro encargadas de la regulación cognitiva y por tanto de procesos regulatorios de los impulsos (Steinberg, 2008) son zonas todavía de bastante inmadurez y sin embargo, a medida que crecen los procesos cognitivos se hacen más eficientes y flexibles (Berk, 2017) por lo que, a medida que aumenta el curso es probable que la e-autocontrol de la impulsividad discrimine menos y por ello, pierda peso en la predicción. Y por otro, los procesos de validación social se hacen importantes a medida que avanza la adolescencia (Valkenburg y Peter, 2011) y por ello, las opiniones de los iguales les pueden afectar más intensamente por lo que la e-autonomía emocional, es decir, el no depender de la aprobación de los demás en Internet o en las redes sociales y canalizar los sentimientos con estrategias de afrontamiento activo y positivo, puede ser un factor clave a medida que avanza la adolescencia. Respecto a la e-regulación emocional los resultados en los diferentes estudios sobre su capacidad predictiva según el curso no siguen el mismo patrón. En el estudio 2, esta competencia permanece constante en los distintos cursos a la hora de predecir conductas más habituales, sin embargo, en el estudio 3, disminuye la capacidad predictiva del ciberacoso a medida que avanzan los cursos, y en el 4, al introducir las variables offline,

aumenta su capacidad predictora conforme son más mayores en especial en las chicas. En este caso se ha de considerar que los adolescentes experimentan las emociones de manera intensa y frecuente (Bailen et al., 2019) por lo que es razonable que sea una competencia presente en la predicción de las ciberconductas de todos los estudios y permanezca constante o aumente en las conductas más habituales e incluso cuando se incorporan las competencias offline. Por otro lado, la disminución de su fuerza predictora en el ciberacoso puede deberse a que, en esta situación de mayor daño, pueden influenciar otras variables no contempladas de carácter moral o de apoyo de los iguales (Kowalski et al., 2019). Otra posibilidad por la que la e-regulación emocional puede no seguir un patrón común en su capacidad predictora de todas las ciberconductas es que las estrategias de regulación emocional que utilizan los adolescentes en las edades de nuestro estudio (12-16 años) no sean uniformes ya que se suelen utilizar las más adaptativas conforme avanza la madurez cerebral (Flannery et al., 2017).

Es decir, los estudios indican que las e-competencias socioemocionales no son uniformes a lo largo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y que también varían según el sexo. Estos resultados tienen implicaciones en la formación que se imparta al alumnado, integrando estas variaciones en el diseño de materiales y en la formación de los principales agentes educativos, el profesorado y las familias.

Respecto a estos últimos, conviene señalar que, la formación del profesorado en competencias socioemocionales se perfila especialmente clave y no sólo para desarrollar los programas de educación emocional sino para el día a día del aula. El docente es eje central de la comunidad educativa y, por tanto, de las relaciones interpersonales y procesos educativos en éste. No es de extrañar, por tanto, que las competencias sociales y emocionales sean un aspecto básico para favorecer su propia efectividad docente y su propio bienestar personal. Como indica, Ashraf et al., (2017) la inteligencia emocional en los docentes les aporta habilidad para poder escuchar y comunicarse efectivamente, adaptarse a las diversas necesidades del alumnado e inspirarles confianza y motivación y, responder adecuadamente a situaciones conflictivas y de estrés que se presentan en el aula y el centro escolar, especialmente en la etapa de Educación Secundaria. De hecho, así lo muestra una revisión sistemática realizada entre el 2007 y 2017 sobre la educación emocional y desempeño laboral de los docentes en el ámbito académico, la cual pone de manifiesto que ésta favorece el correcto desempeño laboral, aumenta la autorrealización y

la satisfacción con el trabajo desempeñado (Molero et al., 2018). En este sentido, consideramos junto con Palomera et al., (2008) que la formación inicial del profesorado es un medio prioritario para dicho aprendizaje y requisito para la posterior formación permanente. En este sentido, en el contexto español se ha avanzado impartiendo formación específica en algunas Facultades de Educación y Psicología, así como formación puntual a docentes en activo, pero todavía queda un camino por recorrer para que sea una realidad extendida con rigor en todos los centros superiores de formación inicial docente así como, en la formación docente permanente.

Respecto a las familias, los programas de educación emocional consideran la necesidad de implicar de forma activa a los padres en este aprendizaje (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2013). Así sucede también en los programas de mantener buenas relaciones en Internet, especialmente en torno al ciberacoso ya que, aquellos programas que no adoptan un enfoque de toda la escuela, es decir, que no incorporan agentes como la familia en su desarrollo resultan menos efectivos (Ansary, 2020). No cabe duda que la supervisión familiar y un entorno familiar positivo tiene un efecto regulador directo sobre la protección de riesgos de Internet y por tanto, sobre la ciberconvivencia escolar (Kowalski et al., 2019; Zych et al., 2019). Se ha evidenciado su papel en la salvaguarda de los perfiles de ciberagresor o cibervíctima (Baldry et al., 2019), del abuso de Internet (Kalmus et al., 2015) y del uso problemático de los *smartphones* (Chang et al., 2019). En este sentido, queda todavía mucho por hacer, ya sea incorporando a las familias en los programas que se imparten en los centros educativos o formandolas directamente, ya que, en España, estudios como el de Díaz-López et al., (2020) señalan que el 56% de una muestra de adolescentes entre 11 y 18 años afirma que, utilizan Internet sin supervisión de sus padres, apreciándose una disminución de dicho acompañamiento a medida que aumenta la edad.

En este sentido, algunas de las dificultades con que, los padres españoles, se encuentran al tratar de ayudar a sus hijos a la hora de utilizar Internet son, entre otras, tener menor nivel de conocimiento en el uso de Internet que sus hijos, la inseguridad sobre cómo enseñarles a vivir sin depender de la tecnología y saber que hacen en Internet para poder orientarles ya que la aparición de nuevas aplicaciones y dispositivos es constante (Bartau-Rojas et al., 2018). Esto pone de manifiesto la urgencia de proporcionar recursos y formación sobre competencia digital a los padres. Gairín-Sallán y Mercader, (2018) evidencian que más del 95% de los padres españoles afirman necesitar formación sobre el

uso de Internet de cara a la educación de sus hijos. En este sentido promover colaboración familia-escuela puede resultar especialmente útil (Bartau-Rojas et al., 2018). Por otro lado, diversos estudios internacionales evidencian que una mediación focalizada en dialogar, acompañar y orientar a los hijos sobre las actividades en línea funciona mejor que las medidas del control de tiempo y contenidos en Internet (Shin y Kang, 2016). Por ello, junto a la formación sobre las distintas temáticas parece necesario dotar a los padres de estrategias que les permitan conversar con sus hijos. Este tipo de supervisión familiar implica mayores desafíos en comparación con la orientación en otros temas ya que, el uso de Internet y el “estar en línea” es mayoritariamente considerado como una actividad del entorno personal (Symons et al., 2017).

6.2. Limitaciones y prospectiva

Este estudio presenta una serie de limitaciones y los resultados deben interpretarse a la luz de las mismas.

Por un lado, se han utilizado únicamente autoinformes como instrumentos de evaluación. A pesar de ser una forma adecuada cuando se quieren evaluar competencias sociales y emocionales autopercebidas, sin embargo, los datos obtenidos pueden estar influenciadas por el sesgo de la deseabilidad social. Además, en ellas, los adolescentes tienden a valorarse en general positivamente, también en las habilidades digitales, siendo los chicos los que se perciben con mayor competencia (Hutchison et al., 2016), por lo que es conveniente complementarlos con otro tipo de instrumentos como los de ejecución (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) y los instrumentos que cuentan con observadores externos (Bisquerra y López-Cassá, 2021). Al mismo tiempo, se podría mejorar el diseño del autoinforme realizado si contara con ítems que incluyeran la construcción participativa de los agentes implicados a través de grupos focales (López et al., 2018). No cabe duda que introducir diferentes metodologías de corte cualitativo, pueden aportar datos de enorme interés para comprender, de manera más profunda y holística, la complejidad de los fenómenos estudiados.

Otra de las limitaciones a considerar es el hecho de que a pesar de utilizar un modelo de ecuaciones estructurales donde se establecen relaciones causales, la naturaleza transversal del estudio limita el potencial conceptual teórico de estas relaciones y podría

plantearse hipótesis alternativas al entender que las ciberconductas podrían influenciar el desarrollo de las e-competencias socioemocionales. Futuros trabajos longitudinales ayudarían a obtener esa información.

Por último, convendría ampliar estos estudios con muestras en diferentes contextos y con muestras aleatorizadas ya que, en esta tesis, los participantes fueron seleccionados mediante muestreo de conveniencia. También habría que ampliar los trabajos para estudiar la relación de las e-competencias socioemocionales con otras variables personales como pueden ser, la desvinculación moral (Marín-López et al., 2020), el tiempo de uso de Internet y factores contextuales como pueden ser, la supervisión familiar, el clima escolar y el apoyo de los iguales (Guo, 2016).

Estas limitaciones se convierten en prospectiva de futuro junto a, otras propuestas derivadas de la revisión teórica y de los estudios de esta tesis. En concreto, en esta tesis nos hemos centrado en el estudio de la ciberconvivencia escolar entre iguales y, específicamente, en algunas ciberconductas por lo que convendría estudiar la relevancia de las e-competencias socioemocionales en otras ciberconductas como el FOMO, la netiqueta, el trabajo grupal en línea, etc., así como, en relación a las otros ejes temáticos de la convivencia propuestos por Ortega-Ruiz et al., (2014), es decir, la calidad de las interacciones sociales con docentes y familias (interacciones verticales) y con la prevención de la violencia en conductas como el sexting, grooming, la adicción a videojuegos, al *smartphone* y a las redes sociales, etc. Por otro lado, en el marco teórico se ha destacado que los adolescentes que son impulsivos son menos capaces de defender a las cibervíctimas por lo que el estudio de las e-competencias socioemocionales en este perfil del ciberacoso puede ser de gran interés.

Otro aspecto que se podrían estudiar en beneficio de una ciberconvivencia positiva es la influencia socioemocional en fenómenos como el seguimiento de youtubers e instagramers y su influencia en la identidad adolescente, así como en modelos positivos seguidos en las redes sociales. Además, sería especialmente relevante adaptar las e-competencias socioemocionales para el alumnado de Educación Primaria ya que, el uso de Internet comienza a edades tempranas (Smahel et al., 2020).

Como hemos dicho, la ciberconvivencia positiva requiere centrarse en dimensiones que van más allá de los riesgos como son, la identidad digital, la privacidad y la seguridad y cómo la ayuda de los iguales es una forma que resulta positiva para mejorar la

ciberconvivencia de los adolescentes (Avilés, 2018) por lo que otra línea de trabajo que podría proporcionar perspectivas educativas para formar ciudadanos digitales puede ser la comparación de las e-competencias socioemocionales entre el alumnado participante en programas de ciberayudante respecto al resto del alumnado, de forma que nos permita evaluar la incidencia de la formación teórica y práctica de estos programas en estos temas.

Destacamos otras líneas de trabajo como el estudio de las motivaciones para llevar a cabo estas conductas o el papel protector de las e-competencias socioemocionales en los riesgos online, de cara a un mejor abordaje interdisciplinar de profesionales del ámbito psicosocioeducativo, jurídico y sanitario. ¿Qué papel juega la prevención para reducir la aparición de conductas más complejas o nocivas? ¿Qué coste emocional y económico puede haber en caso de no implementar unas políticas educativas que favorezcan dicha prevención? Dichas políticas psicosocioeducativas, y, específicamente, de salud mental relacionadas con el ámbito educativo, son fundamentales para prevenir, analizar las buenas prácticas y difundirlas, favoreciendo la necesaria coordinación interinstitucional.

Como consecuencia a las conclusiones de esta tesis, en un futuro resultaría necesario el diseño de materiales educativos para el aprendizaje de las e-competencias socioemocionales de forma que puedan integrarse en los ya existentes. Dichos materiales, en forma de programas u otras actuaciones continuadas en el tiempo, merecen una especial atención. Atención enfocada a valorar la evaluación de los mismos, así como la efectividad que tienen en la implementación en las aulas. Desde esta perspectiva, es clave incardinar estas actuaciones en los diferentes programas de los centros (Planes de convivencia, por ejemplo), y que se enraícen en los proyectos educativos de los centros.

Desde una perspectiva más amplia, se alumbra interesante una revisión del currículo, por parte de las administraciones educativas, que pongan en valor las dimensiones socioemocionales, como complemento y parte previa para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Acaso un uso responsable de las redes sociales y una mejor educación socioemocional no facilitan y favorecen dicho proceso de enseñanza-aprendizaje? Elementos clave a nivel de rasgos de personalidad, de variables referidas al autocontrol, la e-empatía, así como el manejo de la demora de las gratificaciones y la impulsividad, son aspectos que requieren, tanto a nivel presencial como offline, de una consideración relevantes para la intervención.

La prevención de estas conductas y situaciones descritas anteriormente, deben ser abordadas en diferentes ámbitos no sólo en contextos educativos, sino también poner el acento en la intervención y profundización en contextos no formales. En este sentido, el ámbito del ocio y tiempo libre, adquiere una importancia singular. Es preciso dar voz al asociacionismo, a los diferentes programas existentes por las diferentes administraciones locales, comarcales, provinciales, en coordinación con los diferentes planes estatales y políticas de tipo internacional.

Las políticas señaladas anteriormente, deben mirar de alguna forma, las líneas directrices de los planes estratégicos para la mejora de la convivencia a nivel estatal. De igual forma, resulta esencial realizar un análisis más en profundidad del papel activo y clave que pueden jugar, por ejemplo, en el ámbito de las autonomías, los diferentes observatorios, como en el caso del Observatorio Aragonés para la mejora de la convivencia escolar, entre otros. El papel de los diferentes Departamentos de Educación de las consejerías, pueden jugar un papel muy importante, para vertebrar y coordinar actuaciones que se encarguen de poner en primera línea a los diferentes actores, considerando a los diferentes Servicios de Inspección Educativa, Servicios Provinciales de Educación, la relación simbiótica –debería ser así- entre Ayuntamientos y otras administraciones, así como otras redes de formación del profesorado existentes.

Como hemos señalado, resulta relevante considerar el papel de las familias o tutores legales en la educación socioemocional tanto dentro de los hogares como en la propia participación con los centros educativos. Es preciso reforzar los cauces de colaboración y participación, repensar cómo es esta participación y qué papel juegan en coordinación con el equipo directivo y profesorado de los centros. En este sentido, la investigación centrada en poner en el centro de actuación también a las Asociaciones de madres y padres de alumnado (AMPAS) es clave en todo este proceso.

Finalmente, dada la alta prevalencia y generalización de estos comportamientos en la infancia y la adolescencia urge seguir avanzando en el conocimiento de los determinantes socioemocionales específicos online que nos permita comprender mejor este periodo de la adolescencia y el uso responsable de las redes sociales. Para terminar, queremos resaltar la importancia de que el trabajo socioemocional requiere abordarlo a lo largo de toda la vida. Nos parece fundamental la educación centrada en la persona, en las fortalezas, haciendo hincapié en las primeras edades. Por ello, la dimensión socioemocional está justificada para

abordarla desde Educación Infantil reforzando el papel que se realiza en la Educación Primaria y después en Secundaria para luego continuarla posteriormente .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aagaard, J. (2020). Digital akrasia: a qualitative study of phubbing. *AI y SOCIETY*, 35(1), 237–244. <https://doi.org/10.1007/s00146-019-00876-0>
- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an Old Problem Gone Viral. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Acero, S. (2011). Cibermanagers. *Aula de Innovación Educativa*, 203–204, 21–24.
- Adolphs, R. (2002). Neural systems for recognizing emotion. *Current Opinion in Neurobiology*, 2(12), 169–177.
- Al-Saggaf, Y., MacCulloch, R. y, y Wiener, K. (2019). Trait Boredom Is a Predictor of Phubbing Frequency. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 4(3), 245–252. <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0080-4>
- Al-Saggaf, Y., y O'Donnell, S. B. (2019). Phubbing: Perceptions, reasons behind, predictors, and impacts. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 132–140. <https://doi.org/10.1002/hbe2.137>
- Albert, D., Chein, J., y Steinberg, L. (2013). The Teenage Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Allen, J. P., y Loeb, E. L. (2015). The Autonomy-Connection Challenge in Adolescent-Peer Relationships. *Child Development Perspectives*, 9(2), 101–105. <https://doi.org/10.1111/cdep.12111>
- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., y Waters, L. (2014). Social Media Use and Social Connectedness in Adolescents: The Positives and the Potential Pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18–31. <https://doi.org/10.1017/edp.2014.2>
- Alloy, L. B., Hamilton, J. L., Hamlat, E. J., y Abramson, L. Y. (2016). Pubertal Development, Emotion Regulatory Styles, and the Emergence of Sex Differences in Internalizing Disorders and Symptoms in Adolescence. *Clinical Psychological Science*, 4(5), 867–881. <https://doi.org/10.1177/2167702616643008>
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., y Núñez, J. C. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences. *Comunicar*, 25(50), 89–97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Dobarro González, A., y Rodríguez Pérez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>
- Álvarez, M., y Moral, y M. (2020a). Phubbing, problematic use of mobile phones and social network sites among teenagers, and deficits in self-control. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 20(1), 113–125. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.487>
- Álvarez, M., y Moral, M. de la V. (2020b). Phubbing, uso problemático de teléfonos móviles y de redes sociales en adolescentes y déficits en autocontrol. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 20(1), 113–125. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.487>
- Amichai-Hamburger, Y., Kingsbury, M., y Schneider, B. H. (2013). Friendship: An old concept with a new meaning? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.025>
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Educational Research*, 3(52), 368–420.
- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 35–42.

- <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>
- Ang, R. P., y Goh, D. H. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry y Human Development*, 41(4), 387–397. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0176-3>
- Ang, R. P., Li, X., y Seah, S. L. (2017). The Role of Normative Beliefs About Aggression in the Relationship Between Empathy and Cyberbullying. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1138–1152. <https://doi.org/10.1177/0022022116678928>
- Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101343. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343>
- Antoniadou, N., y Kokkinos, C. M. (2018). Empathy in Traditional and Cyber Bullying/Victimization Involvement From Early to Middle Adolescence: A Cross Sectional Study. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(1), 153. <https://doi.org/10.5539/jedp.v8n1p153>
- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de Convivencia Escolar y enfoque de Derechos Humanos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 3(14), 1–18.
- Arrivillaga, C., Rey, L., y Extremera, N. (2020). Adolescents' problematic internet and smartphone use is related to suicide ideation: Does emotional intelligence make a difference? *Computers in Human Behavior*, 110, 106375. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106375>
- Artigas, M. (1998). *La lógica y ética en Karl Popper*. Eunsa.
- Ashraf, H., Hosseinnia, M., y GH. Domsy, J. (2017). EFL teachers' commitment to professional ethics and their emotional intelligence: A relationship study. *Cogent Education*, 4(1), 1298188. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1298188>
- Aviles, J. M. y García-Barreiro, J. (2018). Trabajar la ciberconvivencia en las comunidades educativas. *Convives*, 22, 5–13.
- Avilés, J. M^a y G^a Barreiro, J. (n.d.). *Cibermentores*. <http://convivenciaenlaescuela.es/>,
- Avilés, J. M. (2018). *Educación en las redes sociales*. Programa PRIRES. Desclée de Brower.
- Bae, S. M. (2021). The relationship between exposure to risky online content, cyber victimization, perception of cyberbullying, and cyberbullying offending in Korean adolescents. *Children and Youth Services Review*, 123, 105946. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.105946>
- Bailen, N. H., Green, L. M., y Thompson, R. J. (2019). Understanding Emotion in Adolescents: A Review of Emotional Frequency, Intensity, Instability, and Clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2015). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- Baldry, A. C., Sorrentino, A., y Farrington, D. P. (2019). Cyberbullying and cybervictimization versus parental supervision, monitoring and control of adolescents' online activities. *Children and Youth Services Review*, 96, 302–307. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.058>
- Balta, S., Emirtekin, E., Kircaburun, K., y Griffiths, M. D. (2020). Neuroticism, Trait Fear of Missing Out, and Phubbing: The Mediating Role of State Fear of Missing Out and Problematic Instagram Use. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(3), 628–639. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9959-8>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*.

Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. M. (2006). El modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social. *Psicothema*, 18(1), 13–25.
- Barchard, K.A. y Hakstian, A. (2004). The nature and measurement of Emotional Intelligence abilities: Basic dimensions and their relations with other cognitive ability and personality variables. *Educational and Psychological Measurement*, 3(64), 437–462.
- Barker, V. (2012). A Generational Comparison of Social Networking Site Use: The Influence of Age and Social Identity. *The International Journal of Aging and Human Development*, 74(2), 163–187. <https://doi.org/10.2190/AG.74.2.d>
- Barlett, C. P. (2015). Predicting adolescent’s cyberbullying behavior: A longitudinal risk analysis. *Journal of Adolescence*, 41, 86–95. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2015.02.006>
- Barlińska, J., Szuster, A., y Winiewski, M. (2018). Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of Affective Versus Cognitive Empathy in Increasing Prosocial Cyberbystander Behavior. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Baron, N. S., y Campbell, E. M. (2012). Gender and mobile phones in cross-national context. *Language Sciences*, 34(1), 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2011.06.018>
- Baroncelli, A., y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>
- Barry, C. T., Doucette, H., Loflin, D. C., Rivera-Hudson, N., y Herrington, L. L. (2017). “Let me take a selfie”: Associations between self-photography, narcissism, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 6(1), 48–60. <https://doi.org/10.1037/ppm0000089>
- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., y Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the Internet use of Primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar*, 26(54), 71–79. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-07>
- Bastick, Z. (2021). Would you notice if fake news changed your behavior? An experiment on the unconscious effects of disinformation. *Computers in Human Behavior*, 116, 106633. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106633>
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a Rural Intermediate School: An Exploratory Study. *The Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803–833. <https://doi.org/10.1177/0272431609350927>
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Baumeister, R. F., Zhang, L., y Vohs, K. D. (2004). Gossip as Cultural Learning. *Review of General Psychology*, 8(2), 111–121. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.2.111>
- Baumgartner, S. E., van der Schuur, W. A., Lemmens, J. S., y te Poel, F. (2017). The Relationship Between Media Multitasking and Attention Problems in Adolescents: Results of Two Longitudinal Studies. *Human Communication Research*, 1(44), 13–30. <https://doi.org/10.1111/hcre.12111>
- Baumgartner, S. E., Weeda, W. D., van der Heijden, L. L., y Huizinga, M. (2014). The Relationship Between Media Multitasking and Executive Function in Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 34(8), 1120–1144. <https://doi.org/10.1177/0272431614523133>

- Bayer, J., Ellison, N., Schoenebeck, S., Brady, E., y Falk, E. B. (2018). Facebook in context(s): Measuring emotional responses across time and space. *New Media y Society*, 20(3), 1047–1067. <https://doi.org/10.1177/1461444816681522>
- Bayraktar, F., Machackova, H., Dedkova, L., Cerna, A., y Ševčíková, A. (2015). Cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3192–3216. <https://doi.org/10.1177/0886260514555006>
- Bazarova, N. N., Taft, J. G., Choi, Y. H., y Cosley, D. (2013). Managing Impressions and Relationships on Facebook. *Journal of Language and Social Psychology*, 32(2), 121–141. <https://doi.org/10.1177/0261927X12456384>
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., y Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157–174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Beard, K. W. (2005). Internet Addiction: A Review of Current Assessment Techniques and Potential Assessment Questions. *CyberPsychology y Behavior*, 8(1), 7–14. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.7>
- Becker, M. W., Alzahabi, R., y Hopwood, C. J. (2013). Media multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(2), 132–135. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0291>
- Berger, C., Batanova, M., y Cance, J. D. (2015). Aggressive and Prosocial? Examining Latent Profiles of Behavior, Social Status, Machiavellianism, and Empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2230–2244. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0298-9>
- Best, P., Manktelow, R., y Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001>
- Bisquerra, R. (Coord.), Deulofeu, M., Morillas, L., Pellicer, I., Quer, V., Toll, J. i Tusell, M. A. (2013). (n.d.). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 10 y 11 años. Tomo 4.* alfaomega.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca En Educació*, 8((2)), 129–147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2828>
- Bisquerra, R y López-Cassá, E. (2021). *La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos.* 4(50), 757–766.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias.* 21, 7–43.
- Bisquerra, R. (2009). Orientació psicopedagògica, educació emocional i ciutadania. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l’Educació i de l’Esport*, 23–24, 119–128.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional.* Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias.* Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional.* Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: instrumentos de medición y evaluación.* Sintensis.
- Bisquerra, R. y, y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(0), 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., y Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEBB)*, 1(1), 9–29.
- Bjork, J. M., y Pardini, D. A. (2015). Who are those “risk-taking adolescents”? Individual

- differences in developmental neuroimaging research. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 11, 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2014.07.008>
- Blachnio, A., y Przepiorka, A. (2019). Be Aware! If You Start Using Facebook Problematically You Will Feel Lonely: Phubbing, Loneliness, Self-esteem, and Facebook Intrusion. A Cross-Sectional Study. *Social Science Computer Review*, 37(2), 270–278. <https://doi.org/10.1177/0894439318754490>
- Blachnio, A., Przepiorka, A., Benvenuti, M., Mazzoni, E., y Seidman, G. (2019). Relations Between Facebook Intrusion, Internet Addiction, Life Satisfaction, and Self-Esteem: a Study in Italy and the USA. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(4), 793–805. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-0038-y>
- Blachnio, A., Przepiorka, A., y Rudnicka, P. (2016). Narcissism and self-esteem as predictors of dimensions of Facebook use. *Personality and Individual Differences*, 90, 296–301. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.018>
- Blakemore, S.-J., y Mills, K. L. (2014). Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing? *Annual Review of Psychology*, 65(1), 187–207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Blanca, M. J., y Bendayan, R. (2018). Spanish version of the phubbing scale: Internet addiction, facebook intrusion, and fear of missing out as correlates. *Psicothema*, 30(4), 449–454. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.153>
- Bonanno, R. A., y Hymel, S. (2013). Cyber Bullying and Internalizing Difficulties: Above and Beyond the Impact of Traditional Forms of Bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 685–697. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>
- Bonetti, L., Campbell, M. A., y Gilmore, L. (2010). The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children’s and Adolescents’ Online Communication. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 279–285. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0215>
- Boubeta, A. R., Ferreira, S. G., Salgado, P. G., y Couto, C. B. (2014). Variables related with problematic internet use among adolescents. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 15(1), 25–38. <https://doi.org/10.21134/haaj.v15i1.223>
- Boyatzis, R., y Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical Note*. Boston: The Hay/McBer Group.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., y Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., y Dumas, T. (2003). Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Bresin, K. (2019). Impulsivity and aggression: A meta-analysis using the UPPS model of impulsivity. *Aggression and Violent Behavior*, 48, 124–140. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.003>
- Brewer, G., y Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255–260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073>

- Brodbeck, J., Bachmann, M. S., Croudace, T. J., y Brown, A. (2013). Comparing growth trajectories of risk behaviors from late adolescence through young adulthood: An accelerated design. *Developmental Psychology*, 49(9), 1732–1738. <https://doi.org/10.1037/a0030873>
- Brown, C. F., Demaray, M. K., y Secord, S. M. (2014). Cyber victimization in middle school and relations to social emotional outcomes. *Computers in Human Behavior*, 35, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.014>
- Bryce, J., y Klang, M. (2009). Young people, disclosure of personal information and online privacy: Control, choice and consequences. *Information Security Technical Report*, 14(3), 160–166. <https://doi.org/10.1016/j.istr.2009.10.007>
- Buelga, S., Cava, M. J., Musitu, G., y Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(2), 100–115. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2014-0025>
- Bulu, S. T. (2012). Place presence, social presence, co-presence, and satisfaction in virtual worlds. *Computers y Education*, 58(1), 154–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.024>
- Byrne, B. M. (2010). *Multivariate applications series. Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. (Routledge (ed.)).
- Byrne, B. M. (2012). *Structural Equation Modeling with Mplus: Basic Concepts, Applications*, (Routledge (ed.)). <https://www.routledge.com/Structural-Equation-Modeling-with-Mplus-Basic-Concepts-Applications/Byrne/p/book/9781848728394>
- Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Morente, A., y Filella, G. (2019). The emotional education programs happy 8-12 and happy 12-16. evaluation of their impact in emotions and Well-being. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 30(2), 53–66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Cabello, E., Pérez, N., y Ros, A. (2019). LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL HAPPY 8-12 Y HAPPY Introducción. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30, 53–66.
- Cain, M. S., Leonard, J. A., Gabrieli, J. D. E., y Finn, A. S. (2016). Media multitasking in adolescence. *Psychonomic Bulletin y Review*, 23(6), 1932–1941. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1036-3>
- Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., y Romera, E. M. (2021). Longitudinal associations between cybervictimization, anger rumination, and cyberaggression. *Aggressive Behavior*, 47(3), 332–342. <https://doi.org/10.1002/ab.21958>
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., y Pepler, D. (2013). Cyberbullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171–192. <https://doi.org/10.1177/0829573513491212>
- Carbajal, P. (2013). Convivencia Democrática en las Escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(6), 13–35.
- Carbajal Padilla, P., y Fierro Evans, M. C. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Carbonell, X., y Oberst, U. (2015). Las redes sociales en línea no son adictivas. In *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna* (Vol. 33, Issue 2). www.revistaaloma.net
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender

- Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Carina Fulquez Castro, S., Alguacil de Nicolás, M., y Pañellas Valls, M. (2011). La atención emocional y la relación con la autoestima, la autoconfianza y las relaciones con los padres y con los pares: Un estudio en adolescentes españoles y mexicanos. *Comportamentos Hostis Em Adolescentes: Intervenção Educativa Dos Professores*, 1(1), 403–411.
- Carlo, G., Crockett, L. J., Randall, B. A., y Roesch, S. C. (2007). A Latent Growth Curve Analysis of Prosocial Behavior Among Rural Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 301–324. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00524.x>
- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M. M., Samper, P., Tur, A., y Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 675–680. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.022>
- Carlo, G., Padilla-Walker, L. M., y Nielson, M. G. (2015). Longitudinal bidirectional relations between adolescents' sympathy and prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 51(12), 1771–1777. <https://doi.org/10.1037/dev0000056>
- Casas, J. A., Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Casas, J. A., Ojeda, M., Elipe, P., y Del Rey, R. (2019). Exploring which factors contribute to teens' participation in sexting. *Computers in Human Behavior*, 100(September 2018), 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.010>
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407–423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12082>
- Casas, J. A., Ruiz-Olivares, R., y Ortega-Ruiz, R. (2013). Validation of the internet and social networking experiences questionnaire in Spanish adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 40–48. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70006-1](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70006-1)
- CASEL. (2015). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs -middle and high school edition*. Chicago, IL: Autor.
- Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., y Fernández-Berrocal, P. (2018). A Three-Year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 186–198. <https://doi.org/10.1111/jora.12325>
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Cebollero-Salinas, A. (2020). Educar en las redes sociales. Cibercotilleo en la adolescencia. In E. E. Lopez-Meneses (Ed.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 4368–4377). Octaedro.
- Cebollero-Salinas, A. (2021). ¿Cómo podemos educar en ciberconvivencia positiva a través de las conductas habituales al utilizar la tecnología? In Inmaculada Aznar-Díaz (coord) (Ed.), *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 917–931). Dickinson.

- Cebollero-Salinas, A., y Cano-Escoriaza, J. y Orejudo, S. (2022). Impact of Online Emotions and Netiquette on Phubbing from a Gender Perspective: Educational Challenges. *Revista de Nuevos Enfoques En Investigación Educativa*, 11(1), 64–78. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.848>
- Cebollero-Salinas, A., Orejudo, S., y Cano-Escoriaza, J. (2022). Cybergossip and Problematic Internet Use in cyberaggression and cybervictimisation among adolescents. *Computers and Human Behavior*, 131, 107230. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107230>
- Cerezo, F., y Esteban, M. (1992). La dinámica Bully-Víctima entre escolares. Diversos Enfoques Metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 2(14), 131.145.
- Chang, F.-C., Chiu, C.-H., Chen, P.-H., Chiang, J.-T., Miao, N.-F., Chuang, H.-Y., y Liu, S. (2019). Children's use of mobile devices, smartphone addiction and parental mediation in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 93, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.048>
- Chang, F. C., Chiu, C. H., Miao, N. F., Chen, P. H., Lee, C. M., Chiang, J. T., y Pan, Y. C. (2015). The relationship between parental mediation and Internet addiction among adolescents, and the association with cyberbullying and depression. *Comprehensive Psychiatry*, 57, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2014.11.013>
- Chein, J., Albert, D., O'Brien, L., Uckert, K., y Steinberg, L. (2011). Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry. *Developmental Science*, 14(2), F1–F10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.01035.x>
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. In *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433–459). Ca: Jossey-Bass.
- Choi, M., Glassman, M., y Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers y Education*, 107, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Chotpitayasunondh, V., y Douglas, K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.018>
- Chotpitayasunondh, V., y Douglas, K. M. (2018). The effects of “phubbing” on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(6), 304–316. <https://doi.org/10.1111/jasp.12506>
- Christie, C., y Dill, E. (2016). Evaluating peers in cyberspace: The impact of anonymity. *Computers in Human Behavior*, 55, 292–299. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.024>
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacononi, M., y Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 46(P4), 604–627. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
- Coelho, V. A., y Sousa, V. (2021). A Multilevel Analysis of the Relation Between Bullying Roles and Social and Emotional Competencies. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(11–12), 5122–5144. <https://doi.org/10.1177/0886260518801943>
- Coelho, V., Sousa, V., y Figueira, A. P. (2014). O impacto de um programa escolar de Aprendizagem Socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo. *Revista de Psicodidactica*, 19(2), 347–366. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research,

- policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 1(111), 180–213.
- Collins, W. A., y Laursen, B. (2004). Changing Relationships, Changing Youth. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 55–62. <https://doi.org/10.1177/0272431603260882>
- Colom, R., y Lynn, R. (2004). Testing the developmental theory of sex differences in intelligence on 12–18 year olds. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 75–82. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00053-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00053-9)
- Cooley, J. L., y Fite, P. J. (2016). Peer Victimization and Forms of Aggression During Middle Childhood: The Role of Emotion Regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(3), 535–546. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0051-6>
- Costa, A., y Faria, L. (2015). The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011>
- Council of Europe. (2019). *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online*. Council of Europe Publishing.
- Crocetti, E., Moscatelli, S., Van der Graaff, J., Rubini, M., Meeus, W., y Branje, S. (2016). The Interplay of Self-Certainty and Prosocial Development in the Transition from Late Adolescence to Emerging Adulthood. *European Journal of Personality*, 30(6), 594–607. <https://doi.org/10.1002/per.2084>
- Crone, E. A., y Konijn, E. A. (2018). Media use and brain development during adolescence. *Nature Communications*, 9(1). <https://doi.org/10.1038/s41467-018-03126-x>
- Davey, S., Davey, A., Raghav, SK, Singh, JV, Singh, N., Blachnio, A. y Przepiórkaa, A. (2018). Predictores y consecuencias del “phubbing” entre adolescentes y jóvenes en la India: un estudio de evaluación de impacto. *Revista de Medicina Familiar y Comunitaria*, 25(1), 35–42. https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_71_17
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents’ experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1527–1536. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.013>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- de Sola, J., Talledo, H., Rodríguez de Fonseca, F., y Rubio, G. (2017). Prevalence of problematic cell phone use in an adult population in Spain as assessed by the Mobile Phone Problem Use Scale (MPPUS). *PLOS ONE*, 12(8), e0181184. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181184>
- Decety, J. (2011). Dissecting the neural mechanisms mediating empathy. *Emotion Review*, 3(1), 92–108. <https://doi.org/10.1177/1754073910374662>
- Del Rey, R., Ortega, R., y Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*.
- Del Rey, R. y Ojeda, M. (2018). Keys to prevent bullying and cyberbullyng: improving school coexistence and cyber-coexistence. *Participación Educativa*, 5, 129–1143. <https://doi.org/10.4438/1886-5097>
- Del Rey, R., Casas, J.-A., y Ortega-Ruiz, R. (2012). The ConRed Program, an Evidence-based Practice. *Comunicar*, 20(39), 129–138. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ruiz, R. O. (2017). Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>

- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., y Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275–281. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J. (2019). Asegúrate: An Intervention Program against Cyberbullying Based on Teachers' Commitment and on Design of Its Instructional Materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 434. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030434>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. In *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, La educación encierra un tesoro* (pp. 91–103). UNESCO.
- Deng, X., Yang, J., y Wu, Y. (2021). Adolescent Empathy Influences Bystander Defending in School Bullying: A Three-Level Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690898>
- Derks, D., Fischer, A. H., y Bos, A. E. R. (2008). The role of emotion in computer-mediated communication: A review. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 766–785. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.04.004>
- DeSeCo. (2003). *La definición y selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*. OCDE.
- Diario Oficial de la Unión Europea* (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas. 30-XII-2006 (L 394/10)
- Di Fabio, A., y Saklofske, D. H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19–23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.026>
- Díaz-Aguado, M. . (1997). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. . (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Información y Comunicación educativa.
- Díaz-López, A., Maquilón-Sánchez, J. J., y Mirete-Ruiz, A. B. (2020). Uso desadaptativo de las TIC en adolescentes: Perfiles , supervisión y estrés tecnológico. Maladaptive use of ICT in adolescence: Profiles , supervision. *Comunicar*, 28(64), 29–38.
- Divecha, D., y Brackett, M. (2020). Rethinking School-Based Bullying Prevention Through the Lens of Social and Emotional Learning: a Bioecological Perspective. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), 93–113. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00019-5>
- Doane, A. N., Pearson, M. R., y Kelley, M. L. (2014). Predictors of cyberbullying perpetration among college students: An application of the Theory of Reasoned Action. *Computers in Human Behavior*, 36, 154–162. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.051>
- Dönmez, O., y Akbulut, Y. (2021). Timing and relevance of secondary tasks impact multitasking performance. *Computers and Education*, 161(October 2020). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104078>
- Doom, J. R., Doyle, C. M., y Gunnar, M. R. (2017). Social stress buffering by friends in childhood and adolescence: Effects on HPA and oxytocin activity. *Social Neuroscience*, 12(1), 8–21. <https://doi.org/10.1080/17470919.2016.1149095>
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., y Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in

- adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 20–29. <https://doi.org/10.1080/00049530903312873>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Echeburúa, E., y Requesens, A. (2012). *Adicción a las redes sociales y a las nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes*. Pirámide.
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 37(4), 435–447.
- Eden, S., Heiman, T., y Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies*, 21(3), 699–713. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9348-2>
- Eicholtz, R. . (1984). School climate: Key to excellence. *American Education*, 1(20), 22–26.
- Eisenberg, N., Hofer, C., y Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In *Handbook of emotion regulation* (pp. 287–306). Guilford.
- Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131–149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1–47). John Wiley y Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Elhai, J. D., Vasquez, J. K., Lustgarten, S. D., Levine, J. C., y Hall, B. J. (2018). Proneness to Boredom Mediates Relationships Between Problematic Smartphone Use With Depression and Anxiety Severity. *Social Science Computer Review*, 36(6), 707–720. <https://doi.org/10.1177/0894439317741087>
- Elías, M., Zins, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Haynes, N., y Kessler, M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. A association for Supervision and Curriculum Development.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., y del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(1), 169–181.
- Ellis, P. D. (1962). *The Essential Guide to Effect Sizes, Statistical Power, MetaAnalysis, and the Interpretation of Research Results*. University Press.
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., y Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Emejulu, A., y McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131–147. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1234494>
- Erreygers, S., Pabian, S., Vandebosch, H., y Baillien, E. (2016). Helping behavior among adolescent bystanders of cyberbullying: The role of impulsivity. *Learning and Individual Differences*, 48, 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.003>
- Erzen, E., Odaci, H., y Yeniçeri, İ. (2021). Phubbing: Which Personality Traits Are Prone to Phubbing? *Social Science Computer Review*, 39(1), 56–69. <https://doi.org/10.1177/0894439319847415>
- Estado, C. E. del. (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*.

MECyD.

- Estévez, A., Chávez-Vera, M. D., Momeñe, J., Olave, L., Vázquez, D., y Iruarrizaga, I. (2018). El papel de la dependencia emocional en la relación entre el apego y la conducta impulsiva. *Anales de Psicología*, 34(3), 438–445. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.313681>
- Ettinger, K., y Cohen, A. (2020). Patterns of multitasking behaviours of adolescents in digital environments. *Education and Information Technologies*, 25(1), 623–645. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09982-4>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Y Maestros*, 352, 34–39.
- Extremera, N., Fernández, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psi*, 18(2001), 42–48.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie3412887>
- Fahy, A., Stansfeld, SA, Smuk, M., Smith, N., Cummins, S. y Clark, S. (2016). Asociaciones longitudinales entre la participación en el ciberacoso y la salud mental de los adolescentes. *Revista de Salud Adolescente*, 59(5), 502–509. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.06.006>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., y Romera, E. M. (2021). Mechanisms of moral disengagement in the transition from cybergossip to cyberaggression: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031000>
- Fanti, K. A., y Kimonis, E. R. (2012). Bullying and Victimization: The Role of Conduct Problems and Psychopathic Traits. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 617–631. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x>
- Fernández-Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). *La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. 1*, 31–46.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(1), 77–89.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emotion Review*, 8(4), 311–315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Festl, R., Vogelgesang, J., Scharrow, M., y Quandt, T. (2017). Longitudinal patterns of involvement in cyberbullying: Results from a Latent Transition Analysis. *Computers in Human Behavior*, 66, 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.027>
- Fierro, M. . (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1–18.
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X., y March-Llanes, J. (2018). The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02353>
- Fioravanti, G., Casale, S., Benucci, S. B., Probst, A., Falone, A., Ricca, V., y Rotella, F. (2021). Fear of missing out and social networking sites use and abuse: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 122(April), 106839.

- <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106839>
- Flannery, J. E., Giuliani, N. R., Flournoy, J. C., y Pfeifer, J. H. (2017). Neurodevelopmental changes across adolescence in viewing and labeling dynamic peer emotions. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 25, 113–127. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.02.003>
- Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R. M., y Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1393–1398. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.005>
- Fontes de Gracia, S., García, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R. Rubio de Lemus, P., y Sarriá, E. (2010). *Fundamentos de investigación en psicología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED.
- Fox, C. L., y Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313–328. <https://doi.org/10.1348/000709905X25517>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Emotional intelligence and emotional competencies in higher education, the same concept? *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 6(16), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Franchina, V., Vanden Abeele, M., van Rooij, A., Lo Coco, G., y De Marez, L. (2018). Fear of Missing Out as a Predictor of Problematic Social Media Use and Phubbing Behavior among Flemish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2319. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102319>
- Fredstrom, B. K., Adams, R. E., y Gilman, R. (2011). Electronic and School-Based Victimization: Unique Contexts for Adjustment Difficulties During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(4), 405–415. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9569-7>
- Frison, E., y Eggermont, S. (2016). Exploring the Relationships Between Different Types of Facebook Use, Perceived Online Social Support, and Adolescents' Depressed Mood. *Social Science Computer Review*, 34(2), 153–171. <https://doi.org/10.1177/0894439314567449>
- Fumero, A., Marrero, R. J., Voltes, D., y Peñate, W. (2018). Personal and social factors involved in internet addiction among adolescents: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 86, 387–400. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.005>
- Gairín-Sallán, J., y Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescents. *Revista de Investigacion Educativa*, 36(1), 125–140. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- Gallardo Vázquez, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 119–133. https://doi.org/10.7179/psri_2009.16.09
- Gámez-Guadix, M., Gini, G., y Calvete, E. (2015). Stability of cyberbullying victimization among adolescents: Prevalence and association with bully-victim status and psychosocial adjustment. *Computers in Human Behavior*, 53, 140–148. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.007>
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., y Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446–452. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F., y Calvete, E. (2014). Psychometric Properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) Among Mexican Adolescents. *Violence and*

- Victims*, 29(2), 232–247. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00163R1>
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of a Psychological Intervention on Factors of Emotional Development During Adolescence1. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66–80. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.1.66>
- Garaigordobil, M. (2008). Assessment of the effects of a cooperative play programme for children aged 10–11 years on social adaptation and on the perception that parents, teachers and peers have of children’s prosocial behaviours. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 303–318. <https://doi.org/10.1174/021037008785702974>
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069–1076. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>
- Garaigordobil, M. (2017a). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M. (2017b). Psychometric Properties of the Cyberbullying Test, a Screening Instrument to Measure Cybervictimization, Cyberaggression, and Cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(23), 3556–3576. <https://doi.org/10.1177/0886260515600165>
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa. Consejo Escolar Del Estado. Ministerio de Educación y Formación Profesional*, 5(8), 1–22.
- Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal emotional intelligence during adolescence: sex differences, connection with other variables, and predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 899–914. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E., y Jaureguizar, J. (2013). Conducta Antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 123–133.
- Garaigordobil, M., y De Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180–186.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255–266.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289–306. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Convivir En La Escuela. Una Propuesta Para Su Aprendizaje Por Competencias*, 356, 531–555.
- García-Raga, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias: Living Together in Schools. A Proposal for Competence-based Learning. *Revista de Educación*, 356, 531–555. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdnp&AN=edsdnp.3734833ARTylang=esyscope=site>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- García-Sancho, E., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian*

- Journal of Psychology*, 58(1), 43–51. <https://doi.org/10.1111/sjop.12331>
- Garnefski, N., y Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659–1669. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009>
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., y van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 267–276. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00083-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00083-7)
- Gentina, E., Tang, T. L. P., y Dancoine, P. F. (2018). Does Gen Z's emotional intelligence promote iCheating (cheating with iPhone) yet curb iCheating through reduced nomophobia? *Computers and Education*, 126, 231–247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.011>
- Gil-Olarte, P.; Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emocional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118–123.
- Gilar-Corbí, R. (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *Summa Psicológica*, 5(1), 21–32. <https://doi.org/10.18774/448x.2008.5.218>
- Giménez-Gualdo, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., y Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers y Education*, 82, 228–235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
- Gini, G., Pozzoli, T., y Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Glüer, M., y Lohaus, A. (2016). Participation in social network sites: Associations with the quality of offline and online friendships in German preadolescents and adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 10(2). <https://doi.org/10.5817/CP2016-2-2>
- Godás, A., Santos, M. A., y Lorenzo, M. M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 1(60), 41–58.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, 1998(10), 20–26. <https://doi.org/10.1002/ltl.40619981008>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Analysis of emotion regulation in spanish adolescents: Validation of the emotion regulation questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 6(JAN), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01959>
- Gómez-Ortiz, Olga, Romera-Félix, E.-M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship With Bullying Roles. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 22(1), 37–44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gonzales, A. L., y Wu, Y. (2016). Public Cellphone Use Does Not Activate Negative Responses in Others...Unless They Hate Cellphones. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 21(5), 384–398. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12174>
- González-Cabrera, J., Pérez-Sancho, C., y Calvete, E. (2016). Diseño y validación de la “Escala de inteligencia emocional en internet” (EIEI) para adolescentes. *Behavioral*

- Psychology/ Psicología Conductual*, 24(1), 93–105.
- Grading, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., y Spiel, C. (2016). Effectiveness and sustainability of the ViSC Social Competence Program to prevent cyberbullying and cyber-victimization: Class and individual level moderators. *Aggressive Behavior*, 42(2), 181–193. <https://doi.org/10.1002/ab.21631>
- Grinberg, N., Kalyanaraman, S., Adamic, L. A., y Naaman, M. (2017). Understanding Feedback Expectations on Facebook. *Proceedings of the 2017 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing*, 726–739. <https://doi.org/10.1145/2998181.2998320>
- GROP. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Parramón.
- Grosser, T. J., Lopez-Kidwell, V., y Labianca, G. (2010). A Social Network Analysis of Positive and Negative Gossip in Organizational Life. *Group y Organization Management*, 35(2), 177–212. <https://doi.org/10.1177/1059601109360391>
- Guazzini, A., Duradoni, M., Capelli, A., y Meringolo, P. (2019). An Explorative Model to Assess Individuals' Phubbing Risk. *Future Internet*, 11(1), 21. <https://doi.org/10.3390/fi11010021>
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying and perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432–453. <https://doi.org/10.1002/pits.21914>
- Gupta, N., y Irwin, J. D. (2016). In-class distractions: The role of Facebook and the primary learning task. *Computers in Human Behavior*, 55, 1165–1178. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.022>
- Guyer, A. E., Caouette, J. D., Lee, C. C., y Ruiz, S. K. (2014). Will they like me? Adolescents' emotional responses to peer evaluation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 155–163. <https://doi.org/10.1177/0165025413515627>
- Hair, J F.; Anderson, R E.; Tatham, R L.; Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Prentice Hall.
- Hales, A. H., Dvir, M., Wesselmann, E. D., Kruger, D. J., y Finkenauer, C. (2018). Cell phone-induced ostracism threatens fundamental needs. *The Journal of Social Psychology*, 158(4), 460–473. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1439877>
- Halpern, D., y Katz, J. E. (2017). Texting's consequences for romantic relationships: A cross-lagged analysis highlights its risks. *Computers in Human Behavior*, 71, 386–394. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.051>
- Hamer, A.H. y Konijn, E. . (2016). Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying? *Personality and Individual Differences*, 102, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.033>
- Hatchel, T., Negriff, S., y Subrahmanyam, K. (2018). The relation between media multitasking, intensity of use, and well-being in a sample of ethnically diverse emerging adults. *Computers in Human Behavior*, 81, 115–123. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.012>
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and Coercive Configurations of Resource Control in Early Adolescence: A Case for the Well-Adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 279–309. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0013>
- Haynes, N.M., Emmons, C.L., y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321–329.
- Hemphill, S. A., y Heerde, J. A. (2014). Adolescent Predictors of Young Adult

- Cyberbullying Perpetration and Victimization Among Australian Youth. *Journal of Adolescent Health*, 55(4), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.04.014>
- Hemphill, S. A., Tollit, M., Kotevski, A., y Heerde, J. A. (2015). Predictors of Traditional and Cyber-Bullying Victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(15), 2567–2590. <https://doi.org/10.1177/0886260514553636>
- Hernández, R., Fernández, C. y Paptispa, P. (2007). *Fundamentos de la metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera-López, M., Casas, J. A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2017). Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(2), 117–125. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0414>
- Herrera-López, M., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., y Gómez-Ortiz, O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28(1), 32–39. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.135>
- Herrera-López, M., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163–172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Herrera-López, M., Romera, E., y Ortega Ruiz, R. (2022). ¡Todo bien! El reto de mejorar las relaciones interpersonales en adolescentes escolarizados colombianos. *Revista Boletín Redipe*, 11(1), 472–488. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1655>
- Herrera Harfuch, M. F., Pacheco Murguía, M. P., Palomar Lever, J., y Zavala Andrade, D. (2010). La adicción a facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 6–18. <https://doi.org/10.48102/pi.v18i1.256>
- Hill, P. L., Allemand, M., Grob, S. Z., Peng, A., Morgenthaler, C., y Käppler, C. (2013). Longitudinal relations between personality traits and aspects of identity formation during adolescence. *Journal of Adolescence*, 36(2), 413–421. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.01.003>
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2019). Connecting Adolescent Suicide to the Severity of Bullying and Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18(3), 333–346. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., y Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Holfeld, B., y Leadbeater, B. J. (2017). Concurrent and longitudinal associations between early adolescents' experiences of school climate and cyber victimization. *Computers in Human Behavior*, 76, 321–328. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.037>
- Hood, M., y Duffy, A. L. (2018). Understanding the relationship between cyber-victimisation and cyber-bullying on Social Network Sites: The role of moderating factors. *Personality and Individual Differences*, 133, 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.004>
- Horvath, P., y Zuckerman, M. (1993). Sensation seeking, risk appraisal, and risky behavior. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 41–52. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90173-Z](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90173-Z)

- Hosseini, S., Zangouei, A., Ramroodi, M., y Akbaribooreng, M. (2015). Relating emotional intelligence and social competence to academic performance in high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2), 75. <https://doi.org/10.4103/2395-2296.152218>
- Huaytalla, K. P. C., Vega, S. R., y Soncco, J. J. (2016). Riesgo de adicción a redes sociales, autoestima y autocontrol en estudiantes de secundaria. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 9(1), 9–15.
- Hutchison, A. C., Woodward, L., y Colwell, J. (2016). What Are Preadolescent Readers Doing Online? An Examination of Upper Elementary Students' Reading, Writing, and Communication in Digital Spaces. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 435–454. <https://doi.org/10.1002/rrq.146>
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteaagudo, María C. Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29–41. <http://www.redalyc.org/html/1293/129330657003/>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Informe*. Nota de Prensa.
- International Society for Tecnology in Education ISTE. (2016). *ISTE Standard for Students*. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students>
- Ivanova, A., Gorbaniuk, O., Błachnio, A., Przepiórka, A., Mraka, N., Polishchuk, V., y Gorbaniuk, J. (2020). Mobile Phone Addiction, Phubbing, and Depression Among Men and Women: A Moderated Mediation Analysis. *Psychiatric Quarterly*, 91(3), 655–668. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09723-8>
- Jackson, L. A., von Eye, A., Fitzgerald, H. E., Zhao, Y., y Witt, E. A. (2010). Self-concept, self-esteem, gender, race and information technology use. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 323–328. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.001>
- Jessar, A. J., Hamilton, J. L., Flynn, M., Abramson, L. Y., y Alloy, L. B. (2017). Emotional Clarity as a Mechanism Linking Emotional Neglect and Depressive Symptoms During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 37(3), 414–432. <https://doi.org/10.1177/0272431615609157>
- Jibril, T. A., y Abdullah, M. H. (2013). Relevance of Emoticons in Computer-Mediated Communication Contexts: An Overview. *Asian Social Science*, 9(4). <https://doi.org/10.5539/ass.v9n4p201>
- Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Jones, L. M., y Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media y Society*, 18(9), 2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Junco, R., y Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers y Education*, 59(2), 505–514. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.023>
- Juvonen, J., y Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds?-Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496–505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- Kalman, Y. M., y Gergle, D. (2014). Letter repetitions in computer-mediated communication: A unique link between spoken and online language. *Computers in*

- Human Behavior*, 34, 187–193. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.047>
- Kalmus, V., Blinka, L., y Ólafsson, K. (2015). Does It Matter What Mama Says: Evaluating the Role of Parental Mediation in European Adolescents' Excessive Internet Use. *Children y Society*, 29(2), 122–133. <https://doi.org/10.1111/chso.12020>
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M., Çulha, İ., y Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60–74. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.005>
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Katz, E., Blumler, J. G. Y Gurevitch, M. (1974). *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Sage.
- Kaye, L. K., Malone, S. A., y Wall, H. J. (2017). Emojis: Insights, Affordances, and Possibilities for Psychological Science. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(2), 66–68. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.10.007>
- Keefer, K. V., Holden, R. R., y Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255–1272. <https://doi.org/10.1037/a0033903>
- Khoury-Kassabri, M., Zadok, I., Eseed, R., y T. Alexander, V. (2020). Individual and familial factors as mediators and moderators of young children's aggressive behavior. *Children and Youth Services Review*, 118(September), 105428. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105428>
- Khurana, A., Bleakley, A., Ellithorpe, M. E., Hennessy, M., Jamieson, P. E., y Weitz, I. (2019). Sensation Seeking and Impulsivity Can Increase Exposure to Risky Media and Moderate Its Effects on Adolescent Risk Behaviors. *Prevention Science*, 20(5), 776–787. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-0984-z>
- Khurana, A., Romer, D., Betancourt, L. M., y Hurt, H. (2018). Modeling Trajectories of Sensation Seeking and Impulsivity Dimensions from Early to Late Adolescence: Universal Trends or Distinct Sub-groups? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(9), 1992–2005. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0891-9>
- Kim, M., y Choi, D. (2018). Development of Youth Digital Citizenship Scale and Implication for Educational Setting Published by : International Forum of Educational Technology y Society Development of Youth Digital Citizenship. *Journal of Educational Technology y Society*, 21(1), 155–171. <https://www.jstor.org/stable/pdf/26273877.pdf?refreqid=excelsior%3A30b1e387ca8979eaa112f13a6d54638a>
- Kimbrough, A. M., Guadagno, R. E., Muscanell, N. L., y Dill, J. (2013). Gender differences in mediated communication: Women connect more than do men. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 896–900. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.005>
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C., Sancassiani, F., Machado, S., y Nardi, A. E. (2014). “Nomophobia”: Impact of Cell Phone Use Interfering with Symptoms and Emotions of Individuals with Panic Disorder Compared with a Control Group. *Clinical Practice y Epidemiology in Mental Health*, 10(1), 28–35. <https://doi.org/10.2174/1745017901410010028>
- Kisfalusi, D., Takács, K., y Pál, J. (2019). Gossip and Reputation in Adolescent Networks. In F. Giardini y R. Wittek (Eds.), *The Oxford Handbook of Gossip and Reputation* (pp. 358–379). Oxford University Press.

- <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190494087.013.19>
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., y Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.04.001>
- Kokkinos, C. M., y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Kokkinos, C. M., y Voulgaridou, I. (2017). Relational and cyber aggression among adolescents: Personality and emotion regulation as moderators. *Computers in Human Behavior*, 68, 528–537. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.046>
- Kokkinos, C. M., y Voulgaridou, I. (2019). Relational Aggressors' Coping: The Moderating Role of Empathy. *Journal of School Violence*, 18(4), 536–549. <https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1597728>
- Kokoç, M. (2021). The mediating role of attention control in the link between multitasking with social media and academic performances among adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(4), 493–501. <https://doi.org/10.1111/sjop.12731>
- Kononova, A. (2013). International Journal of Communication. *International Journal of Communication*, 7, 1688–1710.
- Konrath, S. (2012). The empathy paradox: increasing disconnection in the age of increasing connection. In R. Luppigini (Ed.), *Handbook of research on Technoself: Identity in a technological society*. IGI Global.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Kramer, A. D. I., Guillory, J. E., y Hancock, J. T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(24), 8788–8790. <https://doi.org/10.1073/pnas.1320040111>
- Kun, B., y Demetrovics, Z. (2010). Emotional Intelligence and Addictions: A Systematic Review. *Substance Use y Misuse*, 45(7–8), 1131–1160. <https://doi.org/10.3109/10826080903567855>
- Kuss, D., y Griffiths, M. (2017). Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., Brunton, G., Sutcliffe, K., y Thomas, J. (2020). Cyberbullying and Children and Young People's Mental Health: A Systematic Map of Systematic Reviews. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(2), 72–82. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0370>
- Laghi, F., Schneider, B. H., Vitoroulis, I., Coplan, R. J., Baiocco, R., Amichai-Hamburger, Y., Hudek, N., Koszycki, D., Miller, S., y Flament, M. (2013). Knowing when not to use the Internet: Shyness and adolescents' on-line and off-line interactions with friends. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 51–57. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.015>
- Lambe, L. J., Cioppa, V. Della, Hong, I. K., y Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying:

- A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45(January 2018), 51–74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>
- Larrañaga, E., Navarro, R., y Yubero, S. (2018). Socio-cognitive and emotional factors on perpetration of cyberbullying. *Comunicar*, 26(56), 19–28. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- Larrañaga Rubio, E., Navarro, R., y Yubero Jiménez, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 56, 19–28.
- Larson, R., Csikszentmihalyi, M., y Graef, R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(6), 469–490. <https://doi.org/10.1007/BF02089885>
- Lasen, A. (2010). Mobile Media and Affectivity: Some Thoughts about the Notion of Affective Bandwidth. In J.R Höflich, G.F. Kircher, C. Linke, y I. Schlote (Ed.), *Mobile Media and the Change of Everyday Life* (pp. 131–154). Peter Lang.
- Lau, W. W. F. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior*, 68, 286–291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.043>
- Lea, R. G., Qualter, P., Davis, S. K., Pérez-González, J.-C., y Bangee, M. (2018). Trait emotional intelligence and attentional bias for positive emotion: An eye tracking study. *Personality and Individual Differences*, 128, 88–93. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.017>
- Leadbeater, B. J., Sukhawathanakul, P., Thompson, K., y Holfeld, B. (2015). Parent, Child, and Teacher Reports of School Climate as Predictors of Peer Victimization, Internalizing and Externalizing in Elementary School. *School Mental Health*, 7(4), 261–272. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9154-z>
- Lee, C., y Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352–358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>
- Lee, Y.-K., Chang, C.-T., Lin, Y., y Cheng, Z.-H. (2014). The dark side of smartphone usage: Psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, 31, 373–383. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.047>
- Legkauskas, V., y Magelinskaitė-Legkauskienė, Š. (2019). Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1262–1276.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema educativo, *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre, de 1990, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lievens, E. (2014). Bullying and sexting in social networks: Protecting minors from criminal acts or empowering minors to cope with risky behaviour? *International Journal of Law, Crime and Justice*, 42(3), 251–270.

- <https://doi.org/10.1016/j.ijlclj.2014.02.001>
- Lim, M., y Yang, Y. (2015). Effects of users' envy and shame on social comparison that occurs on social network services. *Computers in Human Behavior*, 51, 300–311. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.013>
- Lin, T. T. C., Kononova, A., y Chiang, Y.-H. (2020). Screen Addiction and Media Multitasking among American and Taiwanese Users. *Journal of Computer Information Systems*, 60(6), 583–592. <https://doi.org/10.1080/08874417.2018.1556133>
- Litman, J. A., y Pezzo, M. V. (2005). Individual differences in attitudes towards gossip. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 963–980. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.003>
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., y Salovey, P. (2011). Emotion Regulation and the Quality of Social Interaction: Does the Ability to Evaluate Emotional Situations and Identify Effective Responses Matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429–467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641–658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- López-Cassà. (2019). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Wolters Kluwer.
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57–73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López-Pradas, I. C., Romera, E. M., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Cybergossip and cyberbullying during primary school years. *Psicología Educativa*, 23(2), 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.007>
- López, J. (2007). Valores y convivencia ciudadana: Una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 2(59), 261–312.
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M., y Valdés, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: a mixed methods approach. *Learning Environments Research*, 21(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9258-0>
- Lovett, B., y Sheffield, R. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.003>
- Luengo, J. . (2014). *Ciberbullying. Prevenir y actuar*. COP de Madrid.
- Luna, B., Padmanabhan, A., y O'Hearn, K. (2010). What has fMRI told us about the Development of Cognitive Control through Adolescence? *Brain and Cognition*, 72(1), 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.08.005>
- Pena, Extremera, N., y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida... *REOP*, 22(1), 69–79.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2019). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Machackova, H., y Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and

- cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 169–176. <https://doi.org/10.1111/sjop.12277>
- Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L., y González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, Cyber Dating Abuse, Sexting, Online Gooming and Problematic Internet Use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph15112471>
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M.-M., y Viñas-Poch, F. (2018). Uso excesivo de las redes sociales: perfil psicosocial de adolescentes españoles. Excessive use of social networks: Psychosocial profile of Spanish adolescents. *Comunicar*, 26(56), 101–110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-10>
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., y Buchmann, M. (2009). Children's Moral Motivation, Sympathy, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 80(2), 442–460. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01271.x>
- Mantzouranis, G., Baudat, S., y Zimmermann, G. (2019). Assessing Online and Offline Adolescent Social Skills: Development and Validation of the Real and Electronic Communication Skills Questionnaire. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(6), 404–411. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0655>
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion, and hope*. Springer.
- Marín-López, I., Zych, I., Monks, C. P., y Ortega-Ruiz, R. (2019). Empathy, Morality and Social and Emotional Competencies in Interpersonal Interactions Online. *Thriving in Digital Workspaces*, 217–233. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24463-7_11
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C., y Llorent, V. J. (2020). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 108(August 2019), 104647. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104647>
- Marín-López, Inmaculada, Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Monks, C. P., y Llorent, V. J. (2020). Empathy online and moral disengagement through technology as longitudinal predictors of cyberbullying victimization and perpetration. *Children and Youth Services Review*, 116, 105144. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105144>
- Marino, C., Gini, G., Angelini, F., Vieno, A., y Spada, M. M. (2020). Social norms and emotions in problematic social media use among adolescents. *Addictive Behaviors Reports*, 11, 100250. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100250>
- Martín-Perpiñá, M. de las M., Poch, F. V., y Cerrato, S. M. (2019). Media multitasking impact in homework, executive function and academic performance in spanish adolescents. *Psicothema*, 31(1), 81–87. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.178>
- Martin, L. E., y Potts, G. F. (2004). Reward sensitivity in impulsivity. *NeuroReport*, 15(9), 1519–1522. <https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000132920.12990.b9>
- Martínez-Ferrer, B., y Moreno Ruiz, D. (2017). DEPENDENCIA DE LAS REDES SOCIALES VIRTUALES Y VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 105. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.923>
- Martínez-Monteaigudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, aggressiveness, and emotional intelligence in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Martorell, M., Barrón, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia

- emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 69–78.
- Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Kairos.
- May, K. E., y Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- McAndrew, F. T. (2014). The “sword of a woman”: Gossip and female aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 19(3), 196–199. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.04.006>
- McDaniel, B. T., y Coyne, S. M. (2016). “Technoference”: The interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85–98. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Mestre, J.M., Guil, r., Lopes, P.n., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112–117.
- Mestre, V., Frías, M.D. y Samper, P. (2004). *La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index*. 2(16), 255–260.
- Miller-Ott, A. E., y Kelly, L. (2017). A Politeness Theory Analysis of Cell-Phone Usage in the Presence of Friends. *Communication Studies*, 68(2), 190–207. <https://doi.org/10.1080/10510974.2017.1299024>
- Miranda, N. D., y Pacheco, N. E. (2020). Inteligencia emocional, adicción al smartphine y malestar psicológico como predictores de la nomofobia en adolescentes. *Know and Share Psychology*, 1, 7–13.
- Miranda, R., Oyanedel, J., y Torres, J. (2018). Efectos del apoyo familiar, amigos y de escuela sobre el bullying y bienestar subjetivo en estudiantes de nivel secundaria en Chile y Brasil. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 08(01). <https://doi.org/10.18259/acs.2018010>
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., y Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362–374. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., y Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully–victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.032>
- Misra, S., Cheng, L., Genevie, J., y Yuan, M. (2014). The iPhone Effect. *Environment and Behavior*, 48(2), 275–298. <https://doi.org/10.1177/0013916514539755>
- Mitchell, M.M, Bradshaw, C.P., y L. P. . (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate : A Multilevel. *Journal Of School Health*, 80(6), 271–279.

- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Jones, L. M., y Wolak, J. (2012). Prevalence and Characteristics of Youth Sexting: A National Study. *Pediatrics*, 129(1), 13–20. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1730>
- Molero, P., Jiménez, J. L., Arrebola, R., Ruz, R., Martínez, A., y Valero, G. (2018). La Inteligencia Emocional En La Formación Y Desempeño Docente : Una Revisión Sistemática. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29, 128–142.
- Molinillo, S., Aguilar-Illescas, R., Anaya-Sánchez, R., y Vallespín-Arán, M. (2018). Exploring the impacts of interactions, social presence and emotional engagement on active collaborative learning in a social web-based environment. *Computers y Education*, 123, 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.012>
- Monjas, M.I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Monks, C. P., Robinson, S., y Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477–491. <https://doi.org/10.1177/0143034312445242>
- Moore, P. M., Huebner, E. S., y Hills, K. J. (2012). Electronic Bullying and Victimization and Life Satisfaction in Middle School Students. *Social Indicators Research*, 107(3), 429–447. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9856-z>
- Moral, M. de la V., y Fernández, S. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad [Problematic Internet Use in Spanish Adolescents and Their Relationship with Self-Esteem and Impulsivity]. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 37(1), 103–119.
- Moral, M. de la V., y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de Internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2016.03.001>
- Moreno-Bataller, C.-B., Segatore-Pittón, M.-E., y Tabullo-Tomas, Á.-J. (2019). Empatía, conducta prosocial y “bullying”. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios Sobre Educación*, 37, 113–134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Muscanell, N. L., y Guadagno, R. E. (2012). Make new friends or keep the old: Gender and personality differences in social networking use. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 107–112. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.016>
- Muthén y Muthén. (n.d.). *Mplus User's Guide*. Muthén y Muthén.
- Nasaescu, E., Marín-López, I., Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2018). Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying. *Computers in Human Behavior*, 88, 114–120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.036>
- Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E., y Martínez, V. (2012). Children's Cyberbullying Victimization: Associations with Social Anxiety and Social Competence in a Spanish Sample. *Child Indicators Research*, 5(2), 281–295. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9132-4>
- O'connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, y Computers*, 32(3), 396–402. <https://doi.org/10.3758/BF03200807>
- Oberst, U., Renau, V., Chamarro, A., y Carbonell, X. (2016). Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online? *Computers in Human Behavior*, 60, 559–564. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.085>
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., y Eden, S. (2017). Bystanders' Behavior in Cyberbullying Episodes. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(1), 23–48.

- <https://doi.org/10.1177/0886260515585531>
- Oleszkiewicz, A., Karwowski, M., Pisanski, K., Sorokowski, P., Sobrado, B., y Sorokowska, A. (2017). Who uses emoticons? Data from 86 702 Facebook users. *Personality and Individual Differences*, 119, 289–295. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.034>
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M. C., Ríos, M., Hernando, A. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía, Secretaría General de Salud Pública y Participación.
- Olweus, D. N. (1999). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. Routledge.
- Olweus, D. (1985). *80.000 barn er innblandet and mobbing. Norsk behavior in school*. Wiley.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Olweus, Dan, y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Ophir, E., Nass, C., y Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583–15587. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106>
- Oriol, X., Torres, J., Miranda, R., Bilbao, M., y Ortúzar, H. (2017). Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 149–156. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.053>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B., y Cava, M.-J. (2019). Effects of Intervention Program Prev@cib on Traditional Bullying and Cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 527. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040527>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2013). *La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying*. 2(6), 91–102.
- Ortega-Ruiz, R. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Revista Investigación En La Escuela*, 100, 112–122. <https://doi.org/10.12795/ie.2020.i100.02>
- Ortega-Ruiz, R. (2015). *Convivencia y ciberconvivencia. Un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar*. Antonio Machado Libros.
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J.-A., y Del Rey, R. (2014a). Towards the construct of cyberconvivencia / Hacia el constructo ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), 602–628. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.957537>
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J. A., y Del Rey, R. (2014b). Hacia el constructo ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3), 602–628. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.957537>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega, R., y Del Rey, R. (coord). (2004). *Construir la convivencia*. EDEBE.
- Ortega, R., y Martín, O. (2004). Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos. In *Construir la convivencia* (pp. 9–26). EDEBE.

- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253–280.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. <https://doi.org/10.13140/2.1.3141.1520>
- Ortega, Rosario, y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515–528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L., y Raita, E. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous Computing*, 16(1), 105–114. <https://doi.org/10.1007/s00779-011-0412-2>
- Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., y Bastiaensens, S. (2016). Exposure to cyberbullying as a bystander: An investigation of desensitization effects among early adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62, 480–487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.022>
- Pacheco, N. E., y Fernández-berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado : evidencias empíricas The Role of Students ' Emotional Intelligence : Empirical Evidence. *Revista Electronica De Investigacion Educativa*, 6, 17. <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Collier, K. M., y Nielson, M. G. (2015). Longitudinal relations between prosocial television content and adolescents' prosocial and aggressive behavior: The mediating role of empathic concern and self-regulation. *Developmental Psychology*, 51(9), 1317–1328. <https://doi.org/10.1037/a0039488>
- Palermi, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G., y Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior*, 69, 136–141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.026>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 437–454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Papacharissi, Z., y Rubin, A. M. (2000). Predictors of Internet Use. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 44(2), 175–196. https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4402_2
- Pardo, A y Ruiz, M. A. (2013). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill.
- Park, S. Y., y Baek, Y. M. (2018). Two faces of social comparison on Facebook: The interplay between social comparison orientation, emotions, and psychological well-being. *Computers in Human Behavior*, 79, 83–93. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.028>
- Parker, J. G., y 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(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Patterson, L. J., Allan, A., y Cross, D. (2017). Adolescent Bystander Behavior in the School and Online Environments and the Implications for Interventions Targeting Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 16(4), 361–375. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1143835>

- Pelfrey, W. V., y Weber, N. L. (2013). Keyboard Gangsters: Analysis of Incidence and Correlates of Cyberbullying in a Large Urban Student Population. *Deviant Behavior*, 34(1), 68–84. <https://doi.org/10.1080/01639625.2012.707541>
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). In E. E. y M. A. R. J.L. Soler, L. Aparicio, O. Diaz (Ed.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690–705). Universidad de San Jorge.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367–379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Pérez-Escoda, Núria, Alegre Rosselló, A., y López-Cassà, È. (2021). Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 37–60. <https://doi.org/10.6018/educatio.422081>
- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis y Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Peris, M., Maganto, C., y Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 5(2), 30–36. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.4>
- Perren, S., y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>
- Perry-Parrish, C., y Zeman, J. (2011). Relations among Sadness Regulation, Peer Acceptance, and Social Functioning in Early Adolescence: The Role of Gender. *Social Development*, 20(1), 135–153. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00568.x>
- Peter, I. K., y Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in Human Behavior*, 86, 350–366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013>
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Pettalia, J. L., Levin, E., y Dickinson, J. (2013). Cyberbullying: Eliciting harm without consequence. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2758–2765. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.020>
- Pew Research Center. (2018). *A Majority of Teens Have Experienced Some Form of Cyberbullying*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/09/27/a-majority-of-teens-have-experienced-some-form-of-cyberbullying/>
- Pharo, H., Gross, J., Richardson, R., y Hayne, H. (2011). Age-related changes in the effect of ostracism. *Social Influence*, 6(1), 22–38. <https://doi.org/10.1080/15534510.2010.525852>
- Pharo, H., Sim, C., Graham, M., Gross, J., y Hayne, H. (2011). Risky business: Executive function, personality, and reckless behavior during adolescence and emerging adulthood. *Behavioral Neuroscience*, 125(6), 970–978.

- <https://doi.org/10.1037/a0025768>
- Portnow, S., Downer, J. T., y Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology, 68*, 38–52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
- Pręgowski, M. (2009). Rediscovering the netiquette: the role of propagated values and personal patterns in defining identity of the Internet user. *Rediscovering the Netiquette: The Role of Propagated Values and Personal Patterns in Defining Identity of the Internet User.*, 3(1), 353–367. <https://doi.org/10.7458/obs312009241>
- Prieto, J. (2016). *Ayudantes y cyberayudantes*. <https://alumnosayudantes.wordpress.com/author/jeprieto>
- Przybylski, A. K., y Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships, 30*(3), 237–246. <https://doi.org/10.1177/0265407512453827>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., y González-Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-analysis. *Anales de Psicología, 36*(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Qian, Y., y Li, L. (2017). Student Off-Task Electronic Multitasking Predictors: Scale Development and Validation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 17*(2), 53–73. <https://doi.org/10.14434/josotl.v17i2.20682>
- Ranie, L., y Zickuhr, K. (2015). *Americans' views on mobile etiquette*. Pew Research Centre.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de mayo de 2007, pp. 677-773 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631/con>
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, *Boletín Oficial del Estado*, 64, de 15 de marzo de 2007, pp. 11007-11010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/23/275>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.
- Reina, M. C. y Oliva, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Psychology, Behavioral, 2*(23), 345–359.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Praxis.
- Resolución de 2 de julio de 2020, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente, *Boletín Oficial del Estado*, 191, de 13 de julio de 2020, pp. 50638-50668 [https://www.boe.es/eli/es/res/2020/07/02/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2020/07/02/(2))
- Resurrección, D. M., Salguero, J. M., y Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence, 37*(4), 461–472. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.012>
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Extremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cybervictimisation in adolescents: Gender as moderator. *Comunicar, 26*(56), 09–18. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>
- Ribble, M. y Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. ISTE.
- Ribble, M. (2017). *Nine Themes of Digital Citizenship*. Digital Citizenship. <https://www.digitalcitizenship.net/home.html>

- Rieffe, C., y Camodeca, M. (2016). Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles. *British Journal of Developmental Psychology*, *34*(3), 340–353. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12133>
- Roberts, J. A. y, y David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, *54*, 134–141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.058>
- Roberts, J. A., y David, M. E. (2017). Put down your phone and listen to me: How boss phubbing undermines the psychological conditions necessary for employee engagement. *Computers in Human Behavior*, *75*, 206–217. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.021>
- Robins, R. W., y Trzesniewski, K. H. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(3), 158–162. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>
- Rodríguez-Ledo, C., Hernández, S. O., Pastor, L. C., Jesus, M., y Moreno, C. (2018). *Mejora de las competencias socioemocionales en el aula , con jóvenes de Educación Secundaria , mediante el programa SEA*. *16*(46), 681–701.
- Rodríguez, A., Cano, J. y Cortes, A. (2018). Competencias y emprendimiento. In S. (ccoord) Cortés, A., Rodríguez, A. y Val (Ed.), *Estrategias transformadoras para la educación* (pp. 247–269). Pirámide.
- Rodríguez, C., y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *12*(3), 389–403.
- Romera, E. M, Luque-González, R., y García-fernández, Cristina M y Ortega-Ruiz, R. (2022). *Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo*. *1*(25), 309–333. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30461>
- Romera, E., Cano, J., García-Fernández, C., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, *48*, 71–79.
- Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y, y Del Rey, R. (2018). How much do adolescents cybergossip? Scale development and validation in Spain and Colombia. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00126>
- Romera, E.M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar*, *24*(48), 71–79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Romera, E, Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., y Falla, D. (2021). Cybergossip, cyberaggression, problematic Internet use and family communication. *Comunicar*, *67*, 61–71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>
- Romera, Eva, Cano, J., García, M., Ortega-Ruiz, R., García-Fernández, C., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, *48*, 71–79.
- Romera, Eva M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Gómez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional Social Competence, Motivation, and Cyberbullying: A Cultural Approach With Colombian and Spanish Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *48*(8), 1183–1197. <https://doi.org/10.1177/0022022116687854>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, *6*(1), 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rose, A. J. (2002). Co-Rumination in the Friendships of Girls and Boys. *Child Development*, *73*(6), 1830–1843. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00509>

- Rosen, L. D., Mark Carrier, L., y Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948–958. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>
- Rosenthal-von der Pütten, A. M., Hastall, M. R., Köcher, S., Meske, C., Heinrich, T., Labrenz, F., y Ocklenburg, S. (2019). “Likes” as social rewards: Their role in online social comparison and decisions to like other People’s selfies. *Computers in Human Behavior*, 92, 76–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.017>
- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Victoria Cerezo, M., y Fernández-Berrocal, P. (2022). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Bullying: A Systematic Review. *Psicología Educativa*, 28, 53–59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., y -Berrocal, P. F. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents’ Psychosocial Adjustment? Results from the Intemo Project. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(8), 1373–1379. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Rush, S. (2011). *Problematic use of smartphones in the workplace: An introductory study*. (R. C. Q. University. (ed.)).
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford.
- Saarni, Carolyn. (2010). The Plasticity of Emotional Development. *Emotion Review*, 2(3), 300–303. <https://doi.org/10.1177/1754073909357969>
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2015). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 142–153.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143. <https://doi.org/10.30552/ejep.v4i2.71>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salovey, J. D. y Mayer, P. (1997). What is emotional intelligence? In *In P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sanbonmatsu, D. M., Strayer, D. L., Medeiros-Ward, N., y Watson, J. M. (2013). Who Multi-Tasks and Why? Multi-Tasking Ability, Perceived Multi-Tasking Ability, Impulsivity, and Sensation Seeking. *PLoS ONE*, 8(1), e54402. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0054402>
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima Década*, 22(41), 153–178. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362014000200007>
- Santana-Vega, L., Gómez-Muñoz, A., y Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. Adolescents problematic mobile phone use, Fear of Missing Out and family

- communication. *Comunicar*, 27(59), 39–47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Santos, A. C., Simões, C., Cefai, C., Freitas, E., y Arriaga, P. (2021). Emotion regulation and student engagement: Age and gender differences during adolescence. *International Journal of Educational Research*, 109, 101830. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101830>
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L., Ugarte, M. D., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. D., y Sanz de Acedo Baquedano, M. T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, 13(4), 423–439. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00026-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00026-9)
- Sarmiento, A., Herrera-López, M., y Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99(December 2018), 328–334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Satorra, A., y Bentler, P. M. (2010). Ensuring Positiveness of the Scaled Difference Chi-square Test Statistic. *Psychometrika*, 75(2), 243–248. <https://doi.org/10.1007/s11336-009-9135-y>
- Savage, M. W., y Tokunaga, R. S. (2017). Moving toward a theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and Internet self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 71, 353–361. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.016>
- Savine, A. C., y Braver, T. S. (2010). Motivated Cognitive Control: Reward Incentives Modulate Preparatory Neural Activity during Task-Switching. *Journal of Neuroscience*, 30(31), 10294–10305. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2052-10.2010>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., y King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323–338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schutte, N.S., Malouff, J., Hall, L.E., Haggery, D., Cooper, J.T., Golden, C., y Dorheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Sechi, C., Loi, G., y Cabras, C. (2021). Addictive internet behaviors: The role of trait emotional intelligence, self-esteem, age, and gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 409–417. <https://doi.org/10.1111/sjop.12698>
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet and emotions: New trends in an emerging field of research. *Comunicar*, 46, 19–26. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-02>
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357–374. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Shannon, D. (2008). Online Sexual Grooming in Sweden—Online and Offline Sex Offences against Children as Described in Swedish Police Data. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 9(2), 160–180. <https://doi.org/10.1080/14043850802450120>
- Shea, V. (1994). *Netiquette*. Albion Books. <http://www.albion.com/bookNetiquette/>
- Shi, X., Wang, J., y Zou, H. (2017). Family functioning and Internet addiction among Chinese adolescents: The mediating roles of self-esteem and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 76, 201–210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.028>
- Shin, N., y Ahn, H. (2015). Factors Affecting Adolescents' Involvement in Cyberbullying:

- What Divides the 20% from the 80%? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 393–399. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0362>
- Shin, W., y Kang, H. (2016). Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet. *Computers in Human Behavior*, 54, 114–123. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.062>
- Shulman, E. P., Smith, A. R., Silva, K., Icenogle, G., Duell, N., Chein, J., y Steinberg, L. (2016). The dual systems model: Review, reappraisal, and reaffirmation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 17, 103–117. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.12.010>
- Silberman, M. A., y Snarey, J. (1993). Gender differences in moral development during early adolescence: The contribution of sex-related variations in maturation. *Current Psychology*, 12(2), 163–171. <https://doi.org/10.1007/BF02686821>
- Silvers, J. A., McRae, K., Gabrieli, J. D. E., Gross, J. J., Remy, K. A., y Ochsner, K. N. (2012). Age-related differences in emotional reactivity, regulation, and rejection sensitivity in adolescence. *Emotion*, 12(6), 1235–1247. <https://doi.org/10.1037/a0028297>
- Simsek, E., y Simsek, A. (2013). New literacies for digital citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 2(4), 126–137.
- Slonje, R., Smith, P. K., y Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Slonje, R., y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smahel, D., Zlamal, R., Machackova, HanaAbramczuk, K., Ólafsson, K., y Staksrud, E. (2020). *EU Kids Online 2020: Technical report*. 1–47. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 176–184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12114>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Song, J., y Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, 78, 273–282. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.008>
- Sorrentino A, Baldry, A., Farrington D.P y Blaya, C. (2019). Epidemiology of Cyberbullying across Europe: Differences between Countries and Genders. *Educational Sciences: Theory y Practice*, 2(19). <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005>
- Srivastava, J., Nakazawa, M., y Chen, Y.-W. (2016). Online, mixed, and offline media multitasking: Role of cultural, socio-demographic, and media factors. *Computers in Human Behavior*, 62, 720–729. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.040>
- Stanford, M. S., Greve, K. W., Boudreaux, J. K., Mathias, C. W., y L. Brumbelow, J. (1996). Impulsiveness and risk-taking behavior: comparison of high-school and college students using the Barratt Impulsiveness Scale. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 1073–1075. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00151-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00151-1)
- Steijn, W. M. P. (2014). A developmental perspective regarding the behaviour of adolescents, young adults, and adults on social network sites. *Cyberpsychology:*

- Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(2).
<https://doi.org/10.5817/CP2014-2-5>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., y Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: Evidence for a dual systems model. *Developmental Psychology*, 44(6), 1764–1778. <https://doi.org/10.1037/a0012955>
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing*. Warwick and York.
- Sternberg, N., Luria, R., Chandhok, S., Vickers, B., Kross, E., y Sheppes, G. (2020). When facebook and finals collide - procrastinatory social media usage predicts enhanced anxiety☆. *Computers in Human Behavior*, 109, 106358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106358>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., y Perren, S. (2013). Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 23(1), 52–67. <https://doi.org/10.1002/casp.2136>
- Stieglitz, S., y Dang-Xuan, L. (2013). Emotions and Information Diffusion in Social Media—Sentiment of Microblogs and Sharing Behavior. *Journal of Management Information Systems*, 29(4), 217–248. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222290408>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Sun, S., Fan, X., y Du, J. (2016). Cyberbullying Perpetration: A Meta-Analysis of Gender Differences. *International Journal of Internet Science*, 11(1), 61–81.
- Sun, J., Liu, Q., y Yu, S. (2019). Child neglect, psychological abuse and smartphone addiction among Chinese adolescents: The roles of emotional intelligence and coping style. *Computers in Human Behavior*, 90(September 2017), 74–83. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.032>
- Sutton, J., Smith, P. K., y Swettenham, J. (2001). Bullying and ‘Theory of Mind’: A Critique of the ‘Social Skills Deficit’ View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Svensson, J. (2014). Power, Identity, and Feelings in Digital Late Modernity: The Rationality of Reflexive Emotion Displays Online. In y E. F. T. Benski (Ed.), *Internet and Emotions* (pp. 17–32). Routledge.
- Symons, K., Ponnet, K., Walrave, M., y Heirman, W. (2017). A qualitative study into parental mediation of adolescents’ internet use. *Computers in Human Behavior*, 73, 423–432. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.004>
- T’ng, S. T., Ho, K. H., y Low, S. K. (2018). Are you “phubbing” me? The Determinants of Phubbing Behavior and Assessment of Measurement Invariance across Sex Differences. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 7(2), 159. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2018.3318>
- Taneja, A., Fiore, V., y Fischer, B. (2015). Cyber-slacking in the classroom: Potential for digital distraction in the new age. *Computers y Education*, 82, 141–151. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.009>
- Tarabulus, T., Heiman, T., y Olenik-Shemesh, D. (2015). Cyber Bullying among Teenagers in Israel: An Examination of Cyber Bullying, Traditional Bullying, and Socioemotional Functioning. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 24(6), 707–720. <https://doi.org/10.1080/10926771.2015.1049763>

- Terán, L., Yan, K., y Aubrey, J. S. (2020). “But first let me take a selfie”: U.S. adolescent girls’ selfie activities, self-objectification, imaginary audience beliefs, and appearance concerns. *Journal of Children and Media*, 14(3), 343–360. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1697319>
- Thompson, K. L., y Gullone, E. (2008). Prosocial and Antisocial Behaviors in Adolescents: An Investigation into Associations with Attachment and Empathy. *Anthrozoös*, 21(2), 123–137. <https://doi.org/10.2752/175303708X305774>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö., y Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of Cyberbullying Experiences among Turkish Students from Different School Types. *CyberPsychology y Behavior*, 11(6), 643–648. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0161>
- Torrego, J.C., y Moreno, J. . (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela.El aprendizaje de la democracia*. Alianza ensayo.
- Torrego, J. . (1998). Referentes para el análisis de la problemática de la convivencia., *Organización y Gestión Educativa*, 4, 29–31.
- Tsitsika, A., Janikian, M., Wójcik, S., Makaruk, K., Tzavela, E., Tzavara, C., Greydanus, D., Merrick, J., y Richardson, C. (2015). Cyberbullying victimization prevalence and associations with internalizing and externalizing problems among adolescents in six European countries. *Computers in Human Behavior*, 51, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.048>
- Twenge, J. M., y Martin, G. N. (2020). Gender differences in associations between digital media use and psychological well-being: Evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence*, 79, 91–102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.018>
- Vaillancourt, T., Faris, R. y Mishna, F. (2017). (2017). Cyberbullying in Children and Youth: Implications for Health and Clinical Practice. *Revista Canadiense de Psiquiatría*, 62(6), 368–373. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0706>
- Valkenburg, P. M., Koutamanis, M., y Vossen, H. G. M. (2017). The concurrent and longitudinal relationships between adolescents’ use of social network sites and their social self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 76, 35–41. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.008>
- Valkenburg, P. M., y Peter, J. (2009). The Effects of Instant Messaging on the Quality of Adolescents’ Existing Friendships: A Longitudinal Study. *Journal of Communication*, 59(1), 79–97. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2008.01405.x>
- Valkenburg, P. M., y Peter, J. (2011). Online Communication Among Adolescents: An Integrated Model of Its Attraction, Opportunities, and Risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., y Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881–888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Van Der Schuur, W. A., Baumgartner, S. E., Sumter, S. R., y Valkenburg, P. M. (2015). The consequences of media multitasking for youth: A review. *Computers in Human Behavior*, 53, 204–215. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.035>
- Van Deursen, A. J. A. M., Bolle, C. L., Hegner, S. M., y Kommers, P. A. M. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior*, 45, 411–420.

- <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.039>
- Van Endert, T. S., y Mohr, P. N. C. (2020). Likes and impulsivity: Investigating the relationship between actual smartphone use and delay discounting. *PLoS ONE*, *15*(11 November), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241383>
- Van Noorden, T. H. J., Cillessen, A. H. N., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M., y Bukowski, W. M. (2017). Bullying Involvement and Empathy: Child and Target Characteristics. *Social Development*, *26*(2), 248–262. <https://doi.org/10.1111/sode.12197>
- Van Velthoven, M. H., Powell, J., y Powell, G. (2018). Problematic smartphone use: Digital approaches to an emerging public health problem. *DIGITAL HEALTH*, *4*, 205520761875916. <https://doi.org/10.1177/2055207618759167>
- Vanden Abeele, M. M. P., Antheunis, M. L., y Schouten, A. P. (2016). The effect of mobile messaging during a conversation on impression formation and interaction quality. *Computers in Human Behavior*, *62*, 562–569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.005>
- Vanden Abeele, M. M. P., Hendrickson, A. T., Pollmann, M. M. H., y Ling, R. (2019). Phubbing behavior in conversations and its relation to perceived conversation intimacy and distraction: An exploratory observation study. *Computers in Human Behavior*, *100*(May), 35–47. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.004>
- Vanden Abeele, M. M. P., y Postma-Nilsenova, M. (2018). More Than Just Gaze: An Experimental Vignette Study Examining How Phone-Gazing and Newspaper-Gazing and Phubbing-While-Speaking and Phubbing-While-Listening Compare in Their Effect on Affiliation. *Communication Research Reports*, *35*(4), 303–313. <https://doi.org/10.1080/08824096.2018.1492911>
- Vandenberg, R. J. (2006). Software Review: Mplus 3.0. *Organizational Research Methods*, *9*(3), 408–412. <https://doi.org/10.1177/1094428105284949>
- Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., y Fernández-Berrocal, P. (2021). Emotional Intelligence and Aggressive Behaviors in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, and Abuse*, *11*:1524838021991296. <https://doi.org/10.1177/1524838021991296>
- Volkova, S., y Bachrach, Y. (2015). On Predicting Sociodemographic Traits and Emotions from Communications in Social Networks and Their Implications to Online Self-Disclosure. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *18*(12), 726–736. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0609>
- Voorveld, H. A. M., Segijn, C. M., Ketelaar, P. M., y Smit, E. G. (2014). Investigating the prevalence and predictors of media multitasking across countries. *International Journal of Communication*, *8*, 2755–2777.
- Voorveld, H. A. M., y van der Goot, M. (2013). Age Differences in Media Multitasking: A Diary Study. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, *57*(3), 392–408. <https://doi.org/10.1080/08838151.2013.816709>
- Vossen, H. G. M., y Valkenburg, P. M. (2016). Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, *63*, 118–124. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.040>
- Waasdorp, T. E., y Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, *56*(5), 483–488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- Walrave, M., y Heirman, W. (2011a). Cyberbullying: Predicting Victimization and Perpetration. *Children y Society*, *25*(1), 59–72. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x>

- Walrave, M., y Heirman, W. (2011b). Cyberbullying: Predicting Victimization and Perpetration. *Children y Society*, 25(1), 59–72. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x>
- Warden, D., y MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367–385. <https://doi.org/10.1348/026151003322277757>
- Weiss, N. H., Sullivan, T. P., y Tull, M. T. (2015). Explicating the role of emotion dysregulation in risky behaviors: a review and synthesis of the literature with directions for future research and clinical practice. *Current Opinion in Psychology*, 3, 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.01.013>
- Whittaker, E., y Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying Via Social Media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11–29. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.949377>
- Willard, N. (2004). *I can't see you - you can't see me. How the Use of Information and Communication Technologies Can Impact Responsible Behavior*.
- Williford, A., Boulton, A. J., y Jenson, J. M. (2014). Transitions between subclasses of bullying and victimization when entering middle school. *Aggressive Behavior*, 40(1), 24–41. <https://doi.org/10.1002/ab.21503>
- Wilmer, H. H., y Chein, J. M. (2016). Mobile technology habits: patterns of association among device usage, intertemporal preference, impulse control, and reward sensitivity. *Psychonomic Bulletin y Review*, 23(5), 1607–1614. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1011-z>
- Wolniewicz, C. A., Tiamiyu, M. F., Weeks, J. W., y Elhai, J. D. (2018). Problematic smartphone use and relations with negative affect, fear of missing out, and fear of negative and positive evaluation. *Psychiatry Research*, 262(May 2017), 618–623. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.09.058>
- Wong, R. Y. M., Cheung, C. M. K., y Xiao, B. (2018). Does gender matter in cyberbullying perpetration? An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 79, 247–257. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.022>
- Wood, W., y Neal, D. T. (2007). A new look at habits and the habit-goal interface. *Psychological Review*, 114(4), 843–863. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.114.4.843>
- Yang, S. C., Lin, C.-Y., y Chen, A.-S. (2014). A Study of Taiwanese Teens' Traditional and Cyberbullying Behaviors. *Journal of Educational Computing Research*, 50(4), 525–552. <https://doi.org/10.2190/EC.50.4.e>
- Yang, S. C., y Tung, C.-J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 79–96. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.037>
- Yang, X., y Zhu, L. (2016). Predictors of media multitasking in Chinese adolescents. *International Journal of Psychology*, 51(6), 430–438. <https://doi.org/10.1002/ijop.12187>
- Yeyselis, L., Cummings, J. J., y Reeves, B. (2014). Multitasking on a Single Device: Arousal and the Frequency, Anticipation, and Prediction of Switching Between Media Content on a Computer. *Journal of Communication*, 64(1), 167–192. <https://doi.org/10.1111/jcom.12070>
- Yilmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School Psychology International*, 32(6), 645–654. <https://doi.org/10.1177/0143034311410262>
- Yudes-Gómez, C., Baridon Chauvie, D., y González-Cabrera, J. (2018). Cyberbullying and

- problematic Internet use in Colombia, Uruguay and Spain: Cross-cultural study. *Comunicar*, 56, 49–58. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-05>
- Zeidner, M., y Matthews, G. (2016). Ability emotional intelligence and mental health: Social support as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 99, 196–199. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.008>
- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y., 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(5), 511–526. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.001>
- Zhang, W. (2015). Learning variables, in-class laptop multitasking and academic performance: A path analysis. *Computers y Education*, 81, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.012>
- Zimbardo. (1970). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. In W. J. y L. D. Arnold (Ed.), *Nebraska symposium on motivacion* (pp. 237–307). University of Nebraska Press.
- Zimmermann, K., Richardson, R., y Baker, K. (2019). Maturational Changes in Prefrontal and Amygdala Circuits in Adolescence: Implications for Understanding Fear Inhibition during a Vulnerable Period of Development. *Brain Sciences*, 9(3), 65. <https://doi.org/10.3390/brainsci9030065>
- Zimmermann, P., y Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>
- Zweig, J. M., Lachman, P., Yahner, J., y Dank, M. (2014). Correlates of Cyber Dating Abuse Among Teens. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1306–1321. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0047-x>
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidactica*, 23(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>
- Zych, I., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4–19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5–18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Marín-López, I. (2017). Emotional content in cyberspace: Development and validation of E-motions Questionnaire in adolescents and young people. *Psicothema*, 29(4), 563–569. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.340>
- Zych, I., R., O.R., Muñoz-Morales, R., y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the social and emotional competencies questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(2), 98–106. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n2.3>
- Zych, I. Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019). Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, y Abuse*, 20(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>

ANEXOS

Cuestionario de competencias socioemocionales e-COM (diseñado y validado en est tesis)

0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo).

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Emotional e-Conscience											
1											
	Me doy cuenta de si me enfado o me alegro cuando estoy en las redes sociales (juego, me comunico, ...).										
2											
	Cuando estoy en las redes sociales (leo comentarios, veo videos, perfiles, etc.) puedo poner nombre a lo que siento.										
3											
	Cuando me divierto en internet (juego a videojuegos en red, veo videos, etc) identifico mis emociones.										
4											
	La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos en las redes sociales.										
5											
	La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos en las redes sociales.										
Emotional e-Regulation											
6											
	Antes de hacer o decir una broma por las redes sociales (en video, audio,...) soy capaz de pensar en cómo se va a sentir esa persona.										
7											
	Tengo un buen control de mis propias emociones en las redes sociales.										
8											
	Controlo las emociones que expreso a través de internet.										
9											
	Aunque algo me haya molestado en las redes sociales soy capaz de responder de buenas maneras.										
10											
	Antes de decir alguna cosa por las redes sociales soy capaz de pensar las consecuencias.										
e-Self control of impulsiveness											
11											
	Ante un rumor que se comenta en el grupo de WhatsApp u otra red social me resulta difícil no comentarlo.										
12											
	En Internet no puedo dejar de pinchar en enlaces atractivos que aparecen.										
13											
	En las redes sociales no puedo evitar comentar las bromas que escriben por WhatsApp, etc.										
14											
	Cuando me sorprende algo no puedo evitar comentarlo por las redes sociales.										
15											
	No soy capaz de dejar de comentar en las redes sociales lo que ha pasado.										
Emotional e-Independence											
16											
	Me afecta ver la cantidad de comentarios que tienen otros/as amigos/as en las redes sociales.										
17											
	Me siento torpe socialmente si los demás son muy comentados en las redes sociales										
18											
	Me siento poco exitoso/a si mis contactos descubren algo negativo de mí en las redes sociales										
19											
	Si no me contestan en las redes sociales siento que no me consideran parte del grupo										
20											
	Me siento poco exitoso/a cuando mis propuestas fotos, videos no reciben comentarios.										
Social e-Competency											
21											
	Presto atención en las redes sociales (Instagram, WhatsApp, e-mail, etc.) a las necesidades de los demás.										
22											
	Suelo saber cómo ayudar a las personas que lo necesitan en las redes sociales (Instagram, WhatsApp, e-mail, etc.).										
23											
	Ofrezco ayuda en las redes sociales cuando me necesitan.										
24											
	Suelo ayudar en los problemas que surgen en las redes sociales .										
25											
	Suelo calmar a mis contactos cuando se enfadan en las redes sociales.										

European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) (Del Rey et al., 2015).
 Versión española (Ortega-Ruiz et al., 2016)

¿Has vivido alguna de las siguientes situaciones en Internet o con el teléfono móvil en los últimos dos meses?

	No	Sí, una o dos veces	Sí, una o dos veces al mes	Sí, alrededor de una vez a la semana	Sí, más de una vez a la semana
1. Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS.					
2. Alguien ha dicho a otros, palabras malsonantes sobre mí usando internet o SMS.					
3. Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o SMS.					
4. Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal. (ejemplo: A través de email o red social).					
5. Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí (a través de mensajería instantánea o cuentas en las redes sociales).					
6. Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí (Facebook u otra).					
7. Alguien ha colgado información personal sobre mí en internet.					
8. Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en internet.					
9. Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en internet.					
10. He sido ignorado o excluido de una red social o de chat.					
11. Alguien ha difundido rumores sobre mí por internet.					
12. He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en internet.					
13. He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes por internet o por SMS.					
14. He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en internet.					
15. He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal (email o red social).					
16. He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella (mensajería instantánea o cuenta en red social).					
17. He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona (Facebook o MSN).					
18. He colgado información personal de alguien en internet.					
19. He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en internet.					

20. He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en internet.					
21. He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat.					
22. He difundido rumores sobre alguien en internet.					

Cybergossip Questionnaire-Adolescents (CGQ-A) (Romera et al., 2018).

0=Nunca, 1=Casi nunca, 2=Normalmente, 3=Casi siempre, 4=Siempre

	0	1	2	3	4
1. He hecho comentarios de otros amigos o compañeros para conseguir estar dentro de un grupo en las Redes Sociales o WhatsApp					
2. Hablo sobre los demás por las Redes Sociales o WhatsApp porque me hace sentir más cerca de mi grupo de amigos o amigas					
3. He hablado sobre un compañero o amigo por las Redes Sociales o WhatsApp para que el grupo cambie su opinión sobre él o ella					
4. Cuando me enfado con un compañero o amigo lo cuento en las Redes Sociales o WhatsApp					
5. He contado cosas malas sobre otra persona por las Redes Sociales o WhatsApp sin darme cuenta de ello					
6. He contado un secreto que me ha dicho un compañero o compañera de clase por las Redes Sociales o WhatsApp					
7. Le cuento a mis amigos por las Redes Sociales o WhatsApp las cosas que me entero que les pasan a otros					
8. Cuando alguien de mi grupo hace algo que está mal, lo cuento al resto de compañeros por las Redes Sociales o WhatsApp para que lo sepan					
9. Hablo en mi grupo de amigos de las Redes Sociales o WhatsApp sobre lo que les pasa a los otros compañeros del colegio para divertirme					

Phubbing Scale (Karadağ et al., 2015). Versión española de Blanca y Bendayan, (2018)

1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Normalmente, 4=Casi siempre, 5=Siempre

	1	2	3	4	5
1. Estoy pendiente de mi móvil cuando estoy en compañía de otras personas.					
2. Estoy ocupado/a con mi teléfono móvil cuando estoy con mis amigos/as.					
3. Otras personas se quejan sobre mi uso del teléfono móvil.					
4. Estoy ocupado/a con mi móvil cuando estoy con mis familiares.					
5. A mis amigos le molesta que esté ocupado/a con el móvil.					
6. Mi teléfono móvil está a mi alcance.					
7. Lo primero que hago al despertarme es mirar mis mensajes en el móvil.					
8. Me siento vacío/a sin mi móvil.					
9. Cada día aumenta mi uso del teléfono móvil.					
10. El tiempo que dedico a actividades sociales, personales o profesionales se reduce por el tiempo que uso el móvil.					

Media multitasking index (Martín-Perpiñá et al., 2019)

Mientras haces tareas académicas ¿con qué frecuencia al día haces estas actividades al mismo tiempo?

1=Nunca, 2=Algo, 3=Bastante, 4=Muy a menudo

	1	2	3	4
Ver videos online				
Escuchar música				
Enviar mensajes con el móvil				
Jugar a videojuegos				
Hablar por el móvil				
Leer online				
Ver televisión				
Entrar en las redes sociales				
Otras actividades con pc o móvil				

e-motions Questionnaire (e-motions) (Zych et al., 2017)

1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
1. Expreso mis emociones a través de las redes sociales como Facebook, Tuenti o Instagram					
2. Si estoy triste o alegre, se lo hago saber a mis contactos de Facebook, Tuenti o Instagram					
3. Suelo utilizar emoticones en Facebook, Tuenti Instagram					
4. Mi muro de Facebook, Tuenti o Instagram refleja lo que siento en distintas situaciones					
5. Suelo saber cómo se sienten mis contactos de Facebook, Tuenti o Instagram.					
6. Si alguien expresa una emoción en el Facebook, Tuenti o Instagram, sé si es verdadera o falsa					
7. Mis contactos me hacen saber a través del Facebook, Tuenti o Instagram si están tristes o alegres.					
8. Percibir las emociones de mis contactos de Facebook, Tuenti o Instagram me ayuda a pensar.					
9. Si tengo que hacer algo importante, me ayuda expresar lo que siento a través de Facebook, Tuenti o Instagram					
10. Expreso emociones por Facebook, Tuenti o Instagram para mejorar las relaciones con mis contactos					
11. Expreso emociones a través de Facebook, Tuenti o Instagram para superar las dificultades					
12. Si cambio la emoción expresada por Facebook, Tuenti o Instagram, veo nuevas posibilidades					
13. Conocer las emociones expresadas a través de Facebook, Tuenti o Instagram me ayuda a tomar decisiones					
14. Suelo entender por qué algún contacto de Facebook, Tuenti o Instagram se siente triste o alegre.					
15. Sé diferenciar una emoción de otra cuando esta se expresa por Facebook, Tuenti o Instagram					
16. Cuando miro el muro de mis contactos, comprendo bien la emoción que sienten					
17. Si me enfado, me controlo para no pagarlo con mis contactos de Facebook, Tuenti o Instagram					
18. Controlo las emociones que expreso a través de Facebook, Tuenti o Instagram					
19. Suelo calmar a mis contactos de Facebook, Tuenti o Instagram					
20. Mis contactos de Facebook, Tuenti o Instagram me dicen que les hago sentirse mejor					
21. Consuelo a mis contactos de Facebook, Tuenti o Instagram cuando se sienten mal					

Basic Empathy Scale (Jolliffe y Farrington, 2006). Adaptación española (Oliva, et al., 2011).

1 (Totalmente falso) y 5 (Totalmente verdadero)

	1	2	3	4	5
1. Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste					
2. Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad					
3. Me pongo triste cuando veo a gente llorando					
4. Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente					
5. Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as					
6. A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine					
7. A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan					
8. Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás					
9. Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado					

Perceived Social Competence Scale II (Anderson-Butcher et al., 2014)

1 (totalmente falso) y 5 (totalmente verdadero)

	1	2	3	4	5
Ayudo a otros compañeros y compañeras					
Pregunto a los demás si puedo servir de ayuda					
Muestro preocupación por los demás					
Muestro interés por los demás					
Presto apoyo a los demás					

