



## **TESIS DOCTORAL**

# **El acoso escolar y el ciberacoso en relación con el ajuste psicosocial y la ideación suicida en adolescentes**

**Jesús Francisco Estévez García**

**Directora:**

Prof. Dra. Estefanía Estévez López

**UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE**

Programa de Doctorado en Deporte y Salud

• 2024 •



La presente Tesis Doctoral, titulada: “El acoso escolar y el ciberacoso en relación con el ajuste psicosocial y la ideación suicida en adolescentes”, se presenta bajo la modalidad de **tesis por compendio** de las siguientes **publicaciones**:

Segura, L., Estévez, J. F., y Estévez, E. (2020). Empathy and Emotional Intelligence in Adolescent Cyberaggressors and Cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph17134681> [JCR: Q1]

Estévez-García, J. F., Cañas, E., y Estévez, E. (2023). Non-Disclosure and Suicidal Ideation in Adolescent Victims of Bullying: An Analysis from the Family and School Context. *Psychosocial Intervention*, 32(3), 191–201. <https://doi.org/10.5093/pi2023a13> [JCR: Q1]





La Dra. Dña. *Estefanía Estévez López*, directora de la tesis doctoral titulada **“El acoso escolar y el ciberacoso en relación con el ajuste psicosocial y la ideación suicida en adolescentes”**

**INFORMA:**

Que D. *Jesús Francisco Estévez García* ha realizado bajo mi supervisión el trabajo titulado **“El acoso escolar y el ciberacoso en relación con el ajuste psicosocial y la ideación suicida en adolescentes”** conforme a los términos y condiciones definidos en su Plan de Investigación y de acuerdo al Código de Buenas Prácticas de la Universidad Miguel Hernández de Elche, cumpliendo los objetivos previstos de forma satisfactoria para su defensa pública como tesis doctoral.

Lo que firmo para los efectos oportunos, en Elche, a 26 de febrero de 2024

Directora de la tesis

Dra. Dña. *Estefanía Estévez López*





El Dr. D. *Francisco Javier Moreno Hernández*, Coordinador del Programa de Doctorado en **Deporte y Salud**

**INFORMA:**

Que D. *Jesús Francisco Estévez García* ha realizado bajo la supervisión de nuestro Programa de Doctorado el trabajo titulado “**El acoso escolar y el ciberacoso en relación con el ajuste psicosocial y la ideación suicida en adolescentes**” conforme a los términos y condiciones definidos en su Plan de Investigación y de acuerdo al Código de Buenas Prácticas de la Universidad Miguel Hernández de Elche, cumpliendo los objetivos previstos de forma satisfactoria para su defensa pública como tesis doctoral.

Lo que firmo para los efectos oportunos, en Elche, a 26 de febrero de 2024

Prof. Dr. D. *Francisco Javier Moreno Hernández*

Coordinador/a del Programa de Doctorado en Deporte y Salud



Esta tesis doctoral ha sido elaborada en el marco de los siguientes proyectos:

“Acoso, ciberacoso, violencia entre progenitores e hijos en la adolescencia”. Ref. PSI2015-65683-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, y the European Union through the European Regional Development Fund (FEDER).

“Acoso y ciberacoso entre iguales y en parejas adolescentes: de la regulación emocional a la ideación suicida”, Ref. PID2019-109442RB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España;

“Identificación de determinantes psicosociales del acoso, ciberacoso y violencia de género en la adolescencia”, Ref. AICO 2021-107, financiado por el Ministerio de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital en la Comunidad Valenciana, España.

En el presente documento, el término "género" se utiliza para hablar de las diferencias entre los participantes masculinos y femeninos. Debe tenerse en cuenta que los datos recogidos se refieren al sexo biológico, determinado por autoinforme. Aunque "género" y "sexo biológico" son conceptos distintos, ya que "género" abarca una gama más amplia de factores sociales, culturales y psicológicos, el término "género" se utiliza aquí en relación con el contexto social más amplio en el que se producen los comportamientos y experiencias de los participantes en el estudio.



*A mi madre*



## **Agradecimientos**

Cuando sabes que eres fruto de las buenas y de las malas experiencias, es difícil sustraerse a la tentadora idea de citar a cada uno de los seres que se han cruzado por tu vida. Sin embargo, esos agradecimientos se extenderían demasiadas páginas, así que haré una limitada selección de personas a vuelapluma, basada en el fluir de las sensaciones.

Agradezco a mi directora de tesis, la Dra. Estefanía Estévez, su entrega para hacer que esta tesis se haga una realidad. No sólo me ha ayudado a desarrollarla, sino que me ha acompañado en un recorrido muy largo que, sin duda, habría extenuado a cualquier persona razonable. Una de las cosas que he aprendido es que sus conocimientos son parejos a su humanidad, y que su persistente paciencia adereza su excepcional ser.

Vayan mis agradecimientos a la Dra. Elizabeth Cañas, que me ha ayudado en tantas cosas, respondiendo antes de que le formulara las preguntas. Cuando trabajas con alguien amable y capaz, que disfruta su trabajo, todo sale bien a la primera.

Gracias al Dr. Gonzalo Musitu, por permitirme conocerlo un poco. Debo decir que un poco de él ha representado una aportación enorme para mí (Patxi). Este agradecimiento se hace extensible a otras y otros profesionales que conforman el grupo *Lisis*.

Gracias a mis colegas de la Universidad de Alicante. Pablo de Gracia, además de su amistad, me reveló que este paso de la tesis era posible. Gracias a Alejandro Mantecón y a Raquel Huete, por su amistosa intelectualidad, y a Daniel La Parra por su confianza. Las continuas preguntas de otras personas acerca de cuándo iba a depositar mi tesis, también jalonaron mi camino: Cristina López, Diana Jareño, Eva Espinar y Lluís Oltra bastarán para representar un elenco muy amplio de colegas.

En el plano personal, pasaré a agradecer a algunas personas casi sin detenerme a razones, porque ellas saben el vínculo que tienen con el desarrollo de esta tesis. Gracias a mis hermanos, José Luis, Polín y Pedrín, por darme cobijo en esta vida; y a su extensa familia que siento profundamente mía, no sólo porque me apoye regalándome comida rica cuando llevo días delante del ordenador y mi refrigerador se dedica a enfriar el aire. Gracias a Rita García, increíblemente en casa, dándome aliento a través de un pasadizo que cruza multitudes y tiempos. Muchas gracias a Sonia Murillo, por esa soledad insular que compartimos desde la distancia, y que me ha dado vida la mitad de mi vida, muchas veces haciéndome preguntas socráticas que me han ayudado justo a eso, a continuar, a sentir, a seguir. Gracias a Agus Delgadillo por ser, a José Manuel Montejo por estar, y a Ángel Corbí por venir. No dejaré en el olvido a María Jesús Pérez, entre otras cosas por buscarme dentro de un pozo para alcanzarme una antorcha ya extinguida en 2012, que se llamó Dr. Aniceto Aramoni. Espero que el Dr. Aramoni se haya reencontrado con su viejo profesor, Fromm, allí donde esté. Haciendo memoria de mí mismo, sé que no habría llegado hasta aquí, y quizá a ningún otro sitio, sin mis conversaciones con él.

Voy terminando. Gracias a mis alumnas y alumnos de grado y máster, muchos de los cuales, ya amistades, me han ayudado y me ayudan a aprender, haciéndome una inusitada variedad de preguntas urgentes sobre modelos estadísticos justo cuando surgen problemas con el análisis de datos, nunca antes.

Finalmente, para cerrar con la misma idea que comencé, gracias a todas las personas, humanas y no, que me han impulsado a continuar mi trabajo con esta tesis, siquiera sentándose y haciéndome compañía mientras escribo. Dentro de ese último grupo, considero que *Gati* ocupa un lugar especial.

# Índice

<b>RESUMEN</b> .....	<b>23</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>27</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>31</b>
<b>BLOQUE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 1 • ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO:</b>	
<b>CONCEPTUALIZACIÓN Y ROLES</b> .....	<b>37</b>
1.1. ACOSO ESCOLAR: CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS .....	37
1.1.1. <i>Tipos de acoso escolar</i> .....	39
1.2. PREVALENCIA DEL ACOSO ESCOLAR .....	40
1.2.1. <i>Tasas de acoso escolar a nivel internacional</i> .....	41
1.2.2. <i>Tasas de acoso escolar en España</i> .....	43
1.3. CIBERACOSO: CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS .....	46
1.3.1. <i>Tipología del Ciberacoso</i> .....	47
1.3.2. <i>Elementos distintivos del ciberacoso</i> .....	48
1.4. PREVALENCIA DEL CIBERACOSO .....	49
1.4.1. <i>Tasas de ciberacoso a nivel internacional</i> .....	49
1.4.2. <i>Tasas de ciberacoso a nivel nacional</i> .....	51
1.5. ACOSO ESCOLAR Y CIBERNÉTICO: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS .....	53
1.6. ROLES IMPLICADOS EN EL ACOSO ESCOLAR Y EL CIBERACOSO.....	56
1.6.1. <i>El rol de agresor</i> .....	58
1.6.2. <i>El rol de víctima</i> .....	60
1.6.3. <i>El rol de agresor victimizado o víctima agresiva</i> .....	63
1.6.4. <i>El rol de observador</i> .....	65
1.7. DIEZ IDEAS ESENCIALES DEL CAPÍTULO .....	67
<b>CAPÍTULO 2 • ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO: FACTORES</b>	
<b>RELACIONADOS</b> .....	<b>69</b>
2.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE).....	70

2.1.1. Concepto y Modelos de IE .....	70
2.1.2. Implicaciones de la IE .....	73
2.1.3. La IE en relación con el ciberacoso .....	74
2.2. EMPATÍA .....	77
2.2.1. Concepto y modelos de empatía .....	77
2.2.2. Empatía e IE .....	80
2.2.3. La empatía en relación con el ciberacoso .....	81
2.3. TÉTRADA OSCURA (TO) .....	84
2.3.1. Acoso, personalidad y rasgos de la TO .....	86
2.4. ENTORNO FAMILIAR .....	91
2.4.1. Entorno familiar, acoso y ciberacoso .....	93
2.5. DIEZ IDEAS ESENCIALES DEL CAPÍTULO .....	97

### **CAPÍTULO 3 • IDEACIÓN Y COMPORTAMIENTO SUICIDAS:**

#### **CONCEPTUALIZACIÓN Y FACTORES ASOCIADOS.....101**

3.1. IDEACIÓN Y COMPORTAMIENTO SUICIDAS (IS).....	101
3.1.1. Conceptualización y características .....	101
3.1.2. Prevalencia del suicidio.....	105
3.2. IDEACIÓN Y COMPORTAMIENTO SUICIDAS: FACTORES RELACIONADOS ....	108
3.2.1. Perpetración de acoso y ciberacoso e IS.....	108
3.2.2. Victimización, cibervictimización e IS.....	110
3.2.3. Clima escolar.....	113
3.2.4. Entorno familiar, ajuste psicosocial e IS.....	120
3.2.5. Necesidades Psicológicas Básicas (NPB).....	122
3.2.6. Inflexibilidad psicológica (IP).....	126
3.2.7. No revelación de la victimización escolar e IS .....	130
3.2.8. No revelación de la victimización, familia y escuela.....	131
3.3. VEINTE IDEAS ESENCIALES DEL CAPÍTULO .....	133

#### **BLOQUE II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....137**

#### **CAPÍTULO 4 • OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....139**

4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	141
4.1.1. Objetivo General .....	141

4.1.2. <i>Objetivos Específicos e Hipótesis</i> .....	141
4.1.3. <i>Objetivos y variables usadas en la investigación: síntesis</i> .....	147
<b>CAPÍTULO 5 • MATERIALES Y MÉTODOS</b> .....	<b>151</b>
5.1. MUESTRA.....	151
5.2. INSTRUMENTOS.....	153
5.3. PROCEDIMIENTO .....	162
5.4. ANÁLISIS DE DATOS .....	164
<b>CAPÍTULO 6 • ESTUDIOS</b> .....	<b>167</b>
6.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EMPATÍA EN ADOLESCENTES CIBERVÍCTIMAS Y CIBERAGRESORES .....	169
6.1.1. <i>Resumen</i> .....	169
6.1.2. <i>Objetivos</i> .....	170
6.1.3. <i>Método</i> .....	171
6.1.4. <i>Resultados</i> .....	172
6.1.5. <i>Discusión</i> .....	175
6.1.6. <i>Conclusiones</i> .....	179
6.2. ACOSO ESCOLAR Y TÉTRADA OSCURA DE LA PERSONALIDAD: UN ANÁLISIS POR GÉNERO EN ADOLESCENTES VICTIMIZADOS Y CON CONDUCTA VIOLENTA .....	183
6.2.1. <i>Resumen</i> .....	183
6.2.2. <i>Objetivos</i> .....	184
6.2.3. <i>Método</i> .....	185
6.2.4. <i>Resultados</i> .....	187
6.2.5. <i>Discusión</i> .....	195
6.2.6. <i>Conclusiones</i> .....	200
6.3. IDEACIÓN SUICIDA EN ADOLESCENTES: ACOSO, CIBERACOSO Y FACTORES ESCOLARES, PERSONALES Y FAMILIARES .....	203
6.3.1. <i>Resumen</i> .....	203
6.3.2. <i>Objetivos</i> .....	204
6.3.3. <i>Método</i> .....	205
6.3.4. <i>Resultados</i> .....	208
6.3.5. <i>Discusión</i> .....	225

6.3.6. Conclusiones.....	237
6.4. EL SILENCIO DE LA VÍCTIMA DE ACOSO EN RELACIÓN CON SU IDEACIÓN Y COMPORTAMIENTO SUICIDAS: UN ANÁLISIS DESDE EL CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR.....	241
6.4.1. Resumen.....	241
6.4.2. Objetivos.....	242
6.4.3. Método.....	243
6.4.4. Resultados.....	245
6.4.5. Discusión.....	251
6.4.6. Conclusiones.....	255
<b>BLOQUE IV. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>259</b>
<b>CAPÍTULO 7 • DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>261</b>
7.1. ACOSO CIBERNÉTICO Y CIBERVICTIMIZACIÓN EN RELACIÓN CON LA IE Y LA EMPATÍA .....	262
7. 2. ACOSO ESCOLAR EN RELACIÓN CON LA TO.....	263
7. 3. ACOSO, CIBERACOSO Y FACTORES ESCOLARES, PERSONALES Y FAMILIARES EN RELACIÓN CON LA IS .....	265
7.4. EL PAPEL DE LA AUSENCIA DE COMUNICACIÓN DE LA VÍCTIMA DE ACOSO EN RELACIÓN CON LA IS .....	267
<b>CAPÍTULO 8 • LIMITACIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>271</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>275</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>333</b>

# Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Resumen de las diferentes tipologías de acoso escolar.....	40
<b>Tabla 2.</b> Una tipología de ciberacoso .....	48
<b>Tabla 3.</b> Principales diferencias entre Acoso y Ciberacoso: Cuadro resumen.....	55
<b>Tabla 4.</b> Objetivos e hipótesis vinculadas a cada estudio .....	148
<b>Tabla 5.</b> Síntesis de los instrumentos utilizados en el estudio completo .....	154
<b>Tabla 6.</b> Síntesis de las principales técnicas de análisis estadístico utilizadas en relación con los objetivos de cada estudio.....	166
<b>Tabla 7.</b> Medias, desviaciones estándar y resultados del MANOVA de IE para los grupos de Ciberagresión Baja, Media y Alta.....	172
<b>Tabla 8.</b> Medias, desviaciones estándar, y resultados del MANOVA de la IE para los grupos de Cibervictimización Baja, Media y Alta .....	173
<b>Tabla 9.</b> Medias, desviaciones estándar, y resultados del MANOVA de Empatía para los grupos de Ciberagresión Baja, Media y Alta .....	174
<b>Tabla 10.</b> Medias, desviaciones estándar, y resultados del MANOVA de Empatía para los grupos de Cibervictimización Baja, Media y Alta .....	175
<b>Tabla 11.</b> Correlaciones de Pearson, medias y desviaciones típicas de las variables del estudio, estratificadas por género. ....	188
<b>Tabla 12.</b> Medias y desviaciones estándar para las cuatro variables de la TO según niveles de acoso y victimización por género .....	190
<b>Tabla 13.</b> MANOVAs factoriales para maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo.....	191
<b>Tabla 14.</b> Modelo 1. ANOVAS de seguimiento del acoso, el género y la interacción en las cuatro dimensiones de la TO .....	192

<b>Tabla 15.</b> Modelo 2. ANOVAS de seguimiento de la victimización por acoso, género y la interacción en las cuatro dimensiones de la TO.....	193
<b>Tabla 16.</b> Correlaciones de Pearson de las variables objeto de estudio .....	208
<b>Tabla 17.</b> Composición y detalle de los clústeres .....	209
<b>Tabla 18.</b> Modelos con Odds Ratio no ajustados y ajustados de las variables ..	211
<b>Tabla 19.</b> Modelos de regresión logística multivariable específicos de género.	220
<b>Tabla 20.</b> Correlaciones, medias y desviaciones típicas de las variables.....	246
<b>Tabla 21.</b> Cargas factoriales, alfa de Cronbach y covarianzas entre variables latentes en el modelo de medición.....	247

# Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Evolución de la incidencia del acoso escolar en España 2016-2021.....	44
<b>Figura 2.</b> Evolución del número de suicidios en España de las personas de entre 10 y 29 años.....	107
<b>Figura 3.</b> Relaciones hipotetizadas (positiva / negativa) sobre las variables objeto de estudio en la investigación.....	150
<b>Figura 4.</b> Medias marginales de Maquiavelismo estimadas para la interacción entre Victimización y Género.....	193
<b>Figura 5.</b> Medias marginales de Narcisismo estimadas para la interacción entre Victimización y Género.....	194
<b>Figura 6.</b> Interacción de cibervictimización con género: predicción de la IS (IC 95%) para el conjunto de la muestra .....	213
<b>Figura 7.</b> Interacción de estilo de socialización de la madre con ciberagresión: predicción de la IS (IC 95%) para el conjunto de la muestra .....	214
<b>Figura 8.</b> Interacción de estilo de socialización de la madre con el género: predicción de la IS (IC 95%) para el conjunto de la muestra .....	215
<b>Figura 9.</b> Interacción de Ciberagresión con Estilo de socialización del padre: predicción de la IS (IC 95%) para el conjunto de la muestra .....	217
<b>Figura 10.</b> Interacción de ciberagresión con cibervictimización: predicción de la IS para el conjunto de la muestra.....	218
<b>Figura 11.</b> Chicos. Interacción de ciberacoso con estilo de socialización negativa de la Madre: predicción de la IS.....	221
<b>Figura 12.</b> Chicas. Interacción de ciberacoso con estilo de socialización negativa de la madre: predicción de la IS .....	222
<b>Figura 13.</b> Chicos. Interacción de ciberacoso con estilo de socialización negativa del padre: predicción de la IS (IC 95%) .....	224

**Figura 14.** Modelo estructural que relaciona los estilos de socialización y el clima escolar del padre y la madre con la IS .....248

**Figura 15.** El modelo de mediación de los estilos de socialización de padre y madre sobre la IS, con la variable “No revelación” como mediadora .....249

## Resumen

En las últimas décadas, el acoso escolar y el ciberacoso han cobrado una importancia creciente como problemáticas centrales en la vida de los adolescentes, impactando no solo en su bienestar actual sino también en su desarrollo a largo plazo. Estas formas de agresión, incluyendo comportamientos de intimidación y hostigamiento tanto en entornos escolares como digitales, han generado una preocupación significativa debido a su impacto en el bienestar psicosocial y emocional de los jóvenes. El acoso escolar, caracterizado por la agresión física, verbal y psicológica, y el ciberacoso, intensificado por las redes sociales y la tecnología digital, comparten el efecto perjudicial de aislar a las víctimas y deteriorar su autoestima y rendimiento académico, exacerbando problemas de salud mental. Una de las consecuencias más alarmantes de estos fenómenos es su asociación con la ideación y comportamiento suicidas en adolescentes. La exposición continua a entornos hostiles, ya sean físicos o virtuales, aumenta el riesgo de desarrollo de sentimientos de desesperanza y comportamientos suicidas en jóvenes. Esta compleja interacción entre factores individuales, familiares y sociales hace del acoso y el ciberacoso campos de estudio cruciales para entender y mitigar su influencia en la ideación suicida juvenil.

Esta tesis se centra en la exploración de estos fenómenos a través de cuatro estudios, cada uno abordando diferentes aspectos y consecuencias del acoso escolar y el ciberacoso, y su relación con la ideación y comportamiento suicidas entre los adolescentes. El primer estudio aborda de manera exhaustiva la relación entre la ciberviolencia y las dimensiones de la inteligencia emocional y la empatía en 1.318 adolescentes. Los hallazgos revelan que los ciberagresores presentan deficiencias

significativas en la regulación emocional, mientras que las cibervíctimas muestran diferencias notables en todas las dimensiones de la inteligencia emocional. Este estudio arroja luz sobre el complejo entramado de la conducta agresiva en el ciberespacio, destacando la importancia de la regulación emocional y la empatía en los roles de agresores y víctimas.

Siguiendo esta línea de investigación, el segundo estudio se centra en la presencia de rasgos de la tétrada oscura (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) en adolescentes involucrados en situaciones de acoso escolar, tanto agresores como víctimas, y examina las diferencias de género en estos roles. Analizando los datos de 2.977 adolescentes, se encontró que los rasgos de la tétrada oscura son prominentes en ambos grupos, con los chicos mostrando puntuaciones más altas en sadismo. Estos resultados sugieren un vínculo profundo entre la personalidad y la conducta de acoso, resaltando la necesidad de considerar estos rasgos de personalidad en la comprensión y prevención del acoso entre adolescentes.

El tercer estudio, con la misma muestra que el anterior, explora la relación entre ciberacoso, el acoso escolar, diferentes variables contextuales y la ideación y comportamiento suicidas. Este estudio destaca cómo la dinámica familiar y otros factores contextuales influyen en la ideación y comportamiento suicidas, revelando un panorama complejo en el que el género juega un papel significativo. Los hallazgos indican que el acoso escolar, la socialización parental negativa y la inflexibilidad psicológica aumentan la probabilidad de la ideación suicida, mientras que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas actúa como un factor protector. Además, se sugiere que el ciberacoso podría tener un efecto de moderación sobre esos impactos, proporcionando una vía de escape o una forma de compensación en situaciones de estilos parentales negativos o de experiencias de cibervictimización.

El cuarto y último estudio profundiza en el papel del silencio de las víctimas de acoso escolar y su impacto en la ideación y comportamiento suicidas, con una muestra de 635 víctimas de acoso seleccionadas de la muestra total de 2.977 adolescentes utilizada en los dos estudios previos. Se descubrió que los estilos parentales de rechazo e indiferencia están fuertemente relacionados con el silencio de las víctimas y su ideación suicida. Un clima escolar positivo, por otro lado, se relaciona negativamente con la ocultación del acoso y con la ideación y comportamiento suicidas. Este estudio amplía el conocimiento sobre el papel del contexto social y la importancia de la comunicación en la experiencia de las víctimas de acoso.

La convergencia de estos estudios subraya la urgencia de abordar estos temas desde múltiples ángulos, integrando factores psicológicos, sociales y familiares, para desarrollar intervenciones efectivas que protejan y apoyen a los adolescentes en un mundo cada vez más conectado y digital.

*Palabras clave:* acoso escolar, ciberacoso, ideación suicida, inteligencia emocional, empatía, tétrada oscura, estilos parentales, clima escolar, necesidades psicológicas básicas, inflexibilidad psicológica, adolescencia.



## **Abstract**

In recent decades, school bullying and cyberbullying have increasingly emerged as central issues in adolescents' lives, impacting not only their immediate well-being but also their long-term development. These forms of aggression, including intimidation and harassment behaviors in both school and digital environments, have raised significant concerns due to their impact on the psychosocial and emotional well-being of young people. School bullying, characterized by physical, verbal, and psychological aggression, and cyberbullying, intensified by social media and digital technology, share the detrimental effect of isolating victims and deteriorating their self-esteem and academic performance, exacerbating mental health issues. One of the most alarming consequences of these phenomena is their association with suicidal ideation and behavior in adolescents. Continuous exposure to hostile environments, whether physical or virtual, increases the risk of developing feelings of hopelessness and suicidal behaviors in young people. This complex interplay of individual, familial, and social factors makes bullying and cyberbullying crucial fields of study to understand and mitigate their influence on young people's suicidal ideation.

This thesis focuses on exploring these phenomena through four studies, each addressing different aspects and consequences of school bullying and cyberbullying, and their relationship with suicidal ideation and behavior in adolescents. The first study comprehensively addresses the relationship between cyber violence and the dimensions of emotional intelligence and empathy in 1,318 adolescents. The findings reveal that cyber aggressors exhibit significant deficiencies in emotional regulation, while cyber victims show notable differences in all dimensions of

emotional intelligence. This study sheds light on the complex weave of aggressive behavior in cyberspace, highlighting the importance of emotional regulation and empathy in the roles of aggressors and victims.

Continuing this line of research, the second study focuses on the presence of dark tetrad traits (Machiavellianism, psychopathy, narcissism, and sadism) in adolescents involved in school bullying situations, both as aggressors and victims, and examines gender differences in these roles. Analyzing data from 2,977 adolescents, it was found that dark tetrad traits are prominent in both groups, with boys scoring higher in sadism. These results suggest a deep link between personality and bullying behavior, emphasizing the need to consider these personality traits in understanding and preventing bullying among adolescents.

The third study, using the same sample as the previous one, explores the relationship between cyberbullying, school bullying, various contextual variables, and suicidal ideation and behavior. This study highlights how family dynamics and other contextual factors influence suicidal ideation and behavior, revealing a complex landscape where gender plays a significant role. The findings indicate that school bullying, negative parental socialization, and psychological inflexibility increase the probability of suicidal ideation, while the satisfaction of basic psychological needs acts as a protective factor. Additionally, it is suggested that cyberbullying might have a moderating effect on these impacts, providing an escape route or a form of compensation in situations of negative parenting styles or experiences of cyber victimization.

The fourth and final study delves into the role of the silence of school bullying victims and its impact on suicidal ideation and behavior, with a sample of 635 bullying victims selected from the total sample of 2,977 adolescents used in the previous two studies. It was discovered that

parental styles of rejection and indifference are strongly related to the silence of the victims and their suicidal ideation. A positive school climate, on the other hand, is negatively related to the concealment of bullying and suicidal ideation and behavior. This study expands knowledge on the role of social context and the importance of communication in the experience of bullying victims.

**Keywords:** school bullying, cyberbullying, suicidal ideation, emotional intelligence, empathy, dark tetrad, parenting styles, school climate, basic psychological needs, psychological inflexibility, adolescence.



# Introducción

En las últimas décadas, el acoso escolar y el ciberacoso han emergido como problemáticas centrales en la vida de los adolescentes, afectando no solo su bienestar inmediato sino también su desarrollo a largo plazo. La prevalencia de estas formas de agresión y acoso entre jóvenes ha generado una preocupación creciente, no solo por su impacto directo en el bienestar psicosocial y emocional de los afectados, sino también por su asociación con la ideación y comportamiento suicidas (IS), una de las causas más trágicas y alarmantes de mortalidad en la adolescencia.

El acoso escolar, un fenómeno bien conocido y documentado, se caracteriza por comportamientos de intimidación y hostigamiento que ocurren dentro del entorno escolar. Estos comportamientos pueden incluir agresión física, verbal, psicológica o una combinación de estas, llevando a las víctimas a experimentar una serie de consecuencias negativas como el aislamiento, la baja autoestima, el deterioro del rendimiento académico y problemas de salud mental.

Por otro lado, el ciberacoso, una forma más reciente de acoso que se ha intensificado con el desarrollo de las redes sociales y las tecnologías de comunicación digital, presenta características únicas como el anonimato, la persistencia y la capacidad de alcanzar a las víctimas en cualquier momento y lugar. A diferencia del acoso escolar, el ciberacoso trasciende las barreras físicas del entorno escolar, invadiendo la esfera privada de los adolescentes y amplificando su impacto emocional y psicológico.

Uno de los aspectos más alarmantes de estas formas de acoso es su vinculación con la IS en adolescentes. La exposición constante a ambientes hostiles, tanto físicos como virtuales, puede llevar a los adolescentes a desarrollar sentimientos de desesperanza y desolación, aumentando el

riesgo de ideación y comportamientos suicidas. La complejidad de estas relaciones, y la interacción entre los factores individuales, familiares y sociales, constituyen un campo de estudio crucial para entender y mitigar los efectos del acoso y el ciberacoso en los jóvenes.

La presente tesis se sumerge en la compleja y multifacética naturaleza del acoso escolar y ciberacoso, entrelazando cuatro estudios que, en su conjunto, ofrecen una perspectiva holística y multidimensional de estos fenómenos. Se describe a continuación la estructura detallada del documento.

En el bloque de fundamentación teórica se presenta un marco teórico dividido en tres capítulos que contextualiza el tema que se pretende abordar. En un primer capítulo se desarrolla una visión de la problemática de acoso escolar y cibernético, así como su prevalencia. Posteriormente se realiza una revisión crítica de factores relacionados con estos problemas, como la Inteligencia emocional (IE), y la empatía cognitiva y afectiva. Finalmente se presentan el concepto y la caracterización de la IS, considerando que esta se relaciona tanto con acoso y ciberacoso como con otras variables contextuales, psicoemocionales y psicosociales.

El bloque de Investigación empírica comienza con el planteamiento de los objetivos de la investigación, y continúa con el capítulo referido al método seguido en la investigación en su conjunto. En este último se describen las muestras, se expone una síntesis de los métodos específicos aplicados para dar cobertura a los objetivos en cada estudio, y se presentan los instrumentos utilizados.

Los resultados se muestran en el capítulo 6. Se comienza con un estudio enfocado en la IE y la empatía en adolescentes involucrados en el ciberacoso. Este análisis inicial establece un marco para comprender cómo las habilidades psico y socioemocionales, como la regulación de las

emociones y la capacidad de empatía, pueden ser asociadas a la participación en conductas de acoso. Al destacar la importancia de la IE y la empatía, este estudio sienta las bases para investigaciones posteriores, sugiriendo que estos atributos personales son cruciales no solo en la prevención del acoso, sino también en su relación con consecuencias más severas como la ideación suicida.

El análisis se profundiza en el segundo estudio, donde se examinan los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad (TO) y su asociación con comportamientos violentos. Al identificar el papel de características como el sadismo, el maquiavelismo, el narcisismo y la psicopatía, este estudio proporciona una comprensión más profunda de los perfiles psicológicos de los agresores y las víctimas, abriendo una ventana a la psicología subyacente de quienes participan en el acoso. Este entendimiento es esencial para las etapas posteriores de la tesis, ya que estas características de personalidad pueden ser determinantes en la severidad y persistencia del acoso y en cómo este afecta a la salud mental de los adolescentes.

En el tercer estudio, se amplía la lente para abordar uno de los impactos más graves del acoso y ciberacoso: la ideación y el comportamiento suicidas (IS). Este análisis examina cómo el comportamiento en línea, junto con la calidad de las relaciones familiares y escolares, influye en el riesgo de IS. Aquí, se integran los hallazgos de los estudios anteriores, destacando también cómo los factores individuales, como las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y la Inflexibilidad Psicológica (IP), interactúan con el entorno en relación con la probabilidad de IS en los adolescentes.

Finalmente, el cuarto estudio trata de aportar una perspectiva innovadora al examinar cómo el silencio de las víctimas, esto es, la no revelación de su condición de víctima, y las dinámicas familiares y

escolares pueden influir en la IS. Este estudio evidencia la importancia de la comunicación y el apoyo en los distintos entornos que rodean a los adolescentes, destacando que el acoso es un problema sistémico que requiere intervenciones a varios niveles.

En conjunto, estos estudios entrelazados intentan ofrecer una visión integral del acoso y ciberacoso, analizando tanto los factores de riesgo como los protectores, su relación con la IS, y la importancia de abordar estos fenómenos desde múltiples ángulos. Cada estudio se basa y complementa a los demás, enfatizando la necesidad de estrategias de intervención y prevención que sean comprensivas, integradoras y adaptadas a las complejidades de estos problemas que afectan de manera significativa a los adolescentes en la sociedad actual.

Aunque cada estudio incluye una discusión, conclusiones y limitaciones detalladas, el capítulo 7 sintetiza la discusión y algunas conclusiones generales. Este apartado integra los hallazgos de los estudios, destacando la importancia de las variables específicas examinadas y las contribuciones de cada estudio al campo del acoso escolar y ciberacoso. En el capítulo 8 se reflexiona sobre las limitaciones de la investigación y se sugieren direcciones para futuros estudios.

Con la bibliografía completa que respalda la investigación, esta tesis trata de aproximarse a una visión panorámica del acoso escolar y el ciberacoso, subrayando la complejidad de estos fenómenos y la necesidad de abordarlos desde múltiples perspectivas.

# **BLOQUE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**



# Capítulo 1 • Acoso escolar y ciberacoso: conceptualización y roles

- 1.1. Conceptualización y características del acoso escolar
- 1.2. Prevalencia del acoso escolar
- 1.3. Conceptualización y características del ciberacoso
- 1.4. Prevalencia del ciberacoso
- 1.5. Acoso escolar y cibernético: similitudes y diferencias
- 1.6. Los roles implicados en el acoso escolar y el ciberacoso
- 1.7. Diez ideas esenciales del capítulo

En este capítulo, además de exponerse datos de prevalencia, se conceptualizan y detallan los conceptos de victimización, acoso, cibervictimización y ciberacoso, considerando sus dimensiones y los roles implicados en las acciones de violencia escolar y en línea.

## 1.1. Acoso escolar: conceptualización y características

Numerosos autores han descrito la adolescencia como una de las etapas más importantes de desarrollo biopsicosocial del individuo (Itagi y Noronha, 2021; Yasuma et al., 2021). Entre los cambios que se producen en este periodo cabe mencionar los que ocurren en las relaciones con los iguales. En este sentido, el contexto escolar constituye un importante escenario en las interacciones de los jóvenes. La escuela representa, además,

la primera institución formal de la que los jóvenes forman parte, así como el contexto donde aprenden importantes pautas y patrones de relación con su grupo de iguales y donde establecen vínculos de amistad (Varela-Garay y Díaz-Jiménez, 2020). Por lo tanto, no es de extrañar que exista un notable consenso entre investigadores al destacar el centro escolar como un contexto que tiene un impacto crucial sobre la evolución de conductas adaptativas, pero también desadaptativas, en los adolescentes. Entre estas últimas cabe destacar el acoso escolar, cuyo análisis se ha desarrollado sobre todo en las últimas décadas, tanto en lo referente a la investigación, como a la intervención y prevención (Gastesi y Salceda, 2019).

La primera definición del acoso escolar fue proporcionada por Olweus (1993). Según este autor el acoso escolar es una “conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna hacia otro, al que elige víctima de repetidos ataques. Esta acción, intencionadamente negativa, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. Esta definición contiene una serie de matices y rasgos distintivos que permiten diferenciar el acoso escolar de otras conductas agresivas. Estos rasgos distintivos son los siguientes: a) la agresión se repite una y otra vez en el transcurso del tiempo; es decir, la víctima es agredida durante un periodo que se extiende en el tiempo: no se trata una agresión puntual; b) como en toda conducta agresiva, el agresor tiene la intención manifiesta de dañar a su víctima; c) existe un desequilibrio de poder entre la víctima y las personas agresoras. Dicho desequilibrio puede ser el reflejo de una mayor fortaleza física o de una superioridad numérica de los agresores, pero también existen otro tipo de desequilibrios, más sutiles. Así, es posible hablar de “fortaleza social”, relacionada con el apoyo que reciben los agresores por parte de su grupo de iguales (Ortega y Mora-Merchán, 2008), y de “fortaleza psicológica”,

vinculada al abuso del dominio por parte de la persona agresiva (Urbano y Rosales, 2015).

### **1.1.1. Tipos de acoso escolar**

El acoso escolar se manifiesta a través de diversas conductas, cada una con características específicas que requieren un análisis detallado. La literatura académica sobre el acoso escolar ha identificado cuatro categorías principales. Primero, el "acoso físico", descrito por Cepeda-Cuervo et al. (2008), implica acciones directas contra la persona, como golpear o empujar, o acciones indirectas contra sus pertenencias, como robar o destruir objetos personales. Estas conductas buscan infligir daño físico o perjudicar la propiedad de la víctima. El segundo tipo es el "acoso verbal", que Espelage y Swearer (2003) caracterizan como agresiones transmitidas a través del lenguaje. Esto incluye insultos, apodosos despectivos, menosprecio y ridiculización en público. También abarca el abuso verbal y las amenazas, todo lo cual tiene un fuerte impacto emocional en la víctima. El "acoso social o relacional", descrito por Huertas Díaz (2014), se enfoca en aislar a la víctima de sus compañeros. El agresor logra esto difundiendo rumores y calumnias, o bien ignorando, marginando y menospreciando a la víctima, dañando así sus relaciones y su posición social. Por último, el "Acoso psicológico", según Cano-Echeverri y Vargas-González (2018), incluye diversas formas de humillación destinadas a hacer sentir inferior a la víctima, minando su autoestima y fomentando sentimientos de temor, desamparo e inseguridad. Este tipo de acoso puede tener efectos duraderos y profundamente dañinos en el bienestar psicológico de la víctima.

Algunos investigadores clasifican el acoso escolar en acoso *directo* y acoso *indirecto* (Björkqvist et al., 1992; Olweus, 1998). En las situaciones de acoso escolar directo, el agresor establece una confrontación directa con la víctima, es decir, ambos interactúan cara a cara. En el acoso escolar

indirecto, sin embargo, no suele haber una confrontación directa entre el agresor y la víctima. En este caso, el agresor busca también dañar a la víctima, pero indirectamente, redirigiendo sus acciones para provocar daño a la víctima mediante su círculo de amistades, por ejemplo, minando su pertenencia a un grupo. No obstante, esta clasificación dual puede verse reflejada en cada uno de los cuatro tipos descritos anteriormente. En la Tabla 1 se muestran algunos ejemplos de este paralelismo entre los diferentes tipos de acoso escolar.

**Tabla 1.** Resumen de las diferentes tipologías de acoso escolar

<b>Tipos de acoso</b>	<b>Directo</b>	<b>Indirecto</b>
<b>Físico</b>	Golpear, empujar, etc.	Destruir, ocultar o robar pertenencias de la víctima
<b>Verbal</b>	Burlas, insultos, apodos denigrantes, señalar problemas físicos de la víctima	Difusión de rumores falsos, calumnias, difamaciones sobre la víctima
<b>Social</b>	Exclusión de la víctima en actividades y juegos con otros compañeros	Ignorar, marginar o despreciar a la víctima en ambientes sociales
<b>Psicológico</b>	Amenazas o coacciones que obligan a la víctima a actuar contra su voluntad	Sustraer objetos personales o dinero de la víctima

Fuente: Elaboración propia a partir de diferentes referencias: Joffre-Velázquez et al. (2011); Martínez (2002); y Ruiz et al. (2015)

Estos mismos tipos, o dimensiones diferenciadas del acoso, son recogidos por Garaigordobil en su instrumento "Screening de acoso entre iguales" (Garaigordobil, 2013), que se aplica para obtener resultados en los estudios 2, 3 y 4 de esta tesis (epígrafes 6.2, 6.3 y 6.4).

## 1.2. Prevalencia del acoso escolar

El acoso escolar está presente en la mayoría de las escuelas, y afecta a un gran número de jóvenes. Pese a la mayor conciencia social sobre esta

problemática, el porcentaje de alumnado que está involucrado en algún tipo de acoso en la escuela es todavía preocupante. Sin embargo, es difícil fijar un porcentaje en concreto, ya que las tasas de prevalencia muestran fluctuaciones en función de los criterios empleados en su definición, los instrumentos de evaluación o los análisis que se utilizan (Zych et al., 2016). A continuación, se muestran los resultados acerca de la prevalencia del acoso escolar de algunos de los estudios más relevantes realizados hasta el momento.

### **1.2.1. Tasas de acoso escolar a nivel internacional**

En la literatura internacional sobre el acoso escolar, varios estudios contribuyen significativamente a nuestra comprensión del problema. De entre los estudios globales, destaca el de Richardson y Hiu (2018), que analizaron la prevalencia del acoso escolar en jóvenes de 11 a 15 años en 145 países, encontrando la menor prevalencia en Europa central y oriental (26%) y la más alta en África occidental y central (53,1%). Posteriormente, un informe de la UNESCO (2019), titulado “Behind the numbers: Ending school violence and bullying”, examinó la prevalencia del acoso escolar en 144 países y territorios. Basándose en datos de la Encuesta Mundial de Salud Estudiantil (GSHS) y el estudio 'Health Behavior in School-age Children' (HBSC), el informe descubrió que casi el 32% de los jóvenes habían experimentado acoso en el mes previo al estudio, y el 7,3% reportó haber sido acosado durante seis o más días en ese mismo mes. Este estudio también indicó una tendencia decreciente del acoso escolar desde 2002 en la mitad de los países analizados. De forma coherente, un estudio posterior de la OMS (2020) enfatizó la importancia de implementar medidas preventivas y de intervención.

Un estudio complementario de Biswas et al. (2020), que abarcó 317.869 jóvenes de 83 países, presentó resultados variables. La mayor tasa

de acoso se observó en el Mediterráneo Oriental (90%), seguida de África (87%). En contraste, las tasas en Asia, América y el Pacífico Occidental fueron 47%, 55% y 64%, respectivamente, mientras que Europa mostró la menor prevalencia con una tasa del 17%.

Estos estudios, al ser examinados cronológicamente, indican que, a pesar de ciertas mejoras en algunos contextos geográficos, el acoso escolar sigue siendo un problema significativo que requiere una acción continua. Más allá de sus coincidencias y diferencias, reafirman la prevalencia y gravedad persistente del acoso escolar a nivel global, y resaltan la necesidad de intervenciones estratégicas efectivas.

Adicionalmente, estudios más específicos por región han proporcionado perspectivas más detalladas. Por ejemplo, un estudio en Jordania (Shahrour et al., 2020) encontró que el 7% de los adolescentes reportaron ser víctimas de acoso. En China, una revisión sistemática (Xing et al., 2022) estimó la prevalencia de victimización por acoso en las comunidades chinas en el 22.7%, mientras que otro estudio (Xue et al., 2022) reportó tasas de perpetración de acoso tradicional y cibernético entre niños y adolescentes chinos del 17.3% y 7,8% respectivamente. En Sudáfrica, Manuel et al. (2021) indicaron que entre el 22.55% y el 33.34% de los niños de escuela primaria habían sido golpeados por otros niños. En Indonesia, la prevalencia de acoso escolar fue del 41% entre estudiantes de quince años (Munira et al., 2023). En Nigeria, la prevalencia de perpetración de acoso en Yenagoa fue del 40.3%, y la victimización alcanzó el 81.3% (Esther et al., 2023). En Arabia Saudita, un estudio en Khamis Mushait reveló una prevalencia de acoso entre estudiantes de secundaria del 64.7% (Alsalem et al., 2021). Finalmente, en Colombia, la prevalencia de acoso escolar fue aproximadamente del 15.31% según Zapata-López et al. (2023).

Esta amplia gama de estudios refleja la diversidad y complejidad del acoso escolar en diferentes contextos geográficos y culturales. La variabilidad en las tasas de prevalencia subraya la necesidad de un enfoque diferenciado y adaptado a cada región para abordar este problema global. Además, la combinación de estos estudios proporciona una visión general que es fundamental para desarrollar estrategias efectivas de prevención e intervención en el acoso escolar a nivel mundial.

### **1.2.2. Tasas de acoso escolar en España**

En España, diversos estudios han arrojado luz sobre las tasas de acoso escolar, ofreciendo un panorama revelador. Según el estudio de la Organización Mundial de la Salud (WHO) titulado "Growing up Unequal" (WHO, 2016), realizado sobre 30000 niños y niñas, el índice de victimización en España se sitúa por debajo del promedio europeo, pero, aun así, en 2014, el 7,5% de los chicos y el 4,3% de las chicas en España habían sido víctimas de acoso escolar, cifras que fueron asociadas en otro informe de la WHO (2018) con el consumo de alcohol entre los adolescentes.

Por su parte, el estudio longitudinal de Sánchez-Queija et al. (2017) efectuado en 2006, 2010 y 2014, reveló una tasa global de acoso del 4,3%, que aumentó hasta un 20% cuando se consideraron experiencias específicas de acoso reportadas por los estudiantes. En contraste, un informe español (Save the Children España, 2019) sugirió una prevalencia más alta del acoso entre adolescentes españoles. Según este estudio, uno de cada cuatro adolescentes habría admitido haber acosado a sus compañeros en algún momento, mientras que un tercio afirmó ser víctima de acoso.

En un metaanálisis efectuado en 2021 con estudios de entre 2008 y 2020, la prevalencia de acoso escolar basado en género se estimó en un 77.3% para observación, 13.3% para perpetración y 8,6% para

victimización en la población general. Además, la tasa aumentó al 51% cuando se enfocó directamente en personas LGBTQ+ (Feijóo y Rodríguez-Fernández, 2021). La misma autora (Feijóo et al., 2021), realizó un estudio que contó con la participación de 3,431 jóvenes entre 12 y 17 años, en el que se reportaron tasas generales de acoso del 16,4% para víctimas, 5,9% para agresores y 12,1% para víctimas agresivas. Este estudio también destacó diferencias de género en las conductas de victimización, mostrando que los chicos son más propensos a sufrir acoso físico y verbal, mientras que las chicas sufren más acoso de tipo relacional. En un estudio publicado también el mismo año, Salavera et al. (2021) reportaron tasas de acoso incluso más elevadas, con casi un cuarto de los participantes admitiendo haber acosado a sus compañeros y un 39% autoidentificándose como víctimas.

Recientemente, un estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2023) sugirió una disminución en la prevalencia del acoso escolar y del ciberacoso. El 9,5% de los estudiantes de Primaria reportó haber experimentado acoso escolar. Paralelamente, un porcentaje ligeramente menor, el 9,2%, del mismo grupo de estudiantes de Primaria, indicó haber sido víctima de ciberacoso. No obstante, estos datos deben interpretarse con cautela, dado que fueron recogidos durante la pandemia de COVID-19, lo que podría haber influido en el comportamiento escolar y en las tasas de absentismo. Lo mismo cabe decir del III Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos en Tiempos de Pandemia 2020 y 2021 (Fundación ANAR, 2021). En él se muestra la siguiente gráfica (p.14), para cuya interpretación es necesario considerar el efecto de la recogida de los datos durante el periodo de pandemia, que podría ser el factor fundamental para explicar esa increíble reducción de la incidencia del acoso escolar, de más de un 50% entre 2019 y 2020/21.

**Figura 1.** Evolución de la incidencia del acoso escolar en España 2016-2021



Fuente: Fundación ANAR (2021)

En un estudio aún más reciente, realizado por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid (2023), se llevó a cabo un análisis exhaustivo del acoso escolar, abarcando los siete cursos, desde 4º de primaria hasta 4º de ESO. Este estudio se centró en las distintas perspectivas de los involucrados: víctimas, acosadores y testigos. Los resultados revelaron que casi dos alumnos por aula, es decir, un 6,2%, sufrieron acoso escolar. Además, alrededor de cinco estudiantes por aula, que representaron un 16,3%, declararon ser testigos de acoso escolar. Por otra parte, una de cada dos aulas tiene un estudiante que admitió ser acosador, lo que equivale a un 2,1%. Finalmente, casi la mitad de las víctimas de bullying (46,4%) reconoció haber sufrido alguna forma de ciberbullying.

En resumen, aunque las tasas varían según la fuente y el periodo de pandemia redujo ampliamente la incidencia del acoso, todos los estudios coinciden en la gravedad de ese fenómeno en España, destacando la importancia de abordarlo de manera efectiva y temprana.

### 1.3. Ciberacoso: conceptualización y características

En la última década, las instituciones educativas han experimentado una transformación digital sin precedentes, gracias a iniciativas gubernamentales, como el proyecto Escuela 2.0, impulsado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este proyecto tenía como objetivo principal modernizar las aulas escolares a través de la implementación de infraestructuras tecnológicas y conectividad de alta velocidad, buscando integrar de manera armónica las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el proceso educativo (Pérez, 2011). La inclusión de estos elementos tecnológicos no solo ha fortalecido el proceso de aprendizaje dentro del entorno académico sino también en los espacios familiares, permitiendo un acceso más versátil a los recursos didácticos (Alonso, Carpes, y García, 2020).

Fuera del contexto académico, las TICs han experimentado una adopción masiva en el ámbito social, transformando drásticamente las formas de comunicación e interacción interpersonal durante las últimas dos décadas (Maquilón-Sánchez et al., 2017). Las redes sociales, en particular, se han convertido en plataformas esenciales para el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales (Peris et al., 2020). Sin embargo, la democratización de estas tecnologías también ha traído consigo retos y problemáticas, incluyendo formas indebidas y peligrosas de utilizar estos medios de comunicación (Díaz-López et al., 2020). Uno de los fenómenos emergentes más preocupantes en este contexto es el ciberacoso entre iguales.

El ciberacoso se conceptualiza como una forma de agresión psicosocial que involucra el uso malintencionado y repetido de las TICs con el propósito de causar daño o malestar en la víctima (Mason, 2008). Esta

definición ha sido corroborada y ampliada por investigadores como Smith et al. (2008), que describen el ciberacoso como "un comportamiento agresivo y deliberado, perpetrado repetidamente a lo largo del tiempo por un individuo o un grupo, a través de medios electrónicos, hacia una víctima que tiene dificultad para defenderse por sí misma". Calmaestra (2011) vincula el ciberacoso con el acoso escolar tradicional, considerándolo como una "extensión digital del acoso escolar que utiliza teléfonos móviles, Internet y otras tecnologías para intimidar, amenazar o acosar deliberadamente". Además, las posibilidades del ciberacoso se han extendido desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación hacia un marco más amplio: "Tecnologías de la información, comunicación y ocio" (TICOs), donde se incluyen el uso Internet para información, comunicación y juegos, y en este marco, las redes sociales, los foros de videojuegos y, en general, las herramientas de mensajería para la comunicación sincrónica y asincrónica (Estévez et al., 2023).

### **1.3.1. Tipología del Ciberacoso**

El ciberacoso puede manifestarse en diferentes formas y grados de gravedad (Watts, Wagner, Velasquez y Behrens, 2017), y puede clasificarse en función de diversos criterios como el canal utilizado para perpetrar el acoso, el impacto psicológico en la víctima y la naturaleza de la agresión. Aquí se presentan algunas de las categorías específicas más comunes, dentro de esas tres categorías generales.

**Tabla 2.** Una tipología de ciberacoso

	<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Fuente</b>
Según el Modo de Ejecución	<b>Acoso Cibernético Directo</b>	Ocurre a través de medios digitales como mensajes instantáneos, correos electrónicos, etc., para intimidar o causar daño directamente. Incluye acoso físico (envío de virus), verbal (mensajes difamatorios), social (exclusión de grupos de chat) y visual (difusión de imágenes comprometedoras).	Langos (2012); Vandebosch y Van Cleemput (2009)
	<b>Acoso Cibernético Indirecto o Delegado</b>	Involucra múltiples plataformas digitales y una audiencia amplia, es más asíncrono, incluyendo difusión de rumores, suplantación de identidad y envío de mensajes con información confidencial.	Giménez, Arnaiz, y Maquilon (2013); Mendoza (2014); Langos (2012); Vandebosch y Van Cleemput (2009); Sama y Bhatia (2017)
Según el canal o herramienta utilizada	<b>Insultos Electrónicos</b>	Se producen en plataformas públicas, con intercambio verbal áspero y hostil.	Willard (2007)
	<b>Hostigamiento</b>	Repetición de actos que perturban emocionalmente a la víctima, a través de canales personales como el correo electrónico y salas de chat privadas.	Patchin y Hinduja (2011)
	<b>Denigración</b>	Difusión de información falsa o deshonrosa sobre la víctima, a menudo a través de páginas web o correos electrónicos.	Zhang et al (2022)
	<b>Suplantación de identidad</b>	Creación de perfiles falsos con la identidad de la víctima o acceso a sus cuentas para enviar mensajes inapropiados.	Smith et al. (2008)
Según el grado de severidad	<b>Ciberacoso Leve</b>	Incluye actos como el envío de mensajes no deseados o bromas pesadas que no causan un impacto significativo.	Hinduja y Patchin (2010)
	<b>Ciberacoso Moderado</b>	Actos que causan malestar moderado, como la difusión de rumores o insultos directos.	Campbell (2005)
	<b>Ciberacoso Severo</b>	Nivel más extremo e incluye amenazas de violencia, publicación de información privada y manipulación psicológica para dañar severamente el bienestar emocional.	Patchin y Hinduja (2006)

Fuente: elaboración propia basada en los estudios citados

### 1.3.2. Elementos distintivos del ciberacoso

El ciberacoso se caracteriza por una serie de particularidades que definen su naturaleza y sus efectos. Una de estas es el anonimato; la posibilidad de ocultar la identidad no solo facilita el acoso, sino que también complica la identificación del agresor, como lo señalan Sticca y Perren (2013). Además, el ciberacoso se destaca por su ubicuidad; puede ocurrir en cualquier momento y en cualquier lugar donde la víctima tenga acceso a Internet (Vandebosch y Van Cleemput, 2009).

Otro aspecto clave es la despersonalización; la ausencia de señales no verbales y la falta de retroalimentación inmediata pueden reducir la

empatía y aumentar la desinhibición del agresor (Suler, 2004). Además, las víctimas de ciberacoso a menudo enfrentan un impacto psicológico ampliado debido a la naturaleza ubicua y persistente del medio digital, experimentando altos niveles de angustia y ansiedad (Campbell, 2005; Juvonen y Gross, 2008).

Tobias y Chapanar (2016) también destacan estas características del ciberacoso, enfatizando cómo estos aspectos pueden afectar significativamente el bienestar de las víctimas. Estos elementos refuerzan la necesidad de estrategias de intervención y prevención especializadas que aborden las complejidades únicas del ciberacoso, reconociendo sus diferencias fundamentales con otras formas de acoso.

## 1.4. Prevalencia del ciberacoso

La creciente ubicuidad de las nuevas tecnologías y su papel considerado como "indispensable" en la vida cotidiana de los adolescentes (Chóliz, 2010; Sticca y Perren, 2013), contribuyen a un aumento preocupante en las tasas de ciberacoso. Este fenómeno se ve exacerbado por las características inherentes del espacio virtual, que ofrecen un terreno fértil para involucrarse en conductas de acoso en línea. A continuación, presentamos un análisis detallado sobre la prevalencia del ciberacoso, abarcando tanto el panorama nacional como el contexto global.

### 1.4.1. Tasas de ciberacoso a nivel internacional

La prevalencia del ciberacoso varía considerablemente según el contexto geográfico y cultural. Estudios realizados en diferentes países han mostrado diferencias significativas a nivel mundial, que oscilan entre el 10 y el 40% para la victimización y entre el 3 y el 50% para la perpetración (Kowalski et al., 2014). A continuación, se presentan algunos datos de estudios recientes llevados a cabo a escala internacional.

En América Latina, la tasa de prevalencia del ciberacoso se situó entre el 2,5 y el 42,5%, siendo muy similar a la de Europa y América del Norte (Herrera-López et al., 2018). Una revisión de 159 estudios en varios países encontró tasas de prevalencia entre el 1 y el 61% para las cibervíctimas, entre el 3 y el 39% para los ciberacosadores, y entre el 2 y el 72% para los ciberacosadores-víctimas (Brochado et al., 2017). Hinduja y Patchin (2020) reportaron tasas de prevalencia del 36,5% de cibervíctimas, del 11,5% de ciberacosadores y del 6,1% de ciberacosadores-víctimas.

En Europa, Del Rey et al. (2015) realizaron un estudio en seis países europeos, encontrando que el país con mayor implicación en la conducta de ciberacoso fue Grecia (24,14%) y, el que menos, Reino Unido (9,36%). Asimismo, las tasas de prevalencia para las cibervíctimas variaron entre el 4,13 y el 10,14%, para los ciberacosadores entre el 0,94 y el 7,82%, y para los ciberacosadores-víctimas entre el 2,03 y el 6,17% (más adelante se definen los roles citados). Según un informe reciente de la UNESCO (2019), el acoso cibernético es un problema creciente que afecta hasta a uno de cada diez jóvenes. Los datos recogidos de siete países europeos (Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Italia, Portugal, Rumania, Reino Unido) revelaron que la proporción de jóvenes de entre los 11 y los 16 años que informaron haber experimentado ciberacoso aumentó del 7% en 2010 al 12% en 2014. En otro estudio realizado por Athanasiou et al. (2018) se analizó el ciberacoso en siete países europeos, observando las tasas más altas de ciberacoso en Rumanía (37,3%) y las más bajas en España (13,3%).

Además de los estudios mencionados anteriormente, también se han llevado a cabo investigaciones más recientes sobre la prevalencia del ciberacoso. En un estudio con datos de 2021 realizado por Todorov (2023), se reveló que el 73% de los estudiantes de escuela sienten que han sido acosados en algún momento de su vida y el 44% considera haber sido acosado en los últimos 30 días. Los países donde los progenitores

informaron de las cifras más altas de ciberacoso fueron China (58%), India (50%), Singapur (46%), Brasil (29%) y Estados Unidos (26%).

#### **1.4.2. Tasas de ciberacoso a nivel nacional**

En el contexto español, diversos estudios han arrojado luz sobre el alcance del ciberacoso entre los jóvenes. Buelga, Cava, Musitu y Torralba (2015) realizaron un estudio con 1.415 adolescentes de 12 a 17 años, revelando que casi un tercio (32%) había participado en actividades de ciberacoso durante el último año mediante el uso de teléfonos móviles e internet, con un 26,8% de los agresores actuando de manera moderada, y un 5,2% de forma grave.

Calmaestra, García, Moral, Perazzo y Ubrich, en 2016 observaron un aumento en los casos de ciberacoso desde 2008 hasta 2011, pasando del 19.4% al 23.5%, con un incremento particular en el acoso realizado a través de internet (del 11,6% al 17,5%). En otro estudio publicado el mismo año (Garmendia et al., 2016), los resultados indicaron que el 12% de los jóvenes de 9 a 16 años habían experimentado algún tipo de victimización en línea, y el 8% había participado en comportamientos de intimidación cibernética.

Nuevamente en ese año, una encuesta de Save the Children (2016), que incluyó a más de 21.000 estudiantes españoles de entre 12 y 16 años, mostró que un 6,9% se consideraba víctima de ciberacoso. Sin embargo, Zych, Ortega-Ruiz y Marin-López (2016) indicaron que las tasas de cibervictimización y ciberagresión en España eran más altas: se situaban en un promedio del 26,65% y 24,64%, respectivamente.

Yudes-Gómez et al. (2018) señalaron que la prevalencia de ciberacoso y cibervictimización es mayor entre los individuos de 10 a 14 años. Posteriormente, Sorrentino et al. (2019) mencionaron, en consonancia con fuentes internacionales ya citadas, que la prevalencia de ciberacoso y

cibervictimización en España es relativamente baja en comparación con otros países europeos.

Rodríguez-Hidalgo et al. (2020) reportaron que la prevalencia de cibervíctimas en España era del 8,8%, del 3,1% en el caso de los de ciberagresores, y del 4,9% considerando el rol de cibervíctimas-ciberagresores. En el mismo año, Calmaestra et al. (2020) indicaron que uno de cada cinco adolescentes en España está involucrado en el ciberacoso, con una mayor participación entre los adolescentes en los años escolares superiores.

Morales-Arjona et al. (2022) encontraron que la prevalencia de ciberacoso y cibervictimización, en jóvenes de entre 12 y 27 años en España, superaba el 50%, siendo las chicas y mujeres, y la comunidad LGBTIQ+, las más afectadas. Además, según el mismo estudio, el 22.8% de los estudiantes reportaron ser víctimas y el 26.5% perpetradores de ciberacoso por primera vez durante la pandemia de COVID-19.

Más recientemente, un estudio enfocado en la Comunidad Valenciana (Estévez et al., 2023) estimó que casi una tercera parte de los estudiantes (31,2%) había recibido mensajes ofensivos e insultantes a través de mensajería o redes sociales, un 25,6% informó haber sido difamado en Internet, y porcentajes superiores al 20% afirmaron haber sufrido llamadas anónimas en el último año.

La disparidad en las cifras refleja la complejidad del fenómeno del ciberacoso y la dificultad de su medición, lo que plantea retos adicionales para atajar el problema.

## 1.5. Acoso escolar y cibernético: similitudes y diferencias

La relación entre acoso escolar y ciberacoso es una temática ampliamente debatida en la literatura académica. Estas dos formas de acoso, aunque comparten ciertas características fundamentales, también presentan diferencias significativas que son cruciales para su comprensión y abordaje (Benzmiller, 2013; Ordóñez y Prado-Cabrera, 2019).

Ambos tipos de acoso comparten la intencionalidad y agresividad en los actos, enfocados en dañar deliberadamente a la víctima. Esta conducta agresiva es persistente y se manifiesta repetidamente a lo largo del tiempo, creando un patrón de abuso que puede tener consecuencias graves y duraderas (Kula et al., 2022). Además, tanto en el acoso escolar como en el ciberacoso, se observa un desequilibrio de poder, donde el agresor ejerce control o influencia sobre la víctima, lo que puede incluir la fuerza física en el contexto escolar o el dominio tecnológico en línea (Giumetti, y Kowalski, 2019; Malinowska-Cieślak et al., 2023).

Sin embargo, la naturaleza del ciberacoso introduce ambigüedades en la intención debido a su carácter indirecto y anónimo, lo que puede dificultar la interpretación de las acciones del agresor y la identificación de las verdaderas intenciones detrás de los actos (Alcocer, 2021; Wachs, 2012). Un aspecto distintivo del ciberacoso es su permanencia digital; un acto de ciberacoso puede perpetuarse indefinidamente en el entorno digital, amplificando el daño a la víctima más allá de un evento aislado (Yusof Nur Amalina et al., 2022).

El ciberacoso tiene más rasgos particulares que incrementan su potencial peligrosidad para las víctimas. Uno de ellos es que trasciende el contexto físico, pudiendo ocurrir en cualquier horario y lugar, lo que implica una audiencia potencialmente más amplia y una velocidad de

propagación más rápida que el acoso escolar, cuyos efectos están limitados a un entorno físico y a los testigos presentes (Baldry et al., 2017; Slonje y Smith, 2008). El anonimato que proporciona Internet puede ofrecer a los agresores una capa adicional de protección, complicando así su identificación y las posibles consecuencias legales (Buelga et al., 2010; Cassidy et al., 2013). La tabla siguiente presenta de forma resumida las ideas planteadas en este apartado, destinado a caracterizar las similitudes y diferencias del ciberacoso y el acoso escolar.

**Tabla 3.** Principales diferencias entre Acoso y Ciberacoso: Cuadro resumen

Aspecto Comparado	Acoso Escolar	Ciberacoso	Fuentes
Contexto	Principalmente en el entorno escolar	No se limita a un espacio físico; omnipresente	Slonje y Smith (2008)
Alcance del Acoso	Limitado a testigos y participantes presentes	Amplia audiencia y gran velocidad de propagación, potencial para un público global	Slonje y Smith (2008)
Ambigüedad de la intención	Sin ambigüedad, debido a la confrontación directa	Puede ser ambiguo, debido a la naturaleza indirecta y anónima	Wachs (2012)
Identificación del Agresor	Más fácil, debido a la interacción cara a cara	A menudo anónimo o con identidades falsas	Buelga et al. (2010) Cassidy et al. (2013)
Intencionalidad y Agresividad	Presente	Presente (similitud)	Kula et al. (2022)
Permanencia Digital	No aplica	Un acto puede ser reproducido indefinidamente en línea	Yusof Nur Amalina et al. (2022)
Repetición y Continuidad	Requiere presencia física para repetir la conducta	Un acto puede tener un impacto continuo, sin necesidad de repetición	Platts et al. (2023)
Desequilibrio de Poder	A menudo basado en la fuerza física o el apoyo social	Basado en habilidades técnicas y acceso a información	Malinowska-Cieślik et al. (2023)

Fuente: elaboración propia basada en los estudios citados

En el debate en torno a si son dos manifestaciones de un mismo fenómeno o son problemáticas distintas, existe, sin embargo, un consenso general en la identificación de los roles implicados en cada tipo de acoso (Baldry et al., 2016; Estévez et al., 2020; Kowalski et al., 2010; Olweus, 2012; Vandebosch y Van Cleemput, 2009; Zych et al., 2016). A continuación, se abordarán las características asociadas a los diferentes roles en el acoso escolar y el ciberacoso.

## 1.6. Roles implicados en el acoso escolar y el ciberacoso

La dinámica del acoso escolar y ciberacoso va más allá de una simple dicotomía entre agresor y víctima; de hecho, es crucial considerar también el papel de los espectadores en estos fenómenos (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018). En la actualidad, tanto el acoso en entornos físicos como en el ciberespacio se conceptualizan como fenómenos grupales e interpersonales. En este contexto, no sólo las víctimas y los agresores son relevantes; también lo son aquellos que son testigos o espectadores de la agresión, ya que pueden asumir diversas posturas durante el acto de agresión (Méndez, Ruiz-Esteban, Ramón y Cerezo, 2019).

Las investigaciones acumuladas a lo largo del tiempo han permitido esbozar las características psicosociales específicas de los distintos roles involucrados: agresores, víctimas, agresores victimizados y espectadores (Otero y Jiménez, 2018). Aunque el acoso escolar y el ciberacoso pueden parecer fenómenos independientes, diversos estudios han encontrado coincidencias en las características de personalidad, factores escolares, dinámicas familiares y ajustes psicosociales entre los distintos roles, lo cual subraya la conexión intrínseca entre estos dos tipos de acoso (Baldry et al., 2017).

La persistencia de roles entre el acoso escolar y el ciberacoso se ha explicado, en parte, por el hecho de que los individuos involucrados en el primero a menudo terminan participando en el segundo, ya sea manteniendo su rol original o adoptando uno nuevo (Lazuras et al., 2017; Waasdorp y Bradshaw, 2015). Si bien hay varias combinaciones posibles de roles cuando una persona está implicada en ambos tipos de acoso, las más comunes incluyen (Giménez, 2015):

- a) La continuación del mismo rol tanto en el acoso escolar como en el ciberacoso. Por ejemplo, si alguien es un agresor en el entorno escolar, también actúa como agresor en el ciberespacio. Similarmente, una víctima en la escuela puede continuar siendo víctima en el ámbito digital.
- b) El cambio de rol dentro de cada uno de los contextos de acoso. Esta combinación implica que un individuo puede alternar roles dentro del mismo contexto de acoso, pero no necesariamente entre diferentes contextos. Por ejemplo, en el acoso escolar, una persona podría ser un agresor en una situación y un espectador en otra. De manera similar, en el contexto del ciberacoso, esa misma persona podría ser una víctima en un caso y un agresor en otro. Lo clave aquí es que estos cambios de roles ocurren dentro del mismo entorno (sea en la escuela o en el ciberespacio), pero no implican una transición entre los dos entornos.
- c) La transición de un rol en el acoso escolar a otro diferente en el ciberacoso. Aquí, el enfoque está en cómo una persona cambia su rol al moverse de un contexto de acoso a otro. Por ejemplo, un individuo podría ser un agresor en el acoso escolar y luego asumir el papel de una víctima en situaciones de ciberacoso, o al revés. Esta combinación se centra en la transformación de roles al pasar del entorno físico de la escuela al entorno digital del ciberacoso.

Independientemente del rol que se adopte, su análisis meticuloso es fundamental para comprender las dinámicas que pueden perpetuar o mitigar la incidencia del acoso. A continuación, se detallan los roles involucrados en el acoso escolar y el ciberacoso.

### **1.6.1. El rol de agresor**

El grupo de agresores se distingue por exhibir conductas violentas que son premeditadas e intencionadas, con el objetivo de intimidar y dominar a sus pares seleccionados por ciertas características específicas (Martínez-Rodríguez, 2017). En el ámbito del ciberacoso, estos ciberagresores disfrutan de la capa adicional de anonimato proporcionada por la tecnología. Al margen del entorno en el cual se lleva a cabo el acoso, agresores y ciberagresores comparten rasgos similares.

Entre los atributos que más claramente distinguen a los agresores de las víctimas se encuentran una escasa empatía, deficiencias en habilidades sociales, un deseo de dominación grupal, reactividad emocional negativa, e impulsividad, entre otros (Rizo, 2017). Estos individuos a menudo exhiben características asociadas con la llamada "tríada oscura" de la personalidad, narcisismo, maquiavelismo y psicopatía (Huang et al., 2023), lo que les dificulta sentir empatía hacia sus víctimas (Garaigordobil et al., 2020). Esta desconexión moral les permite evadir sentimientos de culpa o vergüenza después de perpetrar la agresión (Killer et al., 2019; Stein y Jimerson, 2020). La relación entre el acoso y la tetrada oscura, integrada por la tríada oscura más el rasgo sádico, se analiza en el segundo estudio de esta tesis (epígrafe 6.2).

En algunos casos, la conducta violenta de estos jóvenes agresores se ha vinculado a circunstancias familiares problemáticas, como violencia doméstica, maltrato infantil, educación autoritaria o negligente, y falta de apoyo emocional de los progenitores (Gómez-Ortiz et al., 2018; Martínez

et al., 2019), factores que se analizan en el tercer y cuarto estudio de esta tesis (epígrafes 6.3 y 6.4). Otros factores que podrían influir en el comportamiento violento de los adolescentes incluyen sentimientos de infelicidad, insatisfacción vital, depresión, y niveles elevados de ira (Dervishi et al., 2019; Cañas et al., 2020). Además, se ha observado que tienen baja tolerancia a la frustración (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Somma y Marini, 2020) y ciertas distorsiones cognitivas que les hacen interpretar mal las intenciones de los demás, especialmente de sus víctimas (Runions et al., 2019).

En el contexto social, los agresores a menudo reciben una especie de "recompensa social" en forma de popularidad (Guy et al., 2019). Esta popularidad, sumada a sus rasgos personales, les ayuda a mantener un estatus dominante dentro de su grupo (Malamut et al., 2020), por lo que utilizan la intimidación como una estrategia efectiva para consolidar o mantener su popularidad entre sus pares (Guy, et al., 2019). A pesar de su comportamiento antisocial, esto no parece afectar su capacidad para mantener un alto estatus social y una amplia red de amistades, a diferencia de lo que sucede con las víctimas (Vlachou et al., 2011). Estos agresores también demuestran habilidades para manipular a los adultos, empleando persuasión, falsas promesas y mentiras para evadir consecuencias (Giménez, 2015). Finalmente, en el ámbito académico, suelen mostrar actitudes negativas hacia el estudio, el profesorado y las instituciones educativas, lo que a veces los lleva a seleccionar como víctimas a aquellos con mejor rendimiento académico (Giménez, 2015). No obstante, como veremos más adelante, se habría identificado también un tipo de acosadores-víctimas que obtienen óptimas calificaciones y que son protegidos por el profesorado.

### 1.6.2. El rol de víctima

Las víctimas en el ámbito del acoso son individuos que enfrentan agresiones y humillaciones por parte de los agresores. En el mundo digital, las cibervíctimas son aquellos jóvenes que sufren intimidaciones y agresiones a través de plataformas en línea. Aunque el entorno del acoso pueda variar, tanto las víctimas como las cibervíctimas suelen exhibir características similares (Olweus, 1993).

Rodríguez (2004) introduce una clasificación adicional basada en el tipo de acoso, aunque una misma víctima podría enfrentar múltiples formas de agresión. Estas categorías incluyen:

- Víctimas psicológicas: Sin heridas físicas visibles, pero con graves daños emocionales que requieren intervención psicológica.
- Víctimas sociales: Sufren aislamiento en el ámbito escolar y comunitario, lo que provoca un sufrimiento significativo.
- Víctimas físicas: Experimentan agresiones físicas, como empujones, y son más fáciles de identificar debido a las evidencias visibles de maltrato.
- Víctimas morales: Son objeto de difamación y rumores, a menudo propagados a través de las nuevas tecnologías.

Aunque cualquier individuo podría convertirse en víctima de acoso o ciberacoso, Garaigordobil y Oñederra (2010) han identificado una serie de características personales que podrían hacer a ciertas personas más susceptibles de ello, incluyendo baja autoestima, altos niveles de ansiedad, y una tendencia hacia la somatización, entre otros factores. Más recientemente (Armitage, 2021), se ha encontrado que los niños que son percibidos como “diferentes” de alguna manera tienen un mayor riesgo de ser víctimas de acoso escolar, siendo la apariencia física el desencadenante

más frecuente del acoso escolar en la infancia. Además, los niños con baja autoestima y altos niveles de ansiedad social tendrían más probabilidades de ser víctimas de acoso escolar, porque estos niños pueden ser percibidos como vulnerables por los acosadores y, por lo tanto, más fáciles de atacar.

Las investigaciones posteriores continúan confirmando y expandiendo nuestro entendimiento de las características de las víctimas de acoso escolar. Aunque hay variaciones considerando los diferentes estudios, la mayoría coincide en que las víctimas, a menudo, presentan rasgos de fragilidad, inseguridad, ansiedad, sensibilidad y timidez. Un estudio conducido por (Tresgallo, 2008) refuerza la idea de que estas características son prevalentes en víctimas de bullying, lo que contribuye a su vulnerabilidad ante tales agresiones. En algunos casos, llegan a interiorizar una visión negativa de sí mismos, asumiendo que son inferiores al resto, y hasta malos estudiantes o compañeros (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Estos efectos sobre los jóvenes son similares en la escuela y en otros entornos. Sekol y Farrington (2016) descubrieron que las chicas de entre 11 y 21 años en cuidado residencial (entornos de cuidado especializados donde jóvenes que no pueden vivir con sus familias por diversas razones), mostraban una notable falta de autoestima y tendencias hacia rasgos de personalidad neuróticos. Además, las víctimas tendían a normalizar el acoso, percibiéndolo como una parte inevitable de la vida en estos centros de cuidado residencial.

Considerando variables adicionales de ajuste psico-emocional, Valera-Pozo et al. (2021) identificaron que las víctimas de bullying exhiben mayores niveles de depresión, ansiedad y estrés, y menores niveles de autoestima, lo que puede llevar a pensamientos suicidas más frecuentes. Estos estudios apoyan la narrativa de que, a menudo, las víctimas de acoso escolar no comprenden la razón detrás de su acoso, lo que incrementa su sensación de ansiedad e inseguridad y obstaculiza sus intentos por cambiar

la situación, una conclusión que está en línea con los hallazgos de investigadores anteriores como Olweus (1993).

En el contexto familiar, las víctimas suelen recibir una sobreprotección por parte de sus progenitores (Charalampous et al., 2018). Dicha sobreprotección, especialmente en estilos parentales permisivos o autoritarios, puede limitar el desarrollo de habilidades autónomas para tomar decisiones y resolver problemas, lo que las hace aún más vulnerables a situaciones de acoso escolar o ciberacoso (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017).

A nivel social, las víctimas tienden a ser más excluidas que aquellos que no están implicados en el acoso, e incluso más que los agresores (Cerezo et al., 2015), que, como se dijo, incluso podrían recibir en ocasiones una recompensa social en forma de popularidad. A menudo, la exclusión social de las víctimas se manifiesta como una red de amistades reducida (Díaz-Aguado et al., 2013), lo que puede incentivar a las víctimas a buscar aprobación y aceptación a través de las redes sociales, aumentando así su vulnerabilidad al ciberacoso (Vandebosch y Van Cleemput, 2009).

Considerado su reacción ante el acoso, la literatura académica sobre el rol de la víctima ha identificado dos categorías principales: las víctimas "pasivas" y las víctimas "activas" (Molina et al., 2006). Las primeras tienden a ser introvertidas y poseen escasas habilidades sociales y de comunicación (Tresgallo, 2008). También muestran una debilidad física notable en contraposición a la fortaleza de sus agresores (Ross et al., 2017). Las víctimas "activas", por otro lado, son generalmente impulsivas y agresivas, pero de forma similar a las víctimas pasivas, carecen de habilidades sociales efectivas y popularidad (Martínez-Ferrer et al., 2016).

### **1.6.3. El rol de agresor victimizado o víctima agresiva**

Este rol abarca a individuos implicados en situaciones de acoso y ciberacoso, en las que actúan tanto como agresores como víctimas. A menudo se involucran violentamente contra aquellos que perciben como más débiles, perpetuando un desequilibrio de poder en el que ellos mismos están inmersos (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018). Estos adolescentes, a menudo, se describen como "víctimas activas" debido a su tendencia a provocar y ser provocados, y a su comportamiento agresivo en respuesta a la victimización (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018; Nieto-Morales y Cordero, 2017).

En relación con sus rasgos distintivos, la literatura existente apunta que estos agresores victimizados tienden a ser menos empáticos y a actuar con un sentido elevado de venganza y premeditación (Ortiz, Félix, y Ruiz, 2017). También muestran altas tasas de fracaso escolar y rechazo social en comparación con los agresores que no son víctimas (Schwartz et al., 2001). Este grupo enfrenta un riesgo considerablemente mayor de desarrollar comportamientos problemáticos, habilidades sociales deficientes y, en su vida adulta, tendencias antisociales (Vlachou et al., 2011).

Las investigaciones cualitativas añaden una importante dimensión de complejidad al perfil de las víctimas agresivas en situaciones de acoso escolar. El estudio de del Moral et al. (2014) es un ejemplo destacado de este enfoque. Centrándose en estudiantes de Educación Secundaria, los investigadores emplearon entrevistas y grupos de discusión para explorar la diversidad de las víctimas agresivas. Mediante la aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) en el análisis de datos, identificaron seis subtipos distintos de víctimas agresivas:

- Víctimas impulsadas por estrés acumulado: aquellas que reaccionan agresivamente debido a un estrés prolongado y no resuelto.
- Víctimas provocativas: estudiantes que adoptan comportamientos que invitan o incitan a la agresión de otros.
- Víctimas influenciadas por contagio: aquellos cuya agresividad es resultado de la influencia de sus compañeros o del entorno social.
- Víctimas pasivas pero delatorias: estudiantes que, aunque no son abiertamente agresivos, participan en la dinámica de acoso a través de la delación o complicidad pasiva.
- Víctimas con alto rendimiento académico y protegidas por profesores: aquellos cuyo éxito académico y la protección de los docentes les otorga una posición desde la cual ejercen agresión.
- Víctimas que practican la agresión por desplazamiento: estudiantes que desplazan sus experiencias negativas hacia otros, convirtiéndose en agresores.

Este necesario enfoque cualitativo resalta la necesidad de entender más a fondo la variabilidad y la dinámica única del proceso de victimización y de los roles de agresor y víctima.

Desde una perspectiva cuantitativa, otras investigaciones recientes han ampliado el entendimiento tradicional de las dinámicas de acoso escolar más allá del simple marco de víctima contra agresor. Estudios como el de Runions et al. (2018), relacionado con el de Salmivalli y Nieminen (2002), han abordado el papel de la agresión tanto reactiva como proactiva en diferentes grupos: agresores, víctimas y aquellos que son a la vez agresores y víctimas. En particular, el estudio de Runions et al. (2018) investiga las motivaciones detrás del acoso escolar, empleando un modelo de tipología de violencia cuatripartita que distingue entre rabia, venganza, recompensa y recreación. Los hallazgos revelan diferencias significativas

en las motivaciones de agresores y víctimas. Las víctimas tienden a mostrar mayor agresión reactiva, impulsadas por emociones negativas y propensión a la represalia. Por otro lado, los agresores se caracterizan por altos niveles de agresión tanto reactiva como proactiva, motivados por emociones positivas y la búsqueda de recompensa o entretenimiento. Cuando los autores hablan de emociones positivas se refieren a emociones y estados afectivos, que son buscados activamente y considerados agradables o gratificantes por el individuo. Además, se observa que las víctimas exhiben una mayor tendencia a la agresión reactiva comparadas con individuos no involucrados en el acoso, lo que sugiere una mayor probabilidad de reprimir impulsos y evitar conflictos.

Este análisis, repleto de matices, ofrece una comprensión más profunda de las intrincadas dinámicas del acoso escolar. Revela que las intervenciones deben ser cuidadosamente diseñadas y personalizadas, atendiendo a los perfiles específicos de agresión y victimización. Reconociendo la diversidad en las motivaciones y comportamientos de agresores y víctimas, las estrategias preventivas y correctivas deben adaptarse para abordar efectivamente las necesidades individuales y los desafíos únicos que enfrentan estos grupos.

#### **1.6.4. El rol de observador**

Los observadores, también denominados espectadores o testigos (bystanders), desempeñan un papel crucial en el contexto de la agresión, ya que su respuesta a los actos de acoso puede amplificar o atenuar el comportamiento agresivo (Mazzone, 2020). Por ejemplo, algunos observadores pueden alinearse con el agresor y reforzar su comportamiento negativo, ya sea mostrándole admiración o "riendo ante sus actos" (Díaz-Aguado, 2004). En contraste, hay quienes optan por una postura pasiva, ya sea por falta de conciencia sobre la gravedad del asunto o por temor a

convertirse en futuros blancos de agresión (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018).

En el ámbito del ciberacoso, los observadores pueden enfrentar dificultades únicas para empatizar con las víctimas debido a la naturaleza indirecta y a menudo anónima de la interacción en los espacios virtuales. Como se dijo, esta distancia virtual puede crear una desconexión emocional, lo que hace más difícil para los observadores reconocer y responder emocionalmente al sufrimiento de las víctimas, lo que puede llevar a que no intervengan ante comportamientos agresivos (Avilés, 2013; Huang y Chou, 2013). De manera similar, la exposición reiterada a situaciones de este tipo podría desensibilizar a los observadores, disminuyendo su capacidad para sentir empatía (Sullivan et al., 2006).

Los estudios sobre el rol del observador han identificado, al menos, tres tipos distintos. Díaz-Aguado (2004) identifica un tipo de observador conocido como "Observador agresivo o provocador". Estos individuos, aunque no participan directamente en el acoso, incentivan y apoyan el comportamiento violento del agresor. A través de su aliento, fortalecen la posición del agresor dentro del grupo social y, en algunos casos, pueden incluso transformarse en agresores.

Otra categoría es el "Observador neutro o pasivo", descrito por Cano-Echeverri y Vargas-González (2018). Estos observadores optan por no intervenir en situaciones de acoso, lo que los coloca en una posición complicada. Su inacción puede ser interpretada como un consentimiento tácito o incluso como aprobación del acoso. No obstante, esta actitud pasiva a menudo se debe a sentimientos de ansiedad o miedo a ser ellos mismos objetivos del acoso, lo cual inhibe cualquier acción defensiva en favor de la víctima, según explican Cuevas y Marmolejo (2016).

Por último, está el "Observador proactivo o asertivo", que busca activamente prevenir el acoso y apoyar a la víctima. Este tipo de observador puede confrontar al agresor, denunciar el acoso, o buscar apoyo en autoridades o compañeros para resolver el conflicto (Díaz-Aguado, 2004). Estos observadores suelen ser populares y percibidos con confianza dentro de su grupo social, lo que les otorga una posición desde la cual pueden actuar sin temor a convertirse ellos mismos en víctimas (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Estos roles de "observadores" en el acoso escolar son cruciales, ya que su comportamiento y reacción pueden influir significativamente en la dinámica del acoso y en las consecuencias para todos los involucrados.

## 1.7. Diez ideas esenciales del capítulo

1. **Conceptualización del acoso escolar:** se describe la adolescencia como una etapa crucial de desarrollo biopsicosocial, donde el contexto escolar juega un rol importante en las interacciones sociales. Se aborda el acoso escolar, definido por Olweus (1993), como una conducta de persecución física y/o psicológica repetida y con desequilibrio de poder.
2. **Tipos de acoso escolar:** se identifican cuatro categorías principales: acoso físico, verbal, social o relacional, y psicológico. Se destaca la diferencia entre acoso directo e indirecto.
3. **Prevalencia del acoso escolar:** se examina la presencia del acoso escolar en diferentes contextos geográficos y culturales, resaltando su variabilidad y la necesidad de un enfoque adaptado a cada región.
4. **Ciberacoso. Definición y características:** se conceptualiza como una extensión digital del acoso escolar, donde las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se utilizan como medios para intimidar o acosar a otros. Por otra parte, se reconoce que el ciberacoso

no es simplemente un traslado del acoso tradicional al entorno digital, sino que se distingue como un tipo de acoso con sus propias particularidades únicas.

5. **Tipología y severidad del ciberacoso:** se clasifica el ciberacoso según el modo de ejecución, el canal utilizado, y el grado de severidad, desde leve hasta severo.
6. **Prevalencia del ciberacoso:** se analiza la prevalencia del ciberacoso a nivel internacional y nacional, mostrando variaciones significativas entre diferentes países y regiones.
7. **Comparación entre acoso escolar y ciberacoso:** se discuten las similitudes y diferencias entre estas dos formas de acoso, incluyendo aspectos como el contexto, la intencionalidad, y la identificación del agresor.
8. **Roles en el acoso escolar y ciberacoso:** se profundiza en los diferentes roles involucrados: agresores, víctimas, y espectadores, destacando la dinámica grupal e interpersonal de estos fenómenos.
9. **Características psicosociales de los involucrados:** se describen las características específicas de los distintos roles, incluyendo agresores, víctimas, y agresores-victimizados, y su impacto en el comportamiento y bienestar emocional.
10. **Importancia de la intervención y prevención:** se subraya la necesidad de estrategias efectivas para prevenir y abordar el acoso escolar y cibernético, considerando las complejidades y particularidades de cada tipo y contexto.

## Capítulo 2 • Acoso escolar y ciberacoso: factores relacionados

- 2.1. Inteligencia Emocional (IE)
- 2.2. Empatía
- 2.3. Tétrada oscura (TO)
- 2.4. Entorno familiar
- 2.5. Diez ideas esenciales del capítulo

En este capítulo se revisan algunas características de personalidad, psicoemocionales y psicosociales relacionadas con la victimización y el acoso escolar, presencial y en línea. En los apartados 2.1 y 2.2 se exploran las relaciones de la cibervictimización y el ciberacoso con la IE y la empatía, mientras que los resultados del análisis empírico con estas variables se exponen en el bloque de investigación empírica (epígrafe 6.1). En el apartado 2.3 se revisan las potenciales relaciones de las dimensiones del modelo psicológico denominado “Tétrada Oscura” con la victimización y el acoso escolar, lo que permite enmarcar teóricamente los objetivos perseguidos en el segundo estudio del bloque de investigación empírica: “Acoso escolar y tétrada oscura de la personalidad: un análisis por género en adolescentes victimizados y adolescentes acosadores” (epígrafe 6.2).

## 2.1. Inteligencia Emocional (IE)

### 2.1.1. Concepto y Modelos de IE

Definir tanto la inteligencia como la emoción ha presentado desafíos únicos debido a su complejidad y naturaleza abstracta. Tradicionalmente, la inteligencia se entendía como la capacidad de aprender, comprender y aplicar conocimientos, resolver problemas y adaptarse a nuevas situaciones. Sin embargo, esta limitada definición no abarcaba completamente el espectro de habilidades cognitivas y creativas que constituyen la inteligencia humana. Paralelamente, la emoción, igualmente difícil de definir con precisión, se describía como una respuesta compleja del organismo, que involucra experiencias subjetivas, expresiones fisiológicas y comportamientos, siendo fundamental para la experiencia humana y nuestra forma de interactuar con el mundo y los demás.

El concepto de IE se ha consolidado como una extensión vital de la inteligencia general, enfatizando la importancia del manejo y comprensión emocional. Daniel Goleman (1995), jugó un papel crucial en la popularización de la IE, expandiendo su definición para incluir habilidades prácticas como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Su enfoque destaca cómo estas habilidades impactan significativamente en el rendimiento laboral, el liderazgo y las relaciones interpersonales, ofreciendo una perspectiva aplicada de la IE.

En cuanto a los modelos de IE, estos se han abordado desde dos aproximaciones teóricas principales: los modelos de habilidad y los mixtos. Los modelos de habilidad, como los propuestos por Mayer y Salovey, enfocan la IE como un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con el procesamiento de la información emocional. Salovey y Mayer (1997), definieron la IE como la capacidad de percibir con precisión, valorar y

expresar la emoción, enfatizando la habilidad de acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, así como la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la importancia de regular las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual.

Así, estos modelos consideran la IE como una forma de inteligencia que puede ser medida objetivamente a través de pruebas, distinguiendo cuatro habilidades específicas:

- Percepción o atención emocional: se refiere a la habilidad de identificar y reconocer las propias emociones y las de los demás. Esta habilidad implica la correcta interpretación de señales emocionales como expresiones faciales, tono de voz y gestos.
- Facilitación emocional: implica la capacidad de utilizar las emociones para mejorar el pensamiento y el razonamiento. Esta habilidad se centra en cómo las emociones pueden influir en la creatividad, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- Comprensión emocional: esta habilidad se enfoca en comprender las emociones complejas, sus relaciones y cómo evolucionan con el tiempo. Incluye el reconocimiento de las posibles transiciones entre emociones y la comprensión de las consecuencias de las emociones.
- Regulación emocional: se refiere a la habilidad de manejar las emociones de manera efectiva. Esto incluye la capacidad de regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo el crecimiento emocional e intelectual.

En contraste, los modelos mixtos, como los defendidos por Daniel Goleman en 1995 y Reuven Bar-On en 1997, combinan aspectos emocionales con elementos de personalidad. Goleman describe la IE en

términos de una gama de competencias y habilidades que influyen en la capacidad de una persona para manejar eficazmente las demandas y presiones del entorno social y laboral. Por su parte, Reuven Bar-On, en 1997, consideró la IE como un conjunto de competencias no cognitivas,; serían más bien habilidades que influyen en la capacidad de una persona para enfrentar exitosamente las demandas y presiones ambientales (Bar-On, 1997; Bar-On, 2006). Su modelo integra aspectos tanto emocionales como sociales, destacando la importancia de un enfoque holístico de la IE. Además, Bar-On desarrolló el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i), evaluando una serie de competencias emocionales y sociales que contribuyen al rendimiento humano eficaz. Cooper y Sawaf, también en 1997, aportaron su enfoque desde el contexto empresarial, argumentando que la IE es crucial para la toma de decisiones, el liderazgo y la creación de un ambiente de trabajo armonioso y productivo.

Estas dos aproximaciones ofrecen perspectivas valiosas y complementarias sobre la IE. Mientras que los modelos de habilidad se centran en capacidades cognitivas específicas relacionadas con las emociones, los modelos mixtos integran una gama más amplia de competencias emocionales y sociales, considerando su impacto en el comportamiento y el éxito personal y profesional.

Además de las contribuciones ya mencionadas en el campo de la IE, otros autores también han realizado aportaciones significativas. Entre ellos, se destaca el psicólogo Howard Gardner, conocido por su teoría de las inteligencias múltiples, que amplía el concepto tradicional de inteligencia para incluir variedades como la inteligencia interpersonal e intrapersonal, ambas relevantes para la comprensión de la IE (Gunderman y Brown, 2011). Asimismo, Drigas y Papoutsi (2021) han aportado al desarrollo de modelos de IE, especialmente con el *Modelo de la Pirámide de Nueve Capas*. Este modelo estructura las habilidades emocionales en una

jerarquía que comienza con el reconocimiento de estímulos emocionales y asciende a través de la autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades sociales, empatía, *expertise* en emociones, autorrealización y universalidad de emociones, culminando en la trascendencia y unidad emocional. Estas capas representan un desarrollo progresivo en la inteligencia emocional, destacando la importancia de habilidades metacognitivas y metaemocionales.

En resumen, la diversidad de definiciones y modelos refleja la riqueza y complejidad del concepto de IE, demostrando su importancia en una amplia gama de contextos, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

### **2.1.2. Implicaciones de la IE**

La Inteligencia Emocional (IE) desempeña un papel crucial en diversas áreas del desarrollo adolescente, influyendo en el bienestar psicológico, las relaciones sociales, el estilo parental y la preparación para la vida adulta.

En relación con el bienestar Psicológico y el ajuste social. D'Amico y Geraci (2021) destacan que los preadolescentes con altos niveles de IE y meta-emocionalidad disfrutaban de un mejor bienestar psicológico y son más aceptados por sus compañeros. Sin embargo, sobreestimar las propias habilidades emocionales puede llevar al rechazo social. Por su parte, Mavroveli et al. (2007) correlacionan una alta IE de rasgo con estilos de afrontamiento adaptativos, menos pensamientos depresivos, quejas somáticas y un comportamiento cooperativo entre adolescentes holandeses. Las chicas valoraban especialmente a compañeros con altas puntuaciones en IE para roles de liderazgo, resaltando el impacto positivo de la IE en la percepción social.

La Inteligencia Emocional (IE) también se ha relacionado con el entorno familiar y las relaciones con los pares. Guijarro Gallego et al. (2021) exploraron cómo la satisfacción vital de los adolescentes está vinculada con el estilo parental, el apego a los pares y la IE. Encontraron una correlación significativa entre un alto nivel de satisfacción vital y diversas dimensiones del estilo educativo de los padres, el apego a los pares y la IE, subrayando la relevancia de estos factores en el ajuste psicológico y la salud mental.

De manera complementaria, Yanti y Mariyati (2023) destacaron la importancia del vínculo entre la estructura familiar y la IE. Su investigación reveló una relación positiva entre el apego seguro a padres y madres y la IE en adolescentes de secundaria. Este hallazgo refuerza la idea de que las relaciones familiares seguras y estables contribuyen significativamente al desarrollo de la IE en los adolescentes, lo que a su vez influye en su bienestar emocional y su capacidad para establecer relaciones saludables con sus pares.

Más allá de la adolescencia, la IE se vincula con la preparación para la vida adulta y la adaptabilidad profesional. En el contexto profesional, Pong y Leung (2023) examinaron la relación entre la IE y la adaptabilidad en jóvenes chinos. Descubrieron que todas las áreas de la IE estaban positivamente asociadas con la adaptabilidad, siendo la autoevaluación emocional y la evaluación de las emociones de otros los factores más predictivos. Esto sugiere que la IE es fundamental para preparar a los jóvenes para la vida adulta, mejorando sus habilidades para manejar situaciones complejas y adaptarse a cambios.

### **2.1.3. La IE en relación con el ciberacoso**

El interés por estudiar la IE en la población adolescente ha aumentado en las últimas décadas, particularmente debido a las evidencias

que algunos estudios mostraron sobre su papel relevante en el ciberacoso (Baroncelli et al., 2014; Elipe et al., 2018; Extremera et al., 2018). La literatura científica sobre la IE indica que la forma en que las personas procesan la información emocional durante situaciones estresantes es un aspecto clave del bienestar general, el funcionamiento saludable y las relaciones sociales de calidad (Rey et al., 2014). Varios estudios han demostrado que los estudiantes con altos niveles de IE pueden regular y manejar sus propias emociones y las de los demás para restaurar mejor su ajuste emocional y bienestar general (Fernández-Berrocal et al., 2016; Hill et al., 2015; Tucker et al., 2015). En línea con estos hallazgos, se ha encontrado que, específicamente, la deficiente regulación emocional es uno de los predictores más importantes de la ciberviolencia (Al-Sarayra, 2022).

En línea con estos hallazgos, estudios como el de Fernández-González et al. (2018) concluyen que los adolescentes con competencias limitadas de IE muestran menos recursos para resolver conflictos interpersonales y hacen un mayor uso de la agresión como medio de resolución de problemas, en detrimento de estrategias más adaptativas. Además, estudios complementarios (Garaigordobil, 2017; Garaigordobil et al., 2020) encontraron una asociación entre la participación en el ciberacoso y mostrar niveles más bajos en las dimensiones de la IE: atención, claridad y regulación emocional (considerando la facilitación y la comprensión emocional como claridad emocional).

Recientes investigaciones apoyan y expanden estos hallazgos. Agustiniingsih y Karimah (2023) encontraron una relación significativa entre la IE y la regulación emocional en adolescentes que enfrentan el ciberacoso. Arora y Kumar (2023) revelaron que la IE de rasgo influye en el manejo del estrés en los adolescentes, mediado por un estilo de afrontamiento orientado a las emociones. Gómez-Tabares et al. (2023) descubrieron que la IE tiene un efecto inverso en el riesgo de ideación y

comportamiento suicidas en adolescentes colombianos, destacando la importancia de la gestión emocional en la prevención del suicidio en adolescentes. Además, Pino y Mastromarino (2023) encontraron que una mayor IE en adolescentes se asocia con una mejor percepción del bienestar psicológico y puede actuar como un factor protector contra la adicción a las redes sociales en línea.

Estos estudios sugieren que el desarrollo de habilidades emocionales a través de programas de intervención en el aula puede ser beneficioso para la convivencia entre pares y la satisfacción personal (Schoeps et al., 2018). Asimismo, la educación socioemocional en adolescentes, que incluye autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades comunicativas y toma de decisiones responsables, contribuye a un funcionamiento social óptimo, y al éxito en la escuela y etapas posteriores de la vida (Butvilas y Kovaitė, 2022).

Respecto a las cibervíctimas, diversas investigaciones han concluido que los estudiantes con altos niveles de IE exhiben comportamientos sociales más positivos y son menos victimizados por sus compañeros (Elipe et al., 2015; Garaigordobil et al., 2015; Lomas et al., 2012). Además, el desarrollo de habilidades emocionales típicas de la IE, como prestar atención a las emociones propias y de los demás, la comprensión y la capacidad de gestionar las emociones, podrían reducir el riesgo de que los adolescentes víctimas de ciberacoso desarrollaran problemas psicológicos como consecuencia del acoso cibernético (Extremera et al., 2018). La IE también parece desempeñar un papel moderador entre ser víctima de una situación de ciberacoso y el impacto emocional de este evento en la víctima (Elipe et al., 2015; del Rey, 2012).

Los déficits en la IE o en alguna de sus dimensiones se relacionan positivamente con la cibervictimización. Varias investigaciones han

concluido que las cibervíctimas tenían mayor competencia para atender a sus emociones, pero menor competencia para entenderlas y regularlas (Elípe et al., 2015; Estévez et al., 2019; Ortega et al., 2012). Estos resultados sugieren el importante papel que desempeña la dimensión de regulación emocional en las cibervíctimas.

Por otra parte, algunos autores destacaron que los déficits en la capacidad de expresar y regular las emociones podían actuar como un factor de riesgo, prediciendo tanto la cibervictimización como la victimización (Kelly, 2008; Ortega, 2009). En este sentido, el estilo de afrontamiento que las víctimas tendían a utilizar para defenderse se centraba en la confrontación emocional, lo que implicaba que presentaban mayor atención emocional y, dada la compleja situación que experimentaban en el contexto educativo, también tenían más dificultades para gestionar adecuadamente sus emociones (Keely et al., 2008; Ortega et al., 2009; Cañas et al., 2019). Otros autores señalaron que las cibervíctimas presentaban, a menudo, más dificultades para ajustar sus emociones diarias (Erath, Flanagan y Bierman, 2007), un hecho que a veces podía desembocar en una mayor incapacidad para adoptar las perspectivas de los demás, afectando negativamente sus respuestas y capacidades empáticas (Wang et al., 2012).

## 2.2. Empatía

### 2.2.1. Concepto y modelos de empatía

La empatía, como constructo, ha experimentado una evolución controvertida y diversa, reflejando una variedad de definiciones y significados a lo largo del tiempo. Esta complejidad ha planteado desafíos significativos tanto para la investigación académica como para su aplicación práctica en campos variados, tales como el trabajo social y la terapia. Watson et al. (2021) proporcionan un análisis detallado de cómo la

empatía se ha interpretado de maneras diferentes en distintas disciplinas, incluyendo la neurociencia social cognitiva, donde se ha explorado su base neurobiológica. Originalmente concebida en el contexto psicológico, la empatía ha trascendido estos límites iniciales para abarcar una gama más amplia de aplicaciones. Uno de estos ámbitos es la medicina paliativa, donde ha ganado gran relevancia (Mihaylova et al., 2021). Este desarrollo refleja la expansión del concepto de empatía más allá de sus raíces teóricas, consolidándose como un elemento crucial en una variedad de contextos prácticos y clínicos. Así, la evolución de la empatía desde una perspectiva teórica hasta su aplicación práctica en diferentes campos, demuestra su importancia y versatilidad como un constructo psicológico y social fundamental.

La empatía, un constructo multidimensional que integra dimensiones tanto cognitivas como afectivo-emocionales, es una habilidad humana compleja y profundamente arraigada. Según los estudios de López-Pérez et al. (2008), López et al. (2014), Pérez de Albéniz (2006) y Watson et al. (2021), la empatía se desglosa en varias dimensiones clave. La primera es la toma de perspectiva, que se refiere a la capacidad cognitiva de una persona para ver y comprender situaciones desde el punto de vista de otros. Esta habilidad implica un esfuerzo intelectual para entender los pensamientos, sentimientos y motivaciones de los demás, yendo más allá de la mera observación para alcanzar una comprensión más profunda. Otra dimensión relacionada, la comprensión empática, se refiere a la habilidad de reconocer y entender los estados emocionales de otras personas. Esta faceta de la empatía va más allá de la simple identificación de las emociones, abarcando una comprensión más profunda y matizada de las experiencias emocionales ajenas. El estrés empático representa la capacidad de compartir y experimentar emociones negativas de otros; incluye la sensibilidad para sentir malestar o estrés en respuesta a las dificultades

emocionales de otra persona, reflejando un nivel de conexión emocional que va más allá de la mera empatía cognitiva. Por último, se identifica el disfrute empático, que implica la habilidad de compartir y experimentar emociones positivas de otros. Esta dimensión se centra en la respuesta emocional positiva que surge al percibir la felicidad o el bienestar de otra persona, destacando la capacidad de la empatía para fomentar conexiones positivas y gratificantes.

En el estudio de la empatía, se han propuesto varios modelos teóricos para comprender sus distintas dimensiones, enfocándose en los aspectos tanto cognitivos como afectivos y proporcionando un marco integral para su análisis e investigación. La "Teoría de la Mente" es fundamental para entender la dimensión cognitiva de la empatía, especialmente en lo que respecta a la toma de perspectiva. Esta teoría sugiere que los individuos poseen un sistema cognitivo que les permite inferir los estados mentales de otros, lo cual es crucial para comprender y anticipar las acciones y reacciones de otras personas (Bensalah et al., 2016). En los niños preescolares, el desarrollo de la teoría de la mente está íntimamente ligado a su capacidad de asumir la perspectiva de otros, indicando que esta habilidad se desarrolla desde una edad temprana y es un componente clave de la empatía cognitiva.

En relación con la comprensión empática, se ha destacado la importancia de la empatía cognitiva, que implica el reconocimiento y entendimiento de los estados emocionales ajenos. Esta dimensión va más allá de la mera identificación de emociones, abarcando una comprensión más profunda de las experiencias emocionales de otros. La empatía cognitiva está estrechamente relacionada con la capacidad de los individuos para procesar y responder adecuadamente a los estados emocionales de otros, implicando un nivel significativo de madurez emocional y cognitiva (Genzer et al., 2023).

La teoría de la resonancia emocional se relaciona con la capacidad de los individuos para *resonar* con los estados emocionales negativos de otros. Esta teoría propone que la empatía implica no solo comprender las emociones de los demás, sino también compartirlas y experimentarlas (Blons et al., 2021). Este proceso de resonancia es fundamental para el estrés empático, donde los individuos sienten malestar o estrés en respuesta a las dificultades emocionales de otra persona.

Por último, dentro de la presente revisión, la teoría del contagio emocional (Chen et al., 2021), sugiere que las emociones pueden ser “contagiosas”. Esta teoría es crucial para comprender el disfrute empático, donde las personas son capaces de compartir y experimentar emociones positivas de otros. Según esta teoría, la observación de emociones positivas en otros puede desencadenar respuestas emocionales similares en el observador, facilitando una experiencia compartida de alegría y bienestar.

### **2.2.2. Empatía e IE**

La empatía puede definirse como la capacidad de comprender el estado emocional de los demás y de internalizar ese estado emocional (Stavrinides et al., 2010). Por lo tanto, la empatía implica una respuesta emocional que comienza con la comprensión de las emociones de la otra persona, lo que produce emociones similares a las del otro (Mestre et al., 2004). En este sentido, la capacidad empática es un constructo fuertemente relacionado con la IE, ya que la empatía es una de las habilidades estrechamente relacionadas con la comprensión y el uso de las emociones, e incluso se ha introducido como una de las capas que integrarían la propia IE (Drigas y Papoutsis, 2021).

Como ya ha sido observado (Ciarrochi et al., 2000) los adolescentes que presentan una alta IE también tienden a mostrar niveles elevados de empatía. Ampliando esta línea de trabajo, se ha explorado recientemente la

influencia de la relación estudiante-profesor en la empatía de los niños en edad escolar, con la IE desempeñando un papel mediador. Los resultados indicaron un efecto directo positivo de la relación estudiante-profesor en la empatía para las niñas, mientras que la inteligencia emocional mediaba la relación para ambos géneros, destacando la importancia de la relación estudiante-profesor en el desarrollo de la empatía y la IE en los adolescentes (Xiang et al., 2022). En el mismo sentido, Wan et al. (2023), encontraron que las buenas relaciones profesor-alumno en adolescentes predicen positivamente la IE, y esta relación está mediada por la apertura y la empatía de los estudiantes, subrayando la relevancia de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar como factores influyentes en la IE y la empatía en adolescentes.

Por otra parte, los estudios centrados en la empatía han concluido de manera consistente que la falta de esta habilidad está involucrada en la reducción de la calidad de las relaciones interpersonales, ya que dificulta las interacciones armoniosas con los demás (Pérez de Albéniz et al., 2002). Por el contrario, en varios trabajos, los déficits empáticos se han asociado con la dificultad del individuo para establecer interacciones sociales positivas, un aumento de los conflictos interpersonales e incluso el desarrollo de problemas de comportamiento durante la adolescencia (León, 2009).

### **2.2.3. La empatía en relación con el ciberacoso**

El hecho de que el ciberacoso tenga lugar a través de soportes tecnológicos facilita la desinhibición de los comportamientos de los agresores, quienes actúan impulsivamente, sin pensar en las consecuencias de sus acciones. Como ha sido dicho, cuando las agresiones ocurren en el ciberespacio, la distancia física entre la víctima y el agresor impide la percepción del daño y, por lo tanto, de la respuesta empática del acosador

(Aboujaoude, 2015; Sticca y Perren, 2013). Debido a esa distancia, hay poco espacio para la empatía o el remordimiento por los sentimientos de la víctima o por la medida en que esta violencia puede afectarla (Sánchez, 2012; Suler, 2004).

En el metaanálisis realizado por Zych et al. (2019), los autores concluyeron que la empatía es uno de los constructos más relevantes en las interacciones sociales establecidas en situaciones de acoso y ciberacoso. En esa línea, Jiménez y Estévez (2017) llegaron a la conclusión de que el nivel de empatía influía en cómo los adolescentes percibían su entorno en casa y en la escuela, afectando así su conducta agresiva en el ámbito escolar. Examinar la empatía desde una perspectiva multidimensional en casos de ciberacoso ha mostrado ser una línea de trabajo que puede desembocar en resultados diferentes, aunque complementarios. En cuanto a los ciberagresores, por ejemplo, Renati, Berrone y Zanetti (2012) encontraron puntajes más bajos en empatía afectiva en este grupo, mientras que, en otros estudios (Calmaestra, 2018), los ciberagresores presentaron niveles más bajos de habilidades empáticas tanto afectivas como cognitivas. Esto es consecuente con la idea de que la naturaleza del ciberespacio facilita la baja empatía afectiva y cognitiva de los agresores, ya que tienen dificultad para reconocer el efecto de su comportamiento en la víctima, lo que les hace difícil sentir remordimiento por sus acciones (Maquilón et al., 2011; Ang et al., 2010).

A los estudios previos se añaden investigaciones recientes que amplían nuestra comprensión del tema. En el campo de la ciberagresión y el impacto de los entornos virtuales en la empatía, se ha explorado cómo la exposición a entornos virtuales puede influir en la empatía de los jóvenes ciberagresores (Bacca-Acosta et al., 2023). Los investigadores descubrieron que factores como la compasión, las actitudes hacia los migrantes, el compromiso y la inmersión juegan un papel positivo en el

desarrollo de la empatía emocional y cognitiva. Este hallazgo sugiere que los contextos digitales específicos pueden tener un efecto beneficioso en la empatía de los ciberagresores, lo que podría ser relevante para el diseño de intervenciones y programas educativos.

Considerando la cibervictimización, pocos estudios han investigado su relación con la empatía y, además, han llegado a conclusiones diferentes entre sí. En este sentido, se ha encontrado que las víctimas tienen niveles normalmente altos de empatía, lo que se relaciona con una mayor sensibilidad a las intenciones del agresor (Kokkinos, 2014; Pettalia, 2013). En contraste, Schultze-Krumbholz y Scheithauer (2009) encontraron puntuaciones más bajas de empatía en las cibervíctimas en comparación con los estudiantes no involucrados en el acoso cibernético.

En cuanto a la relación entre el uso de redes sociales y la empatía en víctimas de ciberacoso, Mujidin et al. (2023), si bien basados en una limitada muestra, encontraron que la regulación emocional predice significativamente el comportamiento ciberagresivo. Los estudiantes con una mayor capacidad de regulación emocional (un factor relacionado con la IE) mostraron una menor propensión al ciberacoso. Esto indica que los estudiantes que pueden mantener la compostura, controlar sus palabras y acciones de acuerdo con las normas y costumbres sociales y evitar mostrar agresión hacia los demás, son menos propensos a participar en el ciberacoso. Sin embargo, sus hallazgos indican que la empatía no tiene un rol significativo en el ciberacoso, lo que sugiere la carencia de relación entre la empatía y el comportamiento ciberagresivo.

En resumen, el acoso entre pares a través de nuevas tecnologías es un problema reciente y creciente, y varios trabajos previos han confirmado el importante papel que desempeñan las variables psicológicas, como la empatía, en su comprensión, desarrollo y mantenimiento. Por otra parte,

aunque diferentes estudios hayan demostrado la relación de la IE y la empatía, tanto con la cibervictimización como con la ciberagresión, hay algunos que no han encontrado ese vínculo, más específicamente en el caso de la empatía. Al respecto, algunas preguntas siguen sin respuesta en la literatura científica actual. Por ejemplo, ¿existe tal relación, y en qué sentido, si se consideran la IE y la empatía desde una perspectiva multidimensional (analizando todas sus dimensiones por separado)? ¿Son diferentes las dimensiones emocionales y cognitivas de la empatía en cibervíctimas y ciberagresores? Estas son preguntas que han guiado el primer estudio de esta tesis (epígrafe 6.1).

### 2.3. Tétrada Oscura (TO)

La TO de la personalidad es un constructo psicológico que integra cuatro rasgos de personalidad interrelacionados, comúnmente asociados con conductas manipulativas y antisociales. Originalmente, este modelo fue conceptualizado como la "Tríada Oscura" por Paulhus y Williams (2002), e incluía el maquiavelismo, la psicopatía y el narcisismo.

El maquiavelismo se caracteriza por un enfoque calculador y manipulador en las interacciones sociales. Los individuos con altos niveles de este rasgo suelen mostrar una falta de moralidad y una indiferencia hacia el bienestar de otros (Jones y Paulhus, 2014). Por otro lado, la psicopatía se distingue por un patrón de insensibilidad emocional, impulsividad y falta de empatía, y se asocia con comportamientos de riesgo y una ausencia de remordimientos. En cuanto al narcisismo, este rasgo implica un sentido grandioso de la propia importancia, una necesidad excesiva de admiración y también carencia de empatía. A pesar de que los narcisistas pueden ser percibidos como carismáticos y encantadores, a menudo son considerados egocéntricos y con un fuerte sentido de sus propios derechos, por encima de los demás.

Investigaciones más recientes (Chabrol et al., 2009; O'Meara et al., 2011) han añadido un cuarto rasgo a este modelo: el sadismo. Este rasgo se manifiesta en la tendencia a disfrutar del sufrimiento de los demás, hallando placer en infligir dolor o humillación. La inclusión del sadismo ha transformado el modelo original en la TO, ampliando la comprensión de los rasgos de personalidad que pueden influir en comportamientos perjudiciales o antisociales.

Los rasgos señalados no solo comparten una disposición hacia la manipulación y explotación de los demás para beneficio propio, sino que también se han encontrado correlaciones entre ellos, lo que sugiere que a menudo coexisten dentro de un mismo individuo (Jones y Paulhus, 2014). De hecho, la interacción y el solapamiento entre los rasgos de la TO (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) son áreas de interés creciente en la investigación psicológica. Estos rasgos, aunque distintos, comparten ciertas características y pueden influirse mutuamente, lo que lleva a comportamientos complejos y a menudo problemáticos. Por ejemplo, respecto al maquiavelismo en combinación con la psicopatía, estudios recientes, como el de Forsyth et al. (2021), han encontrado que los individuos con altos niveles de maquiavelismo y psicopatía tienden a mostrar una mayor propensión a mentir en diversos contextos. Esto sugiere que la combinación de estos dos rasgos puede resultar en un aumento de conductas engañosas y manipulativas.

No obstante lo anterior, muy recientemente se ha subrayado la falta de estudios exhaustivos que investiguen las interacciones y solapamientos entre los rasgos de la TO, especialmente en relación con otros factores como el trauma infantil. Esto sugiere que hay mucho que explorar en términos de cómo estos rasgos interactúan entre sí y con otros factores (Siotia, Harris-Britt, & Cornelius, 2023). A pesar de ello, los estudios realizados sugieren que la interacción entre los rasgos de la TO puede llevar a una amplificación

de comportamientos negativos y a una complejidad adicional en el análisis de personalidades con tendencias antisociales o manipuladoras.

La TO ha sido examinada en una variedad de contextos y se ha asociado con una gama de comportamientos negativos. En el lugar de trabajo, estos rasgos pueden estar relacionados con el acoso laboral, la discriminación y otras conductas perjudiciales (Alavi et al., 2022). En el ámbito de las relaciones interpersonales, se ha observado que las personas con altas puntuaciones en estos rasgos tienen más probabilidades de participar en comportamientos manipulativos o abusivos. Además, estos rasgos también se han vinculado con formas de acoso como el ciberacoso y el acoso escolar, lo que destaca la importancia de entender esta constelación de características para prevenir y abordar estos problemas (Gajda et al., 2022).

### **2.3.1. Acoso, personalidad y rasgos de la TO**

La investigación centrada en la conexión entre el acoso y los factores de personalidad se ha fundamentado principalmente en el estudio de rasgos normativos, como el modelo de los “Cinco Grandes” (Big Five) de Costa y McCrae (1992). En el metaanálisis realizado por Mitsopoulou y Giovazolias (2015) con una muestra de jóvenes adultos, se concluyó que niveles bajos de amabilidad (agreeableness), apertura a la experiencia (openness to experience), y responsabilidad (conscientiousness), así como niveles altos de extraversión y neuroticismo se relacionaron con una mayor probabilidad de mostrar conductas violentas y de acoso, un resultado que fue confirmado en los estudios posteriores de Pronk et al. (2017) y de Volk et al. (2018). Estos últimos, también constataron la asociación del factor extroversión con la victimización, indicando la mayor probabilidad de ser víctima de acoso escolar en aquellos adolescentes con puntuaciones bajas en extroversión. Sin embargo, los rasgos integrados en el modelo de

personalidad de la TO se vinculan más directamente con los comportamientos antisociales, delictivos y violentos, afinando los resultados extraídos a partir de los modelos generales de personalidad (Pineda et al, 2022).

La investigación que se centra específicamente en la correlación entre estas tendencias de personalidad y el acoso escolar es relativamente reciente, limitándose principalmente a la última década. Además, la mayoría de estos estudios han enfocado su atención en el papel del acosador, no de la víctima. Se ha observado una asociación positiva general entre comportamientos de acoso hacia compañeros y puntuaciones elevadas en rasgos de personalidad oscuros (Goodboy y Martin, 2015). En esta línea, algunas investigaciones han mostrado que los estudiantes con altos niveles de maquiavelismo son más propensos a involucrarse en comportamientos agresivos e intimidatorios con otros compañeros (Jones y Neria, 2015; Jones y Paulhus, 2010), destacando como líderes manipuladores y estratégicos que buscan el control sobre los demás (Hyland et al, 2014; Peeters et al, 2010). Estos adolescentes presentan más dificultades para entender las emociones de los demás, lo que los hace menos propensos a reconocer el daño que están causando en la víctima y a sentir remordimiento por sus acciones (Massey-Abernathy y Byrd-Craven, 2016). Hasta el momento, los escasos trabajos que podemos referenciar respecto de diferencias entre géneros concluyen que, en general, los chicos muestran mayores niveles de maquiavelismo que las chicas (Collison et al, 2021, Andrew et al, 2008), si bien no disponemos de datos concretos sobre maquiavelismo diferenciando entre chicos y chicas acosadores.

Referente a la psicopatía, un reciente metaanálisis ha identificado la estrecha asociación entre la psicopatía y el comportamiento violento en jóvenes (Gillespie et al, 2023). En los estudios de Knight y colegas (2018) y de Dinić y Wertag (2018), también con población joven adulta, se

observaron igualmente mayores tendencias agresivas en aquellos que puntuaban de modo elevado en psicopatía, especialmente en el caso de los hombres. También se ha confirmado la presencia de rasgos psicopáticos en agresores escolares (Gul-E-Sehar y Iram, 2016), y otras investigaciones han observado cómo la combinación psicopatía-violencia se acentúa si existe la coocurrencia de niveles también elevados de sadismo (Porter y Woodworth, 2006), aumentando la probabilidad de participación como acosador. Además, algunos trabajos han señalado que los acosadores chicos muestran más tendencia hacia conductas de componente sádico que las chicas (Perenc y Radochonski, 2014; Wendt et al, 2019).

De hecho, el sadismo ha sido considerado por algunos autores como el rasgo más antisocial de los agresores (van Geel et al, 2017a). En el caso de los acosadores, puntajes altos en sadismo pueden relacionarse con su necesidad de sentir poder y control hacia la víctima, a quien agreden por el placer de verla sufrir (Wendt et al, 2019). Sin embargo, no todos los acosadores exhiben rasgos sádicos, y no todas las personas con rasgos sádicos son acosadores. Ahora bien, la presencia de rasgos sádicos parece indicar una mayor gravedad en el comportamiento de acoso, sobre todo porque implica una conducta proactiva para dañar, a diferencia de otras variables personales como la impulsividad, más asociada a la agresión de tipo reactivo (Duan et al, 2021). En otro estudio muy reciente (Pfattheicher et al., 2023), se constató con acosadores escolares que esta asociación entre sadismo y violencia era más fuerte en el caso de los chicos.

Respecto del narcisismo, los estudios han mostrado que las personas narcisistas en general son más propensas a involucrarse en comportamientos como hacer trampas, mentir y participar en conductas de riesgo (Jonason y Webster, 2010), así como mostrar tendencias agresivas en su comportamiento (Zhang y Zhu, 2021) en todas las edades, y tanto en estudiantes como en no estudiantes (Kjærvik y Bushman, 2021). En jóvenes,

la investigación de Bonfá-Araujó et al. (2023) con estudiantes universitarios, mostró que aquellos con un elevado narcisismo tendían a orientarse hacia valores de auto-promoción, priorizando sus intereses sobre los de los demás, y buscando activamente situaciones donde alcanzar poder y estatus. En el contexto específico de la escuela, algunos trabajos también han encontrado que los jóvenes con altos niveles de narcisismo tienen más probabilidades de ser acosadores (Ang et al, 2010; Van Geel et al., 2017b). No obstante, en otra investigación llevada a cabo por Reijntjes et al. (2016), esta relación se identificó solamente en chicos, y no en chicas.

Analizar el vínculo entre los rasgos de la TO, el acoso escolar y el género de los adolescentes implicados es una laguna pendiente en la literatura científica hasta el momento, y uno de los principales objetivos del presente trabajo (epígrafe 6.2). Los hallazgos de los estudios expuestos en los párrafos precedentes analizan en su mayoría alguno de los rasgos de manera aislada en acosadores, pero apenas existen estudios que propongan una perspectiva de análisis conjunto de los cuatro rasgos de la TO y menos aún que indaguen en posibles diferencias por género entre los agresores. Así, aunque existe cierta evidencia de que los rasgos de la Tétrada pueden manifestarse de modo diferente entre géneros, no tenemos referencias concluyentes, menos aún en relación específica con los comportamientos de acoso.

La investigación es todavía mucho más limitada respecto de la presencia de los rasgos de la TO en víctimas. Los estudios existentes son mayoritariamente con población general y sugieren, por ejemplo, que las personas con altos niveles de narcisismo tienden a orientarse mediante una memoria sesgada, que les lleva a tener la percepción de sí mismos como víctimas (Ok et al, 2020). Además, Ok et al. (2020) encontraron que las personas con rasgos acentuados de narcisismo y maquiavelismo eran más propensas a sentir y mostrar superioridad moral, y a expresar públicamente

su victimización para ganar estatus social, lo que predecía a su vez su mayor tendencia, como “víctimas”, a participar y respaldar comportamientos éticamente cuestionables, tales como mentir para obtener una bonificación, o hacer reclamaciones exageradas sobre un perjuicio sufrido. Fanti y Kimonis (2012) también han señalado que los jóvenes narcisistas son más susceptibles a sentir su ego amenazado y percibirse como diana de desprecios por parte de los demás.

La investigación reciente también ha relacionado la psicopatía con experiencias de victimización y maltrato, especialmente en la infancia y la adolescencia. En este sentido, se ha afirmado que la psicopatía puede estar relacionada con la disfunción temprana en las regiones del cerebro involucradas en la empatía y el procesamiento emocional (Blair, 2013), lo que podría contribuir a la posterior incorrecta interpretación de las señales sociales y la falta de capacidad para responder de manera apropiada (Jones y Paulhus, 2010; Marsh y Blair, 2008), aumentando la probabilidad de asumir un rol de víctima. Las conclusiones del estudio de Boccio and Beaver (2021) con población adulta van en la misma línea, argumentando que los rasgos psicopáticos desplegados en las relaciones interpersonales se asociaban a una mayor probabilidad de que la persona fuera rechazada o victimizada. Algo parecido se ha observado en quienes muestran rasgos sádicos, pues su modo de comportarse puede provocar hostilidad en los demás, quedando más expuestos a experimentar rechazo y victimización (Chester et al, 2019).

Ninguno de estos estudios, sin embargo, se enfoca en población adolescente victimizada en situaciones de acoso escolar. Hasta el momento, según la revisión efectuada, sólo están disponibles cuatro trabajos con víctimas de acoso; en tres de ellos se ha analizado el rasgo aislado de la psicopatía en víctimas, con resultados correlacionales positivos (Backe y Dankvardt, 2018; Despoti et al, 2021; Gul-E-Sehar y Iram, 2016), pero el

único estudio encontrado donde se analizan todos los rasgos de la TO en víctimas de acoso escolar, es el llevado a cabo muy recientemente por Pineda y colaboradores (2022) con una muestra de 393 adolescentes, donde se observó el alto valor predictivo de la psicopatía y el sadismo, y en menor medida del maquiavelismo, en la probabilidad de ser victimizado en la escuela. Este interesante estudio, sin embargo, cuenta con una muestra pequeña y no incluye el análisis de posibles diferencias entre chicos y chicas victimizados.

## 2.4. Entorno familiar

El interés científico por el entorno familiar, como contexto fundamental para entender la forma en que se desarrollan los hijos, tiene un largo recorrido. En 1950, Erikson propuso en su Teoría del Desarrollo Psicosocial (Erikson, 1950) una serie de etapas de desarrollo, muchas de las cuales involucran directamente a los progenitores en la formación de la identidad y la resolución de conflictos centrales, como la confianza *versus* la desconfianza en la infancia. Posteriormente, en el Modelo de Parentalidad (Baumrind, 1966) se propuso un marco que identificaba estilos de parentalidad basados en dimensiones de exigencia (control) y capacidad de respuesta (calidez). A los estilos autoritario, permisivo, autoritativo y negligente, se les suponía diferentes impactos en el desarrollo de los hijos. Más tarde se desarrolló la Teoría del Apego (Bowlby, 1969), posteriormente ampliada en colaboración con Mary Ainsworth (Ainsworth et al., 1978). Esta teoría se convertiría en un pilar fundamental para entender las relaciones humanas desde la infancia hasta la adultez. En ella se identifican cuatro formas de apego: apego seguro, ansioso-ambivalente, evitativo y desorganizado, cada uno de los cuales tendría diferentes implicaciones para el desarrollo de la persona desde su infancia. La teoría sostiene que los niños nacen con una inclinación inherente para formar

vínculos de apego con sus progenitores, que estos vínculos sirven como base segura desde la cual los niños pueden explorar el mundo, y que los patrones de apego formados en la primera infancia tienen un impacto duradero en el desarrollo emocional, cognitivo y social de un individuo.

La investigación sobre los factores familiares y su efecto en los hijos no ha cesado. En los últimos años, diferentes estudios han demostrado el papel beneficioso de un entorno familiar positivo para el desarrollo de los niños. Específicamente, uno de los factores que ha recibido una atención considerable son los estilos de socialización de los progenitores. Básicamente, se afirma que el ajuste psicológico y social de los niños y adolescentes depende de si las relaciones con sus progenitores se basan en la aceptación o el rechazo (Gracia et al., 2005; Putnick et al., 2015). Rohner (1984), uno de los más importantes investigadores sobre estilos parentales, definió el rechazo parental como la ausencia de una privación significativa de calidez, afecto o amor parental hacia sus hijos, actitud que puede adoptar tres formas: a) hostilidad y agresividad; b) indiferencia y negligencia; y, c) rechazo indiferenciado. La teoría de Rohner integra una perspectiva interdisciplinaria y transcultural que busca entender y explicar las causas y consecuencias universales de la aceptación y el rechazo parental, así como las formas en que estos factores influyen en el desarrollo y adaptación de los individuos a lo largo de su vida. La aceptación implica comportamientos parentales de calidez, afecto, cuidado, comodidad, apoyo y ternura hacia los hijos. La dimensión de rechazo implica hostilidad y agresión (tanto física como verbal), indiferencia y negligencia (desatender las necesidades del niño), y rechazo indiferenciado (una sensación general de no ser amado o querido). Rohner sugiere que las experiencias de aceptación o rechazo en la infancia afectan profundamente la personalidad del individuo, dando forma a su autoconcepto, autoestima y visión del mundo. La teoría también reconoce que la relación entre progenitores e hijos es bidireccional: esto

significa que, así como el comportamiento de los progenitores afecta a los hijos, el comportamiento de estos también puede influir en cómo se comportan y sienten sus progenitores. Además, las experiencias de aceptación y rechazo en la infancia pueden continuar influyendo en el bienestar de los individuos durante toda su vida.

La teoría de Rohner ha sido influyente en el campo de la psicología del desarrollo y se ha aplicado y validado en numerosas culturas y contextos alrededor del mundo, porque ofrece un marco útil para comprender cómo las interacciones tempranas con los progenitores, y cuidadores en la etapa de crianza en general, influyen en la personalidad y el comportamiento a lo largo de la vida. Los niños que perciben que son aceptados por sus progenitores tienden a desarrollar una respuesta de adaptación positiva, lo que incluye una alta autoestima, capacidad de adaptación y buenas habilidades interpersonales. Por el contrario, aquellos niños que sienten que son rechazados tienden a desarrollar respuestas de adaptación negativa, incluyendo problemas de salud mental, comportamiento problemático y dificultades en las relaciones interpersonales.

#### **2.4.1. Entorno familiar, acoso y ciberacoso**

El papel que desempeñan los progenitores en la socialización y el desarrollo emocional de sus hijos ha sido objeto de extensa investigación. Uno de los aspectos clave en este ámbito es cómo los progenitores manejan los conflictos y emociones, ya que actúan como modelos a seguir para sus hijos. De acuerdo con Jiménez Gutiérrez y Lehalle (2012), los jóvenes que experimentan un entorno familiar positivo, marcado por el soporte mutuo, la cohesión, la libertad para expresar emociones y la ausencia de conflicto, muestran una menor tendencia a comportamientos agresivos como insultar, golpear o intimidar a sus compañeros. Esta dinámica familiar contribuye significativamente a la formación de relaciones interpersonales más sanas

y respetuosas entre los adolescentes. Más recientemente se ha observado una relación estadísticamente significativa entre los estilos de crianza y la prevalencia de comportamientos de acoso y ciberacoso entre los jóvenes participantes (Hinduja y Patchin, 2022). Específicamente, un enfoque de crianza positiva, caracterizado por la calidez y el apoyo a la autonomía de los hijos, correlacionó de manera significativa con una reducción en la incidencia de acoso y ciberacoso. En la misma línea, se observó que las relaciones familiares positivas están vinculadas con una percepción favorable del entorno comunitario, y con actitudes constructivas hacia la autoridad y las normas sociales. Estos elementos contribuyen a mitigar la participación en comportamientos agresivos entre compañeros en el contexto escolar y promueven el bienestar subjetivo de los jóvenes. Estos hallazgos refuerzan la idea de que un entorno familiar armónico puede ser un factor clave en la prevención del acoso y ciberacoso (Jiménez et al., 2014).

Según la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), los comportamientos agresivos o irrespetuosos exhibidos por los progenitores son susceptibles de ser replicados por los adolescentes en sus propias interacciones sociales. Sin embargo, más allá de la simple imitación de comportamientos parentales específicos, ha surgido un interés creciente en una dimensión menos examinada pero cada vez más relevante: la influencia de la dinámica general de la relación entre progenitores e hijos en la propensión de los adolescentes a involucrarse en comportamientos de acoso o ciberacoso. Se ha demostrado que los niños que enfrentan el rechazo de los progenitores muestran rasgos de personalidad notablemente distintos a aquellos que disfrutaban de relaciones parentales saludables. Estos niños suelen manifestar comportamientos hostiles y agresivos, carecen de confianza tanto en el apoyo externo como en su propia autoestima, y poseen una baja percepción de su competencia y aceptación (Gracia et al., 2005).

Estudios más recientes han profundizado en esta área, revelando aspectos adicionales de la relación entre la dinámica familiar y la propensión al acoso. Por ejemplo, Safaria y Suyono (2020) encontraron que la calidad de la relación entre padres e hijos influía significativamente en la participación de los adolescentes en el ciberacoso, sugiriendo que una dinámica familiar positiva podría actuar como un factor protector. De manera similar, Grunin et al. (2020) demostraron que la percepción de los jóvenes del apoyo emocional de los padres estaba relacionada con su implicación en comportamientos de ciberacoso, indicando el papel crucial del apoyo emocional parental en la prevención de estos comportamientos. Además, se ha observado que, excepto en los varones con relaciones parentales positivas, la victimización por ciberacoso está fuertemente asociada con la angustia psicológica en la mayoría de los adolescentes, resaltando la importancia de una relación saludable entre padres e hijos para mitigar los efectos negativos del ciberacoso (Sampasa-Kanyinga et al., 2017).

Este panorama sugiere la necesidad de un análisis más integral de las dinámicas familiares en la prevención del acoso y el ciberacoso. Así, resulta crucial no solo abordar los comportamientos agresivos o irrespetuosos de los progenitores, sino también examinar cómo la calidad de la relación parento-filial puede ser un factor determinante en el desarrollo de comportamientos agresivos en los jóvenes (Hoeve et al., 2009). Algunos estudios sugieren que la familia puede ser precursora del ciberacoso en los adolescentes cuando existe un clima familiar caracterizado por el abuso, la falta de afecto, la ausencia de reglas o la mala supervisión del uso de Internet. Estas situaciones pueden generar en los adolescentes una baja autoestima, falta de empatía, dificultad para resolver conflictos o una búsqueda de reconocimiento social a través de la violencia (Arató et al., 2022; Gómez-Ortiz et al., 2019; López-Castro y Priegue,

2019; Machimbarrena et al., 2019). Por otra parte, Pérez-Gramaje et al. (2020), exploraron meticulosamente la asociación entre diversos estilos de crianza (autoritativo, autoritario, indulgente y negligente) y los indicadores de ajuste y desajuste psicológico en adolescentes catalogados como agresivos y no agresivos. Los resultados revelaron que los adolescentes agresivos exhibieron consistentemente los peores indicadores de socialización, caracterizados por bajos niveles de autoestima y elevados grados de malestar personal. En general, los estilos autoritario y permisivo se relacionaron positivamente con problemas de comportamiento internalizantes y externalizantes, así como con una baja adaptación escolar y mayor agresividad en los hijos (Montoya-Castilla et al., 2016).

En esta misma línea, Garaigordobil (2019), se enfocó en analizar las variables personales y familiares que contribuyen a la ciberagresión en adolescentes. Uno de los hallazgos más notables fue el papel significativo que desempeñan los progenitores en la probabilidad de que sus hijos se conviertan en ciberagresores. Los resultados mostraron que los padres y madres de ciberagresores suelen tener bajos niveles de aceptación y afecto hacia sus hijos, además de escasa implicación en sus vidas. En el caso de los ciberagresores más severos, se encontró que sus progenitores empleaban un estilo educativo marcado por altos niveles de coerción e imposición. Es relevante el hecho de que ser víctima de ciberacoso fue un predictor común de ciberagresión en ambos sexos, pero otros factores variaban según el género. Por ejemplo, en los chicos, tener una baja empatía y regulación emocional, junto con una madre con altos niveles de coerción, predijo ciberagresión. En las chicas, haber sido agresoras en contextos de bullying presencial resultó ser un predictor significativo. Los resultados de la autora subrayan la importancia de considerar la dinámica familiar y el estilo educativo parental al abordar el problema de la ciberagresión en adolescentes.

Así pues, un estilo de crianza negativa, marcado por el rechazo, se asocia con niveles elevados de acoso y ciberacoso. Al respecto, los resultados de Hinduja y Patchin (2022) indican que la influencia parental tiene un impacto más pronunciado en la prevalencia del ciberacoso en comparación con el acoso tradicional. En el mismo sentido, incluso algunos comportamientos más sutiles que el rechazo en la relación de los progenitores con los hijos, pueden llevar a los hijos a perpetrar ciberacoso. Así, se ha encontrado que la disponibilidad emocional de los progenitores desempeña un papel relevante, considerando como “disponibilidad emocional” el hecho de que los progenitores tienen que “estar ahí” para sus hijos, concentrarse en ayudarlos con sus tareas, recogerlos de la escuela, poner la cena en la mesa, o tomarse un día libre ocasional para pasar tiempo de calidad con sus niños (Abdul Rahman et al., 2020).

Así pues, los adolescentes que describen su relación con los progenitores como distante o conflictiva muestran una mayor probabilidad de participar en comportamientos de acoso. Otra cuestión es cuáles serían los efectos que podría tener ese comportamiento agresivo de los adolescentes en relación con la ideación suicida, asunto que se aborda en el apartado 3.3.4.

## 2.5. Diez ideas esenciales del capítulo

1. **Conceptualización de la IE:** se define la IE como una habilidad psicológica que implica el reconocimiento, comprensión y manejo de las emociones propias y de los demás, y se discuten sus modelos y aplicaciones en diversos contextos.
2. **Modelos de IE:** se aborda la evolución de los modelos de IE, desde enfoques centrados en habilidades hasta modelos mixtos que combinan aspectos emocionales y de personalidad, con

contribuciones clave de autores como Goleman, Mayer, Salovey y Bar-On.

3. **IE y bienestar adolescente:** se examina el impacto de la IE en el bienestar psicológico, adaptación social y éxito académico de los adolescentes, con énfasis en estudios que muestran su influencia positiva en estos aspectos.
4. **IE y ciberacoso:** se analiza la relación entre la IE y el ciberacoso, destacando cómo altos niveles de IE en los adolescentes pueden reducir la participación en el ciberacoso y mejorar el ajuste emocional y bienestar general.
5. **Empatía. Concepto y modelos:** se profundiza en la empatía como un constructo multidimensional, incluyendo sus aspectos cognitivos y afectivos, y se discuten distintos modelos teóricos para entender sus dimensiones.
6. **Empatía e IE:** se destaca la estrecha relación entre empatía e IE, señalando cómo la empatía es una habilidad fundamental dentro de las competencias emocionales y sociales que conforman la IE.
7. **Empatía en relación con el ciberacoso:** se discute cómo la falta de empatía está relacionada con el ciberacoso y cómo la empatía puede influir en la percepción y respuesta a situaciones de ciberacoso.
8. **TO y acoso:** se examina la relación entre los rasgos de la Tétrada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía y sadismo) y el acoso, enfocándose en cómo estos rasgos influyen en comportamientos manipulativos y antisociales.

9. **Entorno familiar:** se aborda la influencia del entorno familiar en la adolescencia, destacando su papel en el desarrollo emocional y social del adolescente.
  
10. **Influencia familiar en el acoso y el ciberacoso:** se examina cómo las dinámicas familiares, como el rechazo parental, afectan la propensión de los adolescentes a involucrarse en acoso y ciberacoso, resaltando la importancia de relaciones parentales saludables.



## **Capítulo 3 • Ideación y comportamiento suicidas: conceptualización y factores asociados**

- 3.1. Ideación y comportamiento suicidas (IS)
- 3.2. Variables psicoemocionales relacionadas con la IS
- 3.3. Veinte ideas esenciales del capítulo

### **3.1. Ideación y comportamiento suicidas (IS)**

El comportamiento suicida se refiere a acciones que implican un intento de hacerse daño a uno mismo con un grado variable de intención suicida. Estos comportamientos pueden variar desde gestos o amenazas suicidas hasta intentos de suicidio que no resultan en la muerte, y en el suicidio completado. El comportamiento suicida, por lo tanto, implica una manifestación conductual que va más allá del pensamiento o deseo (O'Connor y Pirkis, 2016).

#### **3.1.1. Conceptualización y características**

Los fenómenos suicidas son diversos, y el suicidio consumado, los intentos de suicidio y los sentimientos suicidas no deben equipararse (Paykel et al., 1974). La ideación suicida se refiere al pensamiento, consideración o fantasía sobre la posibilidad de acabar con la propia vida. No implica necesariamente la existencia de un plan o la intención de llevar a cabo la acción suicida. La escala de IS de Paykel, que se utiliza en los

estudios 3 y 4 de esta tesis, se basa precisamente en la idea de que los pensamientos suicidas son un indicador clave del riesgo de suicidio y que, al medir estos pensamientos, se puede identificar a las personas que podrían necesitar intervenciones o tratamientos específicos. Diferentes investigaciones han encontrado que la ideación es un indicador clave de riesgo de suicidio (Cash y Bridge, 2009; Franklin et al., 2017; Goñi-Sarriés et al., 2018). Al respecto, el metaanálisis de McHugh et al. (2019), identificó pruebas empíricas de que la ideación se asocia a un mayor riesgo de futuros intentos de suicidio. El estudio analizó la relación entre la expresión de la idea y el fallecimiento posterior por suicidio, esto es, el suicidio consumado. También se han encontrado evidencias de que la ideación media completamente la relación entre el intento suicida y otros factores muy asociados, como los afectos positivos y negativos (Rubio et al., 2020).

Entre las teorías y modelos explicativos sobre el suicidio, se destacan varios enfoques que ofrecen perspectivas diversas y complementarias. La Teoría del Apego de Bowlby (1969), que ha sido descrita en el epígrafe 2.4, sugiere que la calidad del apego en las relaciones tempranas puede tener un impacto duradero en la salud mental. Un apego inseguro puede aumentar la vulnerabilidad a la desconexión social y a la ansiedad. Recientes investigaciones han explorado la relación entre los patrones de apego y el comportamiento suicida, sugiriendo que un apego ansioso o inseguro puede estar correlacionado con un mayor riesgo de manifestaciones suicidas, especialmente en presencia de otros síntomas (Dienst et al., 2023; Rückert-Eheberg et al., 2019; Sheftall et al., 2013). Estos factores pueden ser cruciales para el bienestar psicológico y, cuando son deficitarios, pueden precipitar o exacerbar la ideación y el comportamiento suicidas.

Por otra parte, el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979) considera múltiples niveles de influencia sobre el individuo, desde lo individual hasta lo societal, para comprender la complejidad del comportamiento suicida. Este enfoque sistémico sugiere que el comportamiento humano, incluido el suicidio, es el resultado de una compleja interacción de influencias que operan a diferentes niveles. El Modelo Ecológico es valioso por su capacidad para integrar estos diversos niveles de análisis en un único marco teórico, facilitando la identificación de múltiples puntos de intervención y ofreciendo una base sólida para el desarrollo de estrategias de prevención y tratamiento más eficaces y contextualizadas.

Asimismo, el Modelo de Factores de Riesgo y Protectores propuesto por Mann et al. (2005) ofrece un marco integral para entender el suicidio. Este modelo se centra en la interacción entre factores de riesgo, como la historia familiar de suicidio y los trastornos del estado de ánimo, y factores protectores, como el apoyo social y las habilidades de afrontamiento. Un estudio en España (Antón-San-Martín et al., 2013) aplicó este modelo en un diseño de casos y controles, encontrando que antecedentes familiares de suicidio, diagnóstico de trastorno de personalidad y conflictos familiares recientes eran factores de riesgo significativos para el suicidio.

Finalmente, la Teoría Interpersonal del Suicidio de Joiner (2007) se centra en dos constructos psicológicos: la carga percibida hacia los demás y el sentimiento de no pertenencia o aislamiento social. Esta teoría sostiene que la ideación suicida es más probable cuando un individuo experimenta simultáneamente altos niveles de ambos factores. La "carga percibida" implica la creencia de ser una carga para los demás, mientras que el sentimiento de "no pertenencia" se relaciona con una desconexión emocional y social, que puede manifestarse como soledad o aislamiento.

Es notable la relación que podríamos encontrar entre este enfoque y la Teoría del Apego. Esta conexión surge de la comprensión común de cómo las relaciones tempranas y la calidad de las conexiones interpersonales influyen en la salud mental y el comportamiento, incluida la ideación suicida. En primer lugar, ambas teorías subrayan el impacto significativo de las relaciones tempranas en la formación de patrones de apego, que afectan profundamente la regulación emocional y el comportamiento en relaciones posteriores. Asimismo, reconocen la importancia fundamental de las relaciones interpersonales en la configuración de la salud mental.

La búsqueda de seguridad y aceptación en las relaciones, enfatizada por la Teoría del Apego, encuentra un paralelo en la Teoría Interpersonal del Suicidio, que identifica la sensación de no pertenencia y la percepción de ser una carga para los demás como factores clave en el desarrollo de la ideación suicida. Estas teorías, por lo tanto, subrayan la necesidad humana de conexión y aceptación, e inciden sobre cómo la falta de estas puede conducir a un mayor riesgo de comportamientos suicidas.

Además, tanto la Teoría del Apego como la Teoría Interpersonal del Suicidio sugieren que las dificultades en la regulación emocional y las respuestas a los desafíos interpersonales pueden conducir a comportamientos de riesgo, como el suicidio. La inseguridad en las relaciones tempranas, que puede conducir a un apego inseguro, puede resultar en una peor regulación emocional y una mayor vulnerabilidad a la ideación suicida.

Por último, un patrón de apego inseguro puede incrementar el riesgo de experimentar aislamiento social y sentimientos de no pertenencia en la adultez, que son componentes centrales de la Teoría Interpersonal del Suicidio. De esta forma, la interacción entre la calidad del apego y la

experiencia del aislamiento social y la carga percibida podría proporcionar un marco comprensivo para entender mejor la ideación y el comportamiento suicidas.

### **3.1.2. Prevalencia del suicidio**

A nivel internacional, el suicidio se ha considerado un grave problema de salud pública de origen multicausal (Soto-Sanz et al., 2021). En una revisión sobre varios estudios acerca del problema de las ideaciones y comportamientos suicidas de jóvenes en diferentes países del mundo (Cañón Buitrago y Carmona Parra, 2018), se encontró que la IS en el mundo oscila entre el 10% y el 35%, y los intentos de suicidio entre el 5% y el 15%. De hecho, según la Organización Mundial de la Salud, el suicidio es la cuarta causa de muerte prevenible entre los adolescentes (World Health Organization [WHO, 2021]). En un informe recién publicado, los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (National Center for Health Statistics (U.S.), 2023) informaron de que las tasas de suicidio de niños y adultos jóvenes en Estados Unidos han seguido aumentando en la última década y media. De hecho, la tasa de suicidios entre jóvenes de 10 a 24 años aumentó un 62% entre 2007 y 2021, pasando de 6,8 muertes a 11,0 muertes por 100.000 personas.

En España, en 2017 se estimó que el suicidio era la tercera causa de muerte en el grupo de edad de entre los 15 a los 29 años, superado sólo por las causas externas de mortalidad y los tumores (Navarro-Gómez, 2017). Los últimos datos fiables de prevalencia o tasa de suicidio en España corresponden al año 2021, el más reciente para el que existen datos consolidados que pueden desglosarse por grandes grupos edad. En un estudio realizado por investigadores de la Universidad Complutense y el Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental (Pérez Diez et al., 2023), se muestra un aumento significativo del número de suicidios

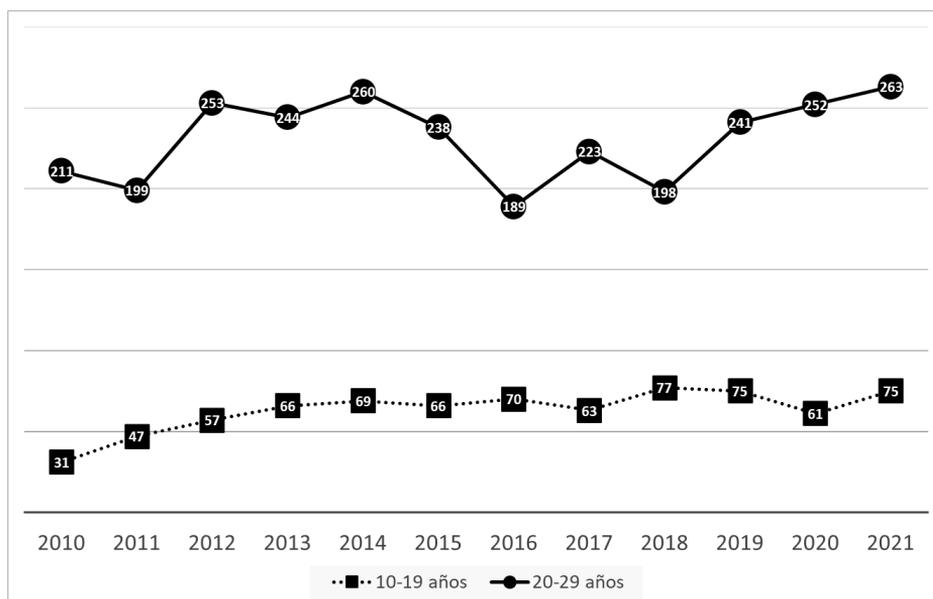
entre los adolescentes, de 12 a 17 años, del 32,4% entre 2019-2021, al pasar de 34 a 45 fallecidos. Además, en este grupo de edad se observó una distribución infrecuente de los casos por género: si en el resto de las edades, tres de cada cuatro suicidios son consumados por hombres, entre los adolescentes la cifra se divide entre prácticamente al 50%. En total, entre la población joven (12 a 29 años) se registraron 336 suicidios sólo en 2021. Para ese año, el suicidio fue la principal causa de muerte de la gente joven en España . Al respecto, debemos considerar que el año 2020 fue el escenario del brote de la pandemia de COVID, lo que pudo afectar las tasas. En cualquier caso, la elevada proporción de suicidio adolescente en relación con otras causas de deceso puede ser relacionada con diferentes factores. Es evidente que los jóvenes no padecen enfermedades que se asocian con la edad adulta, pero también es evidente que los adolescentes son una población vulnerable, debido a los numerosos cambios y desafíos que enfrentan en su transición hacia la edad adulta (Fundación ANAR, 2022).

Sirva como síntesis el siguiente gráfico, que muestra las cifras de defunciones por suicidio entre jóvenes de 10 a 29 años en España, distribuidas en dos grupos de edad, de 10 a 19 años y de 20 a 29 años, durante el periodo de 2010 a 2021. Al observar la línea correspondiente al grupo de 10 a 19 años, se aprecia un incremento inicial de 2010 a 2012, seguido de una tendencia relativamente estable hasta 2017, con ligeras fluctuaciones. Desde 2017 hasta 2021, hay un aumento notable, alcanzando el mismo número de defunciones por suicidio que se observó en 2012. En el patrón general, se observa una tendencia creciente.

En cuanto al grupo de 20 a 29 años, la tendencia es más fluctuante. Tras un aumento significativo de 2010 a 2012, hay una disminución en 2013, seguida de un repunte en 2014. Después de otro descenso en 2015, las cifras suben considerablemente hasta 2017, disminuyen nuevamente en 2018, y luego ascienden hasta alcanzar el pico más alto en 2021 dentro del periodo

observado. El año 2021 destaca como el de mayor incidencia de suicidios en ambos grupos de edad a lo largo del periodo de doce años registrado.

**Figura 2.** Evolución del número de suicidios en España de las personas de entre 10 y 29 años



Fuente: elaboración propia a partir de datos secundarios (INE, 2021)

Los factores de riesgo para la IS en adolescentes son diversos, y habría que considerar una perspectiva ecológica integral para su comprensión en profundidad. A nivel societal, sería necesario considerar factores socioeconómicos, culturales y posibles impactos de eventos globales, como la pandemia de COVID-19, que podrían haber influenciado estas tendencias. A niveles meso y micro, más vinculados con los objetivos de esta tesis, los factores más relacionados pueden incluir, entre otros, antecedentes de abuso o negligencia infantil, trastornos de salud mental, uso de sustancias, exposición a la violencia o el acoso, problemas escolares o sociales y problemas familiares (Cañón Buitrago y Carmona Parra, 2018). Considerando estos últimos factores, diferentes estudios han encontrado

indicios de que existe relación entre un ambiente familiar problemático, o escasamente cohesionado en la infancia y adolescencia, y una posterior tendencia a la IS (Buelga et al., 2022; Ilgen et al., 2009; Weich et al., 2009).

## 3.2. Ideación y comportamiento suicidas: factores relacionados

### 3.2.1. Perpetración de acoso y ciberacoso e IS

Aunque la mayoría de la investigación se ha centrado en las víctimas de acoso escolar, es crucial explorar los efectos que tiene perpetrar acoso en relación con la IS. La relación entre los comportamientos de acoso y la IS entre los acosadores ha sido objeto de algunas investigaciones, como en el estudio de Yang et al. (2022), en que se encontró que los acosadores tenían mayor riesgo de ideación y comportamiento suicidas en comparación con los adolescentes que no participaban en comportamientos de acoso. Estos resultados pueden deberse a la conexión entre el acoso y otros comportamientos antisociales, como las peleas físicas y el consumo de alcohol (Marthoenis y Yasir Arafat, 2022), así como a problemas de salud mental, como la depresión y la ansiedad (Kaltiala-Heino et al., 1999). Más recientemente, un meta-análisis que evaluó los datos de 47 estudios (Holt et al., 2015) encontró que los jóvenes involucrados en el acoso, tanto acosadores como víctimas, tenían más probabilidades de tener IS que aquellos no involucrados en forma alguna. Además, encontraron que el acoso y la IS están más fuertemente relacionados en los jóvenes que han experimentado ambos lados del acoso, como víctima y perpetrador. En esa misma línea, los resultados de otro meta-análisis (Myklestad y Straiton, 2021) que analizó el riesgo de autolesión, ampliamente relacionado con la IS (Chan et al., 2016; Olfson et al., 2018), mostraron que el riesgo de autolesión era seis veces mayor para los “acosadores-víctimas”, cinco veces

mayor para las víctimas y tres veces mayor para los acosadores, en comparación con los "ni acosados ni acosadores".

Estos últimos resultados sugieren la posibilidad de que la perpetración del acoso posea una mayor relación con la autolesión cuando se consideran factores adicionales, como añadir el rol de víctima al de acosador, que podrían matizar la relación encontrada. En esta línea, Hong et al. (2016) descubrieron que, si bien la perpetración de acoso escolar se asociaba con un mayor riesgo de ideación suicida, esta asociación era notablemente más fuerte en estudiantes con depresión, lo que sugiere, a su vez, que la relación entre la perpetración del acoso y la ideación suicida podría moderarse cuando se controla por otras variables.

Respecto al ciberacoso, Hinduja y Pachin (2010) encontraron que tanto las víctimas como los perpetradores de ciberacoso tenían más probabilidades de experimentar pensamientos de suicidio que aquellos que no estaban implicados en el ciberacoso. Además, el estudio de Sampasa-Kanyinga et al. (2018) encontró que los adolescentes que ejercían acoso, tanto en línea como en forma presencial, tenían más probabilidades de reportar ideación y comportamiento suicidas que sus pares que no acosaban a otros. En este sentido, algunas investigaciones recientes muestran que la relación entre la perpetración de ciberacoso y la IS es más débil que en el caso de las cibervíctimas (Glendenning et al., 2018), o indican explícitamente que no se encontró relación alguna entre el ciberacoso y la IS. Un ejemplo de esto último se encuentra en una amplia investigación basada en una revisión sistemática que analizó 63 estudios de ocho bases de datos académicas (Zhu et al., 2021). En ese trabajo se revisó la situación global, los factores de riesgo y las medidas preventivas del ciberacoso entre niños y adolescentes en diferentes países y regiones, identificando 14 factores de riesgo y tres factores protectores relacionados con el ciberacoso, tanto a nivel personal como situacional. Entre los factores de riesgo se

identificaron variables personales como la edad, el género, el comportamiento en línea, la etnia, las condiciones de salud, las experiencias pasadas de victimización y la impulsividad. También se incluyeron variables situacionales como la relación entre progenitores e hijos, las relaciones interpersonales y la ubicación geográfica. Los factores protectores identificados fueron la empatía y la IE, las relaciones positivas entre progenitores e hijos y el clima escolar. No obstante, los autores afirmaron no haber encontrado evidencia de una relación directa entre el ciberacoso y la IS, más allá de que el ciberacoso pueda contribuir a generar problemas como ansiedad, depresión, baja autoestima y aislamiento.

### **3.2.2. Victimización, cibervictimización e IS**

En la Teoría de la Tensión del Suicidio, Zhang (2005) define la IS como la idea y/o intención de un individuo de acabar voluntariamente con su vida. Esta teoría sostiene que la IS se origina principalmente de la gran discordancia que el individuo percibe entre realidad y el deseo (Zhang, 2005); así, una persona que se enfrenta a una crisis o a un acontecimiento negativo percibiéndolo como algo radicalmente contrapuesta a sus deseos, tendrá más probabilidades de intentar suicidarse (Lew et al., 2019; Sun y Zhang, 2015). La victimización por acoso escolar podría entrar en la última categoría, ya que la crisis mental resultante puede superar los recursos personales de afrontamiento (Arvidsdotter et al., 2016; Nuñez-Fadda et al., 2022). De hecho, en la última década, el interés en el estudio de la relación entre la victimización entre iguales y el suicidio adolescente ha crecido considerablemente (Van Geel et al., 2021; 2014).

Consecuentemente, ser víctima de acoso escolar se ha asociado con consecuencias negativas, a veces devastadoras, en múltiples niveles, incluyendo daño físico y psicológico significativo, altos niveles de angustia, ansiedad y depresión, entre otros (Cañas et al., 2020b; Estévez et al., 2019;

Laniga-Wijnen et al., 2022; Van Ryzin y Roseth, 2018). En casos graves, la IS es la consecuencia que despierta mayor preocupación entre las familias, educadores y profesionales. En este sentido, numerosos estudios han concluido que ser víctima de acoso escolar se asocia a una mayor probabilidad de sufrir problemas de salud mental (Cao et al., 2022; Estévez et al., 2009; Gili et al., 2019; Houbre et al., 2006; Kwan et al., 2022; Lee y Yi, 2022; Pengpid y Peltzer, 2021; Sutter et al., 2022), incluida la IS y los intentos posteriores entre los jóvenes (Benatov et al., 2021; Buelga et al., 2022; Castellví et al., 2017; Rooney et al., 2019; Sampasa-Kanyinga et al., 2017; C. Wang et al., 2018; Wei et al., 2016). Los datos indican que los jóvenes víctimas de acoso escolar tienen casi tres veces más riesgo de IS (Maurya et al., 2022), incluso dos años después (Geoffroy et al., 2016), y tienen seis veces más probabilidades de incurrir en conductas suicidas que las no víctimas (Li y Shi, 2018).

De forma más específica, Husky et al. (2021) revelaron que la participación en el acoso está asociada con tasas más altas de ideación suicida y pensamientos de muerte en niños de escuela primaria en toda Europa. Este hallazgo subraya la importancia de abordar el acoso en las etapas tempranas de la educación para prevenir efectos adversos a largo plazo en la salud mental de los adolescentes. Considerando las diferentes formas de acoso, Wang et al. (2022) encontraron que todos los tipos de victimización por acoso, incluyendo el verbal, relacional, relacionado con la propiedad, físico y el ciberacoso, estaban fuertemente asociados tanto con la ideación suicida como con los intentos de suicidio entre estudiantes de secundaria y preparatoria. Este estudio resalta la necesidad de estrategias preventivas integrales que aborden todas las formas de acoso.

Considerando la frecuencia del acoso, la investigación de Okobi et al. (2023) indicó que la victimización está significativamente asociada con una mayor probabilidad de ideación suicida y de intentos de suicidio entre

adolescentes en Liberia. Este estudio demostró que un mayor número de días de acoso estaba *dosis-dependientemente* vinculado con mayores probabilidades de comportamientos suicidas, sugiriendo que la frecuencia del acoso puede ser un factor crítico en la evaluación del riesgo suicida.

Finalmente, considerando la combinación entre el acoso y el clima escolar, el estudio de Cao et al. (2022) encontró que el acoso severo y frecuente está asociado con una mayor probabilidad de ideación suicida entre los adolescentes, y que la percepción del clima escolar juega un papel moderador en los efectos del acoso en la ideación suicida, protegiendo el bienestar psicológico de los estudiantes.

Respecto al acoso cibernético, investigaciones recientes han revelado una preocupante relación entre la victimización por ciberacoso y la ideación suicida, subrayando la necesidad de atención y prevención en este ámbito. Peprah et al. (2023) encontraron que la victimización por ciberacoso está significativamente asociada con mayores probabilidades de ideación suicida entre adolescentes en edad escolar, lo que indica un vínculo preocupante entre estas experiencias en línea y los riesgos de salud mental. Existen estudios recientes en Indonesia que también han revelado una asociación significativa entre la victimización por ciberacoso y el riesgo de ideación suicida en adolescentes, subrayando cómo el ciberacoso puede impactar profundamente en la salud mental de los jóvenes, más allá de las fronteras geográficas y culturales (Dewi et al., 2023).

Considerando el papel de la escuela desde una aproximación socioecológica, Lee et al. (2021) mostraron que la victimización por ciberacoso está asociada con un aumento en el riesgo de ideación suicida en adolescentes, pero que la conexión del adolescente con la escuela modera esta relación, sugiriendo la importancia del ambiente escolar en la mitigación de los efectos del ciberacoso.

Estos estudios colectivamente ilustran la importancia crítica de abordar el ciberacoso como un problema de salud mental y bienestar en adolescentes. La fuerte asociación entre la victimización por ciberacoso y la ideación suicida enfatiza la necesidad de intervenciones tempranas y comprensivas que no solo aborden el ciberacoso en sí, sino también sus efectos psicológicos a largo plazo. De estos estudios se desprende que la inclusión de estrategias de prevención y apoyo en el ambiente escolar podría ser una vía efectiva para mitigar los impactos negativos del ciberacoso en los jóvenes.

Es claro, por tanto, que ser víctima de acoso y ciberacoso aumenta la probabilidad de IS en adolescentes (Fredrick y Demaray, 2018), aunque también es un hecho que no todos los adolescentes victimizados piensan en quitarse la vida. Otras investigaciones complementan la visión ofrecida por los estudios anteriores. En este sentido, Rodelli et al. (2018) encontraron que la actividad física, una mayor duración del sueño, una dieta saludable y niveles más bajos de tabaquismo estaban relacionados con un menor riesgo de ideación suicida entre los adolescentes que enfrentaban ciberacoso. Esto sugiere que la relación entre el ciberacoso y la ideación suicida puede verse influenciada por diversos factores del estilo de vida. Estas diferencias interindividuales indican que en esta relación pueden intervenir algunos factores mediando o moderando la asociación victimización-suicidio.

### **3.2.3. Clima escolar**

El clima escolar se define como las percepciones de los alumnos sobre el grado de cohesión y afiliación con sus compañeros y la calidad de la relación profesor-alumno (Martínez-Ferrer et al., 2012; Varela, et al., 2019; Wang y Degol, 2016). El marco teórico vinculado a esta definición es la Teoría del Clima Escolar, que se ha convertido en un enfoque central

para muchos investigadores y educadores, porque el clima escolar influiría en el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes, así como en la retención y satisfacción del personal educativo. Además, esta teoría sostiene que el sistema social y la cultura escolar son aspectos importantes en el ajuste psicoemocional y conductual de los estudiantes (Clark et al., 2022).

La participación activa de toda la comunidad escolar, incluyendo estudiantes, profesores, personal administrativo y padres, es crucial para la creación y el mantenimiento de un clima escolar positivo. Esta perspectiva integral considera que cada miembro de la comunidad escolar desempeña un papel significativo en la formación de un entorno educativo saludable y propicio para el aprendizaje.

La implicación de los estudiantes en el desarrollo del clima escolar es esencial. Thapa et al. (2013) enfatizan la importancia de la voz del estudiante en la creación de un clima escolar positivo. Argumentan que cuando los estudiantes se sienten escuchados y valorados, es más probable que se involucren activamente en su entorno escolar. Esto incluye su participación en actividades escolares, procesos de toma de decisiones y en la creación de normas y políticas que contribuyen a un sentido de pertenencia y responsabilidad. Los docentes también juegan un papel fundamental en la formación del clima escolar, considerando que las prácticas docentes pueden fomentar la autonomía, el apoyo emocional y las relaciones positivas con los estudiantes, que son clave para un clima escolar positivo. Estas prácticas incluyen métodos de enseñanza, relaciones con los estudiantes y participación activa en la vida escolar (Allen et al., 2018). El liderazgo y el personal administrativo también son vitales en la configuración del clima escolar. La efectividad del liderazgo escolar en la promoción de un clima positivo tiene un impacto significativo en el rendimiento académico y la conducta de los estudiantes, lo que incluye

establecer políticas, crear un entorno inclusivo y promover la colaboración (Bradshaw et al., 2010). Finalmente, la colaboración y el compromiso de los padres con la escuela son fundamentales. Epstein (2018) destaca cómo las asociaciones entre la escuela y la familia contribuyen significativamente a mejorar el clima escolar y el éxito educativo de los estudiantes. La participación de los padres en actividades escolares, su apoyo en el hogar y la comunicación con el personal de la escuela son aspectos cruciales.

En conjunto, estas perspectivas subrayan que un clima escolar positivo es el resultado de la colaboración y el esfuerzo conjunto de todos los miembros de la comunidad escolar. Cada grupo tiene un rol único y esencial en la promoción de un ambiente educativo que apoye el bienestar emocional, social y académico de los estudiantes.

Por su parte, los autores de la Escala del Ambiente de Aula, *Classroom Environment Scale* (Moos y Trickett, 1973), que utilizamos en nuestra investigación, son particularmente conocidos por su trabajo en la conceptualización y medición del clima de aula y el clima escolar. A través de su trabajo, Moos y Trickett contribuyeron significativamente a la comprensión de cómo se configura el ambiente en el contexto educativo, identificando tres dimensiones principales que caracterizan el clima escolar.

La primera dimensión, denominada "Relaciones", se enfoca en la calidad de las interacciones personales dentro del aula. Esta dimensión incluye aspectos como el nivel de apoyo mutuo entre estudiantes, la sensación de involucramiento y aceptación que experimentan, y la naturaleza de las relaciones entre estudiantes y maestros. Este enfoque en las relaciones es fundamental para entender cómo los estudiantes se perciben y se relacionan entre sí, así como con sus maestros, dentro del entorno escolar.

En cuanto a la segunda dimensión, "Desarrollo personal", se considera el conjunto de oportunidades y recursos disponibles para el crecimiento y desarrollo individual de los estudiantes. Esta dimensión abarca aspectos críticos como la autonomía de los estudiantes, su orientación hacia las tareas, y el nivel de competencia y desafío que encuentran en el proceso de aprendizaje. El desarrollo personal es clave para fomentar un ambiente de aula que promueva la autoexploración y el progreso académico y personal.

La tercera y última dimensión es "Sistemas de mantenimiento y cambio". Esta se centra en las normas, reglas y procedimientos que contribuyen al mantenimiento del orden en el aula, así como en los mecanismos que facilitan la adaptación y el cambio. Esta dimensión incluye la claridad y consistencia de las reglas, y el grado en que se fomenta la innovación y el cambio. Es esencial para mantener un ambiente estructurado que, a la vez, sea dinámico y adaptable a las necesidades cambiantes de los estudiantes y el entorno educativo.

En conjunto, estas tres dimensiones ofrecen un marco para evaluar y mejorar el clima escolar, subrayando la importancia de un ambiente de aula equilibrado que respalde tanto las relaciones interpersonales como el desarrollo individual y la adaptabilidad. Los autores se basaron en una variedad de fuentes teóricas y enfoques para desarrollar su conceptualización del clima escolar. Sus principales referentes teóricos parecen incluir: a) modelos ecológicos, que consideran cómo los individuos interactúan con su entorno y cómo esos entornos pueden influir en el comportamiento y el bienestar; b) Teoría de sistemas, que considera cómo los diferentes componentes de un sistema interactúan entre sí y cómo esos sistemas pueden cambiar con el tiempo. Moos y Trickett parecen utilizar esta perspectiva en el campo de estudio para entender cómo los diferentes aspectos del clima escolar (por ejemplo, relaciones, desarrollo personal,

normas y reglas) se relacionan entre sí y cómo pueden influir en los resultados de los estudiantes (Pompa, 2018).

A pesar de los esfuerzos significativos por definir y medir el clima escolar, como los realizados por Moos y Trickett, este constructo sigue presentando desafíos notables en su evaluación, debido principalmente a su carácter subjetivo y a la diversidad de experiencias individuales. El clima escolar, basado en percepciones personales, puede variar considerablemente entre los miembros de la misma comunidad educativa. Por ejemplo, un estudiante que ejerce acoso puede percibir el clima escolar como favorable, encontrando un ambiente que facilita su conducta dominante y le proporciona un sentido de seguridad. En contraste, una víctima de acoso en el mismo entorno puede experimentar el clima escolar como hostil y amenazante. Esta disparidad en la percepción se extiende incluso a la implementación de políticas disciplinarias; mientras que las medidas correctivas pueden ser vistas como necesarias y positivas por la mayoría, pueden ser percibidas negativamente por aquellos estudiantes cuyo comportamiento desafiante es objeto de dichas medidas. Esto subraya la complejidad inherente al clima escolar como un constructo psicológico, donde las experiencias individuales y los roles dentro del entorno escolar influyen significativamente en su percepción y evaluación.

Esta variabilidad en las percepciones presenta dificultades para obtener una medición precisa y coherente del clima escolar y, como consecuencia, complica la creación de una imagen global y representativa que refleje de manera fidedigna la atmósfera y las dinámicas del entorno escolar. Calderón y González (2021) exploraron la estructura factorial de una medida estatal del clima escolar en estudiantes chilenos, encontrando un sesgo de medición entre grupos de género en algunos ítems que miden el constructo. Esto ilustra la subjetividad en la medición del clima escolar, evidenciando cómo las percepciones pueden variar significativamente entre

diferentes subgrupos dentro de una misma escuela, para empezar, considerando un potencial sesgo de género.

Complementariamente a las cuestiones anteriores, el clima escolar está influenciado por una diversidad de factores, incluyendo, pero no limitándose, a la cultura escolar, las políticas educativas, las prácticas docentes y las relaciones interpersonales. La complejidad y heterogeneidad de estos factores contribuyentes añaden otra capa de dificultad tanto en la evaluación del clima escolar como en la implementación de estrategias para su mejora. El desafío radica en identificar y abordar eficazmente cada uno de estos elementos, lo cual es fundamental para fomentar un ambiente escolar positivo y propicio para el aprendizaje y el desarrollo estudiantil. Esa diversidad de factores que influyen el clima escolar es destacada en la revisión sistemática efectuada por Grazia y Molinari (2020), quienes discuten los retos de medir un constructo multidimensional de tal complejidad. Los autores mencionan la necesidad de encontrar un terreno común entre investigadores y la utilización de múltiples informantes y datos longitudinales en estudios, reflejando el reto de evaluar y abordar eficazmente los diversos aspectos que conforman el clima escolar.

Además, cabe destacar que el clima escolar no es un ente estático, sino que es dinámico y evoluciona con el tiempo. Este carácter cambiante del clima escolar representa un desafío tanto para su evaluación como para la implementación de intervenciones a largo plazo. Las estrategias que pueden ser efectivas en un momento determinado pueden dejar de serlo en otro, lo que exige una adaptación y revisión constante. El dinamismo del clima escolar y sus cambios a lo largo del tiempo son abordados por Afolabi et al. (2022), quienes demostraron la equivalencia constructiva y estructural de la “encuesta sobre clima escolar autoritativo” en inglés y español. No obstante, su estudio resalta la importancia de evaluar cómo los distintos componentes del clima escolar pueden cambiar y cómo estos cambios

pueden afectar las experiencias educativas de los estudiantes a lo largo del tiempo.

### *Clima escolar e IS*

Entre los múltiples entornos que influyen en el bienestar psicológico de los adolescentes, el clima escolar se destaca como un factor de gran relevancia en la comprensión de la IS y otros problemas de salud mental. A lo largo de la literatura científica, numerosos estudios han identificado una correlación significativa entre la calidad del entorno escolar y la salud mental de los estudiantes (Aldridge y McChesney, 2018; Kutsyuruba et al., 2015; Lester y Cross, 2015; Reaves et al., 2018), indicando que, no solo mejora el rendimiento académico, sino que también actúa como un importante factor de protección. Esta atmósfera positiva fomenta la resiliencia, disminuye la incidencia de problemas de salud mental y reduce el riesgo de comportamientos autodestructivos en los jóvenes (La Salle et al., 2021; Long et al., 2021). Así, un ambiente escolar que respalda una sensación de seguridad y fomenta un sentido de comunidad y pertenencia tiene un efecto positivo significativo en el bienestar emocional y psicológico de los adolescentes .

La importancia del clima escolar ha sido evidente en el caso de las víctimas de acoso escolar. Algunos estudios han mostrado que los estudiantes que sufren acoso tienden a reportar mayores niveles de estrés, ansiedad y, en casos extremos, IS, al percibir un ambiente escolar hostil o poco acogedor (Aldridge y McChesney, 2018; Long et al., 2021; Reaves et al., 2018; Wong et al., 2021). Consecuentemente, la percepción de un clima escolar saludable puede actuar como un amortiguador contra las consecuencias negativas de la victimización, incluida la IS (Marraccini y Brier, 2017; Morin et al., 2015; Stadler et al., 2010).

En este contexto, la función del personal educativo y de los pares es crucial. Varios estudios han subrayado la importancia de los profesores y compañeros de clase como recursos de apoyo psicosocial para las víctimas de acoso escolar (Danielson y Jones, 2019; Mischel y Kisantas, 2020; Mucherah et al., 2018). En este sentido, el sentimiento de ser apoyado y comprendido en el ámbito escolar puede mitigar significativamente las asociaciones entre la victimización y la IS, brindando a las víctimas una sensación de protección emocional y conectividad social (Madjar et al., 2018; Wang et al., 2018).

### **3.2.4. Entorno familiar, ajuste psicosocial e IS**

En cuanto a los efectos del comportamiento de los progenitores en el ajuste psicosocial de los hijos, numerosos estudios recientes relacionan los elevados conflictos familiares y el rechazo hacia los niños y adolescentes con un mayor riesgo de que sufran una amplia variedad de problemas emocionales y de comportamiento (Hou et al., 2020; Huang et al., 2022). Estos problemas pueden dar lugar a síntomas internalizados, como angustia, depresión y trastornos de ansiedad (Mendo-Lázaro et al., 2019; Qiu et al., 2022), o a síntomas externalizados, como agresión y hostilidad (Koepp et al., 2022; Repetti et al., 2002; Rothbaum y Weisz, 1994; Steinberg et al., 1994). Estos problemas emocionales se han asociado, a su vez, en los casos más extremos, con futuros intentos de suicidio (Sánchez-Sosa et al., 2010; Schlagbaum et al., 2021; Yang et al., 2022).

Por el contrario, los estilos parentales basados en la comunicación abierta, la calidez, el apoyo y la aceptación promueven la salud mental de los adolescentes y la resiliencia ante situaciones desafiantes (Oppenheimer et al., 2016), ayudando incluso a moderar el impacto negativo de la victimización escolar (Plexousakis et al., 2019). Un estudio realizado sobre

415 estudiantes de secundaria (Suldo et al., 2012) exploró la relación entre las percepciones del clima escolar y la salud mental autoinformada. Los resultados indicaron que de seis dimensiones del clima escolar consideradas (compartir recursos, orden y disciplina, participación de los progenitores, aspecto del edificio escolar, relaciones interpersonales de los estudiantes y relaciones entre estudiantes y profesores), la participación de los progenitores demostró las asociaciones más consistentes con la salud mental de los estudiantes, especialmente en el caso de las chicas. Estos resultados son también importantes porque sugieren un impacto diferencial del comportamiento de los padres en los adolescentes dependiendo de su sexo.

Los estudios sobre el efecto protector de las prácticas parentales, específicamente sobre la IS, son mucho más escasos (Cruz-Manrique et al., 2021; Olejniczak et al., 2018), siendo uno de los más recientes el trabajo de Wang et al. (2018), en el que se observó que la implicación familiar amortigua la relación entre la victimización y los pensamientos suicidas en los adolescentes. Por otra parte, más allá de la conocida relación entre el entorno familiar negativo y la IS, un revelador estudio de Sousa et al. (2020) concluyó que la prevalencia de IS en adolescentes escolarizados estaba asociada con el hecho de no vivir con los padres, entre otros factores.

Aunque la evidencia aportada ayuda a comprender el papel de los estilos de socialización de los progenitores, tal como decíamos, la investigación hasta ahora no es suficiente para explicar por qué algunos estudiantes victimizados piensan en su propia muerte y otros no. Además, la investigación disponible generalmente se ha centrado en el comportamiento de los progenitores sin distinguir los efectos de los estilos paterno y materno por separado, a pesar de que se ha sugerido que las actitudes y comportamientos de los padres y de las madres pueden tener un impacto diferencial en el ajuste psicosocial de los adolescentes (Herrero,

Estévez, y Musitu, 2006; Gracia et al., 2005; Veneziano, 2000). Uno de los propósitos en los estudios 6.3 y 6.4 dentro de la presente investigación es, precisamente considerar de forma independiente la influencia del padre y de la madre en la asociación entre victimización e IS.

### **3.2.5. Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)**

Las NPB son un componente esencial en la motivación y el bienestar humanos. De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés), existen tres necesidades que es necesario satisfacer para un funcionamiento y bienestar óptimos: autonomía, competencia y relación o conexión (Deci y Ryan, 2009).

La autonomía se refiere a la necesidad de control sobre la propia vida y la toma de decisiones. Las personas tienen la necesidad de sentir que poseen control sobre sus propias acciones, esto es, desean sentir que las acciones que ejecutan provienen de su propio interés o valores personales. La investigación ha sugerido que la autonomía está relacionada con el bienestar y los resultados psicológicos positivos. Cuando los individuos tienen una sensación de control sobre sus vidas, es más probable que estén motivados y tengan una mayor autoestima (Deci y Ryan, 2009).

La competencia se refiere a la necesidad de sentirse efectivo en las interacciones con el entorno y de experimentar oportunidades para ejercer y expresar las propias capacidades. Las personas desean sentir que son capaces y que pueden lograr resultados en las actividades que emprenden. Quieren sentirse desafiados y percibir que tienen las habilidades necesarias para superar esos desafíos. La investigación ha demostrado que la competencia está relacionada con resultados psicológicos positivos, como la autoestima y la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

La relación se refiere a la necesidad de conexiones significativas con los demás, e implica el deseo de interactuar, estar conectado y

experimentar el apoyo mutuo con otros; de pertenecer a un grupo o comunidad. Dicho con otras palabras, las personas tienen la necesidad innata de sentirse conectadas con otros, de ser comprendidas, y de cuidar y ser cuidadas. Esta necesidad refuerza la importancia de las relaciones interpersonales en el bienestar humano. Como ya se dijo (Baumeister y Leary, 1995), cuando las necesidades de conexión y relación están satisfechas, los sujetos muestran una mejor salud mental, mayores niveles de satisfacción con la vida y un bienestar general más alto.

Estas tres necesidades son vistas como elementos esenciales para el desarrollo personal y el bienestar psicológico. La Teoría de la Autodeterminación sugiere que cuando estas necesidades se satisfacen en diferentes ámbitos de la vida (escuela, trabajo, relaciones), las personas experimentan una mayor motivación intrínseca, bienestar y salud mental (Ryan y Deci, 2020). Por otro lado, cuando estas necesidades son frustradas o no se satisfacen, puede conducir a sentimientos de desmotivación y malestar psicológico (Chen et al., 2015; Vansteenkiste et al., 2020).

### ***NPB e IS***

La relación entre las NPB y la IS es un tema de estudio que ha recibido escasa atención en la investigación psicológica, si bien se han analizado factores que podrían estar relacionados con la IS, especialmente a la luz de la SDT. Al investigar el papel de la SDT en el contexto de la salud mental de los adolescentes, se observó que la satisfacción de las NPB estaba inversamente relacionada con los síntomas de depresión, lo que a su vez es un factor de riesgo para la IS (Britton et al., 2014). En un estudio más reciente se concluyó con resultados similares, confirmando que la falta de satisfacción de la necesidad de pertenencia (una necesidad relacionada estrechamente con la de relacionarse) es un factor significativo asociado con la IS en jóvenes (Coppersmith et al., 2017). En la misma línea de

hallazgos, un estudio realizado en diferentes regiones de España (Menéndez Santurio et al., 2021), exploró la compleja relación entre el acoso escolar y diversos factores psicosociales, como las NPB, la responsabilidad y la calidad de vida en adolescentes. Utilizando un diseño metodológico sofisticado que empleó el análisis de perfiles latentes, el estudio contó con una muestra de 1785 estudiantes de nivel secundario y bachillerato, provenientes de tres regiones distintas de España. Para la recolección de datos, se implementaron cuestionarios estructurados que abordaron las variables en cuestión. El análisis permitió la identificación de cinco perfiles distintos de adolescentes. El primero fue categorizado como "adaptativo" y se caracterizó por exhibir altos niveles de satisfacción de NPB, responsabilidad y calidad de vida, acompañados de bajos niveles de frustración, victimización y comportamientos agresivos. En contraste, los cuatro perfiles restantes mostraron capacidades de adaptación significativamente menores, manifestadas en diferentes combinaciones de las variables estudiadas.

Aunque estos estudios sugieren una relación entre la satisfacción de las NPB y la reducción del riesgo de IS, es esencial interpretar estos hallazgos en el contexto adecuado: la IS es un fenómeno multifacético, influenciado por una variedad de factores biológicos, psicológicos y sociales (Chatterjee y Rai, 2021). En este sentido, Campisi et al. (2020) encontraron que la falta de amigos cercanos y ser víctima de acoso escolar estaban asociados con la IS entre las chicas de 13 a 17 años. Los factores relevantes entre los chicos fueron estar involucrados en peleas y no tener amigos cercano. Además, para los intentos de suicidio, no tener amigos cercanos era un indicador común entre todos los adolescentes más jóvenes, con la adición de ser víctima de acoso escolar para las chicas mayores y lesiones graves para los chicos mayores. En el estudio se sugiere que establecer relaciones sociales positivas es clave en las estrategias de

prevención del suicidio para adolescentes vulnerables en países de ingresos bajos y medios. Esto conecta con el tercer estudio de la presente investigación (epígrafe 6.3), dado que se exploran las interacciones potenciales entre el acoso, la victimización escolar y las NPB sobre la IS en el caso de España.

### ***Las NPB en relación con la victimización escolar y la IS***

Tanto la victimización como la depresión se han identificado como factores de riesgo significativos para la IS: las víctimas de acoso y las personas con trastorno depresivo mayor tienen un mayor riesgo (Brunstein Klomek et al., 2010). Del mismo modo, la investigación ha sugerido (Nieto-Casado et al., 2023), que la satisfacción de las NPB podría moderar la relación entre los síntomas depresivos y la IS entre estudiantes universitarios, considerando que los estudiantes que informaron altos niveles de síntomas depresivos, pero también altos niveles de satisfacción de NPB, tenían niveles más bajos de IS que aquellos que informaron niveles bajos de satisfacción de NPB.

Existen varios mecanismos potenciales a través de los cuales las NPB pueden moderar la relación entre victimización, depresión e IS. Una posibilidad es que la construcción y gestión auto-consciente de las NPB mejore los recursos de afrontamiento y la resiliencia de las personas (Laporte et al., 2021), permitiéndoles soportar mejor los efectos negativos de la victimización y la depresión. Además, la insatisfacción de las NPB incrementaría la vulnerabilidad percibida, lo que haría que la IS sea más probable (Vansteenkiste et al., 2020). Nótese que estas ideas conectan directamente con la situación y experiencias de la adolescencia en la escuela y el entorno familiar.

Diversas investigaciones, entre ellas las de Liu y Huang (2021) y Vansteenkiste et al. (2020), han propuesto varios mecanismos potenciales,

aunque indirectos, a través de los cuales las NPB pueden influir en la relación entre diversos factores psicosociales y la salud mental. Entre estos mecanismos se incluye la resiliencia, destacando cómo la satisfacción de las NPB puede incrementar la capacidad de un individuo para enfrentar la adversidad, haciéndolo más apto para manejar situaciones como la victimización y emociones negativas como la depresión y la IS.

Otro aspecto relevante es el afrontamiento, donde la satisfacción de las NPB, podría llevar al desarrollo de estrategias de afrontamiento más adaptativas (Ma y Chan, 2021). Esto, a su vez, puede ayudar a los adolescentes a manejar de mejor manera los efectos negativos de la victimización. Además, el apoyo social también juega un papel crucial. La satisfacción de la necesidad de relación, como indican Chen et al. (2015) y Scardera et al. (2020), puede aumentar el apoyo social de un individuo, ofreciendo así un efecto protector contra la depresión y la IS.

Finalmente, la autoestima, según Deci y Ryan (2009) y Vansteenkiste et al. (2020), es otro factor importante. La satisfacción de las NPB puede contribuir al desarrollo de un autoconcepto positivo, incluyendo un sentido fortalecido de autoestima, que puede servir como un escudo protector contra los efectos negativos de la victimización y la IS.

Estos mecanismos subrayan la importancia de las NPB en el bienestar psicológico y la resiliencia de los individuos frente a desafíos psicosociales. En general, estos posibles mecanismos sugieren que la satisfacción de las NPB puede ayudar a las personas a afrontar mejor la victimización y sus efectos negativos, reduciendo potencialmente la probabilidad de depresión e IS.

### **3.2.6. Inflexibilidad psicológica (IP)**

Conforme a las terapias de conducta de tercera generación, o terapias contextuales de aceptación y compromiso (Hayes, 2004), se

postula que la IP es un proceso esencial subyacente a la psicopatología. Estas terapias enfatizan el papel del trastorno de evitación experiencial, identificado por Hayes y sus colegas y medido originalmente mediante un instrumento denominado “Acceptance and Action Questionnaire” (Hayes et al., 1996, 2004). Este concepto alude a la tendencia generalizada y casi automática de una persona a evitar enfrentar experiencias internas indeseables o incómodas, como pensamientos, sentimientos, sensaciones corporales, y recuerdos negativos. En respuesta, la persona lleva a cabo conductas de evitación con la intención principal de erradicar o minimizar estos estímulos internos, sin importar si estas acciones resultan beneficiosas a largo plazo. No obstante, la IP va más allá la evitación de experiencias negativas o desagradables. Posteriormente se amplió el concepto para incluir la rigidez o el control inflexible del comportamiento, influenciado tanto por emociones y pensamientos positivos como negativos (Bond et al., 2011). En otras palabras, cuando las personas son psicológicamente inflexibles, sus comportamientos pueden ser controlados rígidamente por sus emociones y pensamientos, independientemente de su valencia, limitando su capacidad para adaptarse de manera efectiva a diferentes situaciones o contextos.

En esta línea, y según Valdivia Salas et al. (Valdivia-Salas et al., 2017), la IP es un constructo que se fundamenta en dos procesos diferenciados, aunque profundamente interconectados: la fusión cognitiva (FC) y la evitación experiencial (EE). La FC se describe como la tendencia a identificarse intensamente con los contenidos de sus pensamientos, sentimientos y otras manifestaciones cognitivas y emocionales, como recuerdos y expectativas. En lugar de ver estos contenidos como eventos efímeros en su mente, la persona se ve dominada por ellos, lo que afecta su comportamiento y bienestar (Gillanders et al., 2014; Herzberg et al., 2012). Por otro lado, la EE es la tendencia a modificar activa o pasivamente el

contenido, o disminuir la frecuencia, de pensamientos y sentimientos indeseados (Hayes et al., 1996). La EE se desarrolla a través de interacciones funcionales desde la infancia y adolescencia. Los individuos, en su intento de evadir el malestar, crean mentalmente reglas que asocian sentirse mal con una sensación "contraria a la vida". Estas reglas evitativas, aunque pueden ofrecer alivio temporal y a corto plazo, a la larga conducen a una gran insatisfacción personal. El patrón de evitación, sostenido en el tiempo, puede alejar a las personas de experiencias y objetivos valiosos, lo cual resalta la importancia de afrontar los desafíos emocionales de manera saludable. Recientes estudios apoyan esta comprensión de la EE. Por ejemplo, Tyndall et al. (2018) descubrieron que la EE es un factor clave en la regulación emocional en contextos de ostracismo percibido. Además, Fernández-Rodríguez et al. (2022) encontraron que la EE, junto con la FC, influye en la ansiedad y la depresión, siendo la reducción en la activación el principal factor que impacta los síntomas depresivos.

Las respuestas basadas en estos criterios, cuando se sostienen en el tiempo, llevarían a una gran insatisfacción personal, en la medida en que no permiten conseguir el objetivo buscado, y, al mismo tiempo, alejan al sujeto de experiencias y objetivos valiosos (Barbero-Rubio, 2022). Así, la EE designa los esfuerzos por evitar o reducir las experiencias cognitivas o emocionales desagradables, en lugar de afrontarlas de manera saludable.

La problemática surge cuando la Inflexibilidad Psicológica (IP), que resulta de la combinación de la Fusión Cognitiva y la Evitación Experiencial, se convierte en la respuesta predominante frente a determinados contenidos cognitivos y emocionales. En este escenario, la IP deja de ser simplemente una reacción ocasional y se transforma en un patrón persistente de comportamiento, limitando la capacidad de la persona para gestionar de manera efectiva y saludable sus pensamientos y emociones. Este patrón puede llevar a la persona a actuar siendo controlada

por estos pensamientos y sentimientos, desviándola de lo que podría ser realmente importante para ella más allá de la visión a corto plazo. En estos casos, lejos de comportarse coherentemente con sus valores, la persona se vería atrapada en patrones de comportamiento reactivos y perjudiciales.

### ***Inflexibilidad psicológica e IS***

La IP se ha vinculado a una variedad de problemas de salud mental, tales como la ansiedad y la depresión (García-Rubio et al., 2020; Torres-Fernández et al., 2022; Valdivia-Salas et al., 2017), la adicción a Internet y la IS (Chou et al., 2018). No obstante, la relación entre la IP y la IS ha sido tratada de forma muy limitada y en un número escaso de estudios, sobre todo en el caso de los adolescentes, por lo que algunos autores han sugerido la necesidad de que se siga investigando el papel que la IP puede desempeñar en la escalada del riesgo de suicidio (Barnes et al., 2017; Boffa et al., 2022), e incluso se ha realizado recientemente la validación un instrumento de IP específicamente orientado a identificar su relación con la IS (Boffa et al., 2022).

La IP es un importante factor no sólo porque acarrea problemas al sujeto que ha adoptado ese patrón de comportamiento, sino porque puede acarrear graves consecuencias sobre otras personas de su entorno cercano. En un estudio realizado con dos mediciones muy distantes a lo largo del tiempo (Valenstein et al., 2012), mostraron que los hijos que declararon IS en el último mes procedían de contextos familiares en los que sus progenitores, 23 años antes, habían declarado IS, inflexibilidad psicológica y uso de estrategias de evitación. Los modelos de regresión logística presentados en el estudio indican una correlación significativa entre la *flexibilidad* psicológica, definida como el polo opuesto de la IP, y una reducción en la IS en los descendientes de los progenitores analizados. Aunque se mencionan datos cuantitativos estimados mediante Odds Ratios

para ilustrar esta relación, lo esencial aquí es entender que una mayor flexibilidad psicológica se correlaciona con una reducción en la susceptibilidad a la IP, por encima de su relación con factores como la autoestima, la intensidad de los vínculos sociales y la cohesión familiar.

### **3.2.7. No revelación de la victimización escolar e IS**

El fenómeno del "código o ley del silencio" en el ámbito educativo se refiere a la falta de comunicación por parte de las víctimas de acoso escolar (Griffiths y Perkins, 1996; Slocum et al., 2017). La "ley del silencio" entre los niños y adolescentes impide que los padres, las autoridades y los profesores, conozcan la extensión y la difusión no sólo en el acoso sino en el ciberacoso, dando como resultado que las autoridades públicas hayan sido mayormente reactivas solo ante las agresiones más graves (Save the Children España, 2019). Esta compleja dinámica plantea interrogantes críticos sobre cómo el silencio de las víctimas afecta a su bienestar emocional y mental, y específicamente a su IS, una dimensión crítica que ha sido largamente desatendida en la literatura científica.

Algunos estudios sugieren que romper este silencio puede desempeñar un papel crucial en la resolución de la situación de acoso, proporcionando un espacio seguro para el afrontamiento y el tratamiento del trauma psicológico (Wójcik y Rze ca, 2021; Wójcik y Mondry, 2020). Sin embargo, estos estudios son escasos y, por lo general, no examinan la relación entre el silencio de las víctimas y su ajuste emocional, dejando un vacío significativo en la comprensión del fenómeno.

Las estadísticas subrayan que la mayoría de las víctimas no revelan su experiencia. Según Inchley et al. (2020), sólo uno de cada diez estudiantes victimizados admite ser víctima de acoso repetido. Más preocupante aún, entre el 20% y el 33% de las víctimas adolescentes optan por el silencio total, sin compartir su experiencia con nadie (Blomqvist et

al., 2020). Esto a menudo se atribuye al temor a represalias por parte de los acosadores (Boulton et al., 2017; Shaw et al., 2019; Wójcik, y Rze ca, 2021) o a la vergüenza social y el estigma asociado con ser víctima (Karga et al., 2013).

El acto de revelar o no la victimización es altamente contextual y está influenciado por las relaciones interpersonales y el entorno social (Blomqvist et al., 2020; Greene, 2009). También se ha concluido (Estévez et al., 2013) que los adolescentes están más dispuestos a comunicar su experiencia en entornos donde se sienten apoyados y comprendidos, en contraposición a aquellos donde perciben indiferencia o rechazo. En esta línea, si bien algunos trabajos han examinado cómo los factores escolares afectan directamente la IS entre adolescentes (Barzilay et al., 2017; Liu et al., 2017; C. Wang et al., 2018), existe un vacío palpable cuando se trata de entender cómo el acto de revelar o no la victimización se relaciona con la IS. El cuarto estudio de esta tesis (6.4) tiene como objetivo abordar este vacío crítico, evaluando el impacto potencial de la comunicación, o la falta de ella, en la IS de las víctimas de acoso escolar.

### **3.2.8. No revelación de la victimización, familia y escuela**

La decisión de una víctima de acoso escolar de romper su silencio y compartir su experiencia es compleja y está fuertemente influenciada por múltiples factores, especialmente el nivel de apoyo que sienten en sus relaciones significativas. De hecho, algunos estudios han demostrado que los adolescentes tienen más probabilidades de compartir sus problemas cuando perciben que tienen una relación de alta calidad con sus progenitores o profesores (Matsunaga, 2009; Shaheen et al., 2019).

En el contexto de la victimización escolar, la receptividad o la falta de ella por parte de los progenitores también puede desempeñar un papel crucial en la decisión del adolescente de hablar o no. Mishna (2004)

encontró que las reacciones negativas o la falta de interés de los progenitores podían disuadir a los adolescentes de revelar su situación de acoso. Del mismo modo, el ambiente en el entorno escolar puede ser un factor determinante. Estudiantes que perciben un clima protector en su escuela son más propensos a buscar la ayuda de sus compañeros para poner fin al acoso y, por lo tanto, se sienten más seguros al hablar con los adultos sobre su situación (Unnever y Cornell, 2004). No obstante, si los adolescentes sienten que el acoso es tolerado, o incluso aprobado por sus compañeros, es menos probable que hablen sobre su experiencia (Blomqvist et al., 2020). La actitud del profesorado también ejerce una influencia significativa en la disposición de los estudiantes para denunciar el acoso. Si los docentes no toman medidas adecuadas cuando surgen conflictos en el aula, o no expresan claramente su desaprobación, esto puede enviar un mensaje implícito a los estudiantes de que el acoso es tolerado (Saarento et al., 2013; Perea et al., 2010; Cortes y Kochenderfer-Ladd, 2014).

Por otra parte, en los casos en que los estudiantes victimizados no sienten el apoyo suficiente en su hogar, los docentes que son percibidos como empáticos y accesibles pueden convertirse en figuras adultas de confianza para estos jóvenes (Herrero et al., 2006). Estas complejidades subrayan la importancia de las redes de apoyo en el proceso de decisión de un adolescente para revelar su victimización y, por lo tanto, pueden tener implicaciones importantes para las intervenciones que pretendan abordar tanto el acoso escolar como su impacto psicológico y emocional, incluida la IS.

### 3.3. Veinte ideas esenciales del capítulo

1. **Conceptualización y características de la IS:** se define el comportamiento suicida y la ideación suicida, destacando su naturaleza multifacética y sus variadas manifestaciones.
2. **Teoría del apego y suicidio:** se explora cómo un apego inseguro puede incrementar la vulnerabilidad a la desconexión social y a la ansiedad, influyendo en el comportamiento suicida.
3. **Modelo ecológico:** se consideran los múltiples niveles de influencia sobre el individuo, desde lo individual hasta lo societal, en la comprensión del comportamiento suicida.
4. **Modelo de factores de riesgo y protectores:** se examina la interacción entre factores de riesgo como historial familiar de suicidio y trastornos del estado de ánimo, y factores protectores como el apoyo social.
5. **Teoría interpersonal del suicidio:** se centra en la carga percibida hacia los demás y el sentimiento de no pertenencia o aislamiento social como factores clave en la ideación suicida.
6. **Prevalencia del suicidio:** se abordan las tasas de suicidio a nivel internacional y nacional, destacando su clasificación como grave problema de salud pública.
7. **Perpetración de acoso, ciberacoso e IS:** se discute cómo la perpetración de acoso y ciberacoso influyen en la IS, en adolescentes implicados.
8. **Victimización, cibervictimización e IS:** se examina cómo la victimización por acoso escolar y ciberacoso se asocia con un mayor riesgo de IS en adolescentes.

9. **Clima escolar:** se define y se discute la influencia del clima escolar en la IS, abordando otros efectos, como su relación con el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes.
10. **Participación de la comunidad escolar:** se explora la importancia de la participación activa de toda la comunidad escolar en la creación y mantenimiento de un clima escolar positivo.
11. **Conceptualización del clima escolar por Moos y Trickett:** se detallan las tres dimensiones principales del clima escolar: relaciones, desarrollo personal, y sistemas de mantenimiento y cambio.
12. **Subjetividad en la medición del clima escolar:** se discuten los retos de medir un constructo subjetivo y la variabilidad de percepciones individuales.
13. **Diversidad de factores contribuyentes al clima escolar:** se aborda la complejidad de evaluar y mejorar el clima escolar debido a la diversidad de factores que lo influyen.
14. **Clima escolar e IS:** se enfatiza la correlación significativa entre un ambiente escolar positivo y una disminución en la incidencia de problemas de salud mental y comportamientos autodestructivos.
15. **Cambios Dinámicos en el Clima Escolar:** se considera el desafío de evaluar y adaptar estrategias ante el carácter cambiante del clima escolar.
16. **Función del personal educativo y de los pares en el clima escolar:** se destaca la importancia del apoyo psicosocial del personal educativo y de los compañeros en la mitigación de los efectos de la victimización.

17. **Entorno familiar y ajuste psicosocial:** se examina cómo los conflictos familiares y el rechazo pueden aumentar el riesgo de problemas emocionales y de comportamiento, incluyendo la IS.
18. **NPB e IS:** se aborda la relación entre la satisfacción de las NPB y la reducción del riesgo de IS.
19. **IP e IS:** se discute cómo la IP está vinculada a problemas de ajuste psicoemocional, y su relación con la escalada del riesgo de suicidio.
20. **No revelación de la victimización escolar e IS:** se trata el "código del silencio" entre víctimas de acoso escolar y su impacto en el bienestar emocional y mental, incluida la IS.



# **BLOQUE II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**



## Capítulo 4 • Objetivos de la investigación

Los estudios que componen esta investigación han sido planteados para abordar objetivos progresivamente más complejos en el análisis de las posibles relaciones de la victimización y el acoso con otros rasgos psicoemocionales y sociales, así como con la IS. Los dos primeros estudios se destinaron a analizar el grado en que la victimización y el acoso podrían asociarse con rasgos personales:

En el estudio 1 se analizó la relación de la cibervictimización y el ciberacoso con algunos rasgos personales que se hipotizaron *negativamente relacionados con el acoso*: la IE y la empatía; de especial interés fue estimar esas variables en el caso de las cibervíctimas.

En el estudio 2 se exploraron variables de signo contrario al anterior. En este caso, se analizaron las relaciones del acoso y de la victimización presencial con rasgos personales que se hipotetizan *relacionados de forma positiva con la conducta agresiva*. En ese estudio se consideraron las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura de la personalidad: maquiavelismo, narcisismo, psicopatía y sadismo. El carácter verdaderamente exploratorio de este estudio se observa porque arroja algo de luz sobre los niveles en los que la Tétrada Oscura se da en las víctimas de acoso, diferenciando además por género, un aspecto no analizado en otros estudios, hasta donde alcanza la revisión efectuada sobre la literatura científica.

Los dos últimos estudios tienen como objetivo determinar la relación de distintas variables con la IS, considerando entre esas variables, además de la combinación de la victimización y el acoso en forma presencial y cibernética, otras relacionadas tanto positiva como negativamente con el propio rol de víctima o acosador. Así, en el tercer

estudio, se investigó cómo la victimización y el acoso podrían relacionarse con la IS. Esta exploración se realizó integrando un conjunto de variables de varios contextos, que son especialmente relevantes durante la adolescencia, debido a la complejidad y multidimensionalidad de la aparición de la IS. Estos contextos incluyen el ámbito en línea, la escuela, la familia, así como ciertos rasgos personales cuya relación se hipotetizó con la ideación suicida.

Finalmente, el cuarto estudio de esta tesis se enfocó en evaluar la incidencia de la IS exclusivamente entre víctimas de acoso escolar, poniendo especial énfasis en el papel del silencio de las víctimas como un mediador clave. Este enfoque permitió no solo elucidar la importancia crítica del silencio en la vivencia de la victimización, sino también ahondar en el impacto que diversas variables psicosociales ejercen sobre este grupo específico. De manera particular, se investigó cómo los estilos parentales y el clima escolar no solo se relacionan con la IS, sino también cómo influyen en la tendencia de las víctimas a ocultar su situación de acoso. Este análisis detallado busca comprender mejor la dinámica entre factores exógenos, como la socialización parental y el entorno escolar, y la emergencia de IS entre los adolescentes afectados por el acoso.

Así pues, además de la victimización, el acoso, la cibervictimización y el ciberacoso, las principales variables que han sido consideradas para formular los objetivos de los cuatro estudios que componen este trabajo pueden agruparse en tres: (1) psicoemocionales: IE, empatía, IP, narcisismo, maquiavelismo, psicopatía y sadismo; (2) psicosociales, bien relacionadas con la interacción con el entorno en general (NPB), la vida escolar (clima escolar), o el ámbito familiar (estilos parentales de socialización); y (3) una variable de comportamiento relacionada con las dos categorías anteriores: la no revelación de ser víctima

de acoso, esto es, la carencia de comunicación de la víctima con las personas de su entorno.

## 4.1. Objetivos de la investigación

### 4.1.1. Objetivo General

El objetivo general de esta investigación es doble. En primer lugar, se pretende examinar la posible asociación entre la victimización y el acoso, tanto en entornos presenciales como en línea, y el ajuste y desajuste psicoemocional, incluyendo aspectos como la IE, la empatía y la tetrada oscura de la personalidad. En segundo lugar, se busca determinar si la victimización y el acoso podrían tener influencia en la IS, considerando sus posibles interacciones con las variables psicoemocionales y psicosociales, así como determinar el grado de asociación entre cada una de ellas, y con la IS.

### 4.1.2. Objetivos Específicos e Hipótesis

Los objetivos perseguidos en cada estudio fueron los que se detallan a continuación.

#### *Estudio 1. IE y Empatía en adolescentes cibervíctimas y ciberagresores*

El acoso entre iguales a través de las nuevas tecnologías es un problema reciente y creciente, y trabajos previos, muchos de los cuales, basados en el acoso, han confirmado el importante papel que juegan las variables psicológicas en su comprensión, desarrollo y reproducción. Si bien varios estudios precedentes han demostrado la relación entre la IE y la empatía, tanto en cibervíctimas como en ciberagresores, quedan algunas preguntas sin respuesta en la literatura científica actual. En primer lugar, ¿existe tal relación y en qué sentido, si se considera la IE desde una

perspectiva multidimensional (analizando las habilidades de atención, claridad y regulación emocional)? En segundo lugar, ¿cómo es la asociación entre ciberagresores y cibervíctimas? Finalmente, ¿son diferentes las dimensiones emocionales y cognitivas de la empatía en cibervíctimas y ciberagresores? La principal aportación del presente estudio fue analizar las diferentes dimensiones o habilidades integradas en los constructos de empatía e IE, y compararlas considerando ciberagresores y cibervíctimas, respecto a las de adolescentes no implicados en situaciones de ciberacoso.

Este estudio se organizó en torno a dos objetivos principales, a partir de las preguntas precedentes:

- O1.1. Analizar la IE tanto en ciberagresores como en cibervíctimas, considerando las dimensiones de atención emocional, claridad y regulación emocional.
- O1.2. Analizar la empatía en ciberagresores y cibervíctimas, teniendo en cuenta tanto su dimensión cognitiva como afectiva.

Se hipotetizó en el estudio que existiría un perfil emocional diferente en ciberagresores y cibervíctimas, en cuanto a la forma en que perciben, comprenden y regulan sus emociones y las de los demás.

***Estudio 2. Acoso escolar y tétrada oscura de la personalidad: un análisis por género en adolescentes victimizados y con conducta de acoso***

No existen hoy en día trabajos donde se evalúen los cuatro rasgos de la TO en relación con la conducta de acoso escolar y victimización en población adolescente. La principal aportación de este trabajo es el hecho de evaluar cómo se relacionan esos cuatro rasgos con las conductas de

acoso y victimización en adolescentes, teniendo además en cuenta la posible influencia del género en esa relación. Los objetivos específicos fueron cuatro:

- O2.1. Examinar si existen diferencias en las dimensiones de Narcisismo, Maquiavelismo, Psicopatía y Sadismo en adolescentes según los niveles de acoso en el contexto escolar.
- O2.2. Analizar si existen diferencias en agresores en las dimensiones de la TO por género.
- O2.4. Evaluar si existen diferencias en las cuatro dimensiones de la TO en adolescentes según los niveles de victimización en el contexto escolar.
- O2.4. Analizar si existe alguna diferencia significativa en las víctimas por género en las variables de la TO.

Se esperaba que los adolescentes con alto nivel de acoso tuvieran niveles superiores en el conjunto de los rasgos que integran la TO. Con respecto a las víctimas, el estudio tuvo un carácter exploratorio, dado el escaso número de investigaciones en las que se ha tratado el tema.

### ***Estudio 3. IS en adolescentes: una exploración de factores escolares, personales y familiares***

En este estudio, se exploraron varios factores como posibles predictores de la ideación y tentativas de suicidio en adolescentes. Estos factores incluyeron el acoso y la victimización entre compañeros, el ciberacoso y la cibervictimización, el clima escolar, las NPB, la IP y los estilos parentales de socialización. Se analizaron especialmente los posibles efectos de interacción entre estos factores relacionales estudiados. Cabe destacar que, hasta el momento, no se habían realizado investigaciones que incluyeran esta combinación de variables de los diferentes contextos

(personal, escolar, familiar) en relación con la IS en adolescentes, lo que representa una contribución original de este estudio. Además, otro aporte valioso radica en la consideración de los estilos parentales de socialización, tomando en cuenta a los progenitores de forma independiente en el análisis; este enfoque es muy escaso en la literatura, a pesar de que algunos estudios confirman la existencia de impactos diferenciales en la influencia de la madre y del padre (Gracia et al., 2005; Orri et al., 2019; Veneziano, 2000).

Además del análisis para el conjunto de la muestra, se realizaron análisis por género. En este sentido, es importante señalar que, si bien hay investigaciones que han identificado diferencias consistentes entre niños y niñas en las tasas de prevalencia de la IS, existe una notable escasez de estudios que hayan examinado de manera explícita las disparidades de género en los factores de riesgo (Gallagher y Miller, 2018). Así, otra contribución de este estudio es el análisis de las diferencias de género y la exploración de posibles interacciones del género con todas las demás variables relacionales incluidas.

Los objetivos específicos del estudio fueron los siguientes:

- O3.1. Examinar si la victimización y el acoso, presencial y el línea, son variables significativas para predecir la IS, incluso considerando conjuntamente otras variables que podrían estar relacionadas con ella.
- O3.2. Analizar si el clima escolar podría ser factor reductor de la IS.
- O3.3. Evaluar si existe relación de las NPB con la IS, y, en caso afirmativo, estimar su grado.
- O3.4. Explorar la potencial relación entre la IP y la IS.
- O3.5. Determinar si los estilos parentales negativos de socialización podrían estar asociados con un incremento en la IS,

considerando de forma diferenciada el estilo de la madre y del padre (aunque se esperaba una alta correlación entre ellos).

O3.6. Analizar si existen diferencias por género, y en qué grado, en relación con la IS, e identificar las posibles interacciones del género con otros factores escolares, personales y familiares.

Se hipotetizó que todas las variables, excepto el clima escolar y las NPB, se asociarían positivamente con la IS, tal como se ilustra en la Figura 3. Además, se anticipó que el género tendría una relación significativa con la IS, apoyándose en investigaciones previas que indican niveles más altos de IS en chicas en comparación con chicos (Buelga et al., 2022; Zhu et al., 2021). No obstante, este estudio fue diseñado con un enfoque exploratorio, con el objetivo principal de identificar y explicar hallazgos a partir de la interacción de múltiples variables en su relación con la IS, en lugar de centrarse exclusivamente en el contraste de hipótesis.

#### ***Estudio 4. El silencio de la víctima de acoso en relación con su IS: un análisis desde el contexto familiar y escolar***

El propósito de este estudio fue examinar si los estilos de socialización de los progenitores y el clima escolar estaban asociados con la probabilidad de que las víctimas de acoso en la escuela no revelaran su situación, y profundizar en la asociación entre el silencio de las víctimas y su IS, controlando esas relaciones por la variable género. Así, el objetivo general no es, como resulta habitual en los estudios, determinar si hay diferencias entre víctimas y no víctimas, sino estimar el papel de la no revelación como mediador entre el clima escolar y los estilos parentales con la IS, explorando si la no revelación puede diferenciar la tendencia a la IS específicamente en víctimas de acoso. Dicho de otra forma, más que buscar las diferencias en grupos de víctimas y no víctimas, pretendimos explorar

si el hecho de silenciar la situación de victimización permitiría encontrar diferentes tendencias hacia la IS dentro del conjunto de las propias víctimas.

El planteamiento del estudio representa en su propio diseño una aportación a la investigación sobre las relaciones entre los estilos parentales de socialización y la IS, en la medida en que: a) introduce el silencio como variable relevante para estimar el nivel de IS, variable muy escasamente analizada con anterioridad; b) considera exclusivamente a las víctimas de acoso escolar e intenta determinar si hay diferencias dentro de ellas, no respecto a las no víctimas; c) el estudio considera por separado los estilos de la madre y del padre, arrojando luz sobre posibles diferencias generalmente obliteradas bajo la expresión general de “estilos parentales”.

Los objetivos específicos fueron:

- O4.1. Determinar si los estilos negativos de socialización y la existencia de un clima escolar positivo se asociarían significativamente con una menor IS;
- O4.2. Explorar si los estilos parentales de socialización y un clima escolar positivo se asociarían significativamente con la probabilidad de que los adolescentes no revelaran su situación de victimización.
- O4.3. Explorar si la no revelación de una situación de victimización podría mediar la relación entre los estilos parentales de socialización y la IS, así como entre el clima escolar y la IS.

Se esperaba que los estilos negativos de socialización se asociarían con una mayor IS en las víctimas, mientras que la percepción de un clima escolar positivo se asociaría con menos IS. Así mismo, se hipotetizó que los estilos parentales negativos incrementarían la probabilidad de no revelación de las víctimas, al contrario que un clima escolar positivo.

Finalmente, se estableció como hipótesis que la no revelación de la victimización sería un factor fuertemente asociado a la IS.

#### **4.1.3. Objetivos y variables usadas en la investigación: síntesis**

La tabla 4 sistematiza los objetivos y las hipótesis asociados a cada estudio, con el fin de ofrecer una visión de conjunto. En ella se muestran las relaciones hipotetizadas entre las variables de la investigación, asignándoles su rol, e identificándolas con los estudios en la que fueron analizadas. Como se puede observar, el ciberacoso y la cibervictimización (estudio 1), y el acoso y la victimización (estudio 2), fueron empleadas en el estudio 3, añadiendo a este último otras, como las NPB e IP. A su vez, se seleccionaron algunas de las variables relevantes del estudio 3 para su análisis más detallado en el estudio 4, que, además, integró la variable “no revelación” de la victimización.

**Tabla 4.** Objetivos e hipótesis vinculadas a cada estudio

<b>Estudios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>
1 Inteligencia Emocional (IE) y Empatía en adolescentes cibervíctimas y	O1.1.* Analizar la IE tanto en ciberagresores como en cibervíctimas, considerando las tres dimensiones de atención emocional, claridad y regulación emocional. O1.2.* Analizar la empatía en ciberagresores y cibervíctimas, teniendo en cuenta tanto su dimensión cognitiva como afectiva.	H1.1.* Se esperaba un perfil emocional diferente en ciberagresores y cibervíctimas
2 Acoso escolar y Tétrada Oscura (TO)	O2.1. Examinar si existen diferencias en las dimensiones de Narcisismo, Maquiavelismo, Psicopatía y Sadismo en adolescentes según los niveles de acoso en el contexto escolar. O2.2. Analizar si existe alguna diferencia significativa por sexo en los acosadores considerando las variables de la TO. O2.3. Evaluar si existen diferencias en las cuatro dimensiones de la TO en adolescentes según los niveles de victimización en el contexto escolar. O2.4. Analizar si existe alguna diferencia significativa por sexo en las víctimas considerando las variables de la TO.	H2.1. Los adolescentes con un rol más activo como agresores/as mostrarán puntuaciones significativamente más elevadas en las cuatro dimensiones de la TO H2.2. Las conductas agresivas se diferenciarán por sexo y serán mayores en chicos H2.3. El grupo de los adolescentes más victimizados mostrará puntuaciones más elevadas en las dimensiones de la TO H2.4. Los chicos victimizados obtendrán puntuaciones mayores en las dimensiones de la Tétrada Oscura en comparación con las chicas
3 IS (IS) en adolescentes: una exploración de factores escolares, personales y familiares	O3.1. Examinar si la victimización y el acoso, presencial y el línea, son variables significativas para predecir la IS, incluso considerando conjuntamente otras variables que podrían estar relacionadas con ella. O3.2. Analizar si el clima escolar podría ser factor asociado a la reducción de la IS. O3.3. Determinar si los estilos parentales negativos de socialización podrían estar asociados con un incremento en la IS, considerando separadamente el estilo de la madre y del padre. O3.4. Evaluar si existe relación de las NPB con la IS, y, en caso afirmativo, estimar su grado. O3.5. Explorar la potencial relación entre la IP y la IS. O3.6. Analizar si existen diferencias por género, y en qué grado, en relación con la IS, e identificar las posibles interacciones del género con otros factores escolares, personales y familiares.	Estudio exploratorio
4 El silencio de la víctima de acoso en relación con su IS	O4.1.* Determinar si los estilos negativos de socialización y la existencia de un clima escolar positivo se asociarían significativamente con una menor IS. O4.2.* Explorar si los estilos parentales de socialización y un clima escolar positivo se asociarían significativamente con la probabilidad de que los adolescentes no revelaran su situación de victimización. O4.3.* Explorar si la no revelación de una situación de victimización podría mediar la relación entre los estilos parentales de socialización y la IS, y entre el clima escolar	H4.1.* Los estilos parentales negativos se asociarán con una mayor IS en las víctimas, mientras que la percepción de un clima escolar positivo se asociará con una menor IS H4.2. Los estilos parentales negativos aumentarán la probabilidad de no revelación de situaciones de victimización por parte de los adolescentes, mientras que la percepción de un clima escolar positivo disminuirá la probabilidad de no revelación de incidentes de victimización por parte de los adolescentes H4.3.* La no revelación de una situación de victimización mediará la relación entre los estilos parentales y la IS, así como entre el clima escolar y la IS.

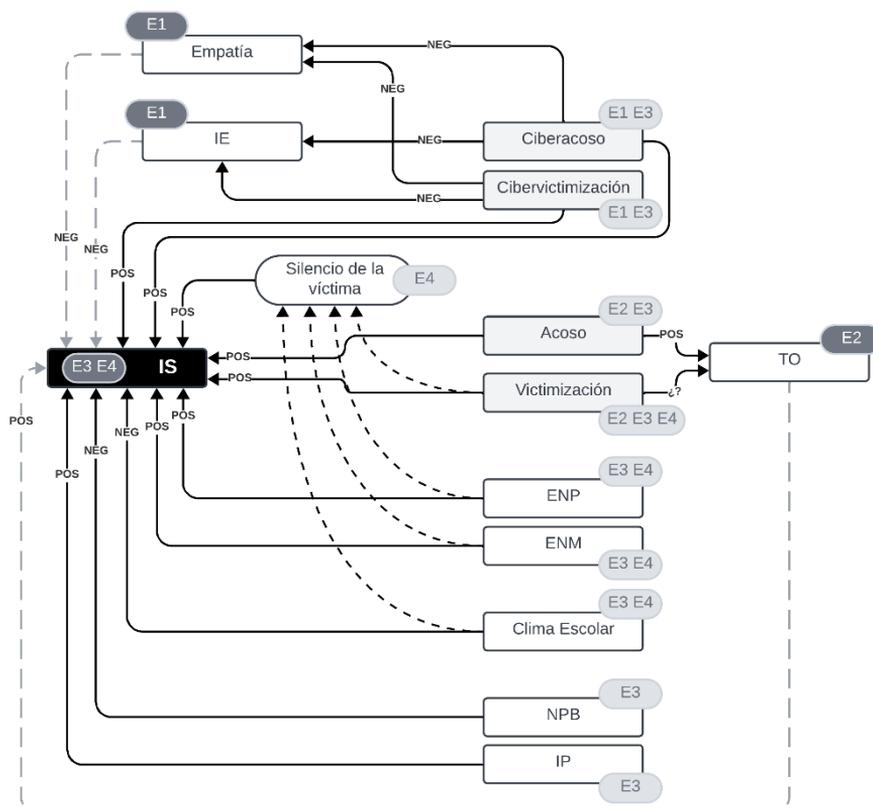
*Nota:* \* Hipótesis tal como se especifican en los estudios publicados.

La Figura 3 muestra gráficamente las relaciones hipotetizadas entre las variables del conjunto de la investigación. En ella se identifica también en qué estudio o estudios se incluye cada una de las variables. Los principales factores se identifican con un fondo gris. Como se puede observar, el ciberacoso se emplea en el estudios 1, en relación con las variables empatía e IE (cuadro E1), con ambas de las cuales se hipotetizó una relación negativa (NEG), y con el estudio 3, en relación con la IS (cuadro E3), que se ha colocado en fondo oscuro para distinguirla como una variable dependiente fundamental de la investigación. Lo mismo puede decirse acerca de las cibervictimización. El acoso escolar se analizó en el estudio 2, en relación con la TO (cuadro E2) y en el estudio 3, en relación con la IS (cuadro E3). De la misma forma cabe interpretar el resto de los factores incluidos en la Figura.

Las líneas discontinuas en color negro señalan relaciones hipotetizadas, pero no contrastadas en esta tesis. Por ejemplo, se hipotetizó que la empatía y la IE tendrían una relación negativa con la IS, pero esas variables fueron recogidas en distintos conjuntos de datos y de diferentes poblaciones, por lo que no fue posible analizar su relación (véase el apartado 5.1).

Finalmente, las relaciones con el silencio de la víctima (E4) se han identificado con líneas curvas, diferenciadas del resto, porque el tipo de relación estructural prevista fue también diferente: se hipotetizó una relación de mediación de esta variable entre el estilo parental negativo del padre, el estilo de la madre y el clima escolar, respecto a la IS (E4).

**Figura 3.** Relaciones hipotetizadas (positiva / negativa) sobre las variables objeto de estudio en la investigación



Fuente: elaboración propia

*Notas.* IE: Inteligencia Emocional; IS: Ideación y comportamiento suicidas; TO: Tétrada Oscura de la personalidad; ENP: Estilo Parental Negativo del Padre; ENM: Estilo Parental Negativo de la Madre; NPB: Necesidades Psicológicas Básicas; IP: Inflexibilidad Psicológica; POS: relación hipotética positiva; NEG: relación hipotética negativa.

## Capítulo 5 • Materiales y Métodos

- 5.1. Muestra
- 5.2. Instrumentos
- 5.3. Procedimiento
- 5.4. Análisis de datos: una visión general

### 5.1. Muestra

Los cuatro estudios de la tesis se han realizado en el marco de dos investigaciones más amplias, con objetivos muy similares, y con un similar diseño muestral pero diferente número de casos.

#### *5.1.1. Estudio 1*

Los análisis del estudio 1 se basaron en datos de una muestra de estudiantes de secundaria en IES de España que fueron seleccionados a través de un muestreo por conglomerados en las áreas geográficas de la Comunidad Valenciana, Aragón y Andalucía. Las unidades primarias de muestreo fueron las áreas geográficas urbanas y rurales de las tres comunidades. Las unidades secundarias fueron las escuelas secundarias públicas y privadas de cada zona. Las aulas no se consideraron como unidades terciarias, ya que todas las aulas de primer a cuarto grado de las escuelas seleccionadas se incluyeron en el estudio. Se realizó una serie de análisis previos de diferencias de medias sobre las variables objeto de

estudio en función de la ubicación del colegio y de su condición pública o privada, sin encontrar diferencias estadísticamente significativas. La muestra total estuvo compuesta por 1.318 adolescentes (47% varones), cuyas edades oscilaron entre 11 y 17 años (Media = 13,8, DE = 1,32). Los estudiantes se distribuyeron equitativamente por nivel académico: 24,7% en primer grado, 27,3% en segundo grado, 23,7% en tercer grado y 24,3% en cuarto grado de SCE.

#### **5.1.2. Estudios 2, 3 y 4**

Los estudios 2, 3 y 4 emplearon datos de una muestra de estudiantes españoles de secundaria, que fueron seleccionados a través de un muestreo aleatorio por conglomerados en siete institutos, ubicadas en las áreas geográficas de la Comunidad Valenciana, Aragón y Andalucía. Cabe decir que las unidades primarias de muestreo fueron las áreas geográficas urbanas y rurales de las tres comunidades, mientras que las unidades secundarias fueron los institutos públicos de cada zona. Es importante destacar que las aulas no se consideraron unidades terciarias, ya que se incluyeron en el estudio todas las aulas de primero a cuarto curso de los centros seleccionados.

En cuanto a la muestra total, se compuso de 2.977 adolescentes (48.5% chicos) de entre 11 y 18 años ( $M = 15.1$ ,  $SD = 1,42$ ). Los estudiantes se distribuyeron equitativamente por nivel académico: 25,5% en primero, 26,6% en segundo, 25,4% en tercero y 25,5% en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. En el estudio 4 sólo se usó la muestra de escolares victimizados: 635 casos (37.0% chicos), con una edad media de 14 años ( $SD = 1,36$ ).

## 5.2. Instrumentos

En este apartado se ofrece un resumen detallado de los instrumentos de medida utilizados en el conjunto de las investigaciones que componen el estudio completo de la tesis. En total, se han aplicado quince escalas, diseñadas para evaluar distintas áreas en relación con los adolescentes: individual, familiar, escolar y grupal. Adicionalmente, se han utilizado tres variables observables. La Tabla 5 aglutina las características generales de cada herramienta, y más adelante se ofrecen los detalles para cada una de ellas. Posteriormente, se ofrecen detalles adicionales de cada uno de los instrumentos utilizados.

**Tabla 5.** Síntesis de los instrumentos utilizados en el estudio completo

Escala / Variables del estudio	Año	Adaptación	Denominación original	Fiabilidad		Usada en...				
				Original	Estudio	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4	
1 Cibervictimización	2012	n.a.	Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-VIC)	0.92	0.95	L				
2 Ciberagresión	2012	n.a.	Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-AG)	0.88	0.94	L				
3 Victimización	2013	n.a.	Bullying: Screening de acoso entre iguales	0.70	0.83		L	L		P
4 Acoso	2013	n.a.	Bullying: Screening de acoso entre iguales	0.71	0.80		L	L		
5 Cibervictimización	2013	n.a.	Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales	0.82	0.89				L	
6 Ciberacoso	2013	n.a.	Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales	0.91	0.90				L	
7 Inteligencia Emocional (IE)	1995	2004	Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	0.94	0.91	L				
8 Empatía cognitiva y Afectiva (TECA)	2006	2009	Basic Empathy Scale (BES)	0.85	0.83	L				
9 Tétrada Oscura de la personalidad (TO)	2010	2020	Dirty Dozen (DD)	0.82	0.85		L			
10 Tétrada Oscura de la personalidad (TO)	2017	2020	Assessment of Sadistic Personality (ASP)	0.86	0.87		L			
11 Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)	2008	2011	Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques	0.73	0.89				L	
12 Inflexibilidad Psicológica (IP)	2008	2017	Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth	0.90	0.84				L	
13 Clima Escolar	1973	1989	Classroom Environment Scale (CES)	0.82	0.83				L	L
14 Estilos parentales	2005	2014	Child-Parental Acceptance-Rejection/Control (PARQ/C)	0.88	0.95				L	L
15 Ideación Suicida (IS)	1974	2018	Paykel Suicide Scale (PSS)	0.82(o)	0.83				L	L
16 No revelación de la situación de víctima	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.					VO
17 Género	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.		VO	VO		CTRL
18 Edad	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.				VO	CTRL

**Notas:** L: Variable Latente, expresando un constructo uni o multidimensional, con varios indicadores; P: se utilizó para seleccionar la muestra objeto de estudio, y no como variable objeto de análisis; VO: Variable Observable que se ha introducido como una variable principal en el análisis para estimar su efecto; CTRL: Variable Observable que se ha usado para controlar sus efectos, sin intención de evaluar su influencia en los resultados; (o): se utilizó Omega y no Alfa; n.a.: no aplica. Los datos de fiabilidad original proceden de la Web del grupo LISIS (<https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>), y/o de la publicación original. Cuando la Web LISIS ofrece medidas de fiabilidad de más de un estudio, hemos tomado la más alta. En la columna "Fiabilidad: Estudio", se indica la estimación obtenida en la presente investigación. La fecha especificada en el "Año" es la de publicación de la escala original. La columna "Adaptación" especifica la fecha de adaptación al castellano.

### ***5.2.1. Escalas utilizadas en el estudio 1***

#### **Cibervictimización**

Cibervictimización (Cybervictimization [CYBVIC-R]) (Buelga et al., 2012). Esta escala consta de 24 ítems que miden el acoso sufrido a través de teléfonos móviles e internet durante el último año: acoso (por ejemplo, "me han insultado o ridiculizado alguien en redes sociales o en grupos como WhatsApp para herirme realmente"), persecución (por ejemplo, "me han obligado mediante amenazas a hacer cosas que no quería hacer en internet o en un móvil"), denigración (por ejemplo, "han contado mis secretos o revelado cosas personales sobre mí sin mi permiso en redes sociales o en grupos"), Violación de la Intimidad (por ejemplo, "me han grabado o tomado fotos humillantes sin mi permiso y las han distribuido en redes sociales"), exclusión social (por ejemplo, "me han ignorado y no han respondido a mis mensajes o cosas que he enviado a grupos o redes sociales para hacerme sentir mal"), robo de identidad (por ejemplo, "han utilizado mi perfil o mis cuentas sin poder evitarlo"). Las respuestas se registraron en una escala de cinco puntos que iba desde 1 (nunca) hasta 5 (muy a menudo). La escala también tiene tres ítems sobre el tiempo y la frecuencia de las agresiones y el perpetrador. El alfa de Cronbach obtenido para esta escala fue de 0.95.

#### **Ciberagresión**

Ciberagresión (CYB-AGRES), de Buelga y Pons (2012). Esta escala intenta establecer el número de ciberagresiones cometidas durante el último año mediante un teléfono móvil. Este instrumento está compuesto por 10 ítems que evalúan comportamientos que implican agresión, como: (1) acoso (por ejemplo, "He insultado o ridiculizado a personas con mensajes o llamadas"); (2) persecución (por ejemplo, "He amenazado a

personas para asustarlas"); (3) vilificación (por ejemplo, "He contado mentiras o rumores falsos sobre alguien"); (4) violación de la privacidad (por ejemplo, "He contado secretos de otras personas para molestarlas"); (5) exclusión social (por ejemplo, "He hecho llamadas y no he hablado, o he dicho a la gente que estuviera en línea y no me he encontrado con ellos"); (6) robo de identidad (por ejemplo, "he fingido ser otra persona para decir o hacer cosas malas por teléfono móvil o internet"). Esta escala utiliza una escala de Likert de cuatro puntos que va desde 1 (nunca) hasta 4 (siempre) para las respuestas. La escala global mostró un alfa de Cronbach de 0.94 en la muestra actual; para las dos dimensiones, los valores obtenidos fueron 0.93 y 0.86, respectivamente.

### **Inteligencia Emocional**

Trait Meta-Mood Scale (TMMS) (Salovey et al., 1995), en la versión española adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Esta escala consta de 22 ítems que miden, en una escala de Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), las siguientes tres dimensiones de la IE: atención emocional (por ejemplo, "presto mucha atención a cómo me siento"), claridad emocional (por ejemplo, "tengo claridad acerca de mis sentimientos") y regulación emocional (por ejemplo, "cuando estoy enojado, trato de cambiar mi estado de ánimo"). El alfa de Cronbach para esta escala en la muestra actual fue de 0.91, y para las tres dimensiones fue de 0.91, 0.86 y 0.87, respectivamente.

### **Empatía cognitiva y afectiva**

Escala de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA; López-Pérez et al., 2009). Este instrumento se compone de 33 ítems que miden las dimensiones cognitiva y afectiva de la empatía a través de una escala Likert de cinco puntos, desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre). La dimensión de Empatía Cognitiva incluye las subdimensiones de Toma de Perspectiva (por ejemplo,

"Intento entender a mis amigos, viendo las situaciones desde su perspectiva") y Comprensión Emocional (por ejemplo, "Sé cuándo alguien intenta ocultar sus verdaderos sentimientos"). La dimensión de Empatía Afectiva incluye las subdimensiones de Estrés Empático (por ejemplo, "A menos que sea algo muy grave, me resulta difícil llorar por lo que les sucede a los demás") y Disfrute empático (por ejemplo, "Cuando algo bueno le sucede a otra persona, me siento feliz"). En la muestra presente, el valor obtenido para el alfa de Cronbach fue de 0,83 para la escala global; todas las subescalas tenían un alfa que superaba el 0,75, excepto para el Estrés Empático, que alcanzó el 0,60.

### ***5.2.2. Escalas utilizadas en los estudios 2, 3 y 4***

**Victimización y Acoso** (escala utilizada en los estudios 2, 3 y 4).

"Screening de acoso entre iguales" (Garaigordobil, 2013), que consta de 8 ítems que evalúan el acoso físico, verbal, social y psicológico entre iguales, a través de una escala tipo Likert con respuestas desde "nunca" (0) hasta "siempre" (3). Esta escala permite identificar tanto el rol de víctima como el rol de acosador. Se obtuvo una consistencia interna adecuada de la escala, medida mediante el Alpha de Cronbach, con valores de 0,81 para la escala completa, 0,83 para la dimensión de victimización y 0,80 para la dimensión de acoso.

**Cibervictimización y Ciberacoso.** (escala utilizada en el estudio 3).

"Screening de acoso entre iguales" (Garaigordobil, 2013), que consta de 30 ítems que evalúan el acoso físico, verbal, social y psicológico entre iguales, a través de una escala tipo Likert con respuestas desde "nunca" (0) hasta "siempre" (3). Esta escala permite identificar tanto el rol de cibervíctima como el rol de ciberacosador. Se obtuvo una consistencia interna adecuada de la escala, medida mediante el Alpha de Cronbach, con

valores de 0,91 para la escala completa, 0,89 para la dimensión de cibervictimización y 0,90 para la dimensión de ciberacoso.

### **Tétrada Oscura** (escala utilizada en el estudio 2).

Dark Tetrad of Personality. Para medir este constructo se utilizaron dos escalas. Por un lado, the Dirty Dozen (DD) de Jonason y Webster (2010), en la adaptación española de Pineda et al. (2020). Este instrumento se compone de 12 ítems que miden 3 dimensiones: a) maquiavelismo (por ejemplo, "Debes esperar el momento adecuado para vengarte de la gente"); b) psicopatía (por ejemplo, "La venganza debe ser rápida y desagradable"); y, c) narcisismo (por ejemplo, "Insisto en obtener el respeto que merezco"). Los datos se recogieron utilizando una escala tipo Likert entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). Para la escala completa, el alfa de Cronbach fue de 0,85. Para cada una de las subescalas, los valores alfa de Cronbach fueron los siguientes: Maquiavelismo: 0,82, psicopatía: 0,69, y narcisismo: 0,85.

Por otro lado, para la medición del rasgo sádico se utilizó el Assessment of Sadistic Personality (ASP) de Plouffe et al. (2017), en la adaptación española de Pineda, Sandín, y Muris (2020). La escala consta de 9 ítems como, por ejemplo, "pienso en hacer daño a las personas que me irritan". Los datos se recogieron con una escala tipo Likert entre 1 (nada de acuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). El alfa de Cronbach para esta escala en la presente muestra fue de 0,87.

### **Necesidades Psicológicas Básicas** (escala utilizada en el estudio 3).

Escala de percepción de las NPB; (Gillet et al., 2008), con adaptación de León et al. (2011). Estima el grado de satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relaciones interpersonales. Está integrada por 15 ítems, y se recogieron opciones de respuesta entre 1

(totalmente de acuerdo) y 7 (totalmente en desacuerdo). El alfa de Cronbach para NPB en este estudio fue de 0,89. Para la dimensiones de autonomía, competencia y relaciones interpersonales, las alfas respectivas fueron 0,79, 0,79 y 0,83.

### **Inflexibilidad Psicológica** (escala utilizada en el estudio 3).

Cuestionario de Evitación y Fusión para Adolescentes: Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (Greco et al., 2008), con adaptación de Valdivia, Martín-Albo, Zaldívar, Lombas y Jiménez (2021). Los autores de la escala original señalan que la versión de 17 ítems evalúa un factor de inflexibilidad psicológica (IP), que refleja dos procesos interrelacionados: Fusión cognitiva (FC) y evitación experiencial (EE). Puntuaciones altas indican un alto grado de FC y EE, esto es, alta IP lo que implica la tendencia a fusionarse con el contenido de pensamientos y sentimientos, y actuar sobre dicho contenido regulando a la baja de alguna manera. La escala, recogida con valores 1 (nada cierto) a 7 (muy cierto), evalúa la inflexibilidad con ítems como “Mis pensamientos y sentimientos me fastidian la vida” (fusión cognitiva) o “Hago todo lo que puedo para no parecer tonto delante de otras personas” (evitación experiencial). El alfa de Cronbach en este estudio fue de 0,84 para IP,  $\alpha = 0,77$  para la dimensión de FC,  $\alpha = 0,71$  para EE.

### **Clima escolar** (escala utilizada en los estudios 3 y 4).

Para esta variable se utilizó la dimensión relacional de afiliación entre iguales de la *Classroom Environment Scale* (CES; Moos y Trickett, 1973) en su versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). La versión aplicada presenta 20 ítems con una escala de Likert de 1 (nunca) a 7 (siempre) opciones de respuesta, que evalúan dos subescalas del clima del aula desde el punto de vista del estudiante: afiliación, o el grado de amistad y apoyo entre los estudiantes (“Estudiantes en esta clase llegar a conocerse

muy bien"); y apoyo del maestro, o la cantidad de ayuda, confianza y amistad que el maestro ofrece a los estudiantes ("El maestro se interesa personalmente por los estudiantes"). En el presente estudio, la consistencia interna de la escala global medida a través del alfa de Cronbach fue de 0,83; para las subescalas, 0,74 para afiliación y 0,81 para apoyo docente.

**Estilos parentales** (escala utilizada en los estudios 2, 3 y 4).

El *Child-Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire* (PARQ/C), de Rohner (2005), en su adaptación española de Del Barrio, Ramírez-Uclés, Romero y Carrasco (2014) consta de 29 ítems, que se valoraron en una escala tipo Likert que van del 1 (casi nunca cierto) al 7 (casi siempre cierto) y que miden cinco dimensiones relacionadas con el comportamiento de ambos progenitores, por separado, hacia sus hijos. A continuación se listan las dimensiones seguidas de un ítem de ejemplo para cada una: a) cariño/afecto: 8 ítems ("Dice cosas buenas de mí"); b) hostilidad/agresión: 6 ítems ("Me pega, aunque no lo merezca"); c) indiferencia/descuido: 6 ítems ("No me hace caso"); d) rechazo indiferenciado: 4 ítems ("Cuando me porto mal, me hace sentir que no me quieren"), y control: 5 ítems ("Siempre me está diciendo cómo debo comportarme").

Para el análisis del modelo de ecuaciones estructurales (SEM), se invirtió la dimensión de "afecto", con el fin de delimitar un constructo global de "prácticas parentales negativas en educación" (Del Barrio et al., 2015). El alfa de Cronbach para la escala completa en el caso del padre fue de 0,95, y por dimensión: afecto,  $\alpha = 0,92$ , hostilidad,  $\alpha = 0,82$ , indiferencia,  $\alpha = 0,82$ , rechazo indiferenciado,  $\alpha = 0,83$ , y control,  $\alpha = 0,61$ . El alfa de Cronbach para la escala completa de la madre fue de 0,95, y para cada dimensión: afecto,  $\alpha = 0,92$ , hostilidad,  $\alpha = 0,84$ , indiferencia,  $\alpha = 0,81$ , rechazo indiferenciado,  $\alpha = 0,85$ , y control,  $\alpha = 0,67$ .

**Ideación y comportamiento suicidas** (escala utilizada en los estudios 3 y 4).

Esta variable fue medida con la Escala de Suicidio de Paykel et al. (1974), en su versión en español de Fonseca-Pedrero et al. (2018). La escala incluye cinco ítems que se van asociando cada vez más a la idea de suicidio, desde el ítem 1 que expresa un pensamiento general de malestar con la vida, hasta el ítem 5, que pregunta si ha existido un intento de suicidio en el último año: 1) “¿Has sentido que no vale la pena vivir la vida?”; 2) “¿Has deseado estar muerto (por ejemplo, ir a dormir y desear no levantarte)?”; 3) “¿Has pensado en quitarte la vida aunque realmente no lo ibas a hacer?”; 4) “¿Ha considerado realmente quitarte la vida o ha planificado cómo lo harías?”; 5) “¿Ha intentado quitarse la vida?”. El sistema de respuesta para cada uno de los 5 ítems es dicotómico (Sí/No). El alfa de Cronbach de la escala global en la presente muestra fue de 0,83.

**No revelación de la situación de víctima, o “silencio de la víctima”** (variable utilizada en el estudio 4).

Para identificar a los adolescentes que no revelaron su situación de victimización frente a los que informan de su condición de acosados, utilizamos una subescala del *Peer Harassment Screening* (Garaigordobil, 2013). Esta escala identifica el rol de víctima y proporciona información adicional al respecto. Para los análisis de este trabajo, medimos la no revelación preguntando a las víctimas: "Si has sufrido acoso escolar, ¿se lo has contado a alguien?". Las opciones de respuesta fueron: "No me han acosado", "Me han acosado y se lo he contado a alguien" y "Me han acosado, pero no se lo he contado a nadie". A partir de las respuestas se estableció una primera clasificación de la muestra para seleccionar únicamente los casos que habían sido victimizados ( $n = 635$ ). A continuación, se construyó la variable binaria "no revelación", distinguiendo entre los estudiantes que

habían informado de su condición de víctima (0) y los que no (1). Así, esta variable diferencia entre el grupo que ha comunicado su condición de víctima a alguien y el que no ha no lo ha hecho. La variable “no revelación” se ha utilizado como observable en estudios anteriores, que han utilizado una pregunta idéntica o similar (Betts et al., 2022; ten Bokkel et al., 2021). En el estudio 4, la "no revelación" se ha transformado en un factor latente univariante para introducir en el modelo el error de medición asociado a esta variable.

### 5.3. Procedimiento

Los datos para el estudio 1 se recopilaron como parte de un trabajo más amplio sobre el comportamiento problemático en la etapa de la adolescencia en la población española, con la aprobación del comité de ética de la Universidad Miguel Hernández de Elche para el proyecto de investigación con la referencia PSI2015-65683-P. En primer lugar, se envió una carta describiendo la investigación a las escuelas seleccionadas para participar en el estudio. En segundo lugar, se procedió al contacto con los directores que habían mostrado su disposición a colaborar en la investigación y organizamos una sesión informativa con el personal docente y educativo comunicarles los propósitos del estudio. Una vez acordada la participación, se envió una carta a los progenitores describiendo el estudio y solicitando su consentimiento pasivo para que sus hijos participen en la investigación. La administración de los instrumentos se llevó a cabo después de que los estudiantes también proporcionaran su consentimiento por escrito, y durante sus clases regulares. Los participantes completaron los instrumentos de forma anónima y voluntaria en sus respectivas aulas. El orden de administración de los instrumentos se equilibró en cada aula y escuela. Los cuestionarios que fueron sospechosos

en cuanto a sus patrones de respuesta no se codificaron en la base de datos (estos representaron el 1% del total de la muestra original).

En los estudios 2, 3 y 4, los datos se recopilaron como parte de una investigación más amplia (proyecto PID2019-109442RB-I00) sobre el comportamiento violento en adolescentes en España, previa aprobación de los comités de ética de investigación correspondientes de cada universidad participante. Como primer paso, se envió una carta con un resumen del proyecto de investigación a las escuelas seleccionadas. Posteriormente se estableció un contacto telefónico inicial con los directores de los colegios, seguido de un briefing con todo el profesorado de cada colegio, al que se informó de los objetivos y metodología del estudio durante una presentación de 2 horas. Paralelamente, se envió a los progenitores una carta describiendo el estudio, solicitándoles que indicaran por escrito si no deseaban que su hijo participara (el 1% de los progenitores utilizó esta opción). Se recibió el consentimiento pasivo del resto de los progenitores.

Docentes y progenitores expresaron su deseo de ser informados sobre los principales resultados de la investigación en una reunión con el equipo de investigación; esto tuvo lugar después de que se completaron los análisis exploratorios de los datos. La administración de los instrumentos estuvo a cargo de un grupo de investigadores capacitados y expertos en cada región. Antes de la recolección de datos, los estudiantes también asistieron a una breve sesión informativa en la que dieron su consentimiento por escrito (ninguno de los adolescentes se negó a participar). En las fechas programadas con el cuerpo docente, los participantes de manera voluntaria y anónima llenaron las escalas en sus respectivas escuelas durante un horario regular de clases. El orden de administración de los instrumentos fue contrabalanceado en cada aula y escuela. Los cuestionarios que resultaron sospechosos en cuanto a los patrones de respuesta no fueron codificados en la base de datos (el 1,2% del total).

## 5.4. Análisis de datos

Aunque cada plan de análisis se expone minuciosamente en la sección “Análisis de Datos” de los estudios individuales en el Capítulo 6, a continuación se presentarán las líneas generales y un esquema que resalta las características esenciales de cada uno de estos estudios.

El estudio 1, “IE y Empatía en adolescentes cibervíctimas y ciberagresores”, examinó las relaciones entre el grado de ciberagresión y cibervictimización y las medias de las variables IE y empatía en adolescentes. Se utilizó un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) para evaluar estas relaciones, seguido de pruebas *post hoc* para determinar diferencias significativas entre grupos.

El estudio 2, “Acoso escolar y tétada oscura de la personalidad: Un análisis por género en adolescentes victimizados y con conducta violenta”, examinó las relaciones entre el grado de acoso y victimización y las medias de las cuatro dimensiones de la TO, considerando la interacción con la variable género. Se utilizó un Análisis Multivariado de la Varianza de dos vías (Two-Way MANOVA) para evaluar estas relaciones, seguido de pruebas *post hoc* para determinar diferencias significativas entre grupos cuando se encontraron evidencias de la interacción entre el género y el acoso o victimización.

El estudio 3, “IS en adolescentes: acoso, ciberacoso y factores escolares, personales y familiares”, exploró las relaciones entre la IS y una multiplicidad de variables que expresan diferentes rasgos y recogen diferentes contextos en los que se desarrolla la vida de los adolescentes. Para evaluar esas relaciones se aplicó un Análisis Multivariado de Regresión Logística.

El estudio 4, “El silencio de la víctima de acoso en relación con su IS: un análisis desde el contexto familiar y escolar”, se centró en el impacto del silencio o no revelación de la victimización en la IS de los adolescentes, dentro del contexto de la familia y la escuela. Se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales (SEM) con variables latentes, para explorar estos complejos vínculos y contrastar el papel mediador de la variable “no revelación de la victimización” en relación con la IS.

La tabla siguiente sintetiza los análisis estadísticos efectuados con los que se cubrieron los objetivos de cada uno de los cuatro estudios.

**Tabla 6.** Síntesis de las principales técnicas de análisis estadístico utilizadas en relación con los objetivos de cada estudio

Estudios	Objetivos	Plan de análisis: técnicas principales utilizadas*
1 Inteligencia Emocional y Empatía en adolescentes cibervíctimas y ciberagresores	O1.1.* Analizar la IE tanto en ciberagresores como en cibervíctimas, considerando las tres dimensiones de atención emocional, claridad y regulación emocional. O1.2.* Analizar la empatía en ciberagresores y cibervíctimas, teniendo en cuenta tanto su dimensión cognitiva como afectiva.	MANOVA. Se efectuaron Análisis Multivariados de la Varianza utilizando como variables de clasificación el nivel de victimización y de acoso, obtenidas mediante los percentiles 25 y 75. Se contrastó la diferencia de las medias de las dimensiones de IE y Empatía para cada uno de esos niveles y se calcularon los tamaños de
2 Acoso escolar y Tétrada Oscura (Tétrada Oscura)	O2.1. Examinar si existen diferencias en las dimensiones de Narcisismo, Maquiavelismo, Psicopatía y Sadismo en adolescentes según los niveles de acoso en el contexto escolar. O2.2. Analizar si existe alguna diferencia significativa por sexo en los acosadores considerando las variables de la Tétrada Oscura. O2.3. Evaluar si existen diferencias en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura en adolescentes según los niveles de victimización en el contexto escolar. O2.4. Analizar si existe alguna diferencia significativa por sexo en las víctimas considerando las variables de la Tétrada Oscura.	MANOVA de Dos Vías (diseño factorial). Se efectuaron Análisis Multivariados de la Varianza considerando como variables de clasificación simultáneas: a) el género y el nivel de victimización; b) el género y el nivel de acoso. Algunos casos se excluyeron de la muestra debido a su puntuación en la distancia de Mahalanobis. Los niveles de victimización y acoso fueron obtenidos mediante análisis Clúster en dos fases (Two-Step Cluster). Se contrastó la diferencia de medias de las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura, y se calcularon los tamaños de efecto.
3 Ideación suicida en adolescentes: una exploración de factores escolares, personales y familiares	O3.1. Examinar si la victimización y el acoso, presencial y el línea, son variables significativas para predecir la ideación suicida, incluso considerando conjuntamente otras variables que podrían estar relacionadas con ella. O3.2. Analizar si el clima escolar podría ser factor reductor de la ideación suicida. O3.3. Evaluar si existe relación de las NPB con la ideación suicida, y, en caso afirmativo, estimar su grado. O3.4. Explorar la potencial relación entre la inflexibilidad psicológica y la ideación suicida. O3.5. Determinar si los estilos parentales negativos de socialización podrían estar asociados con un incremento en la ideación suicida, considerando separadamente el estilo de la madre y del padre. O3.6. Analizar si existen diferencias por género, y en qué grado, en relación con la ideación suicida, e identificar las posibles interacciones del género con otros factores escolares, personales y familiares.	Análisis Multivariado de Regresión Logística. Se clasificaron los casos mediante Análisis Clúster en dos fases, generando niveles ("nada", "poco" y "mucho"; o bien "menos" y "más" en los casos de sólo dos categorías) para cada variable independiente: victimización, cibervictimización, acoso, ciberacoso, clima escolar, NPB, IP, y estilos parentales de la madre y del padre, añadiendo el género y la edad. Se estimaron los Odds Ratio de ideación suicida tanto en modelos no ajustados como en un modelo ajustado con el conjunto de la muestra, y posteriormente se repitieron los análisis para los chicos y las chicas por separado. Se analizaron las potenciales interacciones entre las variables independientes.
4 El silencio de la víctima de acoso en relación con su ideación suicida	O4.1.* Determinar si los estilos negativos de socialización y la existencia de un clima escolar positivo se asociarían significativamente con una menor ideación suicida. O4.2.* Explorar si los estilos parentales de socialización y un clima escolar positivo se asociarían significativamente con la probabilidad de que los adolescentes no revelaran su situación de victimización. O4.3.* Explorar si la no revelación de una situación de victimización podría mediar la relación entre los estilos parentales de socialización y la ideación suicida, y entre el clima escolar y la ideación suicida.	Análisis de Ecuaciones Estructurales con factores latentes. Se obtuvo un modelo de medición para el conjunto de los factores. Posteriormente se construyó un modelo estructural con los factores de estilos de socialización parental y clima escolar en relación con la ideación suicida, controlando por género y curso escolar. Finalmente se introdujo como factor, en el modelo estructural, la variable "no revelación de la situación de víctima" y se comprobó su efecto mediador sobre el conjunto de las variables analizadas.

\* En todos los estudios se realizaron: a) Análisis Exploratorio; b) en su caso, imputación de valores; c) estimación de la fiabilidad y dimensionalización de los constructos.

## Capítulo 6 • Estudios

- 6.1. Inteligencia Emocional y Empatía en adolescentes cibervíctimas y ciberagresores
- 6.2. Acoso escolar y tétrada oscura de la personalidad: Un análisis en adolescentes victimizados y con conducta violenta
- 6.3. Ideación suicida en adolescentes: acoso, ciberacoso y factores personales, escolares y familiares
- 6.4. El silencio de la víctima de acoso en relación con su ideación suicida: un análisis desde el contexto familiar y escolar



## 6.1. Inteligencia Emocional y empatía en adolescentes cibervíctimas y ciberagresores

### 6.1.1. Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue examinar la potencial relación de la ciberviolencia con las tres dimensiones de la IE (atención, claridad y regulación emocional) y con las cuatro dimensiones de la empatía (toma de perspectiva, comprensión empática, estrés empático, y disfrute empático).

Participó en el estudio una muestra total de 1.318 adolescentes (47% chicos; con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años), matriculados en cuatro centros de educación secundaria obligatoria de España. Los resultados indicaron que, en cuanto a la IE, los ciberagresores mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de regulación emocional. La participación en conductas violentas en línea se asocia con una menor capacidad para regular las emociones; las cibervíctimas mostraron diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones de la IE. En cuanto a la empatía, los ciberagresores obtuvieron diferencias grupales estadísticamente significativas en tres de estas dimensiones: toma de perspectiva, disfrute y estrés empáticos. No se encontraron evidencias de una relación estadística entre el grado de cibervictimización y la empatía del individuo, en ninguna de sus dimensiones. Estos hallazgos destacan la relevancia de la regulación emocional en la ciberviolencia en estudiantes en la adolescencia y permiten comprender los diferentes roles que juega para agresores y víctimas.

Palabras clave: inteligencia emocional, empatía, cibervictimización, ciberagresión, adolescencia [emotional intelligence, empathy, cybervictimization, cyberaggression, adolescence]

---

**Estudio publicado:**

Segura, L., Estévez, J. F., y Estévez, E. (2020). Empathy and Emotional Intelligence in Adolescent Cyberaggressors and Cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13).  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17134681>

---

### **6.1.2. Objetivos**

Basándonos en la revisión teórica efectuada (epígrafes 2,1 y 2,2) este estudio se organizó en torno a dos objetivos principales: (1) analizar la IE tanto en ciberagresores como en cibervíctimas, considerando las tres dimensiones de atención emocional, claridad y regulación emocional; y (2) analizar la empatía en ciberagresores y cibervíctimas, teniendo en cuenta tanto sus dimensiones cognitivas como afectivas.

Se esperaba un perfil emocional diferente en ciberagresores y cibervíctimas, en cuanto a la forma en que perciben, comprenden y regulan sus emociones y las de los demás. La principal contribución del presente estudio fue analizar las diferentes dimensiones o habilidades integradas en los constructos de empatía y IE, y compararlas en ciberagresores y cibervíctimas, así como con las de adolescentes que no están involucrados en situaciones de ciberacoso.

### 6.1.3. Método

#### *Análisis de datos*

La muestra del estudio se clasificó en tres grupos, según su grado de participación en situaciones de ciberagresión o cibervictimización. Este grado de participación se estimó utilizando el percentil 25 y el percentil 75 en las puntuaciones de los adolescentes en las escalas de ciberagresión y cibervictimización. Las categorías resultantes corresponden a Baja, Media y Alta cibervictimización, y Baja, Media y Alta ciberagresión. El número de participantes en cada grupo fue: Baja Cibervictimización: 421; Media Cibervictimización: 594; Alta Cibervictimización: 303; Baja Ciberagresión: 659; Media Ciberagresión: 378; Alta Ciberagresión: 281.

Para probar las hipótesis, se realizó un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA). Las variables clasificatorias fueron los niveles de agresión y victimización cibernética, que se usaron para comparar las diferencias de medias de la IE (Tablas 7 y 8) y los cuatro subdimensiones de Empatía Cognitiva y Afectiva (Tablas 9 y 10) por grupo. Además, se realizó una prueba *post hoc* para determinar entre qué grupos concretos había diferencias. Dado que la prueba de Levene (Levene, 2004) mostró la existencia de heterogeneidad de varianzas en todas las variables, considerando tanto los grupos formados por el grado de ciberagresión como por cibervictimización, se aplicó la prueba *post hoc* de Games-Howell para determinar entre qué grupos específicos existían diferencias estadísticas significativas, ya que este es un método apropiado para comparaciones múltiples sin hacer suposiciones sobre la homogeneidad de las varianzas (Ruxton, 2008; Toothaker, 1993).

También se calculó el tamaño del efecto a través del estadístico *d* de Cohen, cuyo valor es indicativo de grandes diferencias en las medias cuando su valor absoluto es mayor que 0,80, diferencias moderadas cuando

está entre 0,50 y 0,80, y diferencias pequeñas cuando está entre 0.20 y 0,50 (Cohen, 1988). El valor se estimó considerando las diferencias de medias entre los grupos de Alta y Baja Ciberagresión (Tablas 7 y 9), por un lado, y Alta y Baja Cibervictimización, por otro (Tablas 8 y 10). Todos los cálculos se llevaron a cabo con el paquete estadístico IBM SPSS 23 (IBM, Nueva York, EE. UU.).

#### 6.1.4. Resultados

Todas las tablas incluidas en este apartado muestran las medias, desviaciones estándar y los resultados del MANOVA. La tabla 7 expone la relación entre la IE y el grado de participación de los adolescentes en la ciberagresión. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Regulación Emocional ( $F = 5,11$ ,  $p < 00,01$ ). Se observó que la participación en comportamientos violentos en línea (grupos con violencia media y alta) se asoció con una capacidad más baja para regular las emociones. La prueba *post hoc* indicó una diferencia significativa específica entre los participantes con Baja y Alta Ciberagresión. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las dimensiones de Atención Emocional o Claridad Emocional.

**Tabla 7.** Medias, desviaciones estándar y resultados del MANOVA de IE para los grupos de Ciberagresión Baja, Media y Alta

Dimensión de IE	Baja CA	Media CA	Alta CA	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Atención	3.24 (0.98)	3.28 (0.91)	3.31 (0.82)	0.76	0.47	0.08
Claridad	3.38 (0.84)	3.32 (0.83)	3.31 (0.68)	1.24	0.29	-0.09
Regulación	3.47 (0.94) <sup>a</sup>	3.37 (0.89) <sup>a,b</sup>	3.30 (0.81) <sup>b</sup>	5.11	<0.01	-0.19

*Notas.* CA: Ciberagresión. “a”, “b”: Letras diferentes indican que la diferencia de medias es estadísticamente significativa al nivel de 0,05 en la prueba de Games-Howell.

La tabla 8 muestra los resultados de la IE, esta vez considerando los grupos de Baja, Media y Alta Cibervictimización. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones de la IE. Las cibervíctimas tuvieron la mayor puntuación en Atención Emocional ( $F = 5,05$ ,  $p < 0,01$ ). Específicamente, la prueba de Games-Howell indicó que la diferencia entre las medias de los grupos de Alta y Baja Cibervictimización fue significativa, con medias de 3,37 y 3,16, respectivamente.

**Tabla 8.** Medias, desviaciones estándar, y resultados del MANOVA de la IE para los grupos de Cibervictimización Baja, Media y Alta

Dimensión de IE	Baja CV	Media CV	Alta CV	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Atención	3.16 (0.97) <sup>a</sup>	3.28 (0.86) <sup>ab</sup>	3.37 (0.92) <sup>b</sup>	5.05	<0.01	0.22
Claridad	3.42 (0.85) <sup>a</sup>	3.37 (0.72) <sup>a</sup>	3.22 (0.80) <sup>b</sup>	7.16	<0.01	-0.24
Regulación	3.53 (0.92) <sup>a</sup>	3.41 (0.83) <sup>b</sup>	3.20 (0.92) <sup>c</sup>	13.8	<0.01	-0.36

*Notas.* CV: Cibervictimización. “a”, “b”, “c”: Letras diferentes indican que la diferencia de medias es estadísticamente significativa al nivel de 0,05 en la prueba de Games-Howell.

A diferencia de lo que ocurrió con la dimensión de Atención, las otras dos dimensiones de la IE mostraron valores decrecientes a medida que aumentaba el grado de cibervictimización. Así, los adolescentes altamente victimizados obtuvieron las puntuaciones más bajas en Claridad Emocional ( $F = 7,16$ ,  $p < 0,001$ ). La prueba de Games-Howell no mostró una diferencia significativa de medias entre los grupos de Baja y Media Cibervictimización, pero sí hubo una diferencia significativa entre estos dos grupos y el de Alta Cibervictimización. En cuanto a la Regulación Emocional ( $F = 13,80$ ,  $p < 0,001$ ), la prueba de Games-Howell indentificó diferencias significativas entre los tres grupos, es decir, el grupo de Alta Cibervictimización tuvo una puntuación media significativamente más baja en comparación con los grupos de Media y Baja Cibervictimización. A su vez, el grupo de Media Cibervictimización tuvo una puntuación media

significativamente más baja que el grupo de Baja Cibervictimización, que mostró la mayor capacidad para la regulación emocional.

La siguiente tabla muestra los resultados del MANOVA en las cuatro subdimensiones de empatía para los grupos de Baja, Media y Alta Ciberagresión. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas entre esos grupos en tres de estas subdimensiones. En la dimensión de Toma de Perspectiva, hubo una diferencia global significativa en las medias ( $F = 6,93, p < 0,01$ ); la prueba de Games-Howell identificó las diferencias específicamente entre los grupos de Alta y Baja Ciberagresión. La diferencia mostró que un adolescente con una alta tendencia hacia la ciberagresión tenía una capacidad menor para tomar la perspectiva de los demás. En la misma línea, la prueba de Games-Howell indicó que había una diferencia significativa en la subdimensión de disfrute empático entre el grupo de Alta Ciberagresión y los otros dos grupos, que mostraron mayores puntuaciones sin diferencias significativas entre sí. En el caso del estrés empático, hubo una diferencia global significativa en las medias ( $F = 3,87, p < 0,05$ ), donde el grupo de Baja Ciberagresión tuvo una media significativamente menor que los otros dos grupos. Finalmente, el grado de ciberagresión no pareció estar significativamente asociado con la subdimensión de comprensión emocional ( $F = 2,43, p = 0,09$ ), aunque, en cualquier caso, esta subdimensión obtuvo el valor más bajo en el grupo de Alta Ciberagresión.

**Tabla 9.** Medias, desviaciones estándar, y resultados del MANOVA de Empatía para los grupos de Ciberagresión Baja, Media y Alta

Dimensiones y subdimensiones de empatía	Baja CA	Media CA	Alta CA	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Empatía Cognitiva						
Toma de perspectiva	3.53 (0.90) <sup>a</sup>	3.45 (0.77) <sup>a</sup>	3.34 (0.73) <sup>b</sup>	6.93	<0.01	-0.23
Comprensión emocional	3.53 (0.82)	3.61 (0.66)	3.48 (0.64)	2.43	0.09	-0.08
Empatía Afectiva						
Estrés empático	2.37 (0.77) <sup>a</sup>	2.49 (0.72) <sup>b</sup>	2.48 (0.62) <sup>b</sup>	3.87	<0.05	0.15
Disfrute empático	4.06 (0.86) <sup>a</sup>	4.09 (0.71) <sup>a</sup>	3.90 (0.81) <sup>b</sup>	6.51	<0.01	-0.2

CA: Ciberagresión. “a”, “b”: Letras diferentes indican que la diferencia de medias es estadísticamente significativa al nivel de 0,05 en la prueba de Games-Howell.

Los resultados del MANOVA de las subdimensiones de empatía para los grupos de Baja, Media y Alta victimización se muestran en la Tabla 10, Aparentemente, no hubo diferencias significativas entre las medias, lo que indica que no había una relación estadística entre el grado de cibervictimización y la empatía de un sujeto cuando se consideraba en su conjunto.

**Tabla 10.** Medias, desviaciones estándar, y resultados del MANOVA de Empatía para los grupos de Cibervictimización Baja, Media y Alta

Dimensión y subdimensión de Empatía	Baja CV	Media CV	Alta CV	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Empatía Cognitiva						
Toma de perspectiva	3.47 (.93)	3.47 (.73)	3.43 (.86)	0.51	0.60	-0.04
Comprensión emocional	3.51 (.83)	3.54 (.64)	3.53 (.76)	0.96	0.39	0.04
Empatía Afectiva						
Estrés empático	2.43 (.78)	2.46 (.66)	2.41 (.73)	0.08	0.93	-0.04
Disfrute empático	4.05 (.88)	4.02 (.70)	3.92 (.90)	2.24	0.11	-0.10

*Notas.* CV: Cibervictimización.

### 6.1.5. Discusión

Esta investigación tenía como objetivo principal analizar la empatía y la IE en cibervíctimas y ciberagresores. Examinamos las dimensiones de la IE propuestas por Salovey y Mayer (1990), así como las diferentes dimensiones de la empatía (es decir, la toma de perspectiva, la comprensión empática, el estrés empático y el disfrute empático). En general, los resultados de este estudio sobre ciberagresores indicaron la existencia de una relación entre la baja empatía y la baja regulación emocional con el comportamiento agresivo hacia los compañeros, y este hallazgo coincide con los resultados de investigaciones previas (Humphrey et al., 2007; Petrides et al., 2006; Villanueva et al., 2014).

En particular, al examinar la IE desde una perspectiva multidimensional, nuestros análisis mostraron que los ciberagresores presentaron una mayor dificultad en la regulación emocional, es decir, su capacidad para manejar las emociones adecuadamente, lo que coincide con los resultados de Al-Sarayra (2022). Por el contrario, no se encontraron dificultades en los agresores en las dimensiones de atención y claridad emocional. Este resultado indica que los ciberagresores pueden atender y entender sus emociones al mismo nivel que un adolescente que no está involucrado en una situación de acoso escolar, pero que su principal déficit emocional puede estar relacionado con su capacidad para regular sentimientos, emociones y comportamientos de manera socialmente aceptable. Por lo tanto, tenderían a mostrar expresiones de ira y frustración que no pueden controlar, en lugar de usar estrategias positivas en situaciones interpersonales (Garaigordobil et al., 2015; Garaigordobil, 2017). En esta línea, estudios previos (Fernández-González et al., 2018; Garaigordobil, 2020) concluyen que los adolescentes con habilidades de IE limitadas tienen menos recursos para resolver conflictos interpersonales y recurren más a la agresión como medio para resolver problemas, en detrimento de estrategias más adaptativas.

Por otra parte, nuestros resultados sugieren que los adolescentes que ejercen agresión a través de medios tecnológicos pueden atender y entender sus emociones de manera normal, a juzgar por sus puntuaciones en atención y claridad emocionales. Este resultado concuerda con investigaciones que señalan que, en la ciberagresión, se debe interpretar el estado psicológico de la otra persona debido a que no está presente físicamente. En contraste, en el caso del acoso escolar tradicional, la presencia física de la víctima nos coloca directamente frente a ella, con las consecuencias emocionales que ello implica (Immordino-Yang et al., 2009). De esta manera, el tipo de procesamiento emocional que subyace en el

ciberacoso puede ser más elaborado, pausado y menos espontáneo, en comparación con el procesamiento más rápido y directo en el caso del acoso escolar. La diferencia entre la experiencia directa o indirecta con la víctima podría repercutir en una modalidad alterada de gestionar y atender las propias emociones. (Immordino-Yang et al., 2009; Elipe, et al., 2012).

Por otro lado, nuestros datos parecen confirmar que los adolescentes victimizados presentaron una menor claridad emocional, así como una capacidad más baja para comprender y manejar sus propias emociones. Estos hallazgos están en línea con otros que destacaron que los estudiantes victimizados, efectivamente, mostraron una capacidad inferior para regular sus emociones (Ortega et al., 2009). Sin embargo nuestros resultados indican que las cibervíctimas podrían tener una puntuación significativamente más alta en la dimensión de atención emocional que los adolescentes no implicados en actos de ciberviolencia. En la misma línea, León-del-Barco et al. (2020) identificaron que los adolescentes con una atención emocional excesiva, baja claridad emocional y baja reparación emocional, son más propensos a ser víctimas de acoso escolar, lo que sugiere la existencia de un patrón en los rasgos de IE en cibervíctimas y víctimas de acoso escolar.

La investigación suele señalar un deterioro en las habilidades emocionales de los cibervíctimas, ya que tienden a tener más dificultades para reconocer y expresar sus emociones de manera apropiada, y para manejar sus propias emociones y las de los demás, especialmente cuando estas emociones son más intensas y, al mismo tiempo, su capacidad de regulación se ve disminuida (Schokman et al., 2014). Por otro lado, se ha observado que un desarrollo adecuado de las habilidades de IE (prestar atención a las emociones, comprenderlas, y saber cómo manejarlas) puede ser un factor protector, reduciendo eventualmente el riesgo en los adolescentes cibervíctimas de desarrollar problemas psicológicos como

consecuencia del ciberacoso (Estévez et al., 2019). Sin embargo, es limitada la literatura científica existente sobre la IE en las cibervíctimas, a pesar de la importancia de este constructo.

La empatía, en sus dos dimensiones generales (afectiva y cognitiva) parece verse afectada negativamente en los ciberagresores, según los hallazgos del presente estudio. Diferentes estudios confirman que los adolescentes y niños que son observadores habituales de la violencia en los medios de comunicación masiva, como la televisión, internet o videojuegos, tienden a comportarse de manera más agresiva y tienen menos empatía con las víctimas de agresión (Garaigordobil, 2008; Garaigordobil et al., 2015; Gardner et al., 2015; Thomas et al., 2013). Cuando las personas observan frecuentemente comportamientos violentos, tanto directamente como en la pantalla, es más probable que normalicen la violencia como una forma de resolver problemas y de comportarse en la vida. Se vuelven insensibles al dolor de los demás, considerando que el comportamiento agresivo es apropiado y normativo en la resolución de conflictos, y asociando la violencia con la dominación de otros y la consecución relativamente fácil de ciertos objetivos (Garaigordobil, 2017; Kowalski, 2010; Smith, 2006). Otros estudios (Henson, 2012), concluyen que los ciberagresores también muestran mayores déficits en empatía, como la violencia que ejercen a través de las nuevas tecnologías, lo que les impide observar las consecuencias directas de su comportamiento en la víctima. La empatía cognitiva y emocional de los ciberagresores también puede verse afectada por la violencia repetida que ejercen hacia sus víctimas, tal vez como consecuencia de un proceso de desensibilización o de desvinculación moral, como algunos autores han indicado (Pornari, 2010).

Por último, en lo que respecta a la capacidad empática de las víctimas, nuestros resultados indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión de este constructo.

Un metaanálisis sobre empatía y ciberacoso entre escolares realizado por Zych, Baldry, Farrington y Llorent (2019) descubrió que las cibervíctimas obtuvieron la misma puntuación que las no víctimas en el constructo de empatía. Estos resultados son consistentes con la evidencia empírica que muestra que las cibervíctimas no tienen falta de empatía (Ang, 2010). A pesar de la relevancia del estudio de la empatía en la cibervictimización, la literatura científica existente al respecto es muy limitada, por lo que los resultados de este estudio representan un avance significativo en nuestro contexto.

### **6.1.6. Conclusiones**

Los hallazgos del presente trabajo contribuyen a una mejor comprensión del importante papel que desempeñan la empatía y la IE en situaciones de cibervictimización y ciberacoso. Las conclusiones del presente estudio implican importantes contribuciones a la intervención y prevención de este problema social, que afecta a muchos adolescentes. Un objetivo importante que sería interesante trabajar en el contexto educativo para reducir situaciones de acoso es el entrenamiento de habilidades empáticas. La conciencia emocional es necesaria para prevenir comportamientos disruptivos en general. Por lo tanto, considerando nuestros resultados, las intervenciones deberían centrarse en abordar las habilidades empáticas en sus dos dimensiones generales, así como en habilidades de regulación emocional para reducir la activación causada por la ira o la frustración en los ciberagresores (Estévez, 2014; Durlak, 2011).

Sabemos por la evidencia empírica que la importancia de la regulación emocional es tal que los déficits en la IE pueden afectar negativamente el rendimiento escolar y otros importantes indicadores emocionales, como el estrés, la autoestima o la depresión (Garaigordobil, 2015). En este sentido, los estudios han demostrado que los adolescentes

que obtienen puntuaciones altas en IE suelen tener una percepción más positiva de sus relaciones sociales y grupos de amigos (Ciarrochi et al., 2001; Lopes et al., 2003). Por lo tanto, promover el aprendizaje y entrenamiento de habilidades emocionales y empáticas en los principales contextos de socialización, como la escuela y la familia, puede brindar a los estudiantes una oportunidad clave para desarrollar estrategias adecuadas para las interacciones sociales (Goleman, 1996; Gregory et al., 2010; Rodríguez-Gutiérrez et al., 2016). En paralelo, se deberían implementar prácticas educativas destinadas a los maestros para que puedan obtener las estrategias y recursos necesarios para intervenir en casos de ciberacoso (Domitrovich et al., 2017). Es esencial que estas prácticas se enfoquen en potenciar la sensibilidad de los estudiantes hacia la identificación de señales indicativas de situaciones de acoso. Ejemplificando esto, el programa de intervención TEI (Ferrer-Cascales et al., 2019) ha obtenido resultados notables. Diseñado para fortalecer la integración escolar y prevenir el acoso (Garaigordobil, 2017, Durlak et al., 2011), este programa se fundamenta en el tutorado emocional entre compañeros y la promoción de la empatía, demostrando ser efectivo en la prevención del acoso escolar.

En resumen, este estudio es un trabajo novedoso que proporciona resultados prometedores sobre la IE y la empatía de los ciberagresores, pero, sobre todo, de los cibervíctimas, ya que la investigación centrada en examinar la empatía desde una perspectiva multidimensional es muy escasa. Profundizar en nuestra comprensión del ciberacoso puede ayudar a diseñar programas de intervención más eficientes para prevenir y reducir este problema que tiene una presencia creciente en nuestras sociedades, lo que es de gran relevancia educativa, clínica y social.

### *Limitaciones*

Los autores reconocen algunas limitaciones en el presente estudio, que deben tenerse en cuenta para la investigación en el futuro. La primera limitación está relacionada con el hecho de que el trabajo se basa en datos de naturaleza transversal, lo que hace imposible afirmar la existencia de relaciones causales entre las variables analizadas. En segundo lugar, debemos tener en cuenta que, aunque los instrumentos se administraron de forma anónima, los cuestionarios autoadministrados podrían mostrar un sesgo de respuesta, lo que podría afectar la generalización y la validez de los hallazgos. En futuras investigaciones, se recomienda incorporar datos de otros informantes, como profesores y progenitores, cuyas respuestas podrían llevar a un enfoque más amplio del problema estudiado, añadiendo una visión complementaria a la de los estudiantes. En tercer lugar, estos resultados se circunscriben a la etapa adolescente (de 11 a 17 años), lo que significa que no pueden generalizarse a estudiantes de otros niveles educativos o edades (educación infantil, primaria y superior), o contextos escolares de otras culturas. Sin embargo, nuevamente destacamos la contribución del presente trabajo en términos de conocer mejor el papel de la IE y la empatía en la comprensión de las emociones de los ciberagresores y cibervíctimas y las formas en que las manejan. Esto es importante debido a la escasez de estudios sobre este tema centrados en esta población, y aún menos desde esta perspectiva multidimensional. Creemos que es esencial implementar programas de formación y educativos que involucren el compromiso directo y el trabajo cooperativo de familias, estudiantes y profesores para el uso responsable de las nuevas tecnologías.



## 6.2. Acoso escolar y tétrada oscura de la personalidad: un análisis por género en adolescentes victimizados y con conducta violenta

### 6.2.1. Resumen

El presente estudio fue diseñado con el propósito de contribuir a la literatura científica existente sobre la presencia de rasgos de personalidad de la Tétrada Oscura (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) en adolescentes agresores y víctimas de acoso, teniendo en cuenta además las posibles diferencias de género en ambos roles. Los resultados, obtenidos mediante Análisis Multivariante de Varianza de Dos Vías, con una muestra de participantes compuesta por 2.977 personas de 11 a 17 años, indicaron que tanto los adolescentes con una mayor implicación en conductas de acoso como aquellos altamente victimizados obtuvieron puntuaciones más altas en los cuatro rasgos de la tétrada oscura. Por género, los chicos mostraron puntuaciones más altas en sadismo tanto en el modelo de acoso como en el de victimización. Además, se identificaron dos interacciones entre victimización y género: la victimización se asoció con niveles comparativamente más altos de maquiavelismo y narcisismo en los chicos que en las chicas. Estos resultados sugieren la necesidad de incorporar el estudio de estos componentes de personalidad y género en la comprensión, prevención e intervención en situaciones de acoso entre chicos y chicas adolescentes.

Palabras clave: rasgos de personalidad, Tétrada Oscura, acoso, género, psicopatía, narcisismo, maquiavelismo, sadismo [personality traits, Dark Tetrad, bullying, gender, psychopathy, narcissism, Machiavellianism, sadism, sadism]

### **6.2.2. Objetivos**

Como hemos señalado en el marco teórico (véase el epígrafe 2.3 de esta tesis), la mayoría de los estudios previos ha analizado la “Dark Personality” en agresores, soslayando el estudio en profundidad de la posible presencia de estas características en víctimas de acoso escolar en la etapa adolescente. Conocer estas particularidades puede ayudar en el diseño más específico de programas de prevención e intervención que incluyan factores de personalidad que pueden predisponer a situaciones de maltrato entre iguales. A esto se añade la práctica ausencia de trabajos que incorporen el análisis de los cuatro rasgos en chicos y chicas, en los roles tanto de agresor como de víctima. Para abordar esta limitación, identificado en estudios previos, el principal objetivo del presente estudio fue evaluar la relación entre los cuatro rasgos de la TO de la Personalidad (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) en los roles de acosador/a y de víctima de acoso escolar, teniendo en cuenta además las posibles diferencias entre géneros.

Se plantearon los siguientes cuatro objetivos específicos: (1) examinar si existen diferencias en las dimensiones de Narcisismo, Maquiavelismo, Psicopatía y Sadismo en adolescentes acosadores según los niveles de acoso en el contexto escolar; (2) analizar si existen diferencias por género entre los acosadores en las dimensiones de la TO; (3) evaluar si existen diferencias en las cuatro dimensiones de la TO en adolescentes según los niveles de victimización en el contexto escolar; (4) analizar si existen diferencias por género entre las víctimas en las variables de la TO.

En base a estudios previos realizados con población adolescente, y en algunos casos con muestras de jóvenes y adultos, se establecieron las siguientes hipótesis: (H1) los adolescentes con mayor nivel de acoso mostrarán puntuaciones más elevadas en las cuatro dimensiones de la TO; (H2) los chicos acosadores obtendrán puntuaciones mayores en las dimensiones de la tétada en comparación con las chicas; (H3) los adolescentes altamente victimizados mostrarán puntuaciones más elevadas en las cuatro dimensiones de la TO; (H4) los chicos victimizados obtendrán puntuaciones mayores en las dimensiones de la tétada en comparación con las chicas.

### **6.2.3. Método**

#### *Análisis de datos*

En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio para determinar la idoneidad de los datos para el presente estudio. Se identificaron valores perdidos, que oscilaban entre el 2,7% y el 4,6%, en acoso, victimización y rasgos oscuros. En términos de eficiencia y consistencia, estudios previos de simulación no han encontrado sesgos o implicaciones prácticas cuando se utilizan porcentajes de datos perdidos inferiores al 5% (Drechsler, 2015). Los valores perdidos se imputaron utilizando el método de regresión a nivel de ítem (Gottschall et al, 2012). Posteriormente, se detectaron valores atípicos univariados examinando las puntuaciones estandarizadas con un valor absoluto superior a 4 y utilizando gráficos de Box y Whiskers. (Hair et al, 2016). La distancia de Mahalanobis se calculó con fines de detección multivariante. Desde esta perspectiva, los valores atípicos multivariantes se identifican cuando la probabilidad asociada a una distancia de Mahalanobis es igual o inferior a 0,001 (Tabachnick y Fidell, 2013). Considerando los resultados de este análisis, se eliminaron un total de 51 valores atípicos

multivariantes, lo que dio como resultado un tamaño de muestra final de 2,926 adolescentes.

Tras realizar los análisis exploratorios, se llevó a cabo un análisis de correlación para evaluar la relación entre las diferentes variables del estudio. Posteriormente, se realizó un análisis de conglomerados basado en el supuesto de máxima homogeneidad intragrupo y máxima heterogeneidad intergrupo, con el objetivo de identificar grupos de adolescentes caracterizados por bajos o altos niveles de victimización y de acoso en función de sus respuestas a los ítems de la escala. (Musitu-Ferrer et al, 2019). Específicamente, para obtener grupos homogéneos según victimización y acoso, se utilizó la técnica de k-medias (Everitt et al, 2011). Para obtener un número óptimo de grupos, se utilizó en Stata 17 (StataCorp, 2021) el comando "cluster stop" con soluciones de 2 a 6 conglomerados. En Stata, el comando "cluster stop" aplica el índice pseudo-F de Calinski-Harabasz como criterio de parada, donde los valores más grandes significan conglomerados más distintos y separados de forma óptima (Caliński y Harabasz, 1974; Duda et al, 2007; Everitt et al, 2011). A continuación, se estimaron la media y las desviaciones típicas de la suma de los ítems de la escala de acoso para evaluar las diferencias entre los conglomerados identificados. El mismo procedimiento se utilizó para los conglomerados de victimización.

Además, se aplicaron dos análisis multivariantes factoriales ( $2 \times 2$ ) de la varianza (MANOVA). En el modelo 1, el acoso (bajo frente a alto) y el género (chicos frente a chicas) se utilizaron como variables independientes. En el modelo 2, la victimización (baja frente a alta) y el género se utilizaron como variables independientes. En ambos análisis, las cuatro dimensiones de la TO (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) se consideraron variables dependientes.

Dentro de los diferentes criterios multivariantes para estudiar los efectos de las variables independientes, se seleccionó el criterio de Pillai, por ser el más robusto ante violaciones de los supuestos estadísticos (Tabachnick y Fidell, 2013). Los tamaños del efecto para los resultados del MANOVA se estimaron con eta-cuadrado parcial ( $\eta^2$ ). Se utilizaron los criterios de corte del tamaño del efecto de Cohen para fines descriptivos: 0,01, 0,06 y 0,14, para efectos pequeños, medianos y grandes, respectivamente (Ellis, 2010). Finalmente, se realizaron ANOVAs de seguimiento para todas las fuentes de variación cuando las diferencias multivariantes alcanzaron significación estadística.

#### **6.2.4. Resultados**

La tabla 1 muestra las correlaciones de Pearson, medias y desviaciones estándar para las variables del estudio, estratificadas por género. Utilizando la prueba Z de Fisher para comparar coeficientes de correlación, se identificaron diferencias significativas específicas de género. La diferencia más notable se encontró entre victimización y narcisismo, mostrando una disparidad estadísticamente significativa en los coeficientes de correlación entre niños y niñas ( $Z = -3.66$ ,  $p < .001$ ). Además, se observaron diferencias significativas en victimización y maquiavelismo ( $Z = -2.53$ ,  $p = .011$ ), y entre agresión y victimización ( $Z = -2.03$ ,  $p = .042$ ), indicando que las dinámicas del acoso escolar y los rasgos de personalidad asociados varían significativamente entre géneros.

**Tabla 11.** Correlaciones de Pearson, medias y desviaciones típicas de las variables del estudio, estratificadas por género.

Variables	Boys		Girls		Pearson Correlations					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6
1. Acoso	1.51	2.05	0.99	1.65	-	.42	.31	.32	.26	.27
2. Victimización	2.71	2.83	3.45	3.24	.48	-	.15	.12	.13	.11
3. Maquiavelismo	1.97	1.10	2.00	1.10	.36	.24	-	.48	.51	.35
4. Psicopatía	2.20	1.08	2.09	1.08	.30	.15	.50	-	.33	.35
5. Narcisismo	2.62	1.40	2.53	1.43	.27	.26	.49	.35	-	.29
6. Sadismo	1.73	0.81	1.54	0.72	.30	.12	.37	.35	.26	-

*Notas.* Los coeficientes de correlación de Pearson para las variables del estudio se presentan por separado por género para resaltar las diferencias en las relaciones de rasgos. El triángulo inferior muestra las correlaciones para los chicos ( $n = 1,420$ ), y el triángulo superior para las chicas ( $n = 1,506$ ). Todas las correlaciones se estimaron utilizando bootstrapping ( $n = 2,000$  iteraciones), y fueron significativas con un  $p < .001$ .

### ***Análisis de conglomerados: grupos de acoso y victimización (bajo versus alto)***

Los resultados del análisis clúster revelaron la existencia de dos grupos de acoso. El clúster 1 aglutinó a adolescentes que mostraron nulo o bajo nivel de acoso, de los cuales el 54% fueron chicas. El clúster 1 quedó integrado por 2411 sujetos, entre los que se incluyó el 100% de los adolescentes que afirmaron no haber acosado a nadie en el último año, más un 63.3% de adolescentes con un nivel de acoso medio prácticamente nulo (1.41). El clúster 2 aglutinó a 515 adolescentes con un comportamiento altamente agresivo y con una media mucho más elevada que el clúster 1 (4.63). El 60% de este grupo fue integrado por chicos. En este clúster algunos adolescentes llegaron a alcanzar el umbral máximo de acoso (con una media de 12 puntos). Analizando las medias de los cuatro indicadores de acoso mediante t-test para muestras independientes y remuestreo con  $n = 1000$ , el clúster 1 mostró, más específicamente, menores niveles de acoso, con una diferencia de medias ( $M_{diff}$ ) estadísticamente significativa en las

cuatro dimensiones de acoso: física ( $M_{diff} = -.93$  [95% CI (-10,01;-87)]), verbal ( $M_{diff} = -1.44$  [95% CI (-1.51;-1.38)]), social ( $M_{diff} = -.92$  [95% CI (-.98;-86)]), y psicológica ( $M_{diff} = -.81$  [95% CI (-.88;-74)]).

El análisis clúster también reveló la existencia de dos grupos relacionados con la victimización escolar. El clúster 1 aglutinó a estudiantes con nula o baja victimización y quedó conformado por 2282 adolescentes. En ese clúster encontramos el 100% de los adolescentes que nunca fueron víctimas, y el 70.0% de los que sí lo fueron, pero con un nivel medio muy bajo (2.65 en un rango entre 0 y 12). El clúster 2 quedó integrado por 644 adolescentes con una victimización media muy elevada (8.00), y con una puntuación mínima de 5 y máxima de 12 en un rango total entre 0 y 12. El análisis de las medias de los cuatro indicadores de victimización mediante t-test para muestras independientes y remuestreo con  $n = 1000$ , indicó que el clúster 1 presentaba menores niveles de victimización física ( $M_{diff} = -.94$  [95% CI (-1.02;-86)]), verbal ( $M_{diff} = -1.78$  [95% CI (-1.83;-1.72)]), social ( $M_{diff} = -1.53$  [95% CI (-1.60;-1.44)]), y psicológica ( $M_{diff} = -1.88$  [95% CI (-1.95;-1.82)]).

La tabla 12 detalla las puntuaciones medias y las desviaciones estándar para los rasgos de la TO, destacando las variaciones por niveles de acoso y victimización derivados del análisis de clústeres anterior, y por género. Revela que niveles más altos de agresión están asociados con puntuaciones elevadas en todos los rasgos de la TO, con un aumento notable en el sadismo para los chicos que experimentan alta agresión. Además, se observa un aumento significativo en las puntuaciones de narcisismo de niveles bajos a altos de victimización, particularmente pronunciado en los chicos, indicando un impacto específico de género de la victimización. Estas distinciones subrayan la compleja dinámica entre acoso, victimización, género y los rasgos de la TO, sentando las bases para los subsiguientes análisis.

**Tabla 12.** Medias y desviaciones estándar para las cuatro variables de la TO según niveles de acoso y victimización por género

Variables	Acoso						Victimización						Totales generales		
	Bajo nivel de acoso			Alto nivel de acoso			Bajo nivel de victimización			Alto nivel de victimización			Por género		Por rasgo
	Chico	Chica	Total	Chico	Chica	Total	Chico	Chica	Total	Chico	Chica	Total	Chico	Chica	de la TO
Maquiavelismo	1.77 (.97)	1.89 (1.05)	1.84 (1.01)	2.71 (1.24)	2.69 (1.19)	2.70 (1.22)	1.90 (1.05)	1.94 (1.09)	1.92 (1.07)	2.35 (1.26)	2.18 (1.13)	2.24 (1.19)	1.97 (1.10)	2.00 (1.10)	1.99 (1.10)
Psicopatía	2.03 (1.01)	1.98 (1.01)	2.00 (1.01)	2.80 (1.13)	2.83 (1.21)	2.81 (1.16)	2.14 (1.04)	2.04 (1.05)	2.10 (1.04)	2.47 (1.24)	2.23 (1.15)	2.32 (1.19)	2.20 (1.08)	2.09 (1.08)	2.15 (1.08)
Narcisismo	2.43 (1.34)	2.42 (1.39)	2.42 (1.37)	3.31 (1.38)	3.20 (1.46)	3.26 (1.41)	2.50 (1.34)	2.45 (1.4)	2.47 (1.37)	3.22 (1.53)	2.75 (1.48)	2.92 (1.51)	2.62 (1.40)	2.53 (1.43)	2.57 (1.41)
Sadismo	1.63 (.74)	1.49 (.69)	1.55 (.72)	2.12 (.94)	1.88 (.85)	2.02 (.91)	1.71 (.80)	1.51 (.71)	1.62 (.77)	1.84 (.87)	1.62 (.75)	1.70 (.81)	1.73 (.81)	1.54 (.72)	1.63 (.77)

### *Análisis Multivariado*

La siguiente tabla muestra los resultados de un análisis factorial multivariado (MANOVA) de 2 x 2, que reveló un efecto principal significativo de "acoso" con un tamaño de efecto medio (Rastro de Pillai = 0,122, [ $F(4, 2919) = 101.84$ ],  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,12$ ). El género también mostró un efecto principal significativo (Rastro de Pillai = 0,012, [ $F(4, 2919) = 8,75$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ],  $p < 0,001$ ). Estos resultados indicaron que tanto el "acoso" como el género estaban relacionados de manera independiente con la TO a través de efectos principales.

El segundo modelo arrojó efectos principales significativos de victimización (Rastro de Pillai = .026, [ $F(4, 2919) = 19.19$ ],  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = .026$ ) y género (Rastro de Pillai = 0,017, [ $F(4, 2919) = 12.33$ ],  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,017$ ), así como un efecto de interacción entre victimización y género (Rastro de Pillai = .004, [ $F(4, 2919) = 30,01$ ],  $p = 0,017$ ,  $\eta^2 = .004$ ). Estos resultados indicaron una asociación estadística entre victimización y TO, y entre género y TO, así como la existencia de diferencias por género en la relación entre victimización y los rasgos oscuros de la personalidad.

**Tabla 13.** MANOVAs factoriales para maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo

Fuente de variación	Pillais Trace	<i>F</i>	<i>gdl</i> <sub>between</sub>	<i>gdl</i> <sub>error</sub>	<i>p</i>	$\eta^2$
Modelo: Acoso						
Acoso <sup>1</sup>	.12	101.84	4	2919	<.001	.122
Género <sup>2</sup>	.01	8.75	4	2919	<.001	.012
Acoso x Género	.00	1.59	4	2919	.17	.002
Modelo: Victimización						
Victimización <sup>1</sup>	.03	19.19	4	2919	<.001	.026
Género <sup>2</sup>	.02	12.33	4	2919	<.001	.017
Victimización x Género	.00	3.01	4	2919	.02	.004

*Notas.* <sup>1</sup> La agresión y la victimización se consideran en dos niveles cada una: bajo y alto. <sup>2</sup> Para el género, la primera categoría representó a los varones, y la segunda a las mujeres.

### Análisis Univariado

Los resultados de los ANOVAs de seguimiento para el modelo 1, considerando el acoso y el género, confirmaron la existencia de diferencias significativas en las cuatro variables de la TO dependiendo del nivel de acoso de los adolescentes, con un efecto medio en el caso del maquiavelismo ( $F(1, 2922) = 279.82, p < 0,001, \eta^2 = .087$ ) y la psicopatía ( $F(1, 2922) = 251.84, p < 0,001, \eta^2 = .079$ ), y con efectos algo menores en narcisismo y sadismo (Tabla 14). Por género, se encontró una diferencia significativa en relación con el sadismo ( $F(1, 2922) = 26.25, p < 0,001, \eta^2 = 0,010$ ).

**Tabla 14.** Modelo 1. ANOVAS de seguimiento del acoso, el género y la interacción en las cuatro dimensiones de la TO

Variables	Acoso			Género			Acoso * Género		
	<i>F</i> (1,2922)	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i> (1,2922)	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>F</i> (1,2922)	<i>p</i>	$\eta^2$
Maquiavelismo	279.82	<.001	.087	1.06	.303	<.001	2.04	.154	.001
Psicopatía	251.84	<.001	.079	0.06	.808	<.001	0.69	.405	<.001
Narcisismo	148.77	<.001	.048	0.70	.405	<.001	0.56	.454	<.001
Sadismo	141.55	<.001	.046	26.25	<.001	.010	1.78	.183	.001

Como se mostró en la Tabla 12, las diferencias significativas se relacionan con el hecho de que el clúster de adolescentes con alto acoso, considerando ambos géneros, mostró mayores puntuaciones medias en maquiavelismo (2.70 vs. 1,84), psicopatía (2.81 vs. 2,00), narcisismo (3.26 vs. 2,42) y sadismo (2.02 vs. 1,55). Por género, los resultados indicaron que los chicos tenían significativamente mayores puntuaciones en sadismo, independientemente del nivel de acoso.

En el modelo de victimización y género, los resultados indicaron que el clúster de alta victimización obtuvo medias generales significativamente superiores en todas las variables de la TO (Tabla 15), con los chicos mostrando puntuaciones más elevadas en todas ellas a cualquier nivel de victimización. Además, los resultados de los ANOVAs

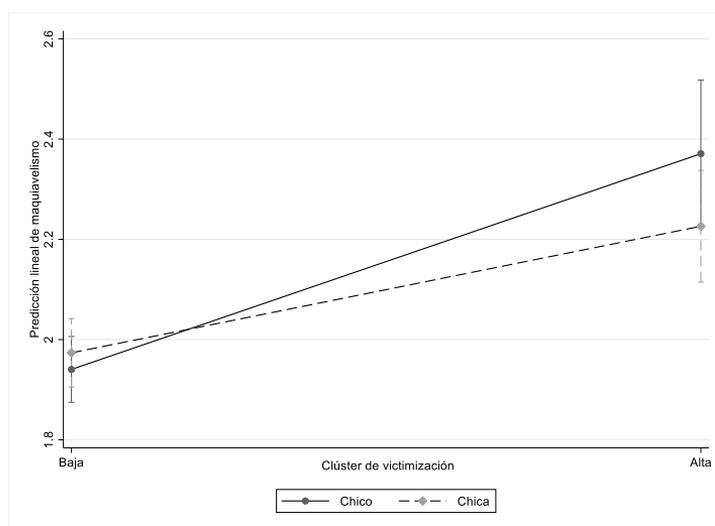
de seguimiento para el modelo 2, confirmaron la existencia de dos interacciones entre la victimización y el género.

**Tabla 15.** Modelo 2. ANOVAS de seguimiento de la victimización por acoso, género y la interacción en las cuatro dimensiones de la TO.

Variables	Victimización			Género			Victimización * Género		
	F(1,2922)	p	$\eta^2$	F(1,2922)	p	$\eta^2$	F(1,2922)	p	$\eta^2$
Maquiavelismo	46.53	<.001	.016	1.67	.196	.001	4.63	<.05	.002
Psicopatía	27.18	<.001	.009	12.04	<.001	.004	2.04	.153	.001
Narcisismo	63.4	<.001	.021	16.58	<.001	.006	10.59	<.01	.004
Sadismo	11.22	<.001	.004	34.78	<.001	.012	0.02	.890	<.001

Una de ellas se relacionó con el maquiavelismo ( $F(1, 2922) = 4.63$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = .002$ ). Ambos géneros mostraron puntuaciones similares en maquiavelismo en el grupo de baja victimización, y ambos mostraron significativamente mayores puntuaciones en el grupo de alta victimización (Figura 4). Sin embargo, el incremento de la puntuación de maquiavelismo en los chicos altamente victimizados fue significativamente más pronunciado que en las chicas, lo que indicó que la relación entre la victimización y el maquiavelismo fue especialmente importante en los chicos.

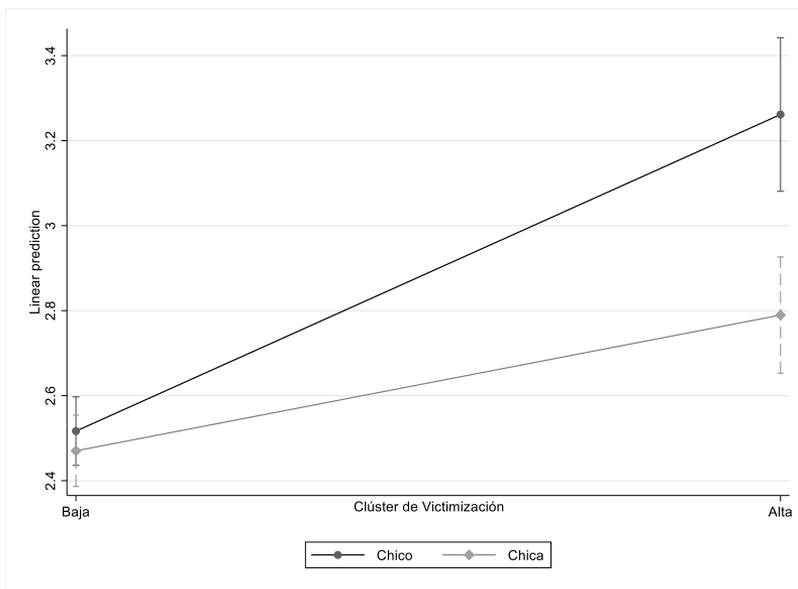
**Figura 4.** Medias marginales de Maquiavelismo estimadas para la interacción entre Victimización y Género



*Nota.* Las barras verticales representan intervalos de confianza del 95%

La otra interacción se observó en relación con la variable narcisismo,  $F(1, 2922) = 10.59, p < 0,01$  (Tabla 15 y Figura 5). El comportamiento de esa interacción fue similar al anterior. Nuevamente, ambos géneros mostraron puntuaciones muy cercanas de narcisismo en el grupo de baja victimización, pero se encontró una media de narcisismo significativamente mayor en los chicos que en las chicas altamente victimizados. De hecho, la puntuación estimada de narcisismo en las chicas con alta victimización fue más similar a la de los grupos con baja victimización que a la de los chicos de su grupo, lo que sugirió un efecto moderador del género en la relación entre narcisismo y victimización.

**Figura 5.** Medias marginales de Narcisismo estimadas para la interacción entre Victimización y Género



*Nota.* Las barras verticales representan intervalos de confianza del 95%

Para resumir los resultados de ambos modelos, los rasgos de la TO se asociaron en mayor medida al rol de acosador, sin embargo, también se observaron diferencias en esos rasgos dependiendo del nivel de

victimización. La variable género tuvo mayor peso para comprender el nivel de la TO en el rol de víctima, donde se observaron interacciones entre la variable género y la victimización.

### **6.2.5. Discusión**

El objetivo de este estudio fue investigar los cuatro rasgos de personalidad de la TO en los roles de bully y de víctima en casos de acoso escolar entre adolescentes, teniendo en cuenta además las posibles diferencias entre géneros en ambos roles. A la vista de los resultados obtenidos, hemos constatado, en primer lugar, que los adolescentes con una mayor implicación en conductas de acoso obtuvieron puntuaciones más elevadas en las cuatro dimensiones de la TO, confirmando así lo postulado en la primera hipótesis de partida.

Más concretamente, las variables maquiavelismo y psicopatía fueron las que mostraron un comportamiento más diferenciado, con valores significativamente más elevados en el grupo de alta agresión, comparado con el de baja agresión, en línea con estudios previos (Jones y Neria, 2015; Jones y Paulhus, 2010a; Porter y Woodworth, 2006). En el mismo sentido, se había confirmado en adultos acosadores esta estrecha relación directa de los rasgos particulares de maquiavelismo y psicopatía en personas violentas (Baughman et al, 2012), mostrando estos individuos una mayor tendencia a dañar intencionadamente a otros, fundamentada en una carencia empática que les distancia emocionalmente del sufrimiento de la víctima (Perenc y Radochonski, 2014; Wendt et al, 2019). En el metaanálisis de Gillespie et al, (2023) se identificaron pruebas convincentes de la asociación positiva entre la psicopatía y la reincidencia general en conductas violentas y de intimidación en la juventud, tanto en actos de agresión reactiva como proactiva, aunque este rasgo se ha asociado de forma específica con la agresión proactiva (Ragatz et al, 2011) más propia del perfil acosador.

Los resultados obtenidos en el presente estudio también mostraron que el grupo de acosadores con alta agresión obtuvo puntuaciones de sadismo y narcisismo significativamente superiores al grupo de baja agresión. Estos resultados refuerzan la conclusión de la investigación llevada a cabo por van Geel et al. (2017a) con agresores escolares, quienes identificaron el narcisismo y, sobre todo, el sadismo como un potente predictor de comportamientos antisociales en la etapa adolescente y, en particular, de conductas de acoso e incluso de ciberacoso.

Respecto al narcisismo, diferentes estudios indican la estrecha asociación entre el rasgo narcisista y el talante agresivo de la persona, pero los estudios con acosadores escolares son más escasos; la mayoría se centra en población general joven o adulta, como el metaanálisis de Kjærviik y Bushman (2021) y el estudio de Bonfá-Araujó y colegas (2023) con población universitaria. ZeiglerHill y Besser (2013) sostienen que esa relación entre narcisismo y agresión puede estar asociada a que los narcisistas enmascaran su baja autoestima con un grandioso sentido de sí mismos, y con el hecho de que tienen una poderosa necesidad de defender su ego. Una interpretación que surge de nuestros resultados analizando la Tétrada en su conjunto, es que cuando el rasgo narcisista coocurre con los otros (psicopatía, maquiavelismo y sadismo), encontramos adolescentes que encajan perfectamente en el perfil de acosad*OR*: un individuo con un ego marcado y la necesidad de humillar a un semejante con el objetivo, y disfrute, de causar daño (violencia proactiva) y obtener un estatus social en el grupo de iguales, sin mostrar remordimientos. Como puntualizaron Ang et al. (2010), el narcisista comulga con la creencia en la legitimidad de la agresión si le beneficia.

Con respecto a la segunda hipótesis, que planteaba la mayor presencia de rasgos oscuros en los chicos acosadores respecto de las chicas acosadoras, nuestros resultados sugirieron que el género no desempeña un

papel significativo generalizado en este caso, pues los chicos y chicas con un grado elevado de conducta agresiva no mostraron diferencias significativas de maquiavelismo, psicopatía y narcisismo, por lo que no se pudo generalizar una "personalidad oscura" más acentuada en los chicos. El sadismo sí marcó una diferencia, porque los chicos obtuvieron valores significativamente más elevados en este rasgo, independientemente de su grado (alto o bajo) de implicación como acosadores. Este resultado converge con el señalado en el reciente estudio de Pfattheicher et al. (2023) con escolares, donde concluyeron, partir de una regresión múltiple controlando las dimensiones HEXACO, que el género fue un predictor significativo del sadismo en el caso de los chicos.

Respecto a las víctimas, al igual que en caso del perfil acosador, estas también mostraron una mayor presencia de los cuatros rasgos de la TO conforme aumentó su grado de victimización, confirmándose así lo afirmado en la tercera hipótesis. Además, como se esperaba en la cuarta hipótesis, en este caso los chicos victimizados sí mostraron en general una "personalidad oscura" más marcada que las chicas. La psicopatía y el sadismo alcanzaron un mayor nivel promedio en adolescentes altamente victimizados, independientemente de su género; pero, por otro lado, los chicos mostraron los mayores niveles en psicopatía y sadismo, en comparación con las chicas, al margen del grado de victimización. Estos resultados confirman los recientemente observados por Pineda y colaboradores (2022), con una muestra de 393 adolescentes, quienes informaron del alto valor predictivo de estos dos rasgos particulares en la probabilidad de ser victimizado en la escuela. Este hecho podría deberse a un giro en el comportamiento de los escolares que sufren abuso o maltrato por parte de sus iguales, hacia modos de interacción social más despectivos con componentes psicopáticos de desvinculación moral. Esta idea concuerda con lo que señalaban Boccio y Beaver (2021) en su estudio

longitudinal con la población adulta general victimizada, quienes observaron que los rasgos psicopáticos estaban significativamente asociados con un mayor riesgo de victimización personal, sugiriendo que las personas con niveles más altos de rasgos particularmente negativos en las relaciones interpersonales y afectivas no solo están más involucradas en conductas antisociales, sino que también tienen una mayor probabilidad de ser víctimas. El estudio actual aporta significativamente a estas discusiones, revelando que la relación entre la victimización entre pares adolescentes y los rasgos psicopáticos y sádicos de la 'personalidad oscura' es particularmente más pronunciada en los chicos. Este hallazgo representa un terreno aún no explorado en profundidad, marcando un camino para futuras investigaciones. Esta observación se alinea con lo reportado en estudios sobre acoso escolar y desvinculación moral, como se destaca en la revisión sistemática de Gómez-Tabares y Correa Duque (2022). Estos autores encontraron que la desconexión y la distancia moral son más evidentes en los chicos que participan en comportamientos abusivos, en comparación con las chicas.

La relación entre la victimización y el género resultó ser sumamente interesante en el caso de los dos rasgos de la tétada donde observamos interacciones significativas en el análisis de varianza: maquiavelismo y narcisismo. Respecto al maquiavelismo, si bien la puntuación media de ambos géneros se incrementó en el grupo de adolescentes altamente victimizados, ese incremento fue significativamente mayor en los chicos. La asociación del género masculino con niveles más altos de maquiavelismo ya había sido comprobada en otros estudios con población general adulta (Collison et al, 2021; Szabó y Jones, 2019), pero los resultados del presente estudio identificaron que tal asociación puede estar significativamente relacionada, al menos en parte, con experiencias de victimización en población escolar. En esta línea, Pineda et al (2022)

indicaron la elevada correlación entre ser víctima de acoso escolar y los rasgos maquiavélicos, pero los hallazgos de la presente investigación contribuyen a comprender que este vínculo es más estrecho en el caso de los chicos, en los que se incrementa más este rasgo de personalidad conforme aumenta la experiencia de victimización. Una posible explicación a este hecho, que necesitaría ser explorada en investigaciones futuras, es que la victimización intensa y prolongada alimentaría en los chicos la necesidad creciente de desarrollar un enfoque estratégico en sus interacciones sociales, haciéndolas cada vez en más distantes, frías y manipuladoras, fruto de una desconfianza generalizada en los demás aprendida por su experiencia de maltrato social. La investigación reciente sobre la venganza de las víctimas de acoso avala esta hipótesis interpretativa (León-Moreno et al., 2019; Watson et al, 2021), si bien no encontramos en la literatura, hasta el momento, datos sobre diferencias de género en víctimas de acoso escolar.

El narcisismo también mostró una interacción con la victimización y el género: los adolescentes con baja victimización mostraron niveles similares en este rasgo de personalidad, sin embargo, en el grupo de alta victimización, el grado de narcisismo en los chicos se diferenció significativamente del estimado en las chicas. Aunque escasamente estudiada, la relación del narcisismo con los altos niveles de victimización ha sido identificada en algunos estudios con jóvenes adultos quienes, debido a su ego endiosado, mostraron mayor tendencia a identificarse a sí mismos como víctimas en general (McCullough et al, 2003; Ok et al, 2020). En línea con esto, como señalaron Fanti y Kimonis (2012), los jóvenes narcisistas pueden mostrar una percepción frágil de sí mismos, lo que los hace más susceptibles a percibir amenazas por parte de otros, como los compañeros en la escuela. La tendencia de los narcisistas a la victimización también es coherente con otras características psicológicas asociadas al

narcisismo, como una mayor propensión a la venganza y la paranoia (Day et al., 2020).

La interacción estadística considerando la victimización y el género del adolescente, muestra un aumento comparativamente mayor de narcisismo y maquiavelismo en los chicos. Este patrón podría interpretarse como parte de una estrategia de autodefensa. En línea con la Teoría de la Reputación Social propuesta por Estévez et al. (2012), este fenómeno sugiere que algunas víctimas de acoso, particularmente chicos, pueden optar por construir una imagen social basada en la prepotencia y el egocentrismo. Este enfoque se emplea con el objetivo de proyectar una reputación de resistencia ante sus pares, buscando así prevenir futuros ataques. Investigaciones futuras resultan esenciales para profundizar en estas asociaciones estadísticas y esclarecer los hallazgos de este estudio en la población adolescente.

#### **6.2.6. Conclusiones**

El presente estudio tenía como objetivo principal explorar la relación entre los cuatro rasgos de la TO (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) en los roles de acosador y víctima en el ámbito escolar adolescente, y examinar las posibles diferencias de género en ambos roles. Los hallazgos confirman de manera concluyente la primera hipótesis, donde se observa que los adolescentes más involucrados en conductas de acoso escolar obtienen puntuaciones más altas en los cuatro rasgos, especialmente en maquiavelismo y psicopatía. Este resultado se alinea con investigaciones previas, subrayando una carencia empática en individuos con estas características y una mayor tendencia a dañar intencionadamente a otros.

Contrario a la segunda hipótesis, el género no demostró ser un factor significativo en la presencia de los rasgos de maquiavelismo,

psicopatía y narcisismo entre los acosadores. Sin embargo, el sadismo sí presentó diferencias de género, con los chicos mostrando puntuaciones significativamente más elevadas. En cuanto a las víctimas, los resultados también confirmaron una mayor presencia de los cuatro rasgos a medida que aumentaba el grado de victimización, siendo más pronunciada en los chicos, en línea con la tercera y cuarta hipótesis.

Este estudio revela una notable correlación entre el género y el grado de victimización en relación con rasgos de maquiavelismo y narcisismo. En particular, entre los chicos que informaron ser víctimas de victimización, se detecta una vinculación clara con incrementos en estos rasgos. Este patrón sugiere una inclinación hacia conductas más manipuladoras y centradas en el ego, que podrían interpretarse como estrategias de autodefensa frente a experiencias adversas.

### ***Limitaciones y futuras investigaciones***

En general, los resultados de este trabajo contribuyen a ampliar el conocimiento sobre el papel de los rasgos oscuros de la personalidad en el contexto del acoso escolar, con agresores y víctimas de ambos géneros. Sin embargo, los autores reconocen ciertas limitaciones que deberían tenerse en cuenta para futuras investigaciones. Una de ellas se basa en el carácter transversal y correlacional de los datos, lo que imposibilita establecer relaciones causales entre las variables analizadas; al no tratarse de un estudio longitudinal, no es posible afirmar si los rasgos de personalidad son causa o consecuencia de las conductas de acoso. Además, en este trabajo sólo se han analizado los roles "puros" de agresor y víctima sin tener en cuenta el doble rol cruzado del agresor victimizado o de la víctima agresiva, cuyos rasgos de personalidad pueden ser sumamente interesantes para una mejor comprensión de su situación particular. Asimismo, cabe señalar que los resultados de este estudio se limitan a la etapa adolescente de 11 a 17

años, por lo que no son generalizables a individuos de otros niveles educativos (educación primaria o universitaria).

A pesar de estas limitaciones, consideramos que el presente trabajo supone una aportación sustancial a la literatura científica actual sobre personalidad y acoso entre iguales en la adolescencia, si tenemos en cuenta que los estudios previos se han centrado casi exclusivamente en analizar los rasgos oscuros de los acosadores. Sólo encontramos un estudio previo que considerara los cuatro rasgos de la TO en víctimas de acoso (Pineda et al, 2022), pero ninguno que examinara las diferencias de género, ni en víctimas ni en acosadores. Por tanto, los datos aquí presentados pueden tomarse como base e incentivo para seguir trabajando en esta línea de investigación, profundizando en las complejas formas de sentir y comportarse de quienes se ven envueltos en situaciones de maltrato en etapas tempranas de la vida, con el objetivo de ofrecer estrategias de prevención e intervención más eficaces.

## 6.3. Ideación suicida en adolescentes: acoso, ciberacoso y factores escolares, personales y familiares

### 6.3.1. Resumen

El aumento de las tasas de suicidio entre adolescentes, especialmente aquellos que son víctimas de acoso escolar, ha llamado la atención de educadores y profesionales de la salud, convirtiéndose el suicidio en una de las principales causas de muerte prevenible en esta población. Este estudio analiza el complejo entrelazado entre ciberacoso, acoso escolar e IS en adolescentes, destacando la importancia de las diferencias de género y otros factores contextuales como la dinámica familiar y las NPB.

Participaron en la investigación 2.977 adolescentes españoles de 11 a 17 años, matriculados en 7 centros de educación secundaria obligatoria. Los datos, recogidos mediante medidas de autoinforme, fueron analizados con análisis de regresión múltiple logística después de generar clústeres de casos. Se observó que mayores niveles de victimización escolar y de socialización negativa de los progenitores aumentan la probabilidad de IS. Sorprendentemente, el ciberacoso mostró potencial para moderar algunos de estos efectos negativos.

La investigación revela una correlación variada y multifacética, en la que el género juega un rol significativo. Este estudio subraya la necesidad de intervenciones integrales y adaptadas al género que aborden no solo el acoso y el ciberacoso sino también los factores subyacentes como la dinámica familiar, las NPB o la IP. Estos hallazgos también podrían ofrecer un nuevo marco para el desarrollo de estrategias de programas de intervención que consideren múltiples influencias en la IS, desde el ámbito personal hasta el escolar y familiar.

Palabras clave: ideación suicida, acoso escolar, ciberacoso, socialización parental, clima del aula, Necesidades Psicológicas Básicas, inflexibilidad psicológica [suicidal ideation, school bullying, cyberbullying, parental socialization, classroom climate, Basic Psychological Needs, psychological inflexibility].

---

Estudio presentado en el 9th International Congress of Clinical and Health Psychology in Children and Adolescents, Valencia, Comunidad Valenciana, España (22 al 24 de Noviembre de 2023)

---

### **6.3.2. Objetivos**

Dentro del marco teórico establecido en el capítulo 3, este estudio se enfoca en explorar una gama de variables asociadas con la IS en adolescentes, combinando aspectos ya reconocidos en la literatura científica con otros menos explorados. Se pretende proporcionar una visión integral y exploratoria sobre cómo estos factores, tanto personales como contextuales, influyen en la IS.

Los objetivos específicos del estudio son:

1. Examinar la significación de la victimización y el acoso, tanto presencial como en línea, en la predicción de la IS, incluso al considerar otras variables relacionadas.
2. Analizar el rol del clima escolar como un posible factor asociado a la reducción de la IS.
3. Determinar la asociación de los estilos parentales negativos de socialización con un incremento en la IS, analizando separadamente las influencias paternas y maternas.

4. Evaluar la relación entre las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) y la IS y, de ser significativa, estimar su grado de influencia.
5. Explorar la potencial relación entre la Inflexibilidad Psicológica (IP) y la IS.
6. Investigar las diferencias de género en relación con la IS y determinar las posibles interacciones del género con otros factores escolares, personales y familiares.

Este enfoque multidimensional permitirá no solo un entendimiento más profundo de los determinantes de la IS en adolescentes, sino también contribuirá al diseño de estrategias de intervención más efectivas y adaptadas a las necesidades específicas de este grupo demográfico.

### **6.3.3. Método**

En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio para determinar la adecuación de los datos al presente estudio. Se identificaron valores perdidos, que oscilaban entre el 4,1% y el 5,7%, para el conjunto de variables. En términos de eficiencia y coherencia, los estudios de simulación anteriores no han encontrado sesgos o implicaciones prácticas con porcentajes de datos faltantes inferiores al 5% (Drechsler, 2015). Se realizó una imputación por regresión a nivel de ítem utilizando las respuestas de los ítems válidos de las mismas escalas o de escalas estrechamente relacionadas en esas variables. Posteriormente se obtuvieron las correlaciones de Pearson para identificar el grado de asociación entre las variables a emplear en el estudio.

Los análisis principales de la investigación se desarrollaron mediante modelos de regresión logística, considerando como variable dependiente la IS dicotomizada, que tomó el valor 0 cuando las respuestas a todos los ítems de la escala fueron negativas (43.8%), y el valor 1 cuando

se respondió afirmativamente al menos un ítem (56.2%). Plantear la IS en términos dicotómicos (0 = nunca; 1 = alguna vez) se ha demostrado una medida válida en investigaciones anteriores, donde, por ejemplo, se aplicaron tratamientos que disminuyeron las tasas basándose en esa medida (Baca-García et al., 2010; Ilgen et al., 2009).

Las siguientes variables se consideraron independientes: victimización, acoso, clima escolar, cibervictimización, ciberacoso, NPB, IP, estilo de socialización negativa de la madre y estilo de socialización negativa del padre. Para identificar niveles significativamente diferentes en cada variable, se introdujeron los ítems de cada escala en el procedimiento de análisis de clúster en dos fases (Two-step cluster analysis) de SPSS 27.0. (SPSS Inc., 2020). Una vez identificados los niveles de las variables se calcularon coeficientes crudos, no ajustados, obtenidos en modelos univariados de regresión logística, con el fin de comprobar qué variables debían ser introducidas en posteriores modelos multivariados (Hosmer et al., 2013). Todas las variables mostraron coeficientes significativos en su relación con la IS (Tabla 17). En estos cálculos se introdujeron dos variables sociodemográficas. Una de ellas es el género, considerado como una variable binaria donde se estimó el efecto de ser chica respecto a la categoría de referencia, ser chico. La otra variable, introducida para controlar su potencial efecto, fue la edad, introducida en su versión métrica original.

Antes de la construcción de los modelos finales obteniendo Odds Ratios (*ORa*) ajustados, se evaluó la colinealidad entre todas las variables independientes, encontrando Variance Inflation Factors (VIF) apropiados, entre 1,06 y 1,49, por debajo de los límites problemáticos identificados en diferentes estudios a partir de los valores 10,0, 5,0 y 2,5 (Johnston et al., 2018; Vittinghoff, 2005; Witten, Hastie y Tibshirani, 2013). En el modelo ajustado con el total de la muestra, se analizaron las interacciones de la

variable género con el resto de las variables, y posteriormente, las interacciones del conjunto de las variables. En los modelos por género, se analizaron interacciones siguiendo los supuestos teóricos que guían el estudio. En ocasiones pudieron identificarse interacciones que, siendo significativas al introducirlas de forma individual, perdieron la significación al ser consideradas de forma conjunta. En esos casos, los modelos finales se decidieron manteniendo la interacción o combinación de interacciones que maximizaban la "máxima verosimilitud" (*Log Likelihood*), buscando el conjunto de parámetros que hacían que los datos observados fueran *lo más probable posible* dado el modelo (Hosmer et al., 2013). Sin embargo, con el objetivo de proporcionar una comprensión más completa de las complejas relaciones entre las variables independientes y la IS, las interacciones que se han obtenido pero que no se incluyeron en los modelos finales se presentan gráficamente en la sección de resultados, en epígrafes con el título "Otros hallazgos: interacciones adicionales". Esto se ha realizado para evitar la omisión de información que podría ser relevante para futuras líneas de trabajo con estas variables.

En los resultados se muestran los valores de los *OR*, con su intervalo de confianza y significación. Un valor de *OR* mayor que uno indica que el aumento de ese nivel de la variable independiente conduce a un aumento en la probabilidad de ocurrencia del evento respecto al grupo o nivel de referencia. Un valor de *OR* inferior a uno indica que un aumento en ese nivel de la variable independiente conduce a una disminución de la probabilidad de ocurrencia del evento respecto a su categoría de referencia. Los modelos de regresión logística y análisis de las interacciones se realizaron con el paquete Stata 17.0 (StataCorp. 2021). Todos los modelos se mostraron significativos y los test de Hosmer-Lemeshow exhibieron valores óptimos ( $p > 0,05$ ).

### 6.3.4. Resultados

#### *Correlaciones*

Las correlaciones de Pearson (Tabla 16) muestran valores coherentes desde la perspectiva teórica.

**Tabla 16.** Correlaciones de Pearson de las variables objeto de estudio

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Idea de suicidio	--	.28**	.13**	-.15**	.16**	.02	-.22**	.25**	.24**	.20**	.06*
2 Victimización	.26**	--	.38**	-.15**	.40**	.10**	-.12**	.24**	.24**	.23**	-.07**
3 Acoso	.13**	.39**	--	-.10**	.23**	.20**	-.06*	.07**	.12**	.12**	-.07**
4 Clima escolar	-.12**	-.18**	-.15**	--	-.13**	-.07**	.44**	-.13**	-.23**	-.19**	-.06*
5 Cibervictimización (0-3)	.13**	.30**	.22**	-.13**	--	.48**	-.17**	.23**	.42**	.38**	.04
6 Ciberacoso	-.05	.11**	.26**	-.09**	.62**	--	-.04	-.01	.25**	.19**	-.04
7 Necesidades Psicológicas Básicas	-.25**	-.16**	-.12**	.47**	-.12**	-.04	--	-.23**	-.36**	-.31**	-.03
8 Inflexibilidad psicológica	.23**	.25**	.13**	-.16**	.24**	.13**	-.16**	--	.29**	.32**	.02
9 Madre: estilo de socialización negativa	.19**	.19**	.18**	-.25**	.35**	.34**	-.34**	.22**	--	.60**	.06*
10 Padre: estilo de socialización negativa	.19**	.18**	.16**	-.24**	.35**	.33**	-.35**	.27**	.69**	--	.07**
11 Edad	.05	-.10**	-.02	-.07*	.03	.04	-.14**	-.02	.01	.04	--
Chicos: <i>M</i>	0.46	0.65	0.32	4.76	0.18	0.09	4.87	3.69	1.99	2.22	14.04
Chicos: <i>DT</i>	0.50	0.69	0.48	0.78	0.32	0.22	1.02	0.94	0.94	0.98	1.42
Chicas: <i>M</i>	0.66	0.8	0.23	0.27	0.07	4.65	4.67	4.26	2.12	2.41	14.04
Chicas: <i>DT</i>	0.48	0.77	0.39	0.42	0.22	0.78	1.09	1.00	1.11	1.15	1.38

*Notas.* El triángulo inferior muestra los coeficientes para los chicos ( $n = 1445$ ), y el superior para las chicas ( $n = 1532$ ). \*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (2 colas).

El clima escolar y la variable NPB correlacionan positivamente entre ellas (0,44), y negativamente tanto con la IS como con el resto de las variables, tanto en los chicos como en las chicas. Se evidencia también la elevada relación entre las cibervictimización y el ciberacoso, sobre todo en el caso de los chicos. La variable más relacionada con la IS es la victimización, que alcanza 0,26 en los chicos y 0,28 en las chicas.

## *Clasificación según análisis clúster*

La tabla 17 muestra los niveles identificados para cada variable mediante el análisis clúster.

**Tabla 17.** Composición y detalle de los clústeres

	Total			Chicos			Chicas		
	n	%	M (DT)	n	%	M (DT)	n	%	M (DT)
<b>CONTEXTO ESCOLAR</b>									
Nivel de victimización	2,977	100.0	.73 (.74)	1,445	100.0	.65 (.69)	1,532	100.0	.80 (.77)
Sin victimización	794	26.7	.00 (.00)	429	29.7	.00 (.00)	365	23.8	.00 (.00)
Baja	1,457	48.9	.59 (.28)	718	49.7	.59 (.28)	739	48.2	.59 (.27)
Alta	726	24.4	1.81 (.53)	298	20.6	1.76 (.54)	428	27.9	1.85 (.53)
Nivel de acoso	2,977	100.0	.28 (.44)	1,445	100.0	.32 (.48)	1,532	100.0	.23 (.39)
Sin acoso	1,538	51.7	.00 (.00)	693	48.0	.00 (.00)	845	55.2	.00 (.00)
Bajo	595	20.0	.25 (.00)	305	21.1	.25 (.00)	290	18.9	.25 (.00)
Alto	844	28.4	.80 (.52)	447	30.9	.87 (.54)	397	25.9	.72 (.49)
Clima escolar	2,977	100.0	4.72 (1.04)	1,445	100.0	4.81 (1.01)	1,532	100.0	4.64 (1.06)
Clima menos positivo	1,378	46.3	3.84 (.65)	634	43.9	3.90 (.62)	744	48.6	3.79 (.68)
Más positivo	1,599	53.7	5.48 (.64)	811	56.1	5.52 (.63)	788	51.4	5.44 (.64)
<b>CONTEXTO EN LÍNEA</b>									
Nivel de cibervictimización	2,977	100.0	.23 (.38)	1,445	100.0	.18 (.32)	1,532	100.0	.27 (.42)
Sin cibervictimización	1,361	45.7	.00 (.00)	744	51.5	.00 (.00)	617	40.3	.00 (.00)
Baja	1,175	39.5	.32 (.35)	528	36.5	.31 (.33)	647	42.2	.33 (.37)
Alta	441	14.8	.69 (.47)	173	12.0	.58 (.39)	268	17.5	.77 (.50)
Nivel de ciberacoso	2,977	100.0	.08 (.22)	1,445	100.0	.09 (.22)	1,532	100.0	.07 (.22)
Sin ciberacoso	2,137	71.8	.00 (.00)	998	69.1	.00 (.00)	1,139	74.3	.00 (.00)
Bajo	513	17.2	.21 (.32)	273	18.9	.22 (.29)	240	15.7	.21 (.35)
Alto	327	11.0	.42 (.31)	174	12.0	.41 (.30)	153	10.0	.42 (.31)
<b>CONTEXTO FAMILIAR</b>									
Madre: estilo de socialización negativa	2,977	100.0	1.81 (.52)	1,445	100.0	1.77 (.47)	1,532	100.0	1.85 (.56)
Estilo menos negativo	1,969	66.1	1.62 (.33)	986	68.2	1.62 (.31)	983	64.2	1.63 (.35)
Más negativo	933	31.3	2.33 (.58)	421	29.1	2.25 (.56)	512	33.4	2.39 (.59)
Sin relación con ese progenitor	75	2.5	.00 (.00)	38	2.6	.00 (.00)	37	2.4	.00 (.00)
Padre: estilo de socialización negativa	2,977	100.0	1.72 (.58)	1,445	100	1.67 (.54)	1,532	100.0	1.77 (.62)
Estilo menos negativo	1,593	53.5	1.49 (.40)	843	58.3	1.48 (.37)	750	49.0	1.50 (.44)
Más negativo	1,036	34.8	2.21 (.61)	461	31.9	2.15 (.60)	575	37.5	2.26 (.61)
Sin relación con ese progenitor	348	11.7	.00 (.00)	141	9.8	.00 (.00)	207	13.5	.00 (.00)
<b>FACTORES PERSONALES</b>									
Nivel de NPB	2,977	100.0	4.77 (1.06)	1,445	100.0	4.87 (1.02)	1,532	100.0	4.67 (1.09)
NPB baja	944	31.7	3.58 (.60)	408	28.2	3.68 (.56)	536	35.0	3.52 (.62)
NPB promedio	1,150	38.6	4.89 (.43)	586	40.6	4.91 (.44)	564	36.8	4.87 (.42)
NPB alta	883	29.7	5.87 (.64)	451	31.2	5.91 (.64)	432	28.2	5.84 (.64)
Nivel de Inflexibilidad psicológica	2,977	100.0	3.98 (1.00)	1,445	100.0	3.75 (.96)	1,532	100.0	4.20 (1.00)
Menos inflexibilidad	1,175	39.5	3.00 (.56)	705	48.8	2.97 (.58)	470	30.7	3.04 (.54)
Más inflexibilidad	1,802	60.5	4.61 (.66)	740	51.2	4.48 (.6)	1,062	69.3	4.71 (.67)

*Notas.* Rangos de las escalas: Victimización, Acoso, Cibervictimización Ciberacoso: 0-3; resto de las escalas: 1-7.

Esta tabla incluye la frecuencia de casos, la media y la desviación típica que alcanzan las variables en cada uno, tanto para el conjunto de los adolescentes de la muestra como diferenciando por género. El análisis

clúster en dos fases clasificó algunas variables en dos niveles como, por ejemplo, el clima escolar, mientras que otras quedaron clasificadas en tres niveles, como el nivel de victimización o de acoso.

### ***Modelos logísticos para el total de la muestra***

La Tabla 18 se divide en dos secciones de datos. La sección izquierda muestra los coeficientes crudos, obtenidos de análisis univariados con la IS como variable dependiente. La mayoría de las variables independientes incrementan significativamente el Odds Ratio (*OR*) de la IS, indicando una mayor probabilidad de ideación suicida. Sin embargo, se observan dos notables excepciones: un clima escolar positivo y niveles altos de NPB, ambos asociados con una disminución del *OR*. Específicamente, las categorías de alta NPB (*OR*: 0,32) y NPB promedio (*OR*: 0,48) muestran una mayor reducción del *OR* de la IS en comparación con el grupo de referencia de baja NPB. Por otro lado, los coeficientes más altos, que indican un aumento en la probabilidad de IS, se encuentran en altos niveles de victimización (*OR*: 4,92,  $p < 0,001$ ) y cibervictimización (*OR*: 4,55,  $p < 0,001$ ), así como en la mayor IP en comparación con la menor (*OR*: 4,36,  $p < 0,001$ ).

El modelo completo con los coeficientes ajustados (*ORa*) se encuentra en el bloque derecho de la Tabla 18. Los resultados mostraron, respecto a los factores sociodemográficos, que el género está significativamente ligado a la IS, con un efecto principal significativo y dos interacciones, una con la cibervictimización y la otra con el estilo negativo de socialización de la madre, que se describen más adelante. La edad también mostró una relación positiva con la IS, al multiplicar el *OR* por 1,09 para cada año cumplido en los adolescentes, dentro del rango de edades de la muestra.

**Tabla 18.** Modelos con Odds Ratio no ajustados y ajustados de las variables

Variable dependiente: Ideación Suicida	OR No Ajustados				OR Ajustados			
	OR	Inferior	Superior	Sig.	ORa	Inferior	Superior	Sig.
<b>FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS</b>								
Género (ref: chicos)								
Chicas	2.20	1.90	2.55	<.001	1.31	1.02	1.68	<.05
Edad	1.25	1.07	1.45	<.001	1.09	1.03	1.16	<.01
<b>CONTEXTO ESCOLAR</b>								
Nivel de victimización (ref: sin victimización )								
1 Baja	2.03	1.70	2.42	<.001	1.48	1.20	1.84	<.001
2 Alta	4.92	3.94	6.14	<.001	2.31	1.75	3.05	<.001
Nivel de acoso (ref: sin acoso)								
1 Bajo	1.47	1.22	1.79	<.001	1.25	0.98	1.61	.07
2 Alto	1.75	1.48	2.08	<.001	1.10	0.88	1.37	.42
Nivel de clima escolar (ref: menos)								
1 Clima más positivo	0.64	0.55	0.74	<.001	0.89	0.75	1.06	.20
<b>CONTEXTO EN LÍNEA</b>								
Nivel de cibervictimización (ref: sin cibervictimización )								
1 Baja	1.63	1.39	1.91	<.001	0.97	0.75	1.27	.84
2 Alta	4.55	3.52	5.87	<.001	1.55	1.04	2.33	<.05
Nivel de ciberacoso (ref: sin ciberacoso)								
1 Bajo	1.85	1.51	2.27	<.001	0.95	0.70	1.30	.75
2 Alto	0.92	0.73	0.17	.51	0.93	0.60	1.46	.76
<b>CONTEXTO FAMILIAR</b>								
Madre: estilo de socialización negativa								
1 Estilo más negativo	2.32	1.96	2.73	<.001	1.46	1.05	2.04	<.05
2 Sin relación con ese progenitor	1.70	1.06	2.74	<.05	0.87	0.35	2.13	.76
Padre: estilo de socialización negativa (ref: menos)								
1 Estilo más negativo	2.15	1.83	2.53	<.001	1.22	0.98	1.50	.07
2 Sin relación con ese progenitor	1.86	1.47	2.36	<.001	1.34	1.01	1.78	<.05
<b>FACTORES PERSONALES</b>								
Nivel de NPB (ref: bajo)								
1 NPB promedio	0.48	0.40	0.58	<.001	0.65	0.52	0.80	<.001
2 NPB alta	0.32	0.27	0.39	<.001	0.47	0.37	0.59	<.001
Nivel de Inflexibilidad psicológica (ref: menos)								
Más inflexibilidad	4.36	3.72	5.10	<.001	3.27	2.75	3.89	<.001
Constante	-	-	-	-	0.12	0.05	0.29	<.01
<b>Interacciones</b>								
Nivel de cibervictimización * Género								
Género(1)					1.43	1.00	2.05	<.05
Nivel de cibervictimización(2) * Género(1)					1.55	0.88	2.73	.09
Nivel de ciberacoso*Madre: estilo de socialización negativa								
Nivel de ciberacoso(1)*Madre: estilo de socialización negativa(1)					0.94	0.56	1.56	.81
Nivel de ciberacoso(1)*Madre: estilo de socialización negativa(2)					2.88	0.57	14.50	.20
Nivel de ciberacoso(2)*Madre: estilo de socialización negativa(1)					0.33	0.19	0.60	<.001
Nivel de ciberacoso(2)*Madre: estilo de socialización negativa(2)					2.07	0.44	9.83	.36
Madre: estilo de socialización negativa * Género								
Madre: estilo de socialización negativa(1) * Género(1)					1.43	0.97	2.10	.06
Madre: estilo de socialización negativa(2) * Género(1)					1.05	0.34	3.25	.83

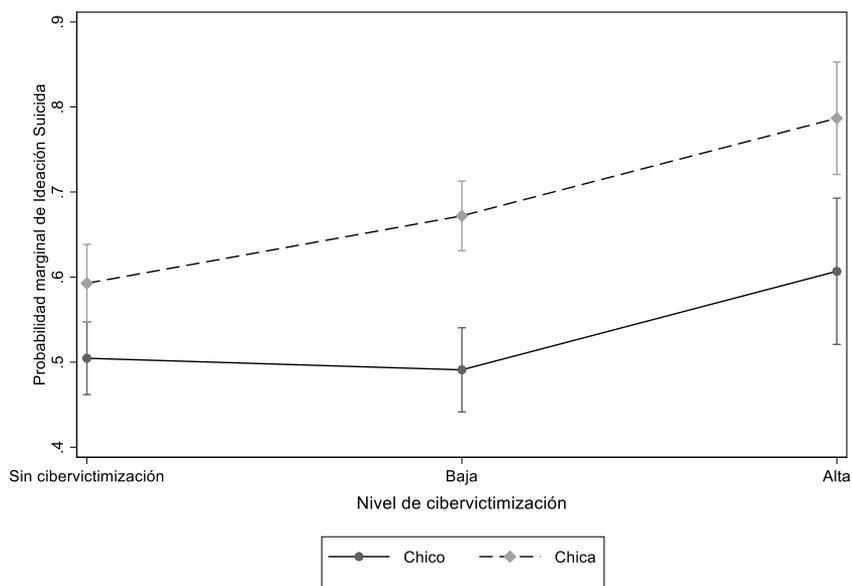
*Notas.* NPB: Necesidades Psicológicas Básicas. Algunas interacciones significativas fueron omitidas del modelo porque producían pérdida global de la significación de las interacciones: "Nivel de Ciberacoso\*Nivel de Cibervictimización", y "Nivel de ciberacoso\*Padre: estilo de socialización negativa".

En los contextos escolar y en línea, la victimización se relacionó significativamente con la IS incluso controlando los efectos del resto de las variables, y al más bajo nivel de victimización (*OR*: 1,48,  $p < 0,001$ ). Al nivel más elevado de victimización, el *OR* fue muy superior a 2 (*OR*: 2,31,  $p < 0,001$ ). Tanto el nivel de acoso como el clima escolar resultaron no significativos dentro de la combinación de variables en este modelo, aunque lo habían sido en los modelos no ajustados.

Para las dos variables del contexto en línea (cibervictimización y ciberacoso) se identificaron interacciones, que se incluyen en la parte inferior de la Tabla 18. Concretamente, como habíamos adelantado, la cibervictimización se comportó de forma diferente dependiendo del género.

Una cibervictimización baja (respecto a "sin cibervictimización") para las chicas (respecto a los chicos) expuso un incremento del *OR* de IS más que proporcional, y una cibervictimización alta, cerca del límite de la significación, se comportó de la misma forma (Figura 6). Mientras que la probabilidad de ideación se mantiene en los chicos al pasar de "sin cibervictimización" a "baja cibervictimización", el de las chicas se incrementa con un significativo valor del *OR* (1,43,  $p < 0,05$ ). En el paso de baja a alta cibervictimización, la diferencia no es tan evidente (*OR*: 1,67,  $p = .08$ ) pero se observó que la pendiente de la línea en el caso de las chicas es mayor.

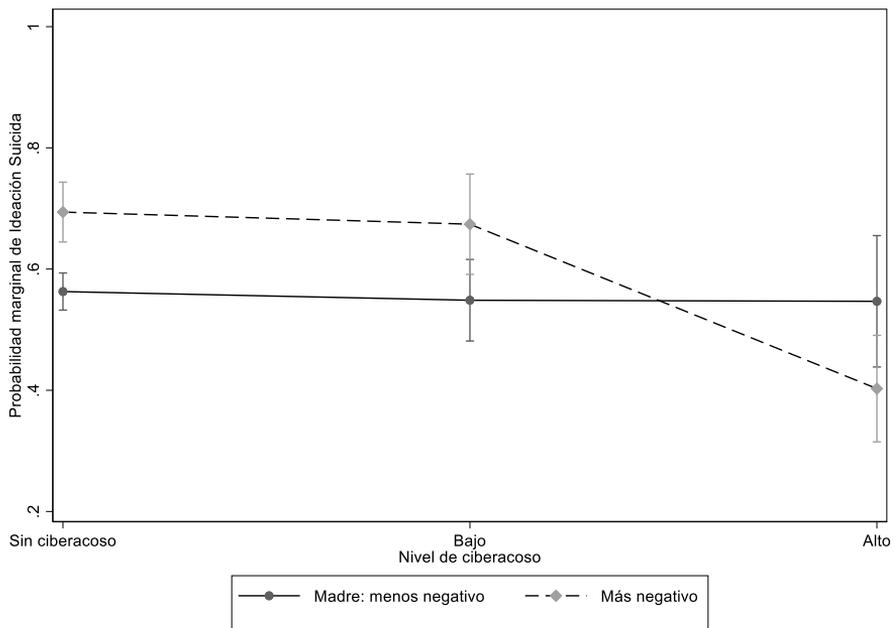
**Figura 6.** Interacción de cibervictimización con género: predicción de la IS (IC 95%) para el conjunto de la muestra



*Nota.* Las barras verticales representan intervalos de confianza del 95%

La otra interacción, entre el ciberacoso y el estilo negativo de la madre, se muestra gráficamente en la Figura 7, omitiendo la categoría “sin relación con la madre” porque el número de casos es insuficiente, y la longitud de sus intervalos de confianza (IC) al 95% dificultaría la interpretación de los resultados. Se observa una diferencia en la probabilidad de IS entre los adolescentes con un estilo menos (0,56) y más negativo de la madre (0,69) cuando no existe ciberacoso. Sin embargo, esa diferencia se anula (los IC al 95% se superponen) cuando el adolescente está implicado en un alto ciberacoso, situación en la que su probabilidad de IS puntual pasa a ser menor (0,41). Esta es la expresión en probabilidades del *OR* que combina un estilo más negativo de la madre con un alto ciberacoso por parte del adolescente (*OR*: 0,33,  $p < 0,001$ ).

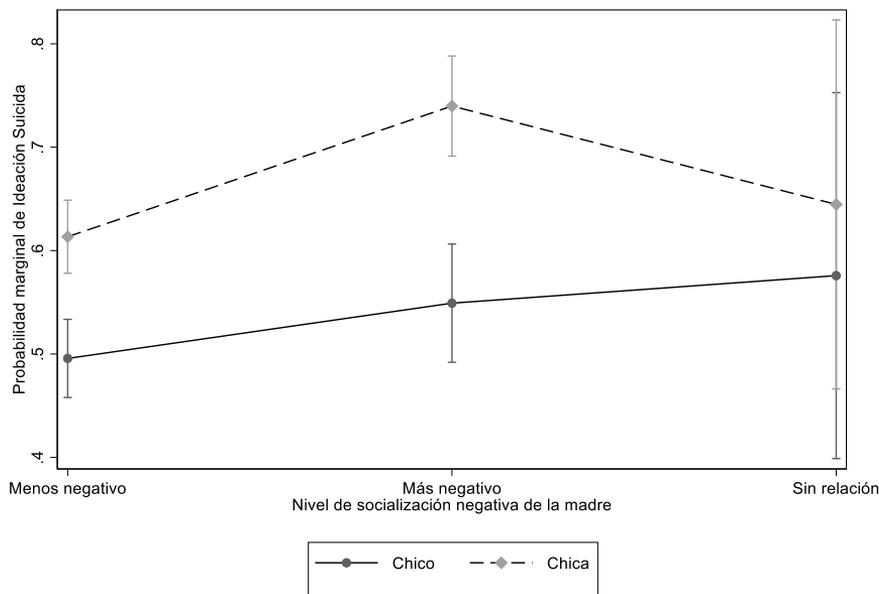
**Figura 7.** Interacción de estilo de socialización de la madre con ciberagresión: predicción de la IS (IC 95%) para el conjunto de la muestra



*Nota.* Las barras verticales representan intervalos de confianza del 95%

Considerando el contexto familiar, se identificó una nueva interacción del estilo de la madre con el género, cercana al límite de la significación ( $0,058 \cong 0,60$ ), incluida al final de Tabla 18. La Figura 8 muestra que la probabilidad de IS se incrementa de forma más que proporcional en las chicas que en los chicos, cuando se pasa de tener una madre con un estilo menos negativo a una madre con un estilo más negativo.

**Figura 8.** Interacción de estilo de socialización de la madre con el género: predicción de la IS (IC 95%) para el conjunto de la muestra



*Nota.* Las barras verticales representan intervalos de confianza del 95%

En el caso del estilo del padre, se observó que un estilo más negativo incrementa el *OR*, cercano al límite de la significación (*OR*: 1,22,  $p = .07$ ), mientras que es la carencia de relación con ese progenitor la que se mostró significativamente asociada con un incremento de la IS (*OR*: 1,34,  $p < 0,05$ ).

En el bloque de factores personales, las dos variables consideradas (NPB e IP) se mostraron significativamente asociadas con la IS. Los niveles de NPB promedio y alto redujeron significativamente el *OR* de IS, si bien la NPB alta lo redujo mucho más, al multiplicar por 0,47 ( $p < 0,001$ ) los Odds respecto a tener una NPB baja (*OR*: 0,65,  $p < 0,001$ ). La variable IP mostró un *OR* de 3,27 ( $p < 0,001$ ) indicando una elevada relación con la IS incluso cuando esa relación se controla por el conjunto de las variables.

***Otros hallazgos en el modelo general: ¿es el clima escolar un factor significativamente asociado con la IS?***

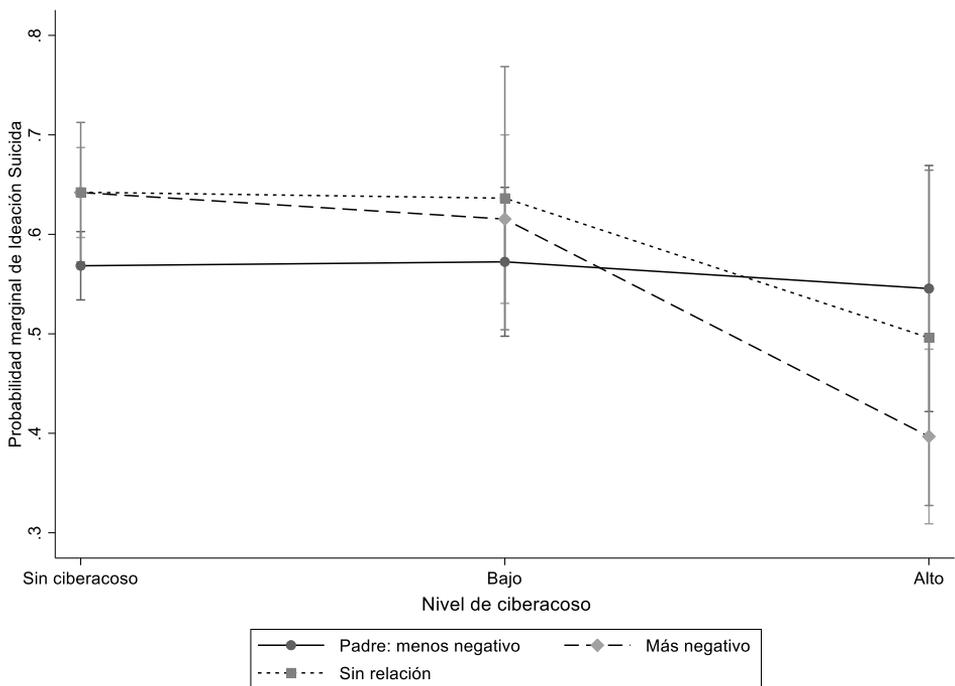
En el análisis de la relación entre el clima escolar y las NPB en su relación común con la IS, se destacan hallazgos significativos, obtenidos realizando cálculos paralelos. La correlación entre el clima escolar y las NPB es de 0,47 en chicos y 0,44 en chicas. Al incluir ambas variables en el modelo, tal como se observa en los resultados, el *Log Likelihood* (LL) estimado fue de -1.678,36. Sin embargo, al eliminar la variable NPB, intentando examinar el potencial efecto de su omisión en el coeficiente de la variable clima escolar, el LL cambió a -1.699,33 y el OR del clima escolar pasó a ser significativo (0,75,  $p < 0,001$ ). Por otra parte, en un modelo que omitió el clima escolar, el LL fue de -1.679,18. Esto es, el modelo mejoró su ajuste cuando ambas variables estuvieron presentes (es el modelo actual presentado en los resultados), pero, al omitir la variable NPB, el clima escolar mostró una relación significativa con la IS, si bien la calidad de ajuste global mermó. Estos cambios sugieren una influencia diferencial de estas variables en la IS, y una relación entre ellas no detectada por las interacciones considerando la combinación de factores introducidos.

***Otros hallazgos en el modelo general: interacciones adicionales***

Además de las interacciones incluidas en el modelo multivariado general, el ciberacoso mostró interacciones con dos variables adicionales, que no fueron introducidas en el modelo de coeficientes ajustados de la Tabla 18, debido a que el intento de integrar el conjunto de ellas produjo su pérdida de significación, o bien un decremento del *Log Likelihood* del modelo. Una de ellas se advirtió con el estilo de socialización del padre, y la otra con el nivel de cibervictimización. En ambas interacciones, se observa un patrón similar al que pudimos comprobar entre el ciberacoso y

el estilo de socialización de la madre. Se incluyen a continuación las ilustraciones 9 y 10 para clarificar este punto.

**Figura 9.** Interacción de Ciberagresión con Estilo de socialización del padre: predicción de la IS (IC 95%) para el conjunto de la muestra

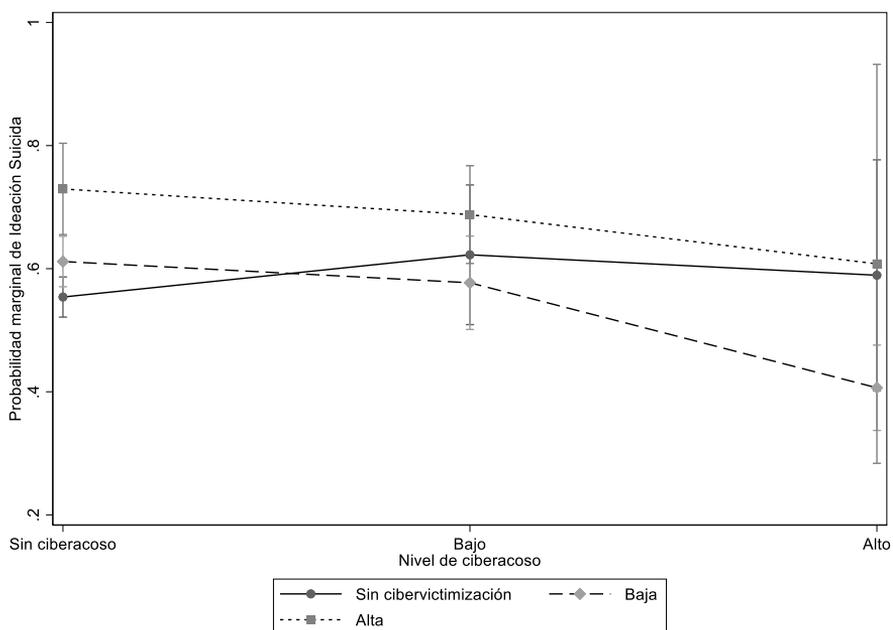


*Nota.* Las barras verticales representan intervalos de confianza del 95%

Como se muestra en la Figura 9, la probabilidad de IS se redujo comparativamente en los adolescentes que, teniendo un padre con un estilo más negativo de socialización, fueron ciberacosadores frecuentes. La misma tendencia se observó en los adolescentes que no tenían relación con su padre, aunque en este caso no se identificó un coeficiente *OR* significativo. Sin embargo, un estilo de socialización menos negativo por parte del padre mostró que las prácticas de ciberacoso del adolescente no modificaban de forma significativa su IS.

Por otra parte, en la Figura 10 se observa que el ciberacoso sin cibervictimización no genera cambios significativos en la probabilidad de IS. La combinación significativa en este caso es cuando coincide una baja cibervictimización con un alto ciberacoso: entonces la probabilidad se reduce de forma significativamente diferente respecto a aquéllos que no sufren cibervictimización.

**Figura 10.** Interacción de ciberagresión con cibervictimización: predicción de la IS para el conjunto de la muestra



*Nota.* Las barras verticales representan intervalos de confianza del 95%

### ***Modelos logísticos por género***

La Tabla 19 muestra los resultados de los modelos de regresión diferenciados para chicos y chicas, que confirmaron la existencia de diferencias no triviales por género. No es posible realizar comparaciones estrictas de los coeficientes en modelos de regresión logística diferentes,

pero si podemos tener en cuenta las diferencias en términos de significación de las categorías dentro de las variables.

Entre los factores sociodemográficos, la edad se asoció de forma positiva con la probabilidad de ideación, si bien esta relación fue significativa en el modelo de las chicas (*OR*: 1,11,  $p < 0,05$ ) y se encuentra algo por encima del umbral de significación entre los chicos (*OR*: 1,08,  $p = .08$ ).

Pasando al contexto escolar, se observó que, a un bajo nivel de victimización, las chicas tendían a incrementar significativamente su IS (*OR*: 1,65,  $p < 0,001$ ) respecto a los chicos (*OR*: 1,33,  $p = .08$ ). Esta relación no se encontró con la variable acoso, aunque, en el límite de la significación, se observa que los chicos tienden a incrementar su IS a un nivel bajo de acoso (*OR*: 1,44,  $p = 0,05$ ).

En el contexto en línea, aunque un alto nivel de cibervictimización se asoció a un incremento de la IS tanto en chicos como en chicas, se observa una diferencia importante. En las chicas, un bajo nivel de cibervictimización también se asocia con incremento en la IS (1,40,  $p < 0,05$ ), mientras que la IS de los chicos con un bajo nivel de cibervictimización no varía respecto a los que no han sido víctimas (*OR*: 0,97,  $p = 0,96$ ).

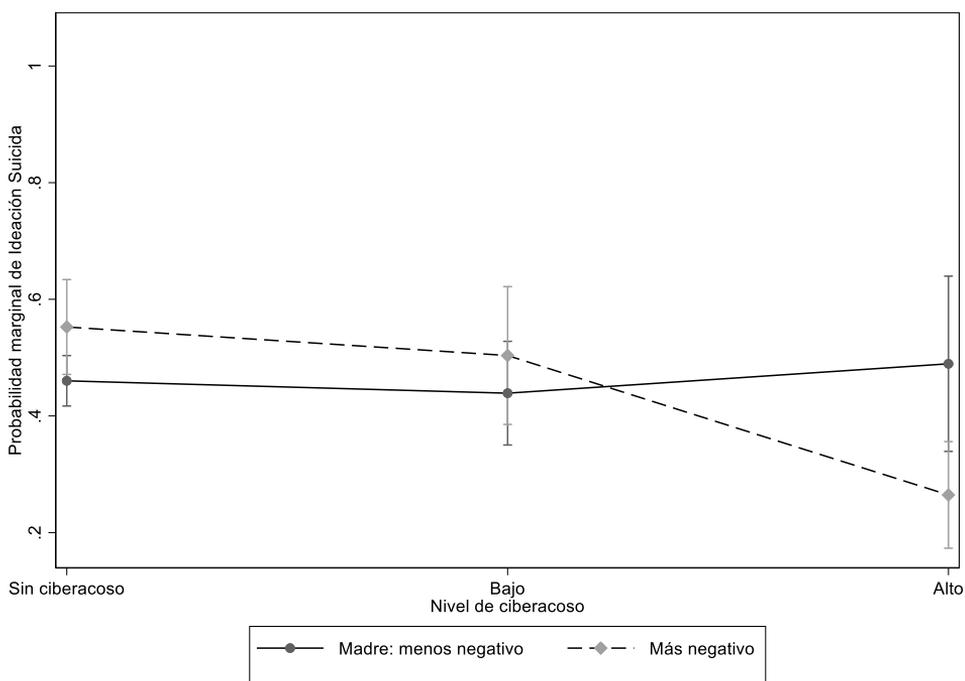
**Tabla 19.** Modelos de regresión logística multivariable específicos de género

Variable dependiente: Ideación Suicida	Chicos				Chicas			
	OR	Inferior	Superior	Sig.	ORa	Inferior	Superior	Sig.
<b>FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS</b>								
Edad	1.08	0.99	1.17	.08	1.11	1.01	1.21	<.05
<b>CONTEXTO ESCOLAR</b>								
Nivel de victimización (ref: sin victimización )								
1 Baja	1.33	0.98	1.81	.08	1.65	1.21	2.23	<.001
2 Alta	2.13	1.45	3.14	<.001	2.50	1.67	3.74	<.001
Nivel de acoso (ref: sin acoso)								
1 Bajo	1.44	1.02	2.02	.05	1.09	0.76	1.57	.65
2 Alto	1.14	0.84	1.56	.40	1.07	0.77	1.49	.70
Nivel de clima escolar (ref: menos positivo)								
1 Clima más positivo	0.94	0.73	1.20	.54	0.84	0.66	1.09	.19
<b>CONTEXTO EN LÍNEA</b>								
Nivel de cibervictimización (ref: sin cibervictimización )								
1 Baja	0.97	0.73	1.28	.96	1.40	1.06	1.84	<.05
2 Alta	1.59	1.04	2.44	<.05	2.34	1.46	3.75	<.001
Nivel de ciberacoso (ref: sin ciberacoso)								
1 Bajo	0.92	0.61	1.38	.88	1.01	0.62	1.63	.98
2 Alto	1.12	0.60	2.11	.81	0.79	0.42	1.50	.47
<b>CONTEXTO FAMILIAR</b>								
Madre: estilo de socialización negativa (ref: menos)								
1 Estilo más negativo	1.45	0.99	2.12	<.01	2.11	1.45	3.06	<.001
2 Sin relación con ese progenitor	0.78	0.30	2.03	.34	1.07	0.43	2.65	.88
Padre: estilo de socialización negativa (ref: menos)								
1 Estilo más negativo	1.26	0.93	1.71	<.05	1.17	0.87	1.58	.30
2 Sin relación con ese progenitor	1.55	1.03	2.34	<.05	1.18	0.80	1.74	.41
<b>FACTORES PERSONALES</b>								
Básicas (ref: bajo)								
1 NPB promedio	0.58	0.43	0.78	<.001	0.72	0.53	0.98	<.05
2 NPB alta	0.41	0.30	0.58	<.001	0.52	0.37	0.72	<.001
Nivel de Inflexibilidad psicológica (ref: menos)								
Más inflexibilidad	3.30	2.59	4.20	<.001	3.25	2.53	4.18	<.001
Constante	0.15	0.04	0.52	<.001	0.12	0.03	0.46	<.01
<b>Interacciones</b>								
Nivel de ciberacoso * Madre: estilo de socialización negativa								
Nivel de ciberacoso(1) * Madre: estilo de socialización negativa(1)	0.90	0.47	1.71	.74	1.05	0.45	2.48	.91
Nivel de ciberacoso(1) * Madre: estilo de socialización negativa(2)	4.93	0.67	36.36	.12	1.01	0.09	11.83	.99
Nivel de ciberacoso(2) * Madre: estilo de socialización negativa(1)	0.26	0.11	0.58	<.001	0.43	0.19	1.00	<.05
Nivel de ciberacoso(2) * Madre: estilo de socialización negativa(2)	1.60	0.24	10.78	.63	2.82	0.18	44.92	.46

*Notas.* NPB: Necesidad psicológicas básicas. Una interacción significativa fue excluida en el modelo de "chicos" por pérdida global de la significación: "Nivel de ciberacoso\*Padre: estilo de socialización negativa".

Por otra parte, tanto los chicos como las chicas muestran el patrón de interacción ya observado en el modelo general entre los niveles de ciberacoso y el estilo parental de la madre: el ciberacoso no se asocia de forma significativa la IS en los adolescentes cuando el estilo de la madre es menos negativo, pero sí lo hace cuando el estilo es más negativo, reduciendo el *OR* de IS. Esto ocurrió tanto en la muestra de chicos como de chicas (Tabla 19 y Figuras 11 y 12).

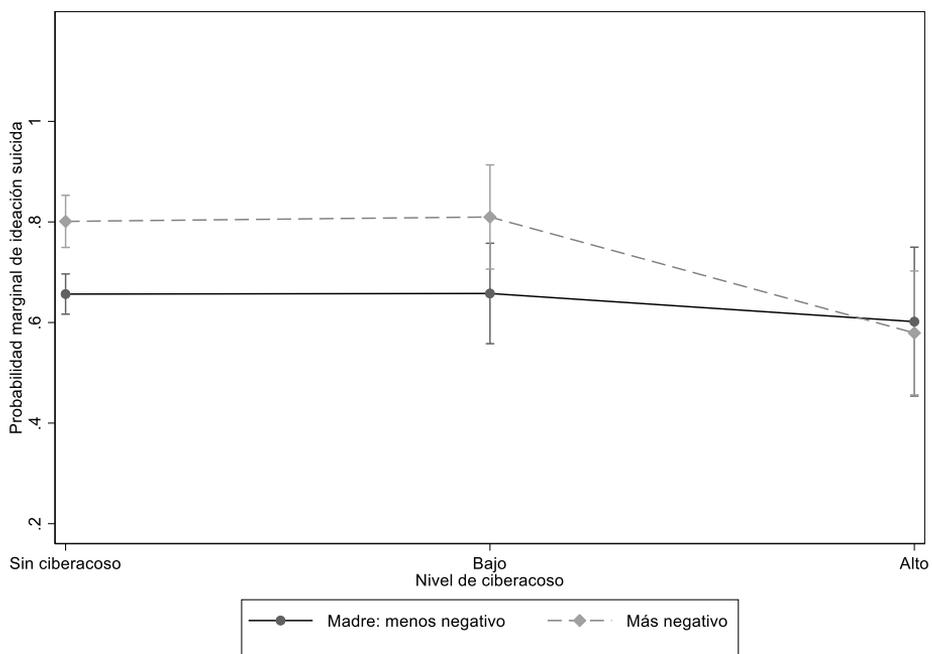
**Figura 11.** Chicos. Interacción de ciberacoso con estilo de socialización negativa de la Madre: predicción de la IS



*Nota.* Las barras verticales representan intervalos de confianza del 95%

Aunque el comportamiento de la probabilidad sea similar para chicos y chicas, cabe notar que el decremento de la IS predicho en los chicos cuando perpetran altos niveles de ciberacoso (Figura 11) es mayor que en las chicas (Figura 12) con relación a los que declararon un estilo de la madre menos negativo en ambos grupos. Esto último es coherente con la diferencia de coeficientes *OR* observados entre ambas interacciones (Tabla 19).

**Figura 12.** Chicas. Interacción de ciberacoso con estilo de socialización negativa de la madre: predicción de la IS



*Nota.* Las barras verticales representan intervalos de confianza del 95%

Continuando con los estilos de socialización de los progenitores, mientras que el estilo más negativo del padre incrementó significativamente la IS en los chicos (*OR*: 1,26,  $p < 0,05$ ), no ocurrió lo mismo con las chicas, donde el coeficiente del estilo más negativo del padre carece de

significación ( $OR: 1,17, p = .30$ ). Además, la carencia de relación con el padre también se asocia significativamente con la IS en el caso de los chicos ( $OR: 1,55, p < 0,05$ ), y no en el de las chicas ( $OR: 1,18, p = 0,41$ ).

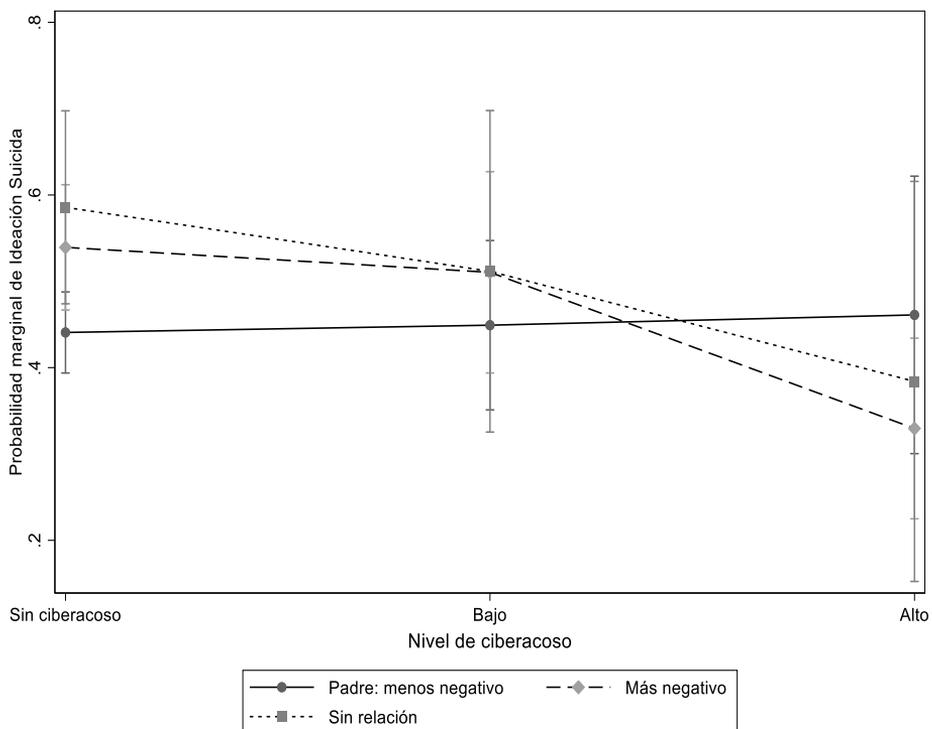
Considerando el resto de las variables introducidas en los modelos, no se advirtieron diferencias reseñables en sus efectos por género respecto al modelo general. En los chicos, los niveles de NPB promedio ( $OR: 0,58, p < 0,001$ ) y alto ( $OR: 0,41, p < 0,001$ ) se asociaron a una importante reducción de los  $OR$  de IS respecto al nivel bajo. En las chicas esa reducción fue igualmente significativa ( $OR: 0,72, p < 0,05$  y  $OR: 0,52, p < 0,001$ , respectivamente para los niveles promedio y alto de NPB). Por otra parte, una mayor IP se asoció de forma significativa con la IS, tanto en los chicos ( $OR: 3,30, p < 0,001$ ) como en las chicas ( $OR: 3,25, p < 0,001$ ), en ambos casos con coeficientes muy elevados.

#### ***Otros hallazgos en los modelos por género: interacciones adicionales***

Finalmente, conviene señalar que, en los resultados multivariados por género, se identificó una interacción del nivel de ciberacoso en las chicas con el estilo negativo de socialización del padre (Figura 13), aunque se excluyó del modelo final debido a que su inclusión causaba la pérdida de significación de ambas interacciones, y su inclusión de forma exclusiva reducía el Log Likelihood ( $LL$ ) del modelo global respecto a la interacción con el estilo de la madre ( $LL = -862.21$  vs  $LL = -858.74$ ). Esa interacción siguió el mismo patrón que en el caso del estilo negativo de la madre: un alto nivel de ciberacoso redujo la IS ante un estilo negativo del padre ( $OR: 0,33, p < 0,01$ ), y se aproximó a la significación cuando no había relación con el padre ( $OR: 0,33, p = .08$ ), en comparación con el grupo de los chicos, donde se muestra un estilo menos negativo de la figura paterna. Sin embargo, la interacción del nivel de ciberacoso en las chicas únicamente se

identificó con el estilo de la madre ( $OR: 0,43, p <.005$ ), y esa interacción no fue significativa con el estilo del padre, considerando la misma categoría de ciberagresión alta y socialización más negativa ( $OR: 0,56, p = 0,24$ ).

**Figura 13.** Chicos. Interacción de ciberacoso con estilo de socialización negativa del padre: predicción de la IS (IC 95%)



*Nota.* Las barras verticales representan intervalos de confianza del 95%

Así, la asociación del estilo del padre con la IS no fue significativa en el modelo de las chicas, dado que tampoco lo fueron los efectos principales de la variable. Esto no implica que esa asociación sea estadísticamente irrelevante, sino que, en la combinación de variables introducida en estos modelos, no se observó su significación. En el caso de los chicos, la interacción del ciberacoso se identificó tanto con el estilo de la madre como con el del padre, aunque el segundo quedó fuera del modelo

por razones técnicas; sin embargo, el efecto principal del estilo parental del padre sí se mostró significativo.

### **6.3.5. Discusión**

El objetivo del presente estudio fue evaluar la existencia de potenciales relaciones entre la IS y las experiencias de acoso y ciberacoso, considerando también algunos rasgos psicosociales y psicoemocionales (NPB e IP) que podrían influir en ella, así como dos de los contextos relacionales más relevantes en el desarrollo personal durante la etapa de la adolescencia: la familia y la escuela (Díaz Falcón et al., 2018). Para precisar la relación de estos rasgos y contextos con la IS se examinaron las posibles diferencias por género y las interacciones entre experiencias, rasgos personales y contextos.

Los resultados de los análisis univariados mostraron que, efectivamente, los rasgos personales eran predictores significativos de la IS, y lo mismo se observó con las variables referidas a las experiencias de acoso y los contextos relacionales, confirmando resultados previos de la literatura relacionada (Breton et al., 2015; Gallagher y Miller, 2018). Todas las variables, en sus distintos niveles, incrementaron la probabilidad de la IS. Sin embargo, hubo dos que la disminuyeron: el clima escolar y, de manera más pronunciada, la satisfacción de las NPB, que exhibió una notable reducción en dicha ideación.

En un examen más exhaustivo mediante análisis multivariado, se evaluó la contribución individual de cada factor en la predicción conjunta de la IS, manteniendo constante el efecto del resto de variables. Este examen reveló que el género es un importante predictor en la estimación de la probabilidad de IS. Este resultado se encuentra en línea con varios estudios científicos que han investigado el papel del género asociado a la IS en adolescentes, identificando una mayor tendencia en las chicas (Kumar

et al., 2021; Weller et al., 2021; J. Zhu et al., 2022). Además, este análisis puso de manifiesto la existencia de efectos de interacción, aportando información inédita acerca del poder predictivo global del género en combinación con los factores relacionales en estudio, como se irá exponiendo a continuación.

La edad también fue una variable asociada significativamente con la IS. Al respecto, se han informado ideas suicidas en un amplio rango de edad en la adolescencia, pero algunas investigaciones sugieren que se acrecienta el riesgo en los adolescentes mayores, con la excepción de algún país, como Corea (Campisi et al., 2020; Husky et al., 2012; Kang et al., 2015). En este sentido, los años del final de la adolescencia suelen estar marcados por cambios importantes en la vida, incluidas interacciones sociales más complejas, presiones académicas, responsabilidades familiares, así como el consumo de alcohol o tabaco. Estos factores pueden contribuir al estrés emocional y a problemas de salud mental que, a su vez, podrían conducir a ideas suicidas (Kang et al., 2015; Valdez-Santiago et al., 2018).

En el contexto escolar, se identificó la victimización como un predictor significativo de la IS. Este hallazgo refuerza la evidencia existente sobre la IS como una de las consecuencias más graves vinculadas al acoso entre pares, especialmente en situaciones de alta victimización (Buelga et al., 2022; Moore et al., 2017).

Por otra parte, los resultados también indicaron que, en general, la perpetración del acoso no se asocia directamente con un incremento de la IS al controlar por las otras variables, aunque también se encontró que un bajo nivel de acoso supera sólo ligeramente el umbral de significación estadística tradicionalmente aplicado ( $OR: 1,47, p = .07$ ). Aunque se esperaba esa relación, estos resultados coinciden con los obtenidos por

Lardier et al. (2016). Los autores examinaron la influencia del acoso escolar en la ideación suicida en adolescentes de entre 10 y 18 años usando modelos de regresión logística. Descubrieron que el acoso escolar aumentaba significativamente las probabilidades de ideación suicida tanto en chicos como en chicas. Sin embargo, cuando introdujeron variables mediadoras, como el conflicto familiar, los síntomas depresivos y de ansiedad y el consumo de sustancias, la influencia directa del acoso sobre la ideación suicida dejó de ser significativa.

Respecto al papel que desempeña el clima escolar, se observó que, aunque inicialmente esta variable se asoció con una disminución de la IS en el primer modelo con coeficientes no ajustados, su significación se diluyó al considerar todos los factores de forma conjunta. Al respecto, existen estudios que evidencian la existencia de una relación compleja y no tan directa entre el clima escolar y la IS. Zheng et al. (2023) encontraron que el efecto directo de las relaciones con los pares sobre los síntomas de ansiedad y la IS fue insignificante, aunque sí tenían una relación indirecta. Así mismo, el efecto directo de la relación profesor-alumno sobre la IS tampoco fue significativo, aunque sí tuvo una influencia indirecta en ella a través de síntomas de ansiedad y depresión. Adicionalmente, un análisis detallado de nuestros datos reveló que la relación entre el clima escolar y las NPB sobre la IS merecía una consideración más exhaustiva. La correlación notable entre el clima escolar y las NPB apunta a un solapamiento entre estos constructos, tanto estadístico como conceptual, sugiriendo que ambos pueden estar evaluando aspectos íntimamente conectados del entorno de los adolescentes. Para analizar esto con mayor detalle, estimamos modelos paralelos introduciendo y omitiendo cada una de las dos variables en ellos. Los resultados estadísticos parecen respaldar la hipótesis emergente de que las NPB, abarcando dimensiones clave como autonomía, competencia y relaciones interpersonales, ejercen un impacto

más significativo en la prevención de la IS que el clima escolar, lo que también puede verse afectado por la forma de medir cada constructo. Es interesante destacar que, en la revisión efectuada, no hemos encontrado estudios que analicen las NPB como un posible mediador entre el clima escolar y la IS. Una relación de mediación podría ofrecer una explicación alternativa al ambiguo papel identificado para el clima escolar en relación con la IS. Sin embargo, es crucial seguir investigando para profundizar nuestra comprensión de estas relaciones.

En el ámbito del ciberacoso, el análisis multivariado desveló una interacción interesante, aunque marginalmente significativa ( $p = 0,06$ ), entre el nivel de cibervictimización y el género. Se observó que, mientras los altos niveles de cibervictimización aumentan la probabilidad de IS de manera similar en ambos géneros, los niveles moderados de cibervictimización incrementan desproporcionadamente la probabilidad de IS en las chicas. Este patrón es coherente con investigaciones previas que no solo han mostrado que las chicas son más propensas a experimentar ciberacoso que los chicos (Vogels, 2022), sino que también tienden a presentar más síntomas de internalización. Esto podría deberse a una mayor susceptibilidad a la angustia (Attar-Schwartz et al., 2019; Holfeld y Baitz, 2020), posiblemente vinculada con el valor y la calidad de sus relaciones interpersonales y una sensibilidad más aguda a experiencias estresantes (Ma y Huebner, 2008). Además, estudios como el de Rey et al. (2018) sugieren que la relación entre déficits en la IE y la cibervictimización es más pronunciada en chicas. La relevancia de nuestro estudio radica en detallar cómo esta sensibilidad difiere por género ante niveles moderados y altos de cibervictimización en relación con la IS."

En lo que respecta a la perpetración del ciberacoso, se identificó una interacción entre esta variable y el estilo de socialización de la madre. Esta interacción reveló que bajo un estilo maternal más negativo, la

perpetración de altos niveles de ciberacoso se asoció con una reducción significativa en la IS, mientras que la IS permaneció estable ante un estilo maternal menos negativo. Estos hallazgos concuerdan con investigaciones previas, a pesar de no examinar idénticas variables: se demostró que el impacto del estilo parental en la prevalencia del ciberacoso supera al del acoso tradicional (Hinduja y Patchin, 2022). Así, un entorno familiar adverso y la falta de soporte parental se mostraron como factores significativamente perjudiciales en el desarrollo de competencias sociales específicas en los niños, particularmente en la capacidad para generar soluciones no violentas ante conflictos interpersonales (Estévez López et al., 2008; Zaini et al., 2021). Paralelamente, la percepción de impunidad asociada al ciberacoso pudo incentivar la adopción de esta modalidad como medio para perpetrar agresiones en línea. Esta conducta, a menudo interpretada como una forma de revancha (Capurso y Cale, 2017; König et al., 2010), fue utilizada por algunos adolescentes para restaurar un sentido de control y hacer frente a desequilibrios psicológicos.

En el ámbito relacionado con el contexto familiar, se detectó una interacción significativa entre el estilo de socialización materno negativo y la variable de género. Los resultados apuntan a que las adolescentes muestran una vulnerabilidad particular frente a altos niveles de socialización negativa por parte de la madre, experimentando un incremento en la IS de forma más pronunciada en comparación con los adolescentes masculinos. No se han encontrado evidencias de esta relación específica de las madres con las hijas en la literatura científica existente, aunque sí se ha documentado que el estilo de socialización materna juega un papel crucial en los resultados de salud mental de los adolescentes, incluida la IS (Martínez et al., 2017). Por otra parte, un metaanálisis conducido por Leaper et al. (1978) encontró que las madres tienden a emplear un lenguaje más comunicativo y de apoyo con sus hijas que con

sus hijos. Esto podría apuntar a una mayor sensibilidad emocional en las relaciones madre-hija, quizás porque las hijas puedan tener expectativas más altas de apoyo emocional y comprensión por parte de la figura materna en comparación con la figura paterna. En este sentido, la carencia de un apoyo emocional adecuado por parte de la madre podría resultar en un impacto emocional adicional para las hijas, exacerbando así sus vulnerabilidades emocionales y cognitivas. Esto es algo que cabría analizar en posteriores estudios, considerando específicamente los estilos de socialización en las relaciones de los binomios madre-hija, madre-hijo, padre-hija y padre-hijo, con la necesidad, posiblemente, de controlar el potencial efecto del número de hermanos en las relaciones de esos binomios. La incorporación del número de hermanos en futuros estudios podría arrojar luz sobre cómo influyen en la dinámica madre-hija y en el estilo de socialización materno. Con más hermanos, la distribución de la atención y el apoyo emocional materno varía, lo que podría afectar la interacción madre-hija. Además, las relaciones entre hermanos, ya sean de apoyo o rivalidad, pueden modificar la percepción del estilo materno y el impacto emocional en la hija. Por otra parte, en familias numerosas, el enfoque de socialización puede variar, afectando de manera distinta a hijos e hijas. Este aspecto, aún poco explorado, merece atención para entender mejor las complejidades de la socialización familiar y su influencia en el bienestar emocional y cognitivo de los adolescentes.

También en el contexto familiar, la carencia de relación con el padre se asoció significativamente con la IS (*OR*: 1,34,  $p < 0,05$ ), y la relación con un padre que ejercía un estilo negativo de socialización mostró una asociación ligeramente por encima del umbral de significación (*OR*: 1,22,  $p = .07$ ). Así, los resultados indicaron que, en el contexto familiar, los estilos de ambos progenitores son predictores de la IS, lo que aporta nuevas evidencias a la serie de investigaciones previas que concluyeron indicando

lo mismo (Sánchez-Sosa et al., 2010; Schlagbaum et al., 2021; Yang et al., 2022). Por otra parte, la interacciones ya señaladas entre el estilo parental negativo de la madre y el ciberacoso o el género, refuerzan la idea del importante efecto que podría tener el contexto familiar en relación con la IS.

De entre los dos rasgos personales incluidos en el modelo, las NPB, de forma consistente en los resultados no ajustados y del modelo multivariado general, se revelaron como un factor protector que redujo la probabilidad de IS conforme se incrementó el nivel la variable, desde el promedio hasta un alto nivel. Esto podría relacionarse con una menor tendencia a la depresión (Britton et al., 2014), y una mayor adaptabilidad e integración de los adolescentes con sus pares cuando se caracterizan por NPB satisfechas medias y, sobre todo, altas (Coppersmith et al., 2017; Menéndez Santurio et al., 2021). Estos resultados subrayan la importancia crucial de las NPB en adolescentes para proteger contra la IS (Nieto-Casado et al., 2023), incluyendo el desarrollo de relaciones sociales positivas (Campisi et al., 2020). Los resultados también validan la idea de que los factores psicológicos pueden jugar un rol significativo como mecanismos protectores en general (Chatterjee y Rai, 2021; Laporte et al., 2021).

Por otra parte, la IP se identificó como un importante factor de riesgo para la IS en adolescentes, hasta el punto de triplicar sus Odds respecto a los adolescentes con menor inflexibilidad. Este resultado es coherente con el de estudios que han encontrado que ese factor es más relevante que otros rasgos personales, como la autoestima o los vínculos sociales (Valenstein et al., 2012), y con otros que exponen la necesidad de que se sigan investigando los mecanismos por los que la IP alcanza ese nivel de influencia en la escalada del riesgo de suicidio (Barnes et al., 2017; Boffa et al., 2022).

Además de los modelos generales discutidos en los resultados de este estudio, análisis adicionales sugirieron que el ciberacoso podría actuar como un mecanismo de amortiguación, reduciendo la probabilidad de IS entre los adolescentes que indicaron no tener relación con su padre, o que registraron un negativo estilo de socialización por parte de este. En este sentido, existen estudios que, sin abordar el tema de la IS ni la diferenciación de los roles por género de los progenitores, exponen que los estilos parentales negativos conducen a conductas de ciberacoso (Martínez-Ferrer et al., 2019; Moreno–Ruiz et al., 2019). Además, este hallazgo se suma a otro de los resultados adicionales obtenido en el presente estudio, que identifica al ciberacoso como una posible respuesta capaz de reducir la IS ante experiencias de victimización en línea: la correlación entre la cibervictimización y la perpetración de ciberacoso ha sido documentada en varias investigaciones anteriores (Zhu et al., 2021).

En la misma línea, se observó que la probabilidad de IS se reduce de forma significativamente diferente cuando coincide una baja cibervictimización con un alto ciberacoso, respecto a los que sufren alta cibervictimización o los que no se encuentran implicados en ella. Como concluyen diferentes estudios, los adolescentes victimizados, tanto en línea como fuera de ella, participan más en el ciberacoso (Iranzo et al., 2019; Martínez-Ferrer et al., 2019; C. Zhu et al., 2021). Más aún, el análisis combinado de nuestros resultados revela un aspecto crucial: si bien el ciberacoso se asocia con una reducción de la IS en adolescentes que experimentan un nivel moderado de cibervictimización, también se observa esta asociación en contextos donde predominan estilos parentales negativos. Estos resultados sugieren que el ciberacoso podría ser utilizado como una estrategia conductual en respuesta a desafíos relacionales en diversos contextos, y no solo como reacción a experiencias de cibervictimización. Esta perspectiva amplía la comprensión tradicional del ciberacoso,

sugiriendo que puede ser un mecanismo de afrontamiento multifacético frente a situaciones adversas, tanto en el ámbito digital como en el familiar. Esta constatación podría tener importantes implicaciones para el desarrollo de intervenciones preventivas y terapéuticas. Específicamente, sugiere la necesidad de un enfoque más matizado que aborde tanto las conductas de ciberacoso como los factores subyacentes que podrían llevar a la IS en adolescentes. Este enfoque multifacético podría ser crucial para diseñar estrategias efectivas que mitiguen los riesgos asociados con la IS en esta población.

En su conjunto, los resultados justificaron la necesidad de análisis multivariados de género, dada la relevancia mostrada por esta variable tanto de forma independiente como en interacción con otras.

En los modelos por género, la edad también fue una variable asociada significativamente con la IS, aunque con un efecto ligeramente por encima del umbral de significación en chicos ( $OR: 1,08; p = .08$ ). Como se dijo, existen investigaciones que respaldan este hallazgo (Campisi et al., 2020; Husky et al., 2012; Kang et al., 2015).

Pasando al contexto escolar y en línea, los resultados muestran con claridad que la victimización, tanto en forma presencial como en línea, son predictores de la IS para los chicos y para las chicas, tal como se observó en el modelo general. No obstante, en los resultados por género se observaron algunas diferencias relevantes entre los chicos y las chicas. Mientras que la IS en los chicos se relacionó específicamente con altos niveles de victimización en línea, en las chicas se observó también un incremento en la probabilidad de IS incluso a niveles bajos de cibervictimización. Esto se relaciona con la interacción encontrada en el modelo general multivariado, en el que se observó que el género moderaba el efecto de la cibervictimización. Como se expuso al interpretar esa

interacción, las diferencias en la prevalencia y los efectos de la cibervictimización en chicos y en chicas ha sido ampliamente documentada, incluyendo el hecho de que las chicas sufren mayores problemas relacionados con la internalización de las experiencias, y mayor vulnerabilidad y sensibilidad general ante ellas.

Por otra parte, los resultados del estudio también indican que, en general, la perpetración del acoso no se asocia con un incremento de la IS, aunque en el caso de los chicos, la consumación de un nivel leve de acoso se sitúa en el umbral de la significación ( $OR: 1,44; p = 0,05$ ). Al respecto, algunas investigaciones (Bauman et al., 2013; Hinduja y Patchin, 2010; Holt et al., 2015) encontraron que la perpetración del acoso implicaba un incremento en las probabilidades de desarrollar IS. No obstante, en el estudio de Holt et al., y otros adicionales (Chan et al., 2016; Husky et al., 2012; Myklestad y Straiton, 2021), también se concluyó que el acoso y la IS, junto al riesgo de autolesiones, están más fuertemente relacionados en los jóvenes que son tanto víctimas como acosadores, un perfil que no se ha integrado en los análisis realizados aquí. En este punto, más que una conclusión, cabría proponer una hipótesis a partir de los escasamente concluyentes resultados del presente estudio: diferentes niveles de acoso podrían correlacionar con perfiles variados de acosadores y afectados. Por ejemplo, algunas personas acosadas podrían adoptar un patrón de agresión principalmente reactiva (Salmivalli y Nieminen, 2002). En esta línea, un estudio basado en la *Grounded Theory* identificó seis subtipos de individuos afectados que se vuelven agresores en entornos de educación secundaria (del Moral et al., 2014). Este estudio clasifica el primer subtipo como un “perfil de olla a presión”, que recurre a la agresión reactiva cuando ya no pueden soportar más los abusos de sus compañeros. Aunque estas personas han sido generalmente pasivas, reaccionan de manera defensiva sin buscar el apoyo de terceros. Así, podría especularse, aunque no se

demuestre en el presente estudio, que distintos niveles de acoso se asocian con perfiles específicos tanto de acosadores como de individuos que alternan roles de acosador y acosado. Esta línea de trabajo ya se ha abordado en el modelo teórico de una 'Tipología de violencia cuatripartita' (Runions et al., 2018), en el que se muestra que algunos perfiles podrían tener un mayor riesgo de desajustes psicoemocionales, como el del individuo que es tanto acosador como acosado. Nuestros resultados sugieren que podría ser fructífero continuar en la línea de trabajo que diferencia perfiles, pero asociando estos a su ideación y comportamiento suicidas.

Con respecto a la perpetración del ciberacoso, nuestros resultados muestran para los chicos y las chicas el mismo patrón que se observó en el modelo general: una interacción entre la perpetración del ciberacoso y el estilo de socialización de la madre. Esa interacción indica que la implicación en un elevado nivel de violencia en línea es un factor protector que reduciría significativamente la probabilidad de IS en los adolescentes cuando paralelamente tienen una negativa relación con la madre. Además, la carencia de relación con el padre también se asocia significativamente con la IS en el caso de los chicos. Este hallazgo sugiere que la relación entre ciberacoso, relaciones familiares y bienestar emocional es compleja y multifactorial. No se debería abordar un factor, como el ciberacoso, sin tener en cuenta otros factores contextuales (como la relación con los progenitores). En esta línea, mientras que el estilo negativo de la madre se asoció de forma similar con la IS en los chicos y las chicas, se encontró una diferencia por género en relación con el estilo negativo de socialización del padre. Esta asociación parece tener lugar en el caso de los chicos, pero no de las chicas: el ciberacoso reduce la probabilidad de IS ante un negativo estilo de socialización del padre, pero únicamente entre los chicos. En este sentido, el impacto del estilo de socialización del padre podría variar en

función del género de los hijos por varias razones. Por ejemplo, los hijos podrían verse más influenciados por las figuras paternas debido a que se constituyen como modelos a seguir que se toman de referencia por ser del mismo sexo, mientras que las hijas podrían estar más influenciadas por sus madres o por otras figuras femeninas. No obstante, esto dejaría sin explicar la interacción identificada del estilo de la madre también con los descendientes masculinos, lo que sugiere la necesidad de realizar estudios que precisen el diferente efecto de cada progenitor en función del género en los hijos. En este contexto, estudios anteriores (Furnham y Cheng, 2000; Raboteg-Saric y Sakic, 2014), han encontrado que el estilo de crianza materno tiene un impacto más significativo en el bienestar emocional de los adolescentes que el estilo de crianza paterno, resultados que son coherentes con los obtenidos en nuestro estudio. En cualquier caso, futuras investigaciones deberían profundizar en este posible papel protector del ciberacoso como venganza, en función del género, para promover estrategias saludables que sustituyan la reacción agresiva por otros medios más apropiados para aliviar el malestar psicológico.

En cuanto a los factores personales, su relación con la IS varía muy poco por género. Los niveles medio y alto de NPB se constituyen como un factor asociado negativamente con la probabilidad de IS tanto en chicos como en chicas. Dicho de otra forma, las NPB no satisfechas son un factor que se asocia de forma importante a la IS. En esta línea, y considerando el enfoque de la Teoría Interpersonal del Suicidio, debe tenerse en cuenta que las NPB insatisfechas implican lo que podría denominarse “pertenencia frustrada”, o falta de sentido de pertenencia (De Beurs et al., 2019), que podría afectar tanto a los chicos como a las chicas. Por otra parte, la IP es un factor asociado fuertemente con un incremento de la probabilidad de IS en los adolescentes, independientemente de su género. Esto implica un carácter de universalidad de las NPB como factor protector y de la IP como

factor de riesgo de IS, al menos en la población estudiada. Los resultados sugieren que podría existir una interacción compleja entre los factores protectores y de riesgo, que debería explorarse más a fondo para orientar estrategias de prevención.

### **6.3.6. Conclusiones**

Este estudio proporciona una perspectiva multifacética sobre el ciberacoso y su relación con la IS en adolescentes, resaltando la relevancia del género como un factor diferenciador. Las correlaciones observadas entre la experiencia de ciberacoso y la propensión a pensamientos suicidas varían según el género y la edad, con las jóvenes mostrando una mayor vulnerabilidad a experiencias negativas en línea. Este hallazgo sugiere que la conexión paternal podría ser más crítica para los chicos, mientras que las relaciones con la madre influyen significativamente en ambos géneros. Estas diferencias indican la necesidad de adaptar las estrategias de prevención e intervención de forma personalizada.

Se identificó que el ciberacoso puede actuar como un factor moderador, reduciendo la propensión a la IS en adolescentes con relaciones parentales deficientes, estilos de crianza disfuncionales y experiencia de ciberacoso. Esto subraya la importancia de implementar estrategias de afrontamiento alternativas a conductas agresivas. La comprensión integral de estos factores, incluyendo el ciberacoso y las condiciones subyacentes, es esencial para abordar la IS en jóvenes.

Las estrategias de intervención deben reconocer y abordar estas complejidades, facilitando a los adolescentes métodos más saludables para gestionar sus emociones y dinámicas interpersonales. Los resultados sugieren que la tendencia a desarrollar pensamientos y comportamientos suicidas puede ser el resultado de múltiples factores convergentes, incluyendo factores protectores como las NPB, y de riesgo como la IP.

Para abordar efectivamente los desafíos del ciberacoso y la IS en adolescentes, se necesita una estrategia integral que combine enfoques múltiples y adaptaciones específicas. Los padres y madres desempeñan un rol crucial en este proceso, por lo que se recomienda el desarrollo de programas educativos que mejoren los estilos de socialización y promuevan la salud emocional de los adolescentes. Asimismo, es vital establecer sistemas de detección temprana para identificar a jóvenes en riesgo, considerando la edad como un factor significativo.

En lo referente a las NPB e IP, se destaca la necesidad de programas de bienestar psicológico enfocados en el desarrollo de NPB y en el entrenamiento en flexibilidad psicológica. Estos programas deberían incluir herramientas para el screening temprano con el fin de identificar jóvenes en riesgo. La implementación de programas de educación para padres, madres y cuidadores es fundamental para detectar señales de insatisfacción de NPB o IP en adolescentes.

Las intervenciones deben ser multifacéticas y abarcar más allá del ciberacoso, incluyendo las dinámicas familiares y otros factores de riesgo. Es crucial establecer redes de apoyo específicas para cada género y ofrecer educación centrada en el desarrollo de resiliencia emocional y habilidades de afrontamiento. Futuras investigaciones deberían profundizar en las interacciones complejas entre estos factores, especialmente en relación con las diferencias de género en la relación con los padres.

### ***Limitaciones***

Este estudio presenta diversas limitaciones que deben considerarse para futuras investigaciones en el campo. Primordialmente, debido a su naturaleza transversal, el estudio no permite establecer relaciones causales entre las variables examinadas. La interpretación de los resultados se limita a correlaciones observadas en un momento específico, sin poder afirmar la

secuencia temporal o causalidad de los fenómenos estudiados. Además, aunque la administración anónima de los cuestionarios buscó minimizar la influencia de sesgos de respuesta, el uso exclusivo de cuestionarios autoadministrados puede conllevar ciertas limitaciones. Estos pueden reflejar sesgos inherentes en la autoevaluación, pudiendo afectar tanto la generalización como la validez de los hallazgos. Otra limitación importante radica en el enfoque del estudio en la etapa adolescente, específicamente en jóvenes de 11 a 17 años. Esta delimitación etaria implica que los resultados no son necesariamente extrapolables a estudiantes de otros niveles educativos o edades, como la educación infantil, primaria y superior, ni aplicables a contextos escolares de distintas culturas. Finalmente, el estudio no abordó la dinámica de roles cruzados entre victimización y agresión. La interacción entre ser víctima y agresor en situaciones de acoso y ciberacoso es una dimensión compleja que puede ofrecer una comprensión más profunda de estas problemáticas. La inclusión de estos roles cruzados en futuras investigaciones podría enriquecer la comprensión del acoso y el ciberacoso, proporcionando una visión más completa de sus patrones y consecuencias.

A pesar de las limitaciones inherentes a este estudio, realiza una contribución al conocimiento sobre el ciberacoso y su compleja relación con la ideación suicida en adolescentes, considerando que ha integrado una combinación de variables no explorada hasta el momento. Las perspectivas multifacéticas que emergen de esta investigación destacan la importancia de considerar el género y la edad en la comprensión de la vulnerabilidad a experiencias negativas en línea y la propensión a pensamientos suicidas. El estudio subraya la necesidad de estrategias de intervención personalizadas que aborden las dinámicas específicas de género y las relaciones familiares, proporcionando así una base para futuras investigaciones y programas de prevención.



## 6.4. El silencio de la víctima de acoso en relación con su Ideación y comportamiento suicidas: un análisis desde el contexto familiar y escolar

### 6.4.1. Resumen

En los últimos años, el índice de suicidio entre las víctimas de acoso escolar ha generado una creciente preocupación entre los educadores y los profesionales de la salud. El suicidio es la principal causa de fallecimiento entre los jóvenes, y ha crecido en adolescentes, datos que alertan sobre la necesidad de vigilar los signos ante la conducta suicida de las víctimas. En el presente estudio se analizó el papel del silencio de las víctimas sobre su situación de victimización, así como el impacto particular del entorno familiar y escolar. Más concretamente, se analizó el papel mediador del silencio de la víctima entre los estilos parentales (considerando el rol del padre y de la madre por separado) y el clima escolar, en relación con la IS en las víctimas. La muestra se compuso por 2.977 adolescentes (48.5% varones), con edades entre 11 y 17 años ( $M = 14.1$ ,  $DT = 1,42$ ), de los cuales 635 (21.3%) indicaron haber sido víctimas de acoso escolar en el último año. Los resultados mostraron que los estilos de rechazo e indiferencia del padre y la madre se relacionaron positivamente con el silencio de las víctimas y la IS. Por el contrario, un clima escolar positivo mostró una relación negativa con la ocultación de la situación de acoso y la IS de los estudiantes victimizados. Los hallazgos también indicaron que el silencio de las víctimas media la relación entre el estilo parental de la madre y la IS. Estos resultados amplían el conocimiento sobre el papel del contexto social de las víctimas de acoso y sobre la variable silencio con respecto a la IS en adolescentes victimizados en la escuela.

Palabras clave: adolescencia, victimización, ideación suicida, clima escolar, estilos parentales [adolescence, victimization, suicidal ideation, school climate, parenting styles]

---

**Estudio publicado:**

Estévez-García, J. F., Cañas, E., y Estévez, E. (2023). Non-Disclosure and Suicidal Ideation in Adolescent Victims of Bullying: An Analysis from the Family and School Context. *Psychosocial Intervention*, 32(3), 191–201. <https://doi.org/10.5093/pi2023a13>

---

#### **6.4.2. Objetivos**

La literatura existente sugiere que ser víctima de acoso durante la adolescencia puede tener profundas repercusiones psicológicas, incluyendo la emergencia de problemas emocionales estrechamente vinculados con la IS. No obstante, persiste un conocimiento limitado acerca del impacto específico de microsistemas de influencia, como la familia y la escuela, factores que podrían esclarecer las razones por las que la victimización se traduce en pensamientos suicidas en ciertas víctimas, pero no en todas. Este estudio se enfoca en investigar el rol del silencio de las víctimas dentro de esta dinámica, entendiendo que esta perspectiva puede ofrecer una comprensión más profunda de la IS entre los adolescentes y contribuir al diseño de intervenciones profesionales más efectivas contra el acoso escolar.

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la relación entre los estilos de socialización parental, considerando la influencia de la madre, del padre, y el clima escolar, en relación con la tendencia de las víctimas de acoso escolar a ocultar su situación. En particular, se exploró cómo la no divulgación de su condición de víctima actúa como un factor mediador en la relación entre, por un lado, los estilos de crianza y el ambiente escolar, y por otro lado, la IS en las víctimas de acoso. Este

enfoque se centró en profundizar el entendimiento de la relación entre la reticencia de las víctimas a hablar sobre su experiencia de acoso y la IS. Se examinó si esta tendencia a ocultar el acoso podría estar influenciada por la interacción de factores exógenos, como los estilos de socialización parental y el clima escolar, y cómo estos factores a su vez se asocian con la IS en las víctimas. Sobre la base de los antecedentes teóricos y empíricos, se propusieron las siguientes hipótesis: (1) los estilos parentales negativos se asociarán con una mayor IS en las víctimas, mientras que la percepción de un clima escolar positivo se asociará con una menor IS; (2) los estilos parentales negativos aumentarán la probabilidad de no revelación de situaciones de victimización por parte de los adolescentes, mientras que la percepción de un clima escolar positivo disminuirá la probabilidad de no revelación de incidentes de victimización por parte de los adolescentes; y (3) la no revelación de una situación de victimización mediará la relación entre los estilos parentales y la IS, así como entre el clima escolar y la IS.

### **6.4.3. Método**

#### *Análisis de datos*

De la muestra total de la investigación completa ( $n = 2.977$ ), la media de valores perdidos fue del 2,6% y nunca fue superior al 5% para una medida individual. Los valores faltantes se imputaron utilizando el método de regresión a nivel de ítem (Gottschall et al., 2012). De esa muestra total, 635 adolescentes (21.3%) declararon haber sido víctimas de acoso escolar en el último año. Esta submuestra se utilizó en el presente estudio porque nuestras hipótesis se centraron en los adolescentes que han sido victimizados. Específicamente, la Hipótesis 3 busca determinar el posible papel mediador de la no divulgación de la victimización en la IS, lo que implica la necesidad de seleccionar los casos que han sido víctimas de acoso. Como resultado de esa selección se obtuvo una submuestra de 635 casos,

de los cuales el 37% eran varones, con una edad media era de 14 años ( $SD = 1,36$ ).

En primer lugar, se examinaron las relaciones entre las variables endógenas del modelo (IS y no revelación de la situación de víctima) con las dos variables de control utilizadas en el estudio, a saber, el género y el curso; para ello se obtuvieron tablas de contingencia, usando Chi-cuadrado como estadístico de prueba, para conocer la posible influencia de estas últimas.

A continuación, se utilizaron univariantes (medias y desviaciones estándar) y correlaciones (IBM Corp. v.2020) con el método bootstrap utilizando 1,000 submuestras, para caracterizar las variables objeto de estudio y estimar sus relaciones bivariadas.

Posteriormente, se aplicó un análisis factorial confirmatorio para garantizar que el modelo de medición tenía un ajuste aceptable para esta muestra, incluyendo en ese modelo todos los factores latentes considerados en el estudio.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis inferencial multivariante a través de MPLUS 8,4 (Muthén y Muthén, 1998-2017), identificando la escuela como variable de conglomerado, para reproducir las condiciones del esquema de muestreo aplicado. En esta parte del proceso, después de controlar por género y curso, se implementó un SEM con factores latentes para examinar la relación de los estilos de socialización parental y el clima escolar con la IS. A continuación, se diseñó un modelo que incorporaba el factor univariante de no revelación como mediador. Para evaluar la mediación, se realizó un análisis de efectos indirectos con el método *bootstrapping*. Los errores, la bondad del ajuste y la significación estadística de los modelos SEM se calcularon utilizando estimadores robustos, mediante la técnica de mínimos cuadrados ponderados (WLSMV).

La estimación WLSMV es un método adecuado para la modelización de ecuaciones estructurales con ítems categóricos ordenados y se basa en la matriz de intercorrelación de ítems policórica. Se seleccionó este método de estimación porque las variables de interés, a saber, la IS y la no revelación, se midieron mediante ítems binarios, por lo que no se cumplía el supuesto de medición de las variables en un nivel de escala de intervalo.

Se utilizaron los siguientes indicadores para evaluar la bondad del modelo de medición (Hu y Bentler, 1999): índice de ajuste de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) con un intervalo de confianza (IC) del 90%, y residuo cuadrático medio normalizado (SRMR). Para evaluar los resultados, se consideró que un modelo se ajusta de forma óptima a los datos cuando se dan los siguientes indicadores:  $CFI \geq 0,90$ ;  $TLI \geq 0,90$ ;  $SRMR \leq .08$ ; y  $RMSEA \leq .08$ .

#### **6.4.4. Resultados**

##### *Análisis descriptivo*

En la submuestra utilizada para este estudio, compuesta por 635 adolescentes víctimas de acoso escolar, el 39.5% afirmó haber pensado seriamente en el suicidio o haberlo planeado y el 25% dijo haberlo intentado. Agrupando a quienes afirmaron haber pensado seriamente en el suicidio o incluso haberlo intentado (ítems 3 y 4 de la escala), el porcentaje no difirió significativamente en los grados de estudio ( $\chi^2 = 39, p = .27$ ), aunque fue menor entre los chicos ( $\chi^2 = 12.04, p < 0,001$ ). Entre las víctimas, el 73,5% indicó haber denunciado su situación de maltrato a algún familiar. La comunicación del adolescente victimizado no mostró una relación significativa con el curso ( $\chi^2 = 6,32, p = 0,10$ ), ni con el género ( $\chi^2 = 1,21, p = 0,27$ ).

La matriz de correlaciones, medias y desviación típica de cada una de las variables observables consideradas en este estudio se muestran en la Tabla 20.

**Tabla 20.** Correlaciones, medias y desviaciones típicas de las variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 Vida sin sentido	--															
2 Deseo de no levantarse	.58**	--														
3 Idea Suicidio	.54**	.62**	--													
4 Plan Suicidio	.42**	.52**	.54**	--												
5 Intento Suicidio	.31**	.36**	.38**	.57**	--											
6 Afiliación entre iguales	-.15**	-.13**	-.17**	-.17**	-.18**	--										
7 Apoyo del tutor	-.15**	-.10*	-.10*	-.13**	-.04	.36**	--									
8 Padre: no cariño	.22**	.15**	.20**	.26**	.17**	-.05	-.12**	--								
9 Padre: hostilidad	.11*	.15**	.16**	.18**	.13**	-.07	-.11*	.57**	--							
10 Padre: indiferencia	.19**	.21**	.19**	.27**	.20**	-.09*	-.16**	.73**	.67**	--						
11 Padre: RI <sup>1</sup>	.19**	.20**	.20**	.23**	.16**	-.04	-.09*	.68**	.81**	.75**	--					
12 Madre: no cariño	.22**	.23**	.24**	.30**	.20**	-.13**	-.18**	.58**	.33**	.39**	.37**	--				
13 Madre: hostilidad	.14**	.21**	.190**	.28**	.25**	-.10*	-.17**	.39**	.57**	.47**	.50**	.66**	--			
14 Madre: indiferencia	.21**	.25**	.21**	.32**	.28**	-.11**	-.15**	.45**	.41**	.53**	.42**	.76**	.72**	--		
15 Madre: RI <sup>1</sup>	.17**	.23**	.18**	.28**	.24**	-.11**	-.15**	.39**	.47**	.44**	.52**	.70**	.86**	.76**	--	
16 No revelación	.16**	.17**	.25**	.28**	.20**	-.10*	-.10*	.19**	.09*	.16**	.16**	.26**	.16**	.20**	.20**	--
M	0.62	0.60	0.59	0.40	0.25	4.42	4.64	3.45	2.35	3.11	2.40	2.92	2.27	2.74	2.17	0.26
DT	0.49	0.49	0.49	0.49	0.43	0.94	1.07	1.53	1.20	1.30	1.36	1.53	1.29	1.33	1.41	0.44

*Notas.* <sup>1</sup> RI: rechazo indiferenciado. Los coeficientes de los indicadores binarios de Ideación Suicida y "No revelación" son correlaciones punto-biseriales. \*  $p < .5$ ; \*\*  $p < .001$ .

Todos los indicadores del constructo IS mostraron correlaciones significativas con el resto de las variables en la dirección esperada. La mayor correlación de la variable "no revelación de la situación de victimización" fue con los indicadores de "plan de suicidio" ( $r = 0,28$ ,  $p < 0,001$ ) y del ítem "falta de cariño" en el estilo parental de la madre ( $r = 0,26$ ,  $p < 0,001$ ).

### *Influencia de los estilos parentales y el clima escolar en la IS*

En esta fase del estudio, se identificó la adecuación de un modelo de medida completo para los constructos propuestos. Las cargas factoriales, el alfa de Cronbach y las covarianzas entre variables latentes en el modelo de medida se muestran en la Tabla 21.

**Tabla 21.** Cargas factoriales, alfa de Cronbach y covarianzas entre variables latentes en el modelo de medición

Item	Carga Factorial	Variable Latente	Covarianzas				No revelación
			Clima escolar	Estilo del padre	Estilo de la madre	No revelación	
Vida sin sentido	.79	.83	Ideación	-.36	.35	.39	.62
Deseo de no levantarse	.89		Suicida				
Idea Suicidio	.90						
Plan Suicidio	.94						
Intento Suicidio	.80						
Afiliación entre iguales	.57	.83	Clima escolar	-	-.17	-.27	-.30
Apoyo del tutor	.63						
Padre: no cariño	.81	.95	Estilo del padre	-	-	.63	.36
Padre: hostilidad	.77						
Padre: indiferencia	.88						
Padre: rechazo indif.	.86						
Madre: no cariño	.82	.96	Estilo de la madre	-	-	-	.38
Madre: hostilidad	.86						
Madre: indiferencia	.88						
Madre: rechazo indif.	.88						
No revelación	.71	-	No revelación	-	-	-	-

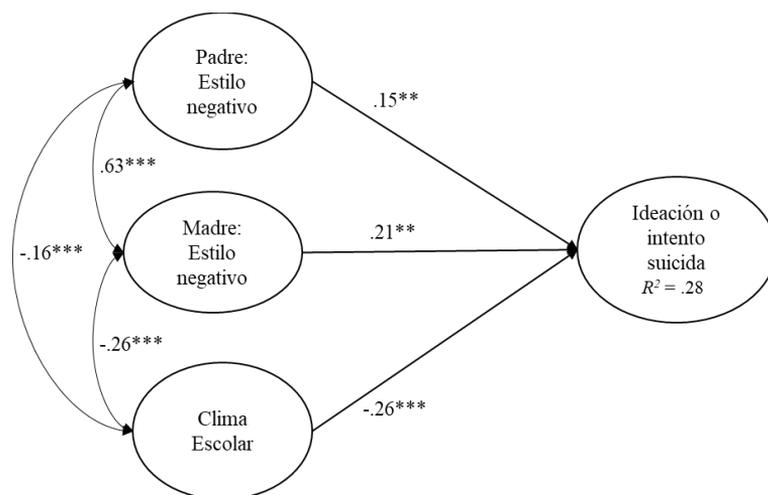
*Notas.* Las cargas factoriales y covarianzas entre variables latentes son valores estandarizados. Todos los coeficientes son significativos ( $p < .001$ ).

Las cargas factoriales son altas y significativas para todos los ítems ( $p < 0,001$ ): por encima de 0,75 en los cinco ítems de IS, de 0,57 en clima escolar, de 0,75 en estilo del padre y de 0,80 en estilo de la madre. Los coeficientes de fiabilidad fueron superiores a 0,80 para las cuatro variables

latentes multi-ítem. Este modelo mostró un ajuste óptimo ( $\chi^2 = 146.85$ ,  $gdl = 94$ ,  $CFI = 0,96$ ,  $TLI = 0,95$ ,  $RMSEA = .03$  [.020, .039],  $SRMR = 0,05$ ).

La Figura 14 representa el modelo estructural que controla los efectos del género y la edad, y ofrece unos índices óptimos de ajuste ( $\chi^2 = 188.28$ ,  $gdl = 111$ ,  $CFI = 0,95$ ,  $TLI = 0,93$ ,  $RMSEA = .03$  [.025, .041],  $SRMR = .06$ ). Este modelo revela que tanto los comportamientos parentales negativos del padre ( $\beta = 0,15$ ,  $p < 0,01$ ) como de la madre ( $\beta = 0,21$ ,  $p < 0,01$ ) tuvieron un impacto positivo significativo en la IS de la víctima. El modelo también sugirió que un clima escolar acogedor se relacionaba negativamente con la IS de los adolescentes ( $\beta = -.26$ ,  $p < 0,001$ ). La varianza en la variable IS explicada por los factores exógenos en el modelo fue del 28%. En resumen, estos resultados sugirieron que la IS de las víctimas se asoció positivamente con estilos de crianza caracterizados por el rechazo y la indiferencia, tanto por parte del padre como de la madre, aunque en mayor medida con los de esta última, mientras que un clima escolar positivo se asoció negativamente con dicha ideación.

**Figura 14.** Modelo estructural que relaciona los estilos de socialización y el clima escolar del padre y la madre con la IS

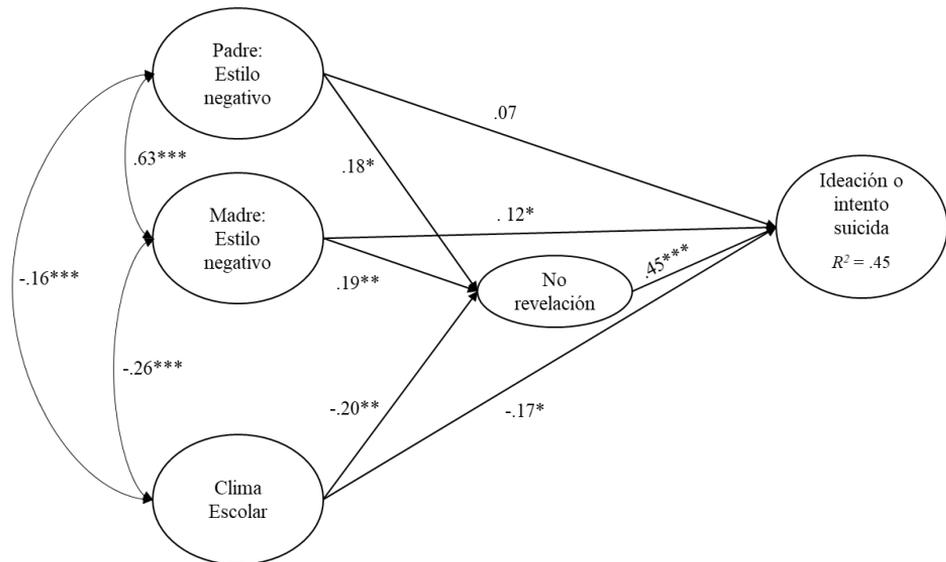


Notas. \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

### ***Efectos mediadores de la no revelación de la situación de víctima***

La variable de no revelación (ocultar la situación de acoso) se añadió al modelo estructural previo como variable mediadora (Figura 15). Este nuevo modelo tuvo un ajuste óptimo: ( $\chi^2 = 201.09$ ,  $gdl = 124$ ,  $CFI = .95$ ,  $TLI = 0,94$ ,  $RMSEA = .03$  [.023, .039],  $SRMR = .06$ ), y la varianza explicada de la IS aumentó hasta un 45% con la introducción de la no revelación.

**Figura 15.** El modelo de mediación de los estilos de socialización de padre y madre sobre la IS, con la variable “No revelación” como mediadora



Notas. \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ .

Este modelo muestra relaciones significativas entre los tres factores exógenos y la variable mediadora de “no revelación”. Por un lado, los estilos negativos de socialización, tanto del padre como de la madre se asociaron positivamente con la no revelación por parte del adolescente de su situación de víctima. Por otro lado, el clima escolar positivo se relacionó negativamente con la no divulgación ( $\beta = -.20$ ,  $p < 0,001$ ). Así, puntuaciones más altas en clima escolar se asociaron con una menor

probabilidad de que la víctima guarde silencio ante el acoso. En otras palabras, un clima escolar basado en la afiliación entre iguales y el apoyo del profesorado favorece que los alumnos victimizados comuniquen su situación de victimización. El modelo también estimó un coeficiente estadísticamente significativo y positivo entre la variable mediadora “no revelación” y el factor de ideación y comportamiento suicidas ( $\beta = 0,45, p < 0,001$ ), indicando que la no revelación de la víctima se asocia con una mayor IS.

La introducción de la no revelación como variable mediadora produjo diferentes cambios en las relaciones directas de los tres factores exógenos sobre la IS. Por un lado, se canceló la significación de la relación directa entre el estilo de crianza negativo del padre y la IS. Por otro lado, aunque reducidas, siguió habiendo relaciones directas significativas con la IS del estilo de crianza negativo de la madre ( $\beta = 0,12, p < 0,05$ ), y del clima escolar ( $\beta = -.17, p < 0,05$ ).

El potencial efecto indirecto canalizado a través de la no divulgación de la variable mediadora se contrastó mediante bootstrapping utilizando 1,000 remuestreos. El efecto indirecto estimado del estilo de socialización negativo del padre sobre la IS fue  $\beta = .04$ , y el intervalo de confianza del 95% [-0,06, 0,12] incluyó el valor 0, lo que indica que ese efecto indirecto podría ser nulo, sugiriendo que el estilo negativo del padre se asocia más con la no revelación de la víctima que con su IS. En cuanto al estilo de socialización negativo de la madre, el efecto indirecto estimado fue  $\beta = 0,12$ , IC 95% [0,05, 0,23], lo que representa el 49.40% del efecto total. El efecto indirecto del clima escolar se estimó en  $\beta = -.09$ , IC [-0,17, .02]. Estos resultados indicaron que la relación entre las prácticas negativas de la madre y la IS fue parcialmente mediada por la variable no revelación. Sin embargo, ese efecto mediador no se pudo comprobar

considerando la socialización del padre y el clima escolar, a pesar de que ambos factores se relacionan de forma significativa con la no revelación.

#### **6.4.5. Discusión**

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la influencia familiar y escolar en la IS de las víctimas de acoso escolar, poniendo énfasis en el papel crítico de la no revelación de la víctima acerca de su situación. Los resultados sugirieron la mayor probabilidad de IS en víctimas de acoso escolar cuyo contexto familiar se caracteriza por estilos parentales negativos basados en el rechazo y la indiferencia, y menor probabilidad en víctimas adolescentes que percibían un ambiente positivo en sus escuelas, confirmando estos hallazgos la primera hipótesis planteada.

En línea con estos hallazgos, varios estudios han concluido que, para los adolescentes susceptibles de tener ideas suicidas, el rechazo por sus progenitores puede aumentar sustancialmente la probabilidad de ideación o intentos suicidas (Adrian et al., 2018; Capuzzi y Golden, 2013; Kuramoto-Crawford et al., 2017; Nunes y Mota, 2017). En lo que respecta al contexto escolar, también en consonancia con los hallazgos del presente estudio, estudios previos han documentado que una relación docente-alumno positiva disminuye significativamente la probabilidad de que las víctimas de acoso escolar desarrollen pensamientos suicidas (Han et al., 2018), y que un clima escolar positivo en general desempeña un papel protector en la relación entre la victimización y las ideaciones suicidas en escolares (Benatov et al., 2022). Varios autores han argumentado que los mecanismos subyacentes a este efecto protector se basan principalmente en la percepción de la conexión y las relaciones afectivas con los compañeros, los profesores y el personal escolar (Shim-Pelayo y De Pedro, 2018; Thapa et al., 2013).

La segunda hipótesis propuesta en este estudio postulaba que los estilos parentales negativos aumentarían la probabilidad de no revelar la victimización, y el clima escolar positivo reduciría dicha probabilidad. Los resultados confirmaron esta hipótesis, ya que el desafecto, la hostilidad, la indiferencia y el rechazo que sienten los adolescentes en casa, se relacionaron con una mayor probabilidad de que decidan no contar su problema de victimización. Este resultado está en la línea de los estudios que indican que, en general, los jóvenes son reacios a compartir información con los adultos a menos que confíen en ellos (Bjereld 2018; Matsunaga, 2009). La confianza en sus progenitores está estrechamente vinculada a unos estilos de crianza que permiten la aparición de climas de apoyo emocional (Hakim et al., 2012), y que, a su vez, facilitan que un niño revele su experiencia de acoso escolar.

En cuanto al clima escolar, expresado a través de la percepción de afiliación entre compañeros y el apoyo del profesor tutor, los resultados obtenidos también confirmaron la hipótesis. En concreto, revelaron que un clima escolar positivo facilitaría la comunicación de las víctimas sobre su situación de acoso. Según estudios anteriores, las víctimas de acoso son más propensas a revelar su situación a los adultos en el entorno escolar si consideran que los profesores son capaces de gestionar útilmente esa información (Betts et al., 2022) y perciben que los educadores no toleran los actos violentos, en contraste con aquellos profesores que muestran actitudes ambivalentes o tolerantes hacia los conflictos entre compañeros (Blomqvist et al., 2020). Blomqvist et al. (2020) también señalaron que la percepción de apoyo entre iguales en las víctimas de acoso escolar se asocia al hecho de informar a los adultos sobre la situación de victimización, ya que este apoyo promovería una sensación ampliada de seguridad para comunicarse con ellos.

La tercera hipótesis proponía que la no revelación de la victimización mediaría en la relación entre los estilos negativos de los padres, el clima escolar y la IS. Los resultados apoyaron parcialmente esta hipótesis. No hubo pruebas del rol mediador del silencio de la víctima entre la crianza negativa del padre y la IS, pero los resultados mostraron que sí media parcialmente el efecto de la crianza negativa de la madre en la IS. Estos resultados sugieren que una situación de rechazo o indiferencia de la madre puede influir en la ideación en la IS entre los adolescentes victimizados, no sólo directamente, sino indirectamente, lo que sugiere enfatizar la importancia del rol materno. En relación con estos hallazgos, especialmente el último, los estudios previos sobre la adaptación de los adolescentes han indicado que las madres y las madres pueden desempeñar papeles diferentes en el desarrollo de los jóvenes (Collins y Russell, 1991; Estévez et al., 2008). Así, para los hijos, parece que hablar de sus preocupaciones con la figura materna podría ser más reconfortante que hablar de ellas con su padre, y esto posiblemente se deba al hecho de que escuchar los problemas se ha considerado tradicionalmente parte del rol de género femenino (Mark et al., 2013). Del mismo modo, Kenny et al., (2013) observaron que los adolescentes informaron de mayores niveles de compañerismo y apertura con sus madres, lo que a menudo los llevaba a preferir buscar apoyo en ellas. Sin embargo, también se ha constatado que, en esta etapa del ciclo vital, aunque los jóvenes pueden mantener una comunicación abierta con sus progenitores, en la mayoría de los casos no abordan temas delicados y difíciles (Ombayo et al., 2019).

Los hallazgos de otras investigaciones concuerdan con los obtenidos en nuestro estudio, destacando que el estilo de crianza de la madre ejerce una influencia más significativa en el bienestar emocional de los adolescentes en comparación con el estilo de crianza paterno (Furnham y Cheng, 2000; Raboteg-Saric y Sakic, 2014). Adicionalmente, la ausencia

de sensibilidad materna se ha asociado con niveles elevados de comportamientos inhibidos en adolescentes, incrementando el riesgo de desarrollar trastornos conductuales internalizados. Esta correlación se ve reflejada en el estudio de van der Voort et al. (2014), que encontró que altos niveles de sensibilidad materna durante la niñez intermedia están vinculados a una reducción en los comportamientos ansioso-depresivos durante la adolescencia, mediados indirectamente por una disminución en la inhibición conductual.

En lo que respecta a la escuela, se encontró que la asociación entre el clima escolar y la IS no fue mediada por el silencio de la víctima, aunque el clima escolar estaba muy relacionado tanto con la falta de comunicación como con la IS. Esto podría deberse al hecho de que, aunque un clima escolar positivo podría disminuir la falta de comunicación entre las víctimas de acoso, también podría no compensar la actitud de reserva personal causada en el adolescente por las prácticas parentales vinculadas a estilos negativos dentro de la familia. Como han mostrado estudios anteriores, la falta de apoyo parental durante la adolescencia temprana es un fuerte predictor de problemas emocionales durante la adolescencia (Helsen et al., 2000).

Es esencial reconocer que el impacto de los estilos de crianza puede variar significativamente entre los padres y las madres, lo que se traduciría en diferencias en la habilidad de los adolescentes para comunicarse o retener información, como se evidencia en los citados estudios de Raboteg-Saric y Sakic (2014) y van der Voort et al. (2014). Los hallazgos de esta investigación apuntan a que las prácticas de crianza negativa por parte de la madre pueden influir notablemente en la disposición de la víctima para divulgar o retener información en el ámbito familiar, así como en su propensión a desarrollar ideaciones suicidas.

#### **6.4.6. Conclusiones**

Este estudio ha identificado que, para las víctimas de acoso escolar, la reticencia a revelar su situación se correlaciona significativamente con un incremento en la IS. Este descubrimiento adquiere importancia dado que esta variable se omite de la mayoría de las investigaciones revisadas. Nuestros resultados sugieren que la falta de comunicación por parte de las víctimas podría ser un elemento crítico en futuras investigaciones sobre el acoso escolar. Los datos indican que, dentro del grupo de víctimas de acoso, la comunicación ineficaz puede constituir una diferencia clave que explica la mayor susceptibilidad de algunos adolescentes a la IS, a pesar de enfrentar experiencias similares de victimización.

En cuanto a los estilos de crianza, se encontró que un enfoque negativo por parte del padre se asocia tanto con la reticencia de las víctimas a comunicar su situación como con la IS. Por su parte, el estilo de crianza negativo de la madre tiene una relación directa con la IS y, de manera indirecta, a través de la influencia en la comunicación de la víctima sobre su experiencia de acoso escolar.

El ambiente escolar emerge como un factor crucial, capaz de mitigar tanto la falta de comunicación de las víctimas como la IS. Los hallazgos subrayan la importancia del clima escolar en la promoción del bienestar adolescente, destacando cómo un entorno escolar positivo y de apoyo puede contrarrestar los efectos adversos de ciertos contextos familiares. Estos resultados señalan la necesidad de dirigir esfuerzos específicos, y posiblemente desarrollar protocolos distintos, para identificar a aquellos estudiantes sobre los que confluyen problemas de acoso escolar con estilos negativos de socialización familiar.

### *Limitaciones y futuras investigaciones*

Aunque este estudio aporta significativamente a la comprensión del papel del contexto social en las víctimas de acoso escolar y la relación de la comunicación con la IS (IS), es importante reconocer ciertas limitaciones. La principal reside en la naturaleza transversal del estudio, que impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables examinadas. Un diseño longitudinal, con mediciones en diferentes puntos temporales, sería esencial para esclarecer las dinámicas observadas.

Adicionalmente, los hallazgos están restringidos a la fase adolescente, entre los 11 y 17 años, lo que limita su generalización a otros grupos etarios o niveles educativos como la educación infantil, primaria o universitaria, así como a entornos escolares de diferentes contextos culturales. Otra limitación relevante es el uso de una variable binaria para la mediación de la comunicación, lo que implica una variabilidad reducida y una distribución no normal de los errores.

A pesar de estas limitaciones, el estudio destaca en el análisis de la relación entre el contexto social de las víctimas de acoso y la IS, abordando una brecha en la literatura sobre este tema y población específica. Este enfoque incentiva futuras investigaciones y esfuerzos de prevención del acoso escolar y sus consecuencias.

Los resultados de este estudio enfatizan la crucial importancia de fomentar la comunicación abierta sobre el acoso escolar. Existe evidencia que indica que hacer visible el acoso es un paso esencial para su prevención y erradicación. Esto resalta la necesidad de desarrollar e implementar programas que mejoren la comunicación y el diálogo sobre el acoso en el entorno escolar. Adicionalmente, es vital investigar más profundamente los factores que contribuyen a la IS en las víctimas de acoso escolar. Alentar a las víctimas a romper el silencio sobre sus experiencias de acoso es un

aspecto clave para prevenir problemas psicológicos asociados con el acoso, incluyendo su manifestación más severa en forma de IS, tal como señalan Wójcik y Mondry (2020). El reconocimiento y la intervención temprana pueden ser decisivos en la protección del bienestar psicológico y emocional de las víctimas.



**BLOQUE IV. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES  
Y LIMITACIONES GENERALES DE LA  
INVESTIGACIÓN**



## **Capítulo 7 • Discusión y conclusiones de la investigación**

Este trabajo ha explorado en detalle varias dimensiones del comportamiento adolescente y su relación con aspectos psicoemocionales y psicosociales, abarcando desde la IE y la empatía hasta las complejidades del acoso escolar en relación con la IS. A través de esta investigación, abordada mediante cuatro estudios empíricos, hemos investigado diferentes aspectos del desarrollo y el bienestar adolescente, cada uno destacando diferentes variables y sus interacciones dentro de contextos escolares y familiares.

Las variables de victimización, cibervictimización, acoso y ciberacoso se destacan como elementos clave en la intersección de los cuatro estudios, evidenciando la complejidad y multidimensionalidad de estos fenómenos en la adolescencia. La victimización y cibervictimización no sólo son indicadores relevantes de fenómenos complejos, como la IS y el bienestar emocional (Estudios 3 y 4), sino que también están vinculadas de manera intrínseca a habilidades psicoemocionales, psicosociales, y rasgos oscuros de la personalidad (Estudios 1 y 2). Los resultados indican que tales factores deben ser considerados no como elementos aislados, sino como partes de un sistema más amplio que incide en el desarrollo adolescente. Así, la integración de los hallazgos de estos estudios revela una trama compleja de interacciones entre la personalidad, el comportamiento, el ambiente escolar y familiar, y el bienestar y equilibrio psicológico de los adolescentes. En cada uno de esos estudios se han desarrollado tanto la discusión como las conclusiones basadas en sus resultados empíricos, pero a continuación se sintetizan los puntos esenciales.

## 7.1. Acoso cibernético y cibervictimización en relación con la IE y la empatía

En el primer estudio de esta investigación, nos enfocamos en la IE y la empatía en adolescentes, analizando cómo estas habilidades influyen en su comportamiento como cibervíctimas y ciberagresores. Este estudio proporcionó una visión detallada de cómo la IE y la empatía pueden impactar en la propensión de los adolescentes a involucrarse en comportamientos cibernéticos nocivos. Los hallazgos revelaron que una elevada IE y empatía están asociadas con una menor probabilidad de participar en el ciberacoso (Estévez et al., 2019). En concreto, el estudio reveló que los ciberagresores a menudo enfrentan desafíos significativos en la regulación emocional, es decir, en su capacidad para manejar adecuadamente emociones como la ira y la frustración. Esta dificultad en la regulación emocional, que contrasta con su habilidad para atender y entender sus emociones, sugiere que el principal desafío para los ciberagresores reside en controlar y dirigir sus respuestas emocionales de manera socialmente aceptable (Al-Sarayra, 2022). Además, se observó que la empatía, tanto afectiva como cognitiva, se ve comprometida en los ciberagresores, lo que podría ser resultado de la exposición habitual a la violencia en los medios y una desensibilización hacia el sufrimiento de las víctimas (Garaigordobil, 2008; Gardner et al., 2015).

Por otro lado, los resultados también indicaron que las cibervíctimas tienden a mostrar una atención emocional elevada pero con menor claridad y capacidad para gestionar sus emociones, lo que podría hacerlos más susceptibles a las consecuencias negativas del ciberacoso (León-del-Barco et al., 2020; Ortega et al., 2009). Contrariamente al caso de los agresores, no se encontraron diferencias significativas en las habilidades empáticas de las cibervíctimas, lo que sugiere que otros factores

podrían estar influyendo en su experiencia de victimización (Zych et al., 2019).

Este estudio tiene implicaciones significativas para los programas educativos enfocados en adolescentes, porque subraya la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades emocionales en los jóvenes como una estrategia efectiva para prevenir el ciberacoso. Los talleres escolares, por ejemplo, podrían beneficiarse al incorporar actividades específicamente diseñadas para mejorar la comprensión y gestión de las emociones, lo que a su vez podría contribuir a reducir la incidencia del ciberacoso entre los estudiantes. Además, los resultados sugieren la necesidad de implementar políticas escolares que promuevan activamente la empatía y la resolución pacífica de conflictos dentro del currículo educativo. Estas iniciativas podrían desempeñar un papel crucial en la creación de un entorno escolar más seguro y empático, donde los estudiantes estén mejor equipados para manejar sus emociones y las interacciones con sus compañeros de una manera saludable y constructiva.

## 7. 2. Acoso escolar en relación con la TO

El segundo estudio se centró en la relación entre el acoso escolar y la TO, abordando en qué medida rasgos como el narcisismo, maquiavelismo, psicopatía y sadismo pueden influir en la victimización y conducta violenta en adolescentes. Este análisis proporcionó una comprensión más profunda de los factores de personalidad subyacentes y su contribución al acoso. En el estudio se identificó que ciertos rasgos de la TO están asociados tanto con la victimización como con la conducta violenta, destacando, en particular, la interacción entre estos rasgos y el género en los roles de víctima y agresor del acoso escolar. Específicamente, se observó que los rasgos de maquiavelismo y psicopatía mostraban una relación directa con comportamientos violentos y una falta de empatía

emocional (Jones y Neria, 2015; Jones y Paulhus, 2010a). Además, se identificó que el sadismo y el narcisismo eran predictores importantes de comportamientos antisociales en la adolescencia. Con respecto a las diferencias de género, se encontró que los rasgos de maquiavelismo, psicopatía y narcisismo no presentaban diferencias significativas entre chicos y chicas involucrados en acoso, aunque los chicos mostraban niveles más altos de sadismo (Pfattheicher et al., 2023). En cuanto a las víctimas, se observó que tanto chicos como chicas altamente victimizados presentaban una mayor presencia de los cuatro rasgos de la TO, pero con una personalidad oscura más marcada en los chicos (Pineda et al., 2022), lo que se explica en parte por una reacción de las víctimas orientada a la desvinculación moral hacia los demás (Gómez-Tabares y Correa Duque, 2022). Estos resultados apuntan a la necesidad de enfoques personalizados en la prevención e intervención del acoso escolar, y sugieren que la victimización puede influir en el desarrollo de rasgos de personalidad más estratégicos y manipuladores, especialmente en los chicos, como parte de una estrategia de autodefensa.

En conclusión, el estudio reveló la necesidad de una mayor investigación sobre la relación entre la TO y la victimización, un área escasamente explorada en estudios anteriores. Además, se destacó la complejidad de discernir cómo el involucramiento en roles de acoso escolar se interrelaciona con el género y los rasgos oscuros de la personalidad. Esta interacción sugiere la importancia de adoptar enfoques personalizados en la prevención e intervención del acoso, teniendo en cuenta las diferencias de género, especialmente en las víctimas.

Los hallazgos del estudio ofrecen orientaciones para el desarrollo de estrategias de intervención en el contexto del acoso escolar. La identificación de rasgos de la TO en los estudiantes puede ser una herramienta crucial para educadores y psicólogos escolares en el diseño de

programas de intervención y prevención. Estos programas podrían incluir talleres enfocados en la autoconciencia y habilidades sociales, dirigidos específicamente a estudiantes con rasgos de la TO, con el objetivo de disminuir la incidencia de comportamientos de acoso. A esto habría que añadir que tales rasgos se relacionan también con el ambiente familiar y los estilos parentales, tema no incluido en el estudio realizado. En cualquier caso, los resultados indican que considerar las diferencias de género es fundamental en el diseño y la implementación de estas estrategias.

### 7. 3. Acoso, ciberacoso y factores escolares, personales y familiares en relación con la IS

El tercer estudio abordó la IS en adolescentes, examinando su relación con el acoso, el ciberacoso y una variedad de factores personales, escolares y familiares. Este análisis destacó la naturaleza multifactorial de la IS, evidenciando la complejidad de las interacciones entre estos factores y su influencia en el ajuste psicoemocional de los adolescentes. El estudio resaltó cómo las experiencias de acoso y ciberacoso, junto con la dinámica escolar y familiar, pueden estar relacionadas con variaciones en la probabilidad de sufrir IS, identificando el notable papel de las NPB y la IP.

Concretamente, se encontró que el género (Kumar et al., 2021; Weller et al., 2021; J. Zhu et al., 2022) y la edad (Campisi et al., 2020; Husky et al., 2012; Kang et al., 2015) son predictores significativos de la IS, con una mayor prevalencia en chicas y en adolescentes mayores. La victimización se reveló como un factor crítico que aumenta la probabilidad de IS (Buelga et al., 2022; Moore et al., 2017), mientras que la relación entre la perpetración del acoso y la IS no fue tan directa (Lardier et al., 2016).

El estudio también destacó la complejidad en la relación entre el clima escolar y la IS, con las NPB actuando como un factor protector (Britton et al., 2014; Coppersmith et al., 2017) y la IP como un factor de riesgo significativo (Valenstein et al., 2012). En el contexto del ciberacoso, se observó una interacción entre el nivel de cibervictimización y el género, aumentando la IS particularmente en chicas con niveles moderados de cibervictimización.

Según los hallazgos del estudio, los estilos parentales, especialmente el de la madre, desempeñan un papel importante en la IS, pudiendo desembocar en el ciberacoso como una vía de escape ante problemas familiares o, también, ante la cibervictimización. En cuanto al estilo parental del padre, se identificó una influencia diferente dependiendo del género del adolescente, considerando que es la ausencia del mismo lo que se asoció a una mayor IS. Esto refleja la necesidad de considerar la dinámica familiar específica, de padres y madres, hijos e hijas por separado, en el abordaje de la IS.

Considerando los resultados por género, en el caso de los chicos se observó que la cibervictimización es un predictor notable de la IS, específicamente cuando se da a altos niveles. La carencia de relación con el padre también se asoció significativamente con la IS. Para las chicas, además de la edad, la victimización, tanto presencial como en línea, se identificó como un predictor de la IS, incluso a niveles bajos de cibervictimización. Esto indica una sensibilidad y vulnerabilidad particular en ellas ante la cibervictimización, destacando la mayor propensión a problemas de internalización y sensibilidad general (Attar-Schwartz et al., 2019; Holfeld y Baitz, 2020; Ma y Huebner, 2008). La interacción entre el ciberacoso y los estilos parentales sugiere que el primero podría actuar como un factor protector contra la IS en presencia de una negativa relación familiar, sobre todo con la madre. Este hallazgo subraya la necesidad de

investigar más a fondo dos aspectos: cómo el género puede modular el impacto de las relaciones familiares en la IS, y de qué forma el ciberacoso puede ser una vía de escape común ante situaciones estresantes para los adolescentes. En ese sentido, sería necesario incorporar al análisis el hallazgo del primer estudio acerca de que el rasgo más asociado con la agresión es una baja capacidad de regulación emocional por parte de los adolescentes.

Por otra parte, ambos géneros compartieron la influencia de las NPB y la IP en su IS. La asociación negativa de las NPB satisfechas con la IS, y el fuerte vínculo de la IP con un aumento en la probabilidad de IS resalta la importancia de abordar estos factores en estrategias de prevención. La complejidad de las interacciones entre estos factores protectores y de riesgo merece una exploración detallada para desarrollar intervenciones efectivas contra la IS.

Estos hallazgos subrayan la importancia de un enfoque integral que considere la interacción de factores personales, escolares y familiares en la prevención y el manejo de la IS en adolescentes. La implementación de programas de detección temprana y soporte emocional en las escuelas, así como la capacitación de los padres para reconocer signos de alerta, emergen como pasos clave hacia la prevención de la IS.

#### 7.4. El papel de la ausencia de comunicación de la víctima de acoso en relación con la IS

El cuarto estudio se centró en analizar la influencia familiar y escolar en la IS de las víctimas de acoso escolar, con especial énfasis en el papel crítico de la no revelación de la víctima sobre su situación. Los resultados indicaron una mayor probabilidad de IS en víctimas de acoso escolar con estilos parentales negativos (Adrian et al., 2018; Capuzzi y

Golden, 2013; Kuramoto-Crawford et al., 2017; Nunes y Mota, 2017) y una reducción de esa probabilidad en entornos escolares con un clima positivo (Benatov et al., 2022). Se confirmó que el rechazo y la indiferencia parental incrementan la probabilidad de no revelar la victimización (Hakim et al., 2012), mientras que un clima escolar positivo reduce dicha probabilidad (Blomqvist et al., 2020). La no revelación medió parcialmente el efecto del estilo parental negativo de la madre en la IS, pero no se observó este efecto en el caso del padre (Furnham y Cheng, 2000), lo que sugiere que los padres puedan desempeñar roles diferentes en el desarrollo adolescente (Collins y Russell, 1991; Estévez et al., 2008). En el estudio se resalta la importancia de los estilos de crianza de la madre en el bienestar emocional de los adolescentes, con una influencia significativa en dos sentidos: la disposición de los hijos a comunicar sus experiencias de acoso, y su propensión a desarrollar IS. Resalta, por otra parte, que un clima escolar positivo se relaciona simultáneamente con una mayor comunicación por parte de la víctima y una menor IS.

Estos hallazgos resaltan la complejidad de las dinámicas familiares y escolares en la experiencia de las víctimas de acoso y su impacto en la IS, sugiriendo la necesidad de enfoques que consideren tanto el contexto familiar como el escolar en la prevención y el manejo de la IS en adolescentes. Así mismo, el estudio reveló los desafíos asociados con el silencio de las víctimas, relacionado potencialmente con diversos factores, como los temores hacia las represalias (Boulton et al., 2017; Shaw et al., 2019; Wójcik, y Rze ca, 2021) o la estigmatización (Karga et al., 2013), y subrayó la importancia de crear entornos seguros y de apoyo, en casa y en la escuela, de forma que las víctimas se sientan empoderadas para hablar.

Los hallazgos enfatizan la necesidad de mejorar las redes de comunicación y apoyo para las víctimas de acoso. Entre los desafíos identificados está la necesidad de reorientar los estilos parentales negativos

en el ámbito familiar y cambiar la cultura escolar para fomentar la comunicación abierta y el apoyo emocional. En la práctica, esto podría lograrse mediante la implementación de líneas de ayuda anónimas en las escuelas, programas de mentoría entre pares y la formación del personal escolar para reconocer y responder a las señales de acoso. Estas medidas no solo ayudarían a las víctimas a romper su silencio, sino que también contribuirían a la creación de un entorno escolar y familiar más seguro y acogedor.

Desde la perspectiva socioecológica, podrían sistematizarse las aportaciones prácticas sugeridas a partir de los resultados de esta investigación, considerando diferentes niveles:

- Nivel individual: fomentar el desarrollo de la IE, el desarrollo autoconsciente de las NPB y la flexibilidad psicológica, para mejorar la capacidad de los adolescentes de manejar adversidades y reducir la IS.
- Nivel microsistema: promover entornos familiares y escolares positivos, donde se priorice una comunicación abierta, relaciones parentales saludables, y un clima escolar inclusivo y seguro, enfatizando la cooperación entre estos microsistemas para sostener el bienestar de los adolescentes. Cualquier estrategia enfocada en el ámbito escolar debería considerar la interrelación entre el clima escolar y las NPB, dado que están profundamente imbricadas.
- Nivel mesosistema: integrar esfuerzos entre la familia y la escuela para crear un enfoque cohesivo que aborde la IS y el acoso, con programas que involucren a padres y educadores en el desarrollo de estrategias conjuntas de apoyo.
- Nivel exosistema: implementar políticas y programas de concienciación social que aborden la cibervictimización y

promuevan el uso seguro de redes sociales, así como la educación digital para prevenir el acoso en línea.

En el nivel del macrosistema, se podría señalar la necesidad de realizar una reflexión generalizada sobre la influencia de las normas culturales y valores sociales en la percepción y tratamiento del acoso y la IS en la adolescencia, destacando la profunda interconexión de estos fenómenos con las disfunciones y problemáticas estructurales de la sociedad contemporánea.

## Capítulo 8 • Limitaciones e implicaciones de la investigación

A lo largo de los cuatro estudios incluidos en esta tesis, se han identificado varias limitaciones comunes y específicas que requieren una mayor atención en investigaciones futuras. En términos generales, la naturaleza transversal de los estudios limita la capacidad de inferir causalidad, un desafío inherente a este tipo de diseño de investigación. Además, aunque se han integrado las perspectivas de adolescentes y profesores, la inclusión de las percepciones de los progenitores en futuras investigaciones podría ofrecer una comprensión más completa, en particular en temas como la comunicación familiar y el comportamiento juvenil. Asimismo, la dependencia de los autoinformes puede introducir sesgos, como la deseabilidad social, un factor que podría mitigarse con la adopción de métodos de evaluación multi-informantes, considerando tanto a los padres y las madres como a los educadores. Además, los hallazgos presentan una contextualización en un grupo etario específico. Por otra parte, la ausencia de ciertas variables demográficas y socioeconómicas, como la etnia o el nivel socioeconómico, señala áreas para una exploración más profunda en futuros estudios.

Cada estudio, aunque ofrece contribuciones a sus respectivos campos, también presenta limitaciones particulares que influyen en la interpretación y generalización de sus resultados. Desde la complejidad de medir y establecer relaciones causales entre variables como la empatía, la IE, los rasgos de la TO y su influencia en el comportamiento de acoso, hasta la dificultad de entender completamente la dinámica detrás del silencio de las víctimas de acoso y su IS.

En conjunto, las limitaciones identificadas no solo destacan las áreas que necesitan mayor exploración, sino que también refuerzan la necesidad de abordajes más amplios y métodos de investigación diversificados para profundizar en la comprensión de la prevención del acoso escolar, el ciberacoso y la ideación suicida entre adolescentes. De esas limitaciones se deduce que es esencial profundizar en la comprensión de las relaciones causales entre la IS, la empatía y los comportamientos de acoso. La complejidad inherente a la medición de los rasgos de la TO y su impacto directo en el comportamiento de acoso señala la necesidad de adoptar enfoques de medición más precisos y contextualizados. Además, se impone la necesidad de un análisis más detallado de la relación entre el clima escolar y las NPB, con investigaciones enfocadas en dilucidar la interacción específica entre estos aspectos y su influencia en la IS, considerando la posibilidad de una relación de mediación entre ellos. Relacionado con esto, se hace evidente la necesidad de contemplar, más allá de la victimización y el acoso, los roles cruzados, dado que, según la revisión realizada, las víctimas agresivas parecen presentar mayores niveles de ensañamiento en las acciones de acoso.

En cuanto a las futuras direcciones de investigación, sería beneficioso emprender estudios longitudinales que permitan observar el desarrollo y la evolución de estos comportamientos y rasgos de personalidad en adolescentes a lo largo del tiempo. Estos estudios podrían proporcionar una mayor comprensión de las relaciones causales entre los diversos factores examinados y los comportamientos de acoso y ciberacoso. Asimismo, es crucial expandir las muestras de investigación a diferentes contextos culturales y socioeconómicos para aumentar la generalización de los hallazgos. Otro aspecto importante sería investigar el papel que desempeñan las tecnologías emergentes en el ciberacoso, y cómo pueden ser utilizadas, en sentido contrario, para su prevención y manejo. Por último,

es fundamental el desarrollo y la evaluación de intervenciones específicas fundamentadas en los hallazgos de estos estudios, centradas en la prevención temprana del acoso, el ciberacoso y la ideación suicida, lo que contribuiría a la creación de estrategias basadas en evidencia.

En resumen, estos estudios contribuyen a la literatura existente, proporcionando una base complementaria a las investigaciones previas que podría ser útil para abordar futuras investigaciones y prácticas en el campo de la psicología adolescente, la educación y el bienestar. La exploración continua de estos temas es crucial para desarrollar estrategias efectivas de prevención e intervención, y para apoyar el desarrollo saludable de los adolescentes en un mundo cada vez más conectado digitalmente.



## Referencias

- Abdul Rahman, N. A., Hussein, N., Rusdi, S. D., & Abd Aziz, Z. D. (2020). Factors Influencing Cyberbullying Behavior among Malaysian Tertiary Students. *Advances In Business Research International Journal*, 6(2), 44.
- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health*, 57, 10–18.
- Adrian, M., Berk, M. S., Korslund, K., Whitlock, K., McCauley, E., & Linehan, M. (2018). Parental validation and invalidation predict adolescent self-harm. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(4), 274-281.
- Afolabi, K. T., Konold, T. R., & Maeng, J. (2023). Construct and Structural Equivalence of the English and Spanish versions of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(1), 49–62.
- Agustiniingsih, N., & Karimah, H. (2023). Emotional Intelligence And Emotional Regulation In Adolescents Facing Bullying: A Cross Sectional Study. *Jurnal Smart Keperawatan*, 10(2), Article 2.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation* (pp. xviii, 391). Lawrence Erlbaum.
- Alavi, M., Latif, A. A., Ramayah, T., & Tan, J. Y. (2022). Dark tetrad of personality, cyberbullying, and cybertrouling among young adults. *Current Psychology*.
- Alcocer, I. B. (2021). *La juventud autómata: Ciberbullying y adolescentes tras las pantallas*. Madrid, España: PPC Editorial.
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34.
- Alonso, J. M. R., Carpes, M. D. C. G., y García, V. M. (2020). Validación de cuestionarios sobre el uso de las TICs en el aula: Itica y Ticama. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 20166-20166.

- Alsalem, M., Alhashem, H., Alsalem, S., & Mahfouz, A. (2021). Bullying Prevalence among Secondary School Children in Khamis Mushait City, Southwestern Saudi Arabia. *Behavioral Sciences*, 11(10), 134.
- Al-Sarayra, K. (2022). The Predictive Power of Emotional Intelligence in Cyberbullying among Jordanian University Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 12(1), Article 1.
- Amalina, Y. N., Chinniah, M., Othman, A. A., & Palaniappan, S. (2022). Cyberbullying: A Systematic Literature Review on the Definitional Criteria. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(3), 265–280.
- Andrew, J., Cooke, M., & Muncer, S. J. (2008). The relationship between empathy and Machiavellianism: An alternative to empathizing–systemizing theory. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1203–1211.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 387–397.
- Ang, R. P., Ong, E. Y. L., Lim, J. C. Y., & Lim, E. W. (2010). From Narcissistic Exploitativeness to Bullying Behavior: The Mediating Role of Approval-of-aggression Beliefs. *Social Development*, 19(4), 721–735.
- Antón-San-Martín, J. M., Sánchez-Guerrero, E., Pérez-Costilla, L., Labajos-Manzanares, M.-T., Diego-Otero, Y. de, Benítez-Parejo, N., Comino-Ballesteros, R., Perea-Milla, E., Ramos-Medina, V., & López-Calvo, A. (2013). Factores de riesgo y protectores en el suicidio: Un estudio de casos y controles mediante la autopsia psicológica. *Anales de Psicología*, 29(3), 810-815.
- Arató, N., Zsidó, A. N., Rivnyák, A., Péley, B., & Lábadi, B. (2022). Risk and Protective Factors in Cyberbullying: The Role of Family, Social Support and Emotion Regulation. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(2), 160-173.
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), e000939.
- Arora, J., & Kumar, V. V. (2023). Coping as a mediator in the relationship between Trait emotional intelligence and adolescent stress. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 2292070.

- Arvidsdotter, T., Marklund, B., Kylen, S., Taft, C., & Ekman, I. (2016). Understanding Persons with Psychological Distress in Primary Health Care. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 30, 687–694.
- Asparouhov, T., & Muthen, B. (2010, August 14). *Weighted least squares estimation with missing data: Technical implementation*. Recuperado de: <https://www.statmodel.com/download/GstrucMissingRevision.pdf>
- Athanasiou, K., Melegkovits, E., Andrie, E. K., Magoulas, C., Tzavara, C. K., Richardson, C., ... Tsitsika, A. K. (2018). Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health*, 18, 800.
- Attar-Schwartz, S., Mishna, F., & Khoury-Kassabri, M. (2019). The Role of Classmates' Social Support, Peer Victimization and Gender in Externalizing and Internalizing Behaviors among Canadian Youth. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2335-2346.
- Avilés, J. M. (2013) *Bullying: Guía para educadores*. Campinas (SP): Mercado das Letras. Camodeca, M.; Goossens, F. A. (2005) Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research*, 47, 93-105.
- Avilés, J. M., Jesús Irurtia, M., Joaquín García-Lopez, L., & Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: “Bullying”. *Behavioral Psychology/Psychología Conductual*, 19, 57–90.
- Baca-Garcia, E., Perez-Rodriguez, M. M., Keyes, K. M., Oquendo, M. A., Hasin, D. S., Grant, B. F., & Blanco, C. (2010). Suicidal ideation and suicide attempts in the United States: 1991-1992 and 2001-2002. *Molecular psychiatry*, 15(3), 250-259.
- Bacca-Acosta, J., Avila-Garzon, C., & Sierra-Puentes, M. (2023). Insights into the Predictors of Empathy in Virtual Reality Environments. *Information*, 14(8), Article 8.
- Backe, Daniel, & Dankvardt, Johan. (2018). *Can Psychopathic Traits Predict Different Roles in Bullying: Perpetration or Victimization* [Independent thesis Basic level (degree of Bachelor), Örebro University]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=3852&pid=diva2%3A1187225>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., Sorrentino, A., y Blaya, C. (2018). Cyberbullying and cybervictimization. In *International Perspectives on Cyberbullying* (pp. 3-23). Palgrave Macmillan, Cham.

- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa*, 22(1), 19-26.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barbero-Rubio, A. (2022). Editorial. Monográfico sobre la Terapia Contextual: Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). *Revista de Psicoterapia*, 33(122), 1-4.
- Barnes, S. M., Smith, G. P., Monteith, L. L., Gerber, H. R., & Bahraini, N. H. (2017). ACT for Life: Using Acceptance and Commitment Therapy to Understand and Prevent Suicide. En U. Kumar (Ed.), *Handbook of Suicidal Behaviour* (pp. 485-504). Springer.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18 Suppl, 13–25.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37, 807–815.
- Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., ... & Wasserman, D. (2017). Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: A 10-country study. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), 179-186.
- Baughman, H. M., Dearing, S., Giammarco, E., & Vernon, P. A. (2012). Relationships between bullying behaviours and the Dark Triad: A study with adults. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 571–575.
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), Article 3.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Benatov, J., Brunstein Klomek, A., & Chen-Gal, S. (2022). Bullying perpetration and victimization associations to suicide behavior: a longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(9), 1353-1360.

- Benítez, J. L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 151–170.
- Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links Among Cognitive Empathy, Theory of Mind, and Affective Perspective Taking by Young Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(1), 17–31.
- Benzmiller, H. (2013). Notes y Comments. The cyber-Samaritans: exploring criminal liability for the “innocent” bystanders of cyberbullying. *Northwestern University Law Review*, 107 (2), 927-962.
- Betts, L. R., Spenser, K. A., & Baguley, T. (2022). Describing disclosure of cybervictimization in adolescents from the United Kingdom: the role of age, gender, involvement in cyberbullying, and time spent online. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(1), 40-53.
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., ... y Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 1-8.
- Bjereld, Y. (2018). The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim’s point of view. *Journal of Health Psychology*, 23(8), 1110-1118.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Blair, R. (2013). Blair RJ. The neurobiology of psychopathic traits in youths. *Nature Reviews Neuroscience*, 14, 786-799.
- Blomqvist, K., Saarento-Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2020). Telling adults about one’s plight as a victim of bullying: Student-and context-related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 151-159.
- Blons, E., Arsac, L. M., Grivel, E., Lespinet-Najib, V., & Deschodt-Arsac, V. (2021). Physiological Resonance in Empathic Stress: Insights from Nonlinear Dynamics of Heart Rate Variability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), Article 4.
- Boccio, C. M. y Beaver, K. M. (2021). Low Self-Control, Victimization, and Financial Hardship: Does Low Self-Control Moderate the Relationship Between Strain and Criminal Involvement?

- International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 65(1), 3-23.
- Boffa, J. W., Tock, J. L., Morabito, D. M., & Schmidt, N. B. (2022). Measuring Psychological Inflexibility of Suicidal Thoughts: The Acceptance and Action Questionnaire for Suicidal Ideation (AAQ-SI). *Cognitive Therapy and Research*, 46(5), 1016-1029.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A Revised Measure of Psychological Inflexibility and Experiential Avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688.
- Bonfá-Araujo, B., Simpson, B., & Schermer, J. A. (2023). The dark side of giving: Examining the relationship between the Dark Tetrad and charitable behavior. *Personality and Individual Differences*, 208, 112188.
- Boulton, M. J., Boulton, L., Down, J., Sanders, J., & Craddock, H. (2017). Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. *Journal of Adolescence*, 56, 40–51.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment. *The British Journal of Psychiatry*, 116(530), 102-103.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2009). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- Breton, J.-J., Labelle, R., Berthiaume, C., Royer, C., St-Georges, M., Ricard, D., Abadie, P., Gérardin, P., Cohen, D., & Guilé, J.-M. (2015). Protective factors against depression and suicidal behaviour in adolescence. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne De Psychiatrie*, 60(2 Suppl 1), S5-S15.
- Britton, P. C., Van Orden, K. A., Hirsch, J. K., & Williams, G. C. (2014). Basic Psychological Needs, Suicidal Ideation, and Risk for Suicidal Behavior in Young Adults. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 44(4), 362-371.
- Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*, 18(5), 523-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

- Brunstein Klomek, A., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The Association of Suicide and Bullying in Childhood to Young Adulthood: A Review of Cross-Sectional and Longitudinal Research Findings. *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie*, 55, 282-288.
- Buelga Vásquez, S., Cava Caballero, M. J., Musitu Ochoa, G., y Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 2(12), 100-115.
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet [Aggression among Adolescents via Mobile Phones and the Internet]. *Psychosocial Intervention*, 21, 91–101.
- Buelga, S., Cava, J., & Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28, 180–187.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet [Cyberbullying: Victimization among adolescents via mobile phones and the Internet]. *Psicothema*, 22, 784–789.
- Buelga, S., Cava, M.J., Moreno-Ruiz, D., & Ortega-Barón, J. (2022). Cyberbullying and suicidal behavior in adolescent students: A systematic review. *Revista de Educación*, 397, 43-67.
- Butvilas, T., & Kovaitė, K. (2022). The expression of socio-emotional competence among younger Lithuanian adolescents as the precondition for their creativity. *Creativity Studies*, 15(2), 497–510.
- Calderón, F., & González, J. (2021). Analyses of the Factor Structure and Item Measurement Bias of a School Climate Scale in Chilean Students. *Frontiers in Education*, 6, 659398.
- Caliński, T., & Harabasz, J. (1974). A dendrite method for cluster analysis. *Communications in Statistics*, 3(1), 1–27.
- Calmaestra, J. (2011). Cyberbullying: Prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto (Tesis Doctoral), Universidad de Córdoba, España.
- Calmaestra, J., Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Le harcèlement et le cyberharcèlement en Espagne: typologie et diversité des pratiques de 2008 à 2011. *Journal International sur la Violence et l'École*, 33, 49-67.

- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Moral, C., del Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. España: Save the Children.
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A., Mero-Delgado, O. W., & Solera, E. (2020). Cyberbullying in Adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and Differences in Gender, School Year and Ethnic-Cultural Background. *Sustainability*, 12(11), 4597.
- Campisi, S. C., Carducci, B., Akseer, N., Zasowski, C., Szatmari, P., & Bhutta, Z. A. (2020). Suicidal behaviours among adolescents from 90 countries: A pooled analysis of the global school-based student health survey. *BMC Public Health*, 20(1), 1102.
- Cano-Echeverri, M. M., & Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 60-66.
- Cano-Echeverri, M. M., y Vargas-González, J. E. (2018). What is bullying. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 61-63.
- Cañas, E., Estévez, E., & Marzo, J. C. (2019). Ajuste psicológico en cibervíctimas y ciberagresores en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 35, 434-443.
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteaudo, M. C., & Delgado, B. (2020a). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23(4), 917-942.
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C., & Piqueras, J. A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 35(3), 434-443.
- Cañas, E., Estévez, J. F., Estévez, E., & Aparisi, D. (2020b). The role of emotional intelligence on psychological adjustment and peer victimization in a sample of Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 600972.
- Cañón Buitrago, S. C., & Carmona Parra, J. A. (2018). Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes. *Pediatría Atención Primaria*, 20(80), 387-397.
- Cao, G., Zhang, L., Deng, J., & Yin, H. (2022). Bullying victimization and suicidal ideation among adolescents: The mediating role of psychological suzhi and the moderating role of perceived school climate. *Current Psychology*, 1-11.
- Capurso, S., Paradžik, L., & Čale Mratović, M. (2017). Cyberbullying among children and adolescents – an overview on epidemiological studies and effective preventive programs. *Kriminologija &*

- Socijalna Integracija: Časopis Za Kriminologiju, Penologiju i Poremećaje u Ponašanju*, 25(1), 127–137.
- Capuzzi, D., & Golden, L. (2013). Adolescent suicide: an introduction to issues and interventions. In *Preventing Adolescent Suicide* (pp. 23-48). Routledge.
- Castellví, P., Miranda-Mendizábal, A., Parés-Badell, O., Almenara, J., Alonso, I., Blasco, M. J., ... & Alonso, J. (2017). Exposure to violence, a risk for suicide in youths and young adults. A meta-analysis of longitudinal studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 135(3), 195-211.
- Castillo, C., & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 825–842.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 12(2), 179-192.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal [School violence between adolescents and its implications for psychosocial adjustment: A longitudinal study]. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21–34.
- Centers for Disease, Control and Prevention. (2020). WISQARS: Web-based injury statistics query and reporting system. Retrieved September 14, 2022. Recuperado de: <http://www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html>
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L., & Piraquive-Peña, C. J. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10, 517-528.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R. & Séjourné, N. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, 47(7), 734–739.
- Chan, M. K. Y., Bhatti, H., Meader, N., Stockton, S., Evans, J., O'Connor, R. C., Kapur, N., & Kendall, T. (2016). Predicting suicide following self-harm: Systematic review of risk factors and risk scales. *The British Journal of Psychiatry*, 209(4), 277-283.

- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., y Stavrinos, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, *64*, 109-123.
- Chatterjee, D., & Rai, R. (2021). Choosing Death Over Survival: A Need to Identify Evolutionary Mechanisms Underlying Human Suicide. *Frontiers in Psychology*, *12*. Recuperado de:
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, *39*(2), 216-236.
- Chester, D. S., DeWall, C. N., & Enjaian, B. (2019). Sadism and Aggressive Behavior: Inflicting Pain to Feel Pleasure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *45*(8), 1252–1268.
- Choliz, M. (2010). Mobile phone addiction: a point of issue. *Addiction*, *105*(2), 373-374.
- Chou, W.-P., Yen, C.-F., & Liu, T.-L. (2018). Predicting Effects of Psychological Inflexibility/Experiential Avoidance and Stress Coping Strategies for Internet Addiction, Significant Depression, and Suicidality in College Students: A Prospective Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(4), Article 4.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, *29*, 1001.
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (2nd ed.). Psychology Press.
- Clark, K. N., Strissel, D., Demaray, M. K., Ogg, J., Eldridge, M. A., & Malecki, C. K. (in press). Victimization and depressive symptoms in early adolescence: The role of perceived school climate. *School Psychology*, *7*(5), 355-366.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Collins, W. A., & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, *11*(2), 99-136.

- Collison, K. L., South, S., Vize, C. E., Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2021). Exploring Gender Differences in Machiavellianism Using a Measurement Invariance Approach. *Journal of Personality Assessment*, 103(2), 258–266.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. Grosset/Putnam.
- Coppersmith, D. D. L., Nada-Raja, S., & Beautrais, A. L. (2017). Non-Suicidal Self-Injury and Suicide Attempts in a New Zealand Birth Cohort. *Journal of affective disorders*, 221, 89-96.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers?. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336-348.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359.
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu Ochoa, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130.
- Cruz-Manrique Y., Herrero Olaizola J., Cortés-Ayala L., & Malvaceda-Espinoza E. (2021). Effect of Violence and School Victimization on Suicidal Ideation in Mexican Adolescents. *International Journal of Psychological Research*, 14, 30-36.
- Cuevas Jaramillo, M. C., & Marmolejo Medina, M. A. (2014). Bystanders in situations of bullying victimization: characterizing the role. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 103-132.
- Cuevas, M. C., & Marmolejo Medina, M. A. (2016). Bystanders: A Crucial Role in Bullying. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102.
- D'Amico, A., & Geraci, A. (2021). The Role of Emotional and Meta-Emotional Intelligence in Pre-adolescents' Well-Being and Sociometric Status. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Danielson, C. M., & Jones, S. M. (2019). “Help, I’m getting bullied”: Examining sequences of teacher support messages provided to bullied students. *Western Journal of Communication*, 83(1), 113–132.
- Day, N. J. S., Townsend, M. L., & Grenyer, B. F. S. (2020). Living with pathological narcissism: A qualitative study. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 7(1), 19.
- De Beurs, D., Fried, E. I., Wetherall, K., Cleare, S., O’ Connor, D. B., Ferguson, E., O’Carroll, R. E., & O’ Connor, R. C. (2019). Exploring

- the psychology of suicidal ideation: A theory driven network analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 120, 103419.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*.
- Del Barrio, V., Ramírez-Uclés, I., Romero, C., & Carrasco, M. Á. (2014). Adaptación del Child-PARQ/Control: Versiones para el padre y la madre en población infantil y adolescente española [Adaptation of the Child-PARQ/Control Mother and Father versions in Spanish child and adolescent population]. *Acción Psicológica*, 11(2), 27-46.
- del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M. E., & Musitu, G. (2014). Types of aggressive victims in bullying situations at secondary school / Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 399-428.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147.
- del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24, 608–613.
- Dervishi, E., Lala, M., y Ibrahim, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry & Psychotherapy*, 21(2), 48-55.
- Despoti, G., Kokkinos, C. M., & Fanti, K. A. (2021). Bullying, victimization, and psychopathy in early adolescents: The moderating role of social support. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(5), 747-764.
- Dewi, H. A., Suryani, S., & Sriati, A. (2023). The relationship between cyberbullying and the risk of suicidal ideation in adolescents. *Jurnal Keperawatan Padjadjaran*, 11(2), Article 2.
- Díaz Falcón, D., Fuentes Suárez, I., Senra Pérez, N. de la C. (2018). Adolescencia y autoestima: Su desarrollo desde las instituciones educativas. *Conrado*, 14(64), 98-103.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. & Martín Seoane, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.

- Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Díaz-López, A., Maquilón-Sánchez, J. J., & Mirete-Ruiz, A. B. (2020). Maladaptive use of ICT in adolescence: Profiles, supervision and technological stress. *Comunicar*, 28(64), 29-38.
- Dienst, F., Forkmann, T., Schreiber, D., & Höller, I. (2023). Attachment and need to belong as moderators of the relationship between thwarted belongingness and suicidal ideation. *BMC Psychology*, 11(1), 50.
- Dinić, B. M. & Wertag, A. (2018). Effects of Dark Triad and HEXACO traits on reactive/proactive aggression: Exploring the gender differences. *Personality and Individual Differences*, 123, 44–49.
- Domínguez-Alonso, J., Vázquez-Varela, E., y Nuñez-Lois, S. (2017). Cyberbullying escolar: incidencia del teléfono móvil e internet en adolescentes. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2), 1-11.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88, 408–416.
- Drechsler, J. (2015). Multiple Imputation of Multilevel Missing Data—Rigor Versus Simplicity. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 40(1), 69-95.
- Drigas, A., & Papoutsis, C. (2021). A Nine Layer Pyramid Model for Emotional Intelligence. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 17(07).
- Duan, J., Yang, Z., Zhang, F., Zhou, Y., & Yin, J. (2021). Aggressive behaviors in highly sadistic and highly impulsive individuals. *Personality and Individual Differences*, 178, 110875.
- Duda, R. O., Hart, P. E., & Storj, D. G. (2007). Pattern Classification. *Journal of Classification*, 24(2), 305–307.
- Durán, M., & Martínez-Pecino, R. (2015). Cyberbullying through mobile phone and the internet in dating relationships among youth people. *Comunicar*, 22, 159–167.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Elgar, F. J., McKinnon, B., Walsh, S. D., Freeman, J., Donnelly, P. D., de Matos, M. G., Garipey, G., Aleman-Diaz, A. Y., Pickett, W., Molcho, M. y Currie, C. (2015). Structural Determinants of Youth Bullying and Fighting in 79 Countries. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 57(6), 643–650.
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R. & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C., & del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar [Perceived emotional intelligence and involvement in different types of school bullying]. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 169–181.
- Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. Cambridge University Press.
- Epstein, J.L., & Sheldon, S.B. (2022). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (3rd ed.). Routledge.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 405–416.
- Erikson, E. H. (1950). Childhood and society (p. 397). W W Norton & Co.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Estévez López, E., & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2014). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles [Aggressive behavior and personal and school adjustment in a sample of Spanish adolescent students]. *Universitas Psychologica*, 14, 111–114.
- Estévez López, E., Inglés Saura, C. J., Emler, N., Martínez Monteagudo, M. C., & Torregrosa Díez, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la

- victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-66.
- Estévez López, E., Pérez, S. M., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31(4), 433-450.
- Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., y Povedano, A. (2020). Continuity and overlap of roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying in adolescence: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7452-7467.
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2080.
- Estévez, E., Estévez-García, J. F., & Lloret-Irles, D. (2023). Informe violencia digital y de genero en adolescentes. Cátedra de Brecha Digital y Buen Uso de las TICs de la Universidad Miguel Hernández.
- Estévez, E., Inglés, C. J. & Martínez-Monteagudo, M. C. (2013). School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 22-32.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Cava, M. J. (2016). A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: Examining the role of individual, family, and school variables. *Cross-Cultural Research*, 50, 123–153.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 488-496.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. & Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31(4), 433-450.
- Esther, O. O., Joseph, E., Oliemen, P., Akinbami, F. O., & Ann, O. O. (2023). Prevalence and Pattern of Traditional Bullying, Amongst

- Secondary School Students in Yenagoa, Nigeria. *International Journal of Tropical Disease & Health*, 44(20), 1-14.
- Everitt, B. S., Landau, S., Morven, L., & Stahl, D. (2011). *Cluster Analysis* (5th ed.). John Wiley & Sons, Ltd.
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem, and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in Psychology*, 9.
- Falla, D., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Aggression, moral disengagement and empathy. a longitudinal study within the interpersonal dynamics of bullying. *Frontiers in Psychology*, 12, 703468.
- Fanti, K., & Kimonis, E. (2012). Bullying and Victimization: The Role of Conduct Problems and Psychopathic Traits. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 617-631.
- Fei, L., Liao, M., Ke, L., Zou, Y., Li, X., Chen, Y., & Zhang, R. (2022). School bullying among Chinese third to fifth grade primary school students in a cross-sectional study: The protective effect of psychological resilience. *PLOS ONE*, 17(12), e0278698.
- Feijóo, S., & Rodríguez-Fernández, R. (2021). A Meta-Analytical Review of Gender-Based School Bullying in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), Article 23.
- Feijóo, S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J., & Rial, A. (2021). Sex Differences in Adolescent Bullying Behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95-100.
- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emotion Review*, 8, 311–315.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755.
- Fernández-González, L., Calvete, E., Orue, I., & Echezarraga, A. (2018). The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration. *Personality and Individual Differences*, 127, 68–73.

- Fernández-Montalvo, J., Peñalva-Vélez, M. A., & Irazabal, I. (2015). Internet use habits and risk behaviours in preadolescence. *Comunicar*, 22, 113–121.
- Fernández-Rodríguez, C., Coto-Lesmes, R., Martínez-Loredo, V., & Cuesta-Izquierdo, M. (2022). Psychological Inflexibility, Anxiety and Depression: The Moderating Role of Cognitive Fusion, Experiential Avoidance and Activation. *Psicothema*, 34.2, 240–248.
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-SanSegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 580.
- Flores, J. (2014). *Ciberviolencia de género y sexual en la adolescencia. Guía de apoyo para profesionales*. bilbao: pantallas amigas.
- Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., Pérez-Gutiérrez, L., Solana, R. A., Ortuño-Sierra, J., Lucas-Molina, B., ... & de Albéniz Iturriaga, A. P. (2018). Suicidal ideation in a community-derived sample of Spanish adolescents. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 11(2), 76-85.
- Forsyth, L., Anglim, J., March, E., & Bilobrk, B. (2021). Dark Tetrad personality traits and the propensity to lie across multiple contexts. *Personality and Individual Differences*, 177, 110792.
- Fredrick, S. S., & Demaray, M. K. (2018). Peer victimization and suicidal ideation: The role of gender and depression in a school-based sample. *Journal of School Psychology*, 67, 1-15.
- Fuentes Chacón, R. M., Saiz, M. <sup>a</sup>, Garrido-Abejar, M., Parra, M. <sup>a</sup>, Valentín, M. J., & Jiménez, S. (2019). Is it possible to detect cases of bullying through the presence of psychosomatic problems? *Pediatría de Atención Primaria*, 21, 231-238.
- Fundación ANAR. (2021). III Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos en Tiempos de Pandemia 2020 y 2021. ANAR y Mutua Madrileña. Recuperado de: [https://www.anar.org/wp-content/uploads/2022/02/iii-informe-de-prevencion-del-acosos-escolar-en-centros-educativos\\_2021.pdf](https://www.anar.org/wp-content/uploads/2022/02/iii-informe-de-prevencion-del-acosos-escolar-en-centros-educativos_2021.pdf)
- Fundación ANAR. (2022). *Estudio sobre Conducta Suicida y Salud Mental en la Infancia y la Adolescencia en España (2012-2022)*. ANAR. Recuperado de: <https://www.anar.org/estudio-anar-sobre-conducta-suicida-y-salud-mental-solo-el-44-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-con-conducta-suicida-ha-recibido-tratamiento-psicologico/>

- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 35(10), 463-470.
- Gajda, A., Morón, M., Królik, M., Małuch, M., & Mraczek, M. (2022). The Dark Tetrad, cybervictimization, and cyberbullying: The role of moral disengagement. *Current Psychology*.
- Gallagher, M., & Miller, A. (2018). Suicidal Thoughts and Behavior in Children and Adolescents: An Ecological Model of Resilience. *Adolescent Research Review*, 3.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención Psicológica Con Adolescentes. Un Programa Para el Desarrollo de la Personalidad y la Educación en Derechos Humanos*. Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26, 47-54.
- Garaigordobil, M. (2019). Prevención del cyberbullying: Variables personales y familiares predictoras de ciberagresión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(3), 9-17.
- 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), 64.
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73.
- Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar*, 28(62), 79-90.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21, 83-89.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2015). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 243-256.
- Garaigordobil, M., Martínez, V., & Fernández, A. (2015). Spanish parenting styles and antisocial behavior in adolescents. In F. García

- (Ed.), *Parenting: Cultural Influences and Impact on Childhood Health And Well Being* (pp. 109–124). Nova Science Publisher.
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P., Machimbarrena, J. M., y Páez, D. (2020). Cyberaggression in adolescents of bolivia: Connection with psychopathological symptoms, adaptive and predictor variables. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 1022-1039.
- Garaigordobil, M., y Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2010). La violencia entre iguales. *Revisión teórica y estrategias de intervención. Madrid: Pirámide.*
- García-Fernández, C. (2013). Acoso y Ciberacoso en Escolares de Primaria: Factores de Personalidad y de Contexto Entre Iguales. Ph.D. Thesis, Universidad de Córdoba, Córdoba, Spain.
- García-Rubio, C., Lecuona, O., Blanco Donoso, L. M., Cantero-García, M., Paniagua, D., & Rodríguez-Carvajal, R. (2020). Spanish validation of the short-form of the Avoidance and Fusion Questionnaire (AFQ-Y8) with children and adolescents. *Psychological Assessment*, 32(4), e15-e27.
- Gardner, F., Waller, R., Maughan, B., Cluver, L., & Boyes, M. (2015). What are the risk factors for antisocial behavior among low-income youth in Capetown? *Social Development*, 24, 798–814.
- Gareth, G., Witten, D., Hastie, T., & Tibshirani, R. (2013). *An Introduction to Statistical Learning* (Vol. 103). Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7138-7>
- Garmendia, M. Jiménez, E., Casado, M. A., y Mascheroni, G. (2016). Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en Internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Madrid, España: Red.es
- Gastesi, M. S., & Salceda, J. C. R. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso. Revista de educación*, 42, Article 42.
- Genzer, S., Ben Adiva, Y., & Perry, A. (2023). *Empathy: From Perception to Understanding and Feeling Others' Emotions*. Cambridge University Press.
- Geoffroy, M.-C., Boivin, M., Arseneault, L., Turecki, G., Vitaro, F., Brendgen, M., Renaud, J., Séguin, J. R., Tremblay, R. E., & Côté, S.

- M. (2016). Associations Between Peer Victimization and Suicidal Ideation and Suicide Attempt During Adolescence: Results From a Prospective Population-Based Birth Cohort. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(2), 99-105.
- Gili, M., Castellví, P., Vives, M., de la Torre-Luque, A., Almenara, J., Blasco, M. J., Cebria, A. I., Gabilondo, A., Pérez-Ara, M. A., Miranda-Mendizábal, A., Lagares, C., Parés, O., Piqueras, J. A., Rodríguez-Jiménez, T., Rodríguez-Marin, J., Soto-Sanz, V., Alonso, J., & Roca, M. (2019). Mental disorders as risk factors for suicidal behavior in young people: A meta-analysis and systematic review of longitudinal studies. *Journal of Affective Disorders*, 245, 152-162.
- Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., Kerr, S., Tansey, L., Noel, P., Ferenbach, C., Masley, S., Roach, L., Lloyd, J., May, L., Clarke, S., & Remington, B. (2014). The development and initial validation of the cognitive fusion questionnaire. *Behavior Therapy*, 45(1), 83-101.
- Gillespie, S. M., Jones, A., & Garofalo, C. (2023). Psychopathy and dangerousness: An umbrella review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 100, 102240.
- Giménez, A., Arnaiz, P., y Maquilon, J. (2013). Causas, medios y estrategias de afrontamiento en la agresión online en escolares de Murcia (España). *Texto Livr: Linguagem e Tecnologia*, 6(2), 2-18.
- Giménez, A.M. (2015) *Cyberbullying: análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Giumetti, G. W., y Kowalski, R. M. (Eds.). (2019). *Cyberbullying in Schools, Workplaces, and Romantic Relationships: The Many Lenses and Perspectives of Electronic Mistreatment*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Glendenning, J. A., Marchant, A., Montgomery, P., Stewart, A., Wood, S., Lloyd, K., & Hawton, K. (2018). Self-Harm, Suicidal Behaviours, and Cyberbullying in Children and Young People: Systematic Review. *J Med Internet Res*, 20, e129.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La Práctica de la Inteligencia Emocional* [The Practice of Emotional Intelligence]. Editorial Kairós.
- Gomes, A. M., Martins, M. C., Farinha, M., Silva, B., Ferreira, E., Caldas, A. C., y Brandão, T. (2020). Bullying's Negative Effect on Academic

- Achievement. *International Journal of Educational Psychology*, 9(3), 243-268.
- Gomes, A. M., Martins, M. C., Farinha, M., Silva, B., Ferreira, E., Caldas, A. C., y Brandão, T. (2020). Bullying's Negative Effect on Academic Achievement. *International Journal of Educational Psychology*, 9(3), 243-268.
- Gómez-Ortiz, O., Apolinario, C., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2019). The Role of Family in Bullying and Cyberbullying Involvement: Examining a New Typology of Parental Education Management Based on Adolescents' View of Their Parents. *Social Sciences*, 8(1), Article 1.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2018). Parenting practices as risk or preventive factors for adolescent involvement in cyberbullying: Contribution of children and parent gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2664-2687.
- Gómez-Tabares, A. S., Mogollón, E. M., Clavijo, F. J., & Nuñez, C. (2023). The predictive effect of emotional intelligence on the risk of suicidal ideation and behavior in Colombian adolescents. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 30(3), 525–542.
- Goodboy, A. K. y Martin, M. M. (2015). The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 49, 1–4.
- Gottschall, A. C., West, S. G., & Enders, C. K. (2012). A Comparison of Item-Level and Scale-Level Multiple Imputation for Questionnaire Batteries. *Multivariate Behavioral Research*, 47(1), 1-25.
- Gracia, E., Lila, M., & Musitu, G. (2005). Parental rejection and psychosocial adjustment of children. *Salud Mental*, 28(2), 73-81.
- Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561–587.
- Greco, L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. *Psychological Assessment*, 20(2), 93-102.
- Greene, K. (2009). An integrated model of health disclosure decision-making. In T. D. Afifi & W. A. Afifi (Eds.), *Uncertainty, information management, and disclosure decisions: Theories and applications* (pp. 226–253). New York: Routledge.

- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*, 483–496.
- Griffiths, M. D., & Perkins, G. (1996). Bullies, victims and the code of silence. *Education and Health, 14*(2), 17-21.
- Grunin, L., Yu, G., & Cohen, S. S. (2021). The Relationship Between Youth Cyberbullying Behaviors and Their Perceptions of Parental Emotional Support. *International Journal of Bullying Prevention, 3*(3), 227–239.
- Guijarro Gallego, A., Martínez Pérez, A., Fernández, V., Alcántara-López, M., & Castro Sáez, M. (2021). Life satisfaction in adolescents: relationship with parental style, peer attachment and emotional intelligence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 19*(53).
- Gul-E-Sehar, & Iram, F. (2016). Dark Triad Personality Traits as Predictors of Bullying and Victimization in Adolescents. *Journal of Behavioural Sciences, 26*.
- Gunderman, R., & Brown, T. T. (2011). Emotional Intelligence. *Journal of the American College of Radiology, 8*(6).
- Gururaj-Ganapati G. y D'Mello, L. (2021). Infatuation, Romantic Relationship and Learning Behaviour among School Going Adolescents. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS), 6*(1), 71-82.
- Guy, A., Lee, K., y Wolke, D. (2019). Comparisons between adolescent bullies, victims, and bully-victims on perceived popularity, social impact, and social preference. *Frontiers in psychiatry, 10*, 868-878.
- Hair, J., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Hakim, M. A., Thontowi, H. B., Yuniarti, K. W., & Kim, U. (2012). The basis of children's trust towards their parents in Java, ngemong: Indigenous psychological analysis. *International Journal of Research Studies in Psychology, 1*(2), 3-16.
- Han, Z., Fu, M., Liu, C., & Guo, J. (2018). Bullying and suicidality in urban Chinese youth: the role of teacher–student relationships. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 21*(5), 287-293.

- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J., & Walker, S. J. (2019). Multidimensional bullying victimization scale: Development and validation. *Journal of School Violence, 18*(1), 146-161.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies – Republished Article. *Behavior Therapy, 47*(6), 869-885.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., Polusny, M. A., Dykstra, T. A., Batten, S. V., Bergan, J., Stewart, S. H., Zvolensky, M. J., Eifert, G. H., Bond, F. W., Forsyth, J. P., Karekla, M., & McCurry, S. M. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record, 54*(4), 553-578.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experimental avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(6), 1152-1168.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(3), 319-335.
- Henson, B. (2012). Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. *Security Journal, 25*, 88-89.
- Herrera-López, M., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista mexicana de investigación educativa, 23*(76), 125-155.
- Herzberg, K. N., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., Credé, M., Earleywine, M., & Eifert, G. H. (2012). The Believability of Anxious Feelings and Thoughts Questionnaire (BAFT): A psychometric evaluation of cognitive fusion in a nonclinical and highly anxious community sample. *Psychological Assessment, 24*(4), 877-891.
- Hill, P. L., Heffernan, M. E., & Allemand, M. (2015). Forgiveness and Subjective Well-Being: Discussing Mechanisms, Contexts, and Rationales. In L. Toussaint, E. Worthington, & D. Williams (Eds.), *Forgiveness and Health* (pp. 155-169). Springer.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research: Official Journal of the International Academy for Suicide Research, 14*(3), 206-221.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). Cyberbullying legislation and case law. *Implications for School Policy and Practice. Pridobljeno, 5*, 1-3.

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2022). Bullying and Cyberbullying Offending Among US Youth: The Influence of Six Parenting Dimensions. *Journal of Child and Family Studies*, 31(5), 1454-1473.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M. (2009). The Relationship Between Parenting and Delinquency: A Meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(6), 749-775.
- Holfeld, B., & Baitz, R. (2020). The Mediating and Moderating Effects of Social Support and School Climate on the Association between Cyber Victimization and Internalizing Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2214-2228.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors: A Meta-Analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496-e509.
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied Logistic Regression* (3rd.). John Wiley & Sons, Inc.
- Hou, Y., Xiao, R., Yang, X., Chen, Y., Peng, F., Zhou, S., ... & Zhang, X. (2020). Parenting style and emotional distress among Chinese college students: A potential mediating role of the Zhongyong thinking style. *Frontiers in Psychology*, 11, 1774.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2)183-208.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huang, L., Chen, Y., Zhu, J., & Zhang, W. (2022). Association of paternal rejection with externalizing problems of adolescents: A moderated mediation model. *PsyCh Journal*, 11(4), 470-480.
- Huang, Y., & Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers & Education*, 63, 227-239.
- Huang, Y., Gan, X., Jin, X., Rao, S., Guo, B., He, Z., & Wei, Z. (2023). The relationship between the Dark Triad and bullying among Chinese adolescents: The role of social exclusion and sense of control. *Frontiers in Psychology*, 14.

- Huertas Díaz, O. (2014). Bullying y cyberbullying: las violencias en auge entre los niños, niñas y adolescentes. *Educación y Humanismo*, 16(26), 73-82.
- Humphrey, S. E., Hollenbeck, J. R., Meyer, C. J., & Ilgen, D. R. (2007). Trait configurations in self-managed teams: A conceptual examination of the use of seeding for maximizing and minimizing trait variance in teams. *Journal of Applied Psychology*, 92, 885–892.
- Husky, M. M., Olfson, M., He, J., Nock, M. K., Swanson, S. A., & Merikangas, K. R. (2012). Twelve-Month Suicidal Symptoms and Use of Services Among Adolescents: Results From the National Comorbidity Survey. *Psychiatric services (Washington, D.C.)*, 63(10), 989-996.
- Hyland, P. K., Guckin, C. M., & Lewis, C. A. (2014, April). The Darker side of Personality: Associations with on and off line bullying. *Psychology for a Changing World*, Castlereagh, Co. Down, Northern Ireland.
- Ilgen, M. A., Chermack, S. T., Murray, R., Walton, M. A., Barry, K. L., Wojnar, M., & Blow, F. C. (2009). The association between partner and non-partner aggression and suicidal ideation in patients seeking substance use disorder treatment. *Addictive Behaviors*, 34(2), 180-186.
- Immordino-Yang, M. H., McColl, A., Damasio, H., & Damasio, A. (2009). Neural correlates of admiration and compassion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106, 8021–8026.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., & Cosma, A. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. In *Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Survey in Europe and Canada. International Report*. WHO Regional Office for Europe: Copenhagen, Denmark.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021). Defunciones por causas. INE. Recuperado de: [https://www.ine.es/defuncionescausas/grupos\\_edad\\_7947](https://www.ine.es/defuncionescausas/grupos_edad_7947)
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J., & Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 75-81.
- Itagi, G., & Noronha, L. (2021). *Infatuation, Romantic Relationship and Learning Behaviour among School Going Adolescents* (SSRN Scholarly Paper 3794305). Recuperado de: <https://papers.ssrn.com/abstract=3794305>

- Jiménez Gutiérrez, T. I., & Lehalle, H. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77–89.
- Jiménez, T. I., & Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 251–260.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., & Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: Relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1086–1095.
- Jiménez, T. I., León, J., Martín-Albo, J., Lombas, A. S., Valdivia-Salas, S., & Estévez, E. (2021). Transactional Links between Teacher–Adolescent Support, Relatedness, and Aggression at School: A Three-Wave Longitudinal Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 436–.
- Joffre-Velázquez, V., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 68, 193–202.
- Joiner, T. (2007). *Why People Die by Suicide*: Harvard University Press.
- Jonason, P. K., & Webster, G. D. (2010). The dirty dozen: A concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*, 22(2), 420–432.
- Jones, D. N., & Neria, A. L. (2015). The Dark Triad and dispositional aggression. *Personality and Individual Differences*, 86, 360–364.
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2010). Differentiating the Dark Triad Within the Interpersonal Circumplex. In *Handbook of Interpersonal Psychology* (pp. 249–267). John Wiley & Sons, Ltd.
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2014). Introducing the short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21(1), 28–41.
- Johnston, R., Jones, K., & Manley, D. (2018). Confounding and collinearity in regression analysis: a cautionary tale and an alternative procedure, illustrated by studies of British voting behaviour. *Quality and Quantity*, 52(4), 1957–1976. doi:10.1007/s11135-017-0584-6
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *BMJ*, 319(7206), 348–351.

- Kang, E.-H., Hyun, M. K., Choi, S. M., Kim, J.-M., Kim, G.-M., & Woo, J.-M. (2015). Twelve-month prevalence and predictors of self-reported suicidal ideation and suicide attempt among Korean adolescents in a web-based nationwide survey. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *49*(1), 47-53.
- Karga, S. Bibou-Nakou, I., & Giaglis, G. (2013). Parental views of children's bullying experience, coping strategies and their association with parenting practices. In K. Dekker & M. Dijkstra (Eds.), *School Bullying*. New-York: Nova Publishers.
- Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: The mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 175–185.
- Kenny, R., Dooley, B., & Fitzgerald, A. (2013). Interpersonal relationships and emotional distress in adolescence. *Journal of Adolescence*, *36*(2), 351-360.
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., y Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, *45*(4), 450–462.
- Kjærøvik, S. L., & Bushman, B. J. (2021). The link between narcissism and aggression: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *147*(5), 477–503.
- Knight, N. M., Dahlen, E. R., Bullock-Yowell, E. y Madson, M. B. (2018). The HEXACO model of personality and Dark Triad in relational aggression. *Personality and Individual Differences*, *122*, 109–114.
- Koepp, A. E., Gershoff, E. T., Castelli, D. M., & Bryan, A. E. (2022). Measuring children's behavioral regulation in the preschool classroom: An objective, sensor-based approach. *Developmental Science*, *25*(5), e13214.
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*, 204–214.
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G., & Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*, *35*, 381-402.

- 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.
- Kowalski, R., Agatston, P., & Limber, S. (2010). *Cyber Bullying: El Acoso Escolar en la Era Digital*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Kowalski, R., Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2009). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao, España. Editorial Desclée de Brouwer.
- Kula, M. E. (2022). Cyberbullying: A Literature Review on Cross-Cultural Research in the Last Quarter. In F. Özsungur (Ed.), *Handbook of Research on Digital Violence and Discrimination Studies* (pp. 610-630). IGI Global.
- Kumar, P., Srivastava, S., Mishra, P. S., & Sinha, D. (2021). Suicidal Ideation Among Adolescents—The Role of Sexual Abuse, Depression, and Impulsive Behavior. *Frontiers in Psychiatry*, 12.
- Kuramoto-Crawford, S. J., Ali, M. M., & Wilcox, H. C. (2016). Parent-child connectedness and long-term risk for suicidal ideation in a nationally representative sample of US adolescents. *Crisis*, 38, 309-318.
- Kutsyruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135.
- Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P. S. (2022). Youth bullying and suicide: risk and protective factor profiles for bullies, victims, bully-victims and the uninvolved. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2828-2848.
- La Salle, T. P., Rocha-Neves, J., Jimerson, S., Di Sano, S., Martinsone, B., Majercakova Albertova, S., ... & Zvyagintsev, R. (2021). A multinational study exploring adolescent perception of school climate and mental health. *School Psychology*, 36(3), 155-166.
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 285-289.
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H. M., Garandeau, C. F., Mulder, S., & de Castro, B. O. (In press). Does being defended relate to decreases in victimization and improved psychosocial adjustment among victims? *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 363-377.

- Laporte, N., Soenens, B., Brenning, K., & Vansteenkiste, M. (2021). Adolescents as active managers of their own psychological needs: The role of psychological need crafting in adolescents' mental health. *Journal of Adolescence*, 88(1), 67-83.
- Lardier, D. T., Barrios, V. R., Garcia-Reid, P., & Reid, R. J. (2016). Suicidal ideation among suburban adolescents: The influence of school bullying and other mediating risk factors. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 28(3), 213–231. <https://doi.org/10.2989/17280583.2016.1262381>
- Lazuras, L., Barkoukis, V., y Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society*, 48, 97-101.
- Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1978). *Moderators of Gender Effects on Parents' Talk to Their Children: A Meta-Analysis*.
- Lee, H., & Yi, H. (2022). Intersectional discrimination, bullying/cyberbullying, and suicidal ideation among South Korean youths: a latent profile analysis (LPA). *International Journal of Adolescence and Youth*, 27(1), 325-336.
- Lee, J., Chun, J., Kim, J., Lee, J., & Lee, S. (2021). A Social-Ecological Approach to Understanding the Relationship between Cyberbullying Victimization and Suicidal Ideation in South Korean Adolescents: The Moderating Effect of School Connectedness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), Article 20.
- Leemis, R. W., Espelage, D. L., Basile, K. C., Mercer Kollar, L. M. y Davis, J. P. (2019). Traditional and cyber bullying and sexual harassment: A longitudinal assessment of risk and protective factors. *Aggressive Behavior*, 45(2), 181-192.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas [Mental health in the classroom]. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66–83.
- León, C. (2019). La violencia y la victimización entre iguales: El rol del perdón y la venganza [Peer violence and victimization: The role of forgiveness and revenge].
- León-del-Barco, B., Lázaro, S. M., Polo-del-Río, M.-I., & López-Ramos, V.-M. (2020). Emotional Intelligence as a Protective Factor against Victimization in School Bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), Article 24.
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ochoa, G., & Moreno-Ruiz, D. (2019). Victimization and school violence. The role of the

- motivation of revenge, avoidance, and benevolence in adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 4(2), 88-94.
- Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-being*, 5(1), 1-15.
- Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. En I. Olkin, S. G. Ghurye, W. Hoeffding, W. G. Madow, & H. B. Mann (Eds.), *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling* (pp. 278–292). Stanford University Press.
- Lew, B., Chistopolskaya, K., Liu, Y., Talib, M. A., Mitina, O., & Zhang, J. (2019). Testing the strain theory of suicide—The moderating role of social support. *Crisis*, 41, 82-88.
- Li, Y., & Shi, J. R. (2018). Bullying and suicide in high school students: Findings from the 2015 California youth risk behavior survey. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(6), 695-709.
- Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, 83, 1198-1202.
- Little, R. J. A. (1992). Regression with Missing X's: A Review. *Journal of the American Statistical Association*, 87(420), 1227-1237.
- Liu, X., Chen, G., Hu, P., Guo, G., & Xiao, S. (2017). Does perceived social support mediate or moderate the relationship between victimisation and suicidal ideation among Chinese adolescents?. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 123-136.
- Liu, Y., & Huang, X. (2021). Effects of Basic Psychological Needs on Resilience: A Human Agency Model. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimization, and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 207–211.
- Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2021). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: a social ecological perspective. *Youth & Society*, 53(8), 1400-1415.
- Longobardi, C., Ferrigno, S., Gullotta, G., Jungert, T., Thornberg, R., & Marengo, D. (2022). The links between students' relationships with teachers, likeability among peers, and bullying victimization: the intervening role of teacher responsiveness. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 489–506.

- Longobardi, E., Spataro, P., & Rossi-Arnaud, C. (2019). Direct and Indirect Associations of Empathy, Theory of Mind, and Language with Prosocial Behavior: Gender Differences in Primary School Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(6), 266–279.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658.
- López, M. B., Filippetti, V. A., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: Desde la percepción automática hasta los procesos controlados [Empathy: From automatic perception to controlled processes]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 37–51.
- López-Castro, L., & Priegue, D. (2019). Influence of Family Variables on Cyberbullying Perpetration and Victimization: A Systematic Literature Review. *Social Sciences*, 8(3), Article 3.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Abad, F. J. (2008). *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva* [TECA. Cognitive and Affective Empathy Test]. Madrid, Spain: Tea Ediciones.
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190.
- Ma, T.-L., & Chan, H.-Y. (2021). Patterns of Adolescents' Coping with Bullying and Peer Victimization: The Link to Psychosocial Maladjustment and the Role of School Bonding. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(2), 114-129.
- Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2018). Prevalence of bullying and cyberbullying in the last stage of primary education in the Basque Country. *Spanish Journal of Psychology*, 21.
- Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M., González-Cabrera, J., & Garaigordobil, M. (2019). Family Variables Related to Bullying and Cyberbullying: A Systematic Review. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37-56.
- Madjar, N., Walsh, S. D., & Harel-Fisch, Y. (2018). Suicidal ideation and behaviors within the school context: perceived teacher, peer and parental support. *Psychiatry Research*, 269, 185-190.
- Malamut, S. T., van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., y Cillessen, A. H. (2020). Dyadic nominations of bullying: Comparing types of bullies and their victims. *Aggressive behavior*, 46(3), 232-243.
- Malinowska-Cieślak, M., Kleszczewska, D., Dzielska, A., Ścibor, M., & Mazur, J. (2023). Similarities and Differences between Psychosocial

- Determinants of Bullying and Cyberbullying Perpetration among Polish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1358.
- Mann, J. J., Apter, A., Bertolote, J., Beautrais, A., Currier, D., Haas, A., Hegerl, U., Lonnqvist, J., Malone, K., Marusic, A., Mehlum, L., Patton, G., Phillips, M., Rutz, W., Rihmer, Z., Schmidtke, A., Shaffer, D., Silverman, M., Takahashi, Y., ... Hendin, H. (2005). Suicide prevention strategies: A systematic review. *JAMA*, 294(16), 2064-2074.
- Manuel, D., Adams, S., Mpilo, M., & Savahl, S. (2021). Prevalence of bullying victimisation among primary school children in South Africa: a population-based study. *BMC Research Notes*, 14, 317.
- Maquilón, J. J., Giménez, A. M., Hernández, F., & García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de ciberbullying en centros educativos en la región de Murcia [Victimization in cyberbullying dynamics in educational centers in the Murcia region]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 265–275.
- Maquilón-Sánchez, J., Mirete-Ruiz, A., y Avilés-Olmos, M. (2017). La Realidad Aumentada (RA). Recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 183-183.
- Mark, L., Samm, A., Tooding, L. M., Sisask, M., Aasvee, K., Zaborskis, A., ... & Värnik, A. (2013). Suicidal ideation, risk factors, and communication with parents: An HBSC study on school children in Estonia, Lithuania, and Luxembourg. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 34(1), 3-12.
- Marraccini, M. E., & Brier, Z. M. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: A systematic meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 5-21.
- Marsh, A. A., & Blair, R. J. R. (2008). Deficits in facial affect recognition among antisocial populations: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 32(3), 454–465.
- Marthoenis, M., & Yasir Arafat, S. M. (2022). Rate and Associated Factors of Suicidal Behavior among Adolescents in Bangladesh and Indonesia: Global School - Based Student Health Survey Data Analysis. *Scientifica*, 2022, 1 - 7.
- Martínez Rodríguez, J. A. (2017). *Acoso escolar: bullying y ciberbullying*. Barcelona, España: JM Bosch.

- Martínez, A. L. J., González, S. T., Gómez, E. J. M., Acosta, M. de la C., Gómez, J. R., & Mejía, V. Z. G. (2017). Parental socialization styles as a predictor of suicidal ideation in high school students. *International Journal for Innovation Education and Research*, 5(8), Article 8.
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., y García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92.
- Martínez, J. M. A. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). *Revista Lan Osasuna*, 2(1-13).
- Martínez-Ferrer, B., & Moreno, 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), 105-114.
- Martínez-Ferrer, B., Ávila-Guerrero, M. E., Vera-Jiménez, J. A., Bahena-Rivera, A., y Musitu-Ochoa, G. (2016). Satisfacción con la vida, victimización y percepción de inseguridad en Morelos, México. *salud pública de méxico*, 58(1), 16-24.
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., Romero-Abrio, A., Callejas-Jerónimo, J. E., & Musitu-Ochoa, G. (2019). Parental Socialization, School Adjustment and Cyber-Aggression among Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(20).
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? *Frontiers in Psychology*, 9.
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L.V., Moreno-Ruiz, D. (2012). School climate, satisfaction with life, and school victimization. An analysis of the moderating effect of gender. *Annals of Psychology*, 28, 875–882.
- Martínez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno Ruiz, D., & Musitu Ochoa, G. (2018). Child-to-parent violence and parenting styles: Its relations to problematic use of social networking sites, alexithymia, and attitude towards institutional authority in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 163-171.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.

- Massey-Abernathy, A., & Byrd-Craven, J. (2016). Seeing but Not Feeling: Machiavellian Traits in Relation to Physiological Empathetic Responding and Life Experiences. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 2(3), 252–266.
- Matsunaga, M. (2009). Parents don't (always) know their children have been bullied: Child-parent discrepancy on bullying and family-level profile of communication standards. *Human Communication Research*, 35(2), 221-247.
- Maurya, C., Muhammad, T., Dhillon, P., & Maurya, P. (2022). The effects of cyberbullying victimization on depression and suicidal ideation among adolescents and young adults: A three year cohort study from India. *BMC Psychiatry*, 22(1), 599.
- Mavroveli, S., Petrides, K., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mazzone, A. Bystanders to Bullying: An Introduction to the Special Issue. *Int Journal of Bullying Prevention*, 2, 1–5 (2020).
- Mccullough, M., Emmons, R., Kilpatrick, S., & Mooney, C. (2003). Narcissists as “Victims”: The Role of Narcissism in the Perception of Transgressions. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 29, 885–893.
- McHugh, C. M., Corderoy, A., Ryan, C. J., Hickie, I. B., & Large, M. M. (2019). Association between suicidal ideation and suicide: Meta-analyses of odds ratios, sensitivity, specificity and positive predictive value. *BJPsych Open*, 5(2), e18.
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & López-García, J. J. (2017). Risk and protective factors associated to peer school victimization. *Frontiers in Psychology*, 8(MAR), 1-8.
- Mendez, I., Ruiz-Esteban, C., Martinez Ramon, J. P., y Cerezo, F. (2019). Bullying in higher education. *Behavioral Psychology-Psicologia Conductual*, 27(1), 55-68.
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M. I., Yuste-Tosina, R., & López-Ramos, V. M. (2019). The role of parental acceptance–rejection in emotional instability during adolescence. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1194-1208.
- Mendoza, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar*. México: Editorial Pax México.
- Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., González-Víllora, S., Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., & González-Víllora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: Relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología*, 37(1), 133-141.
- Mestre, V., Samper, P., & Frías, M. D. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index [The measure of empathy: Analysis of the Interpersonal Reactivity Index]. *Psicothema*, 16, 255–260.
- Mihaylova, V., Liochkova, M., Bivolarski, I., Tarnovska, M., Shopov, D., & Alakidi, A. (2021). Towards Activation Of The Empathic Resources During Terminal Care – An Art And/Or A Necessity? *Journal of IMAB - Annual Proceeding (Scientific Papers)*, 27, 3593–3597.
- Miller, J. D., Watts, A., & Jones, S. E. (2011). Does psychopathy manifest divergent relations with components of its nomological network depending on gender? *Personality and Individual Differences*, 50(5), 564–569.
- Mischel, J., & Kitsantas, A. (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education: an International Journal*, 23(1), 51–72.
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234-247.
- Mitsopoulou, E. y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602–611.
- Molina, B. L., López, S. C., y Canales, I. S. (2006). La aplicación de las técnicas de “nominaciones por iguales” al estudio de la agresión y de

- la victimización entre escolares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 495-505.
- Montoya-Castilla, I., Prado-Gascó, V., Villanueva-Badenes, L., González-Barrón, R., Montoya-Castilla, I., Prado-Gascó, V., Villanueva-Badenes, L., & González-Barrón, R. (2016). Adaptación en la infancia: Influencia del estilo parental y del estado de ánimo. *Acción Psicológica*, 13(2), 15-30.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Morales-Arjona, I., Pastor-Moreno, G., Ruiz-Pérez, I., Sordo, L., & Henares-Montiel, J. (2022). Characterization of Cyberbullying Victimization and Perpetration Before and During the COVID-19 Pandemic in Spain. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25(9), 572-578.
- Moreno-Ruiz, D., Martínez-Ferrer, B., & García-Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 252-259.
- Morin, H. K., Bradshaw, C. P., & Berg, J. K. (2015). Examining the link between peer victimization and adjustment problems in adolescents: The role of connectedness and parent engagement. *Psychology of Violence*, 5(4), 422-432.
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139.
- Mujidin, M., Nuryoto, S., Rustam, H. K., Hildaratri, A., & Echoh, D. U. (2023). The role of emotion regulation and empathy in students displaying cyberbullying. *Humanitas: Indonesian Psychological Journal*, 21-28.
- Munira, L., Liamputtong, P., & Viwattanakulvanid, P. (2023). Feeling psychologically unsafe at school and university: bullying and youth living with depression in Indonesia. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 12(2), 241-250.
- Musitu, G., & Cava, M. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima [Evaluation of an intervention

- program to enhance self-esteem]. *Psychosocial Intervention*, 8(3), 369-384.
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibañez, M., León-Moreno, C., & García, O. F. (2019). Is School Adjustment Related to Environmental Empathy and Connectedness to Nature? *Psychosocial Intervention*, 28(2), 101–110.
- Muthén, L. K. and Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Myklestad, I., & Straiton, M. (2021). The relationship between self-harm and bullying behaviour: Results from a population based study of adolescents. *BMC Public Health*, 21(1), 524.
- National Center for Health Statistics (U.S.). (2023). *Suicide and Homicide Death Rates Among Youth and Young Adults Aged 10–24: United States, 2001–2021*. National Center for Health Statistics (U.S.).
- Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: Cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, 28(1), 25-31.
- Nieto Morales, C., y Carrillo Izquierdo, A. (2017). *La intervención con familia: la incursión desde la perspectiva de la práctica profesional*. Madrid, España: Editorial dykinson, s.l.
- Nieto-Casado, F. J., Vansteenkiste, M., Brenning, K., Oliva, A., Rodríguez-Meirinhos, A., & Antolín-Suárez, L. (2023). Basic psychological needs and suicidal ideation: Testing an integrative model in referred and non-referred adolescents. *Current Psychology*.
- Nunes, F., & Mota, C. P. (2017). Parenting styles and suicidal ideation in adolescents: Mediating effect of attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 734-747.
- Nuñez-Fadda, S. M., Castro-Castañeda, R., Vargas-Jiménez, E., Musitu-Ochoa, G., & Callejas-Jerónimo, J. E. (2022). Impact of Bullying—Victimization and Gender over Psychological Distress, Suicidal Ideation, and Family Functioning of Mexican Adolescents. *Children*, 9(5), 747-759.
- O'Connor, R. C., & Pirkis, J. (Eds.). (2016). *The international handbook of suicide prevention* (Second edition). Wiley Blackwell.
- Ok, E., Qian, Y., Strejcek, B., & Aquino, K. (2020). Signaling virtuous victimhood as indicators of Dark Triad personalities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(6), 1634.
- Okobi, O. E., Egbujo, U., Darke, J., Odega, A. S., Okereke, O. P., Adisa, O. T., Salawu, M. A., & Kimble, R. (2023). Association of Bullying

- Victimization With Suicide Ideation and Attempt Among School-Going Adolescents in Post-conflict Liberia: Findings From the Global School-Based Health Survey. *Cureus*.
- Olejniczak, D., Jabłkowska-Górecka, K., Panczyk, M., Gotlib, J., & Walewska-Zielecka, B. (2018). Analysis of the opinions of adolescents on the risk factors of suicide. *Psychiatria Polska*, *52*(4), 697-705.
- Olfson, M., Wall, M., Wang, S., Crystal, S., Bridge, J. A., Liu, S.-M., & Blanco, C. (2018). Suicide After Deliberate Self-Harm in Adolescents and Young Adults. *Pediatrics*, *141*(4), e20173517.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. UK, Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, *11*(4), 389-402.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European journal of developmental psychology*, *9*(5), 520-538.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*, 751-780.
- Ombayo, B., Black, B., & Preble, K. M. (2019). Adolescent–parent communication among youth who have and have not experienced dating violence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *36*, 381-390.
- O'Meara, A., Davies, J. y Hammond, S. (2011). The psychometric properties and utility of the Short Sadistic Impulse Scale (SSIS). *Psychological Assessment*, *23*(2), 523–531.
- OMS. (2020). *Prevención de la violencia en la escuela: Manual práctico*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331022>
- Oppenheimer, C. W., Ladouceur, C. D., Waller, J. M., Ryan, N. D., Allen, K. B., Sheeber, L., ... & Silk, J. S. (2016). Emotion socialization in anxious youth: Parenting buffers emotional reactivity to peer negative events. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*(7), 1267-1278.
- Ordóñez, M., y Prado-Cabrera, K. (2019). Bullying y cyberbullying escolar en niños y jóvenes adolescentes: Un estudio de caso. *Maskana*, *10*(2), 32-41.

- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., & Del Rey, R. (2009). Inteligencia Emocional Percibida y Cyberbullying en Estudiantes de Secundaria [Perceived Emotional Intelligence and Cyberbullying in Secondary School Students]. En Actas del II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional [Proceedings of the II International Congress of Emotional Intelligence], Fundación Botín, Santander, España, 16-18 de septiembre.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Del Rey, R., et al. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38, 342-356.
- Ortega, R., 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.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar*, 24, 57-65.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista Psicodidáctica*, 22, 23-28.
- Ortiz, O. G., Félix, E. M. R., y Ruiz, R. O. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 27-38.
- Otero, L. M. R., y Jiménez, M. G. G. (2018). Imaginario del bullying y su vinculación a los servicios sociales. Voces desde futuros docentes de Educación Primaria. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 14, 74-94.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory. *Youth & Society*, 43(2), 727-751.
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556-563.
- Paykel, E. S., Myers, J. K., Lindenthal, J. J., & Tanner, J. (1974). Suicidal Feelings in the General Population: A Prevalence Study. *The British Journal of Psychiatry*, 124(582), 460-469.

- Peeters, M., Cillessen, A., & Scholte, R. (2010). Clueless or Powerful? Identifying Subtypes of Bullies in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041–1052.
- Pengpid, S., & Peltzer, K. (2021). Associations of number of victimizations with mental health indicators and health-risk behaviours among a nationally representative sample of in-school adolescents in Curaçao. *Child Abuse & Neglect*, 111, 104831.
- Peprah, P., Oduro, M. S., Okwei, R., Adu, C., Asiamah-Asare, B. Y., & Agyemang-Duah, W. (2023). Cyberbullying victimization and suicidal ideation among in-school adolescents in three countries: Implications for prevention and intervention. *BMC Psychiatry*, 23(1), 944.
- Perea, M. B., Calvo, A. L. y Anguiano, A. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar [The family and the school coexisting with school violence]. *Margen*, 58, 1-15.
- Perenc, L., & Radochonski, M. (2014). Psychopathic Traits and Reactive-Proactive Aggression in a Large Community Sample of Polish Adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(4), 464–471.
- Pérez de Albéniz Iturriaga, A. (2006). Empatía y Riesgo Para el Maltrato Físico Infantil [Empathy and Risk for Child Physical Abuse]. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, La Rioja, España.
- Pérez de Albéniz, A., & De Paúl Ochotorena, J. (2002). Empatía y maltrato físico infantil [Empathy and child physical abuse]. *Intervención Psicosocial*, 11, 57–69.
- Pérez Diez, I., Arias Rodríguez, P., Sánchez Carro, Y., & de la Torre Luque, A. (2023). *Evolución del suicidio en España en población infantojuvenil (2000-2021)*. Informe técnico del Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental (CIBERSAM ISCIII) (p. 12). Universidad Complutense y Centro de Investigación Biomédica en Red de Salud Mental. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/u/0/d/184pGWVN27C39Iwbj5BAzWWw09ouF6L--/view?usp=sharing&pli=1&usp=embed\\_facebook](https://drive.google.com/file/u/0/d/184pGWVN27C39Iwbj5BAzWWw09ouF6L--/view?usp=sharing&pli=1&usp=embed_facebook)
- Pérez, A. (2011). Escuela 2.0: Educación para el mundo digital. *Revista de estudios de juventud*, 92, 63-86.
- Perez-Gramaje, A. F., Garcia, O. F., Reyes, M., Serra, E., & Garcia, F. (2020). Parenting styles and aggressive adolescents: Relationships with self-esteem and personal maladjustment. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 1-10.

- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537–547.
- Pettalia, J. L., Levin, E., & Dickinson, J. (2013). Cyberbullying: Eliciting harm without consequence. *Computers in Human Behavior, 29*, 2758–2765.
- Pfattheicher, S., Lazarević, L. B., Nielsen, Y. A., Westgate, E. C., Krstić, K., & Schindler, S. (2023). I enjoy hurting my classmates: On the relation of boredom and sadism in schools. *Journal of School Psychology, 96*, 41–56.
- Pineda, D., Rico-Bordera, P., Martínez-Martínez, A., Galán, M., & Piqueras, J. A. (2022). Dark tetrad personality traits also play a role in bullying victimization. *Frontiers in Psychology, 13*.
- Pineda, D., Sandín, B., & Muris, P. (2020). Psychometrics properties of the spanish version of two dark triad scales: The dirty dozen and the short dark triad. *Current Psychology, 39*, 1873-1881.
- Pino, O., & Mastromarino, S. (2023). Impact of emotional intelligence (EI) on social network abuse among adolescents during COVID-19 outbreak in Italy. *Acta Biomedica Atenei Parmensis, 94*(3), Article 3.
- Platts, J., Coyne, I., & Farley, S. (2023). Cyberbullying at work: An extension of traditional bullying or a new threat? *International Journal of Workplace Health Management, 16*(2/3), 173–187.
- Plexousakis, S. S., Kourkoutas, E., Giovazolias, T., Chatira, K., & Nikolopoulos, D. (2019). School bullying and post-traumatic stress disorder symptoms: The role of parental bonding. *Frontiers in Public Health, 7*, 75-90.
- Pompa, J. P. P. (2018). *Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. 7*.
- Pong, H.-K., & Leung, C. (2023). Cross-sectional study of the relationship between trait emotional intelligence and career adaptability of Chinese youths. *BMC Public Health, 23*(1).
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*, 81–94.
- Porter, S., & Woodworth, M. (2006). Psychopathy and Aggression. In *Handbook of Psychopathy*. The Guilford Press.
- Pronk, J., Lee, N. C., Sandhu, D., Kaur, K., Kaur, S., Olthof, T., & Goossens, F. A. (2017). Associations between Dutch and Indian adolescents' bullying role behavior and peer-group status: Cross-culturally testing

- an evolutionary hypothesis. *International Journal of Behavioral Development*, 41(6), 735-742.
- Pronk, J., Olthof, T., de Vries, R. E. y Goossens, F. A. (2021). HEXACO personality correlates of adolescents' involvement in bullying situations. *Aggressive Behavior*, 47(3), 320–331.
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Malone, P. S., Pastorelli, C., Skinner, A. T., ... & Oburu, P. (2015). Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 923-932.
- Qian, Y., Yang, Y., Lin, P., Xiao, Y., Sun, Y., Sun, Q., Li, X., Fei, G., Stallones, L., Xiang, H., & Zhang, X. (2020). Risk Factors Associated With School Bullying Behaviors: A Chinese Adolescents Case-Control Study, 2019. *Journal of Interpersonal Violence*, 37, 088626052097621.
- Qiu, Z., Guo, Y., Wang, J., & Zhang, H. (2022). Associations of Parenting Style and Resilience With Depression and Anxiety Symptoms in Chinese Middle School Students. *Frontiers in Psychology*, 13, 897339.
- Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9, 749-765.
- Ragatz, L. L., Anderson, R. J., Fremouw, W., & Schwartz, R. (2011). Criminal thinking patterns, aggression styles, and the psychopathic traits of late high school bullies and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 37(2), 145–160.
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, Bullying, and Social Dominance in Youth: A Longitudinal Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 63–74.
- Renati, R., Berrone, C., & Zanetti, M. A. (2012). Morally disengaged and unempathic: Do cyberbullies fit these definitions? An exploratory study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 391–398.

- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, *128*(2), 330–366.
- Rey, L., & Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, big five traits, gratitude, and optimism. *Personality and Individual Differences*, *68*, 199–204.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Comunicar*, *XXVI*(56), 9-18.
- Richardson, D., y Hiu, C. F. (2016). Developing a global indicator on bullying of school-aged children. In *Ending the torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace* (pp. 101–114). New York, NY: United Nations.
- Rizo, L. J. (2017). Percepciones del alumnado respecto al bullying y su relación con la desafección y el fracaso escolar en la provincia de Salamanca. *Papeles Salmantinos de Educación*, *21*, 35-60.
- Rodelli, M., De Bourdeaudhuij, I., Dumon, E., Portzky, G., & DeSmet, A. (2018). Which healthy lifestyle factors are associated with a lower risk of suicidal ideation among adolescents faced with cyberbullying? *Preventive Medicine*, *113*, 32–40.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C., & Cruz-Sosa, M. (2016). “Living adolescence in family” parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention*, *25*, 103–110.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Solera, E., & Calmaestra, J. (2018). Psychological predictors of cyberbullying according to ethnic-cultural origin in adolescents: A national study in Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *49*, 1506–1522.
- Rodríguez-Hidalgo, A., Mero, O., Solera, E., Herrera-López, M., & Calmaestra, J. (2020). Prevalence and psychosocial predictors of cyberaggression and cibervictimización in adolescents: A Spain-Ecuador transcultural study on cyberbullying. *PLOS ONE*, *15*(11), e0241288.
- Rohner, R. P. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-cultural psychology*, *15*(2), 111-138.
- Rohner, R. P. (2005). Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for*

- the study of parental acceptance and rejection* (pp. 43-106). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rooney, E. E., Hill, R. M., Oosterhoff, B., & Kaplow, J. B. (2019). Violent victimization and perpetration as distinct risk factors for adolescent suicide attempts. *Children's Health Care, 48*(4), 410-427.
- Ross, S. W., Lund, E. M., Sabey, C., y Charlton, C. (2017). Students' perspectives on bullying. In *Bullying in school* (pp. 23-47). Palgrave Macmillan, New York.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: a meta-analysis. *Psychological bulletin, 116*(1), 55-74.
- Rubio, A., Oyanedel, J. C., Bilbao, M., Mendiburo-Seguel, A., López, V., & Páez, D. (2020). Suicidal Ideation Mediates the Relationship Between Affect and Suicide Attempt in Adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*.
- Rückert-Eheberg, I.-M., Lukaschek, K., Brenk-Franz, K., Strauß, B., & Gensichen, J. (2019). Association of adult attachment and suicidal ideation in primary care patients with multiple chronic conditions. *Journal of Affective Disorders, 246*, 121-125.
- Ruiz, R., Riuro, M., & Tesouro, M. (2015). Study about bullying in the upper cycle of primary education. *Educacion XXI, 18*, 345-368.
- Runions, K. C., Salmivalli, C., Shaw, T., Burns, S., & Cross, D. (2018). Beyond the reactive-proactive dichotomy: Rage, revenge, reward, and recreational aggression predict early high school bully and bully/victim status. *Aggressive Behavior, 44*(5), 501-511.
- Runions, K. C., Shaw, T., Bussey, K., Thornberg, R., Salmivalli, C., y Cross, D. S. (2019). Moral disengagement of pure bullies and bully/victims: Shared and distinct mechanisms. *Journal of youth and adolescence, 48*(9), 1835-1848.
- Ruxton, G. D., & Beauchamp, G. (2008). Time for some a priori thinking about post hoc testing. *Behavioral Ecology, 19*, 690-693.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860.

- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*(3), 421-434.
- Safaria, T., & Suyono, H. (2020). The role of parent-child relationship, school climate, happiness, and empathy to predict cyberbullying behavior. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 9*(3), Article 3.
- Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., Urbón, E., & Murillo, V. (2021). School Bullying: Empathy among Perpetrators and Victims. *Sustainability, 13*(3), Article 3.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*(1), 30-44.
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J., & Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence, 63*, 29–40.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125–154). American Psychological Association.
- Sampasa-Kanyinga, H., Dupuis, L. C., & Ray, R. (2017). Prevalence and correlates of suicidal ideation and attempts among children and adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 29*(2), 84-92.
- Sampasa-Kanyinga, H., Lalonde, K., & Colman, I. (2020). Cyberbullying victimisation and internalising and externalising problems among adolescents: The moderating role of parent–child relationship and child’s sex. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 29*, e8.
- Sánchez Jiménez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying [Emotional competence of bullies and victims of bullying]. *Anales de Psicología, 28*, 71–82.
- Sánchez-Queija, I., García-Moya, I., & Moreno, C. (2017). Trend Analysis of Bullying Victimization Prevalence in Spanish Adolescent Youth at School. *Journal of School Health, 87*(6), 457-464.

- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Musitu, G., & Martínez Ferrer, B. (2010). Ideación suicida en adolescentes: un análisis psicosocial [Suicidal ideation in adolescents: a psychosocial analysis]. *Psychosocial Intervention, 19*(3), 279-287.
- Sandra Feijóo, Mairéad Foody, Rafael Pichel, Laia Zamora, Antonio Rial, Bullying and Cyberbullying among Students with Cochlear Implants, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1*(26), 130–141
- Sarna, G., y Bhatia, M. P. S. (2017). Content based approach to find the credibility of user in social networks: an application of cyberbullying. *International Journal Of Machine Learning and Cybernetics, 8*(2), 677-689.
- Sastre, A., Calmaestra, J., García, P., del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (s.f.). Yo a eso no Juego. Bullying y Ciberbullying en la Infancia. Recuperado de [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf)
- Save the Children (2022). Who we are. Retrieved September 21, 2022, from <https://www.savethechildren.es/actualidad/suicidios-adolescentes-espana-factores-riesgo-datos>
- Save the Children España. (2019). *Yo a eso no juego: Bullying y ciberbullying en la infancia*. Recuperado de: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/yo-eso-no-juego-bullying-y-ciberbullying-en-la-infancia/>
- Scardera, S., Perret, L. C., Ouellet-Morin, I., Gariépy, G., Juster, R.-P., Boivin, M., Turecki, G., Tremblay, R. E., Côté, S., & Geoffroy, M.-C. (2020). Association of Social Support During Adolescence With Depression, Anxiety, and Suicidal Ideation in Young Adults. *JAMA Network Open, 3*(12), e2027491.
- Schlagbaum, P., Tissue, J. L., Sheftall, A. H., Ruch, D. A., Ackerman, J. P., & Bridge, J. A. (2021). The impact of peer influencing on adolescent suicidal ideation and suicide attempts. *Journal of Psychiatric Research, 140*, 529-532.
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology, 9*, 2050.
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence,

- victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194–200.
- Schultze-Krumholz, A., & Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Journal of Psychology*, 217, 224–226.
- Schwartz, D., Proctor, I. J., Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen, y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). Nueva York, USA: Guilford.
- Seijo, J. C. T., Llamas, E. M. L., Lorente, I. S., Villaverde, Á. B., Marcos, R. H., González, B. H., & López, C. M. (2023). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en centros de educación primaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Sekol, I., & Farrington, D. P. (2016). Personal characteristics of bullying victims in residential care for youth. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 8(2), 99–113.
- Shaheen, A. M., Hamdan, K. M., Albqoor, M., Othman, A. K., Amre, H. M., & Hazeem, M. N. A. (2019). Perceived social support from family and friends and bullying victimization among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 107, 104503.
- Shahrour, G., Dardas, L., Al-Khayat, A., & Al-Qasem, A. (2020). Prevalence, correlates, and experiences of school bullying among adolescents: A national study in Jordan. *School Psychology International*, 41(5), 479–497.
- Shaw, T., Campbell, M. A., Eastham, J., Runions, K. C., Salmivalli, C., & Cross, D. (2019). Telling an adult at school about bullying: Subsequent victimization and internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2594–2605.
- Sheftall, A. H., Mathias, C. W., Furr, R. M., & Dougherty, D. M. (2013). Adolescent attachment security, family functioning, and suicide attempts. *Attachment & Human Development*, 15(4), 368-383.
- Shi, D., Lee, T., Fairchild, A. J., & Maydeu-Olivares, A. (2020). Fitting Ordinal Factor Analysis Models With Missing Data: A Comparison Between Pairwise Deletion and Multiple Imputation. *Educational and Psychological Measurement*, 80(1), 41-66.
- Shim-Pelayo, H., & De Pedro, K. T. (2018). The role of school climate in rates of depression and suicidal ideation among school-attending

- foster youth in California public schools. *Children and Youth Services Review*, 88, 149–155.
- Siotia, S., Harris-Britt, A., & Cornelius, A. (2023). Navigating the Nexus: Childhood Trauma, Sexually Coercive Behaviour, Dark Tetrad Personality Traits, and Sexual Fantasy. *Journal of Sexual Medicine & Research*.
- Slocum, L. A., Esbensen, F. A., & Taylor, T. J. (2017). The code of silence in schools: An assessment of a socio-ecological model of youth's willingness to report school misbehavior. *Youth & Society*, 49(2), 123-149.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe*. RoutledgeFalmer. ISBN 9780415278232.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Goldsmiths College, University of London.
- Soares, R., Cunha, M., Massano-Cardoso, I., & Galhardo, A. (2023). Assessing psychological flexibility in adolescents: Validation of PsyFlex-A. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 9(1), Article 1.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.
- Somma, M., y Marini, Z. (2020). A Bully and a Victim: The Bullying Experiences of Youth with Emotional and Behavioural Disorders. *Exceptionality Education International*, 30(1), 25-41.
- Sorrentino, A., Baldry, A., Farrington, D., & Blaya, C. (2019). Epidemiology of Cyberbullying across Europe: Differences between Countries and Genders. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19.
- Soto-Sanz, V., Falcó, R., Marzo, J. C., Piqueras, J. A., Lopez-Nuñez, A., Martínez-González, A. E., ... & Vidal-Arenas, V. (2021). Socio-emotional strengths against psychopathology and suicidal ideation in fear of COVID-19. *Current Psychology*, 1-11.

- Sousa, C. M. de S., Mascarenhas, M. D. M., Gomes, K. R. O., Rodrigues, M. T. P., Miranda, C. E. S., & Frota, K. de M. G. (2020). Suicidal ideation and associated factors among high school adolescents. *Revista de Saúde Pública*, 54, 33–33.
- Stadler, C., Feifel, J., Rohrmann, S., Vermeiren, R., & Poustka, F. (2010). Peer-victimization and mental health problems in adolescents: are parental and school support protective?. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 371-386.
- StataCorp. (2021). *Stata Statistical Software: Release 17* [Stata 17]. StataCorp LLC.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30, 793–802.
- Stein, R., y Jimerson, S. (2020). An examination of bullying roles and moral disengagement using latent analysis. *Journal of school violence*, 19(4), 485-498.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development.*, 65, 754-770.
- Sticca, F., y Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of youth and adolescence*, 42(5), 739-750.
- Suldo, S., McMahan, M., Chappel, A., & Loker, T. (2012). Relationships Between Perceived School Climate and Adolescent Mental Health Across Genders. *School Mental Health*, 4.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2003). *Bullying in Secondary Schools: What It Looks Like and How To Manage It*. Los Angeles, USA: SAGE Publications Inc.
- Sun, L., & Zhang, J. (2015). Coping skill as a moderator between negative life events and suicide among young people in rural China. *Journal of Clinical Psychology*, 71(3), 258-266.
- Sutter, C. C., Stickl Haugen, J., Campbell, L. O., & Tinstman Jones, J. L. (In Press). School and electronic bullying among adolescents: Direct and indirect relationships with sadness, sleep, and suicide ideation. *Journal of Adolescence*.

- Szabó, E., & Jones, D. N. (2019). Gender differences moderate Machiavellianism and impulsivity: Implications for Dark Triad research. *Personality and Individual Differences, 141*, 160-165.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson Education Inc.
- ten Bokkel, I. M., Stoltz, S. E. M. J., van den Berg, Y. H. M., de Castro, B. O., & Colpin, H. (2021). Speak up or stay silent: Can teacher responses towards bullying predict victimized students' disclosure of victimization? *European Journal of Developmental Psychology, 18*(6), 831-847.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research, 83*, 357–385.
- Thomas, C. R., & Pope, K. (2013). *The Origins of Antisocial Behavior*. Oxford University Press.
- Thornberg, R., Wänström, L., Elmelid, R., Johansson, A., y Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education, 23*, 563–581
- Todorov, G. (2023). Cyberbullying Statistics, Facts, and Trends for 2021. Recuperado de: <https://thrive.myway.com/cyberbullying-statistics-facts-and-trends-for-2021/>
- Toothaker, L. (1993). *Multiple Comparison Procedures*. Sage Publications.
- Torres-Fernández, G., Rodríguez-Valverde, M., Reyes-Martín, S., & Hernández-Lopez, M. (2022). The Role of Psychological Inflexibility and Experiential Approach on Mental Health in Children and Adolescents: An Exploratory Study. *Behavioral Sciences, 12*(7), Article 7.
- Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(1), 28-37
- Tucker, J. R., Bitman, R. L., Wade, N. G., & Cornish, M. A. (2015). Defining Forgiveness: Historical Roots, Contemporary Research, and Key Considerations for Health Outcomes. In L. Toussaint, E. Worthington, & D. Williams (Eds.), *Forgiveness and Health* (pp. 13–28). Springer.
- Tyndall, I., Waldeck, D., Riva, P., Wesselmann, E. D., & Pancani, L. (2018). Psychological flexibility and ostracism: Experiential avoidance

- rather than cognitive fusion moderates distress from perceived ostracism over time. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 7, 72–80.
- UNESCO (2019). Behind the numbers: ending school violence and bullying. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros (Informe No. 2019/ED/EFA/MRT/PI/12). UNESCO.
- Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid. (2023). *Estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Fundación ColaCao. Recuperado de <https://www.ucm.es/file/informe-estudio-acoso-escolar-universidad-complutense-fundacion-colacao?ver>
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(5), 373-388.
- Urbano, A., & Rosales, M. (2015). La violencia familiar un mal que se ha tornado en un problema cotidiano y que exige una solución integral. *Investigaciones Sociales*, 18, 217-226.
- Valdés Cuervo, Á., Martínez Ferrer, B., & Carlos Martínez, E. (2018). The role of teaching practices in the prevention of school violence among peers / El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33-38.
- Valdez-Santiago, R., Solórzano, E. H., Iñiguez, M. M., Burgos, L. Á., Hernández, H. G., & González, Á. M. (2018). Attempted suicide among adolescents in Mexico: Prevalence and associated factors at the national level. *Injury Prevention*, 24(4), 256-261.
- Valdivia-Salas, S., Martín-Albo, J., Cruz, A., Villanueva-Blasco, V. J., & Jiménez, T. I. (2021). Psychological Flexibility With Prejudices Increases Empathy and Decreases Distress Among Adolescents: A Spanish Validation of the Acceptance and Action Questionnaire–Stigma. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Valdivia-Salas, S., Martín-Albo, J., Zaldivar, P., Lombas, A. S., & Jiménez, T. I. (2017). Spanish Validation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (AFQ-Y). *Assessment*, 24(7), 919-931.

- Valenstein, H., Cronkite, R. C., Moos, R. H., Snipes, C., & Timko, C. (2012). Suicidal ideation in adult offspring of depressed and matched control parents: Childhood and concurrent predictors. *Journal of Mental Health, 21*(5), 459-468.
- Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E., & Adrover-Roig, D. (2021). Long-Term Profiles of Bullying Victims and Aggressors: A Retrospective Study. *Frontiers in Psychology, 12*.
- Van der Voort, A., Linting, M., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., Schoenmaker, C., & van IJzendoorn, M. H. (2014). The development of adolescents' internalizing behavior: Longitudinal effects of maternal sensitivity and child inhibition. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 528-540.
- van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., & Vedder, P. (2017a). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences, 106*.
- Van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., & Vedder, P. (2021). Does peer victimization predict future suicidal ideation? A meta-analysis on longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 64*, 101577.
- van Geel, M., Toprak, F., Goemans, A., Zwaanswijk, W., & Vedder, P. (2017b). Are Youth Psychopathic Traits Related to Bullying? Meta-analyses on Callous-Unemotional Traits, Narcissism, and Impulsivity. *Child Psychiatry & Human Development, 48*(5), 768-777.
- Van Geel, M., Vedder, P., & Taniol, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 168*(5), 435-442.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology, 110*(8), 1192-1201.
- Vandebosch, H., y Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New media & society, 11*(8), 1349-1371.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*(1), 1-31.

- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095-2110.
- Varela, R., Musitu, G., Povedano, A., Cava, M.-J., & Monreal, M.-C. (2014). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 44–51.
- Varela-Garay, R. M., & Díaz-Jiménez, R. M. (2020). Factores contextuales en el desarrollo de la infancia: Familia, escuela y comunidad. En *Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuela: Experiencias desde países iberoamericanos, 2020*, ISBN 978-956-6109-14-3, págs. 35-59 (pp. 35-59). Aún creemos en los sueños. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8205489>
- Velázquez, V., García, G., Saldívar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S. y Villasana, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Veneziano, R. A. (2000). Perceived paternal and maternal acceptance and rural African American and European American youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 62(1), 123-132.
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R., & Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8–12 años [Emotional awareness, mood, and indicators of individual and social adjustment in 8- to 12-year-old children]. *Anales de Psicología*, 30, 772–780.
- Vittinghoff, E. (2005). *Regression Methods in Biostatistics: Linear, Logistic, Survival, and Repeated Measures Models*. Springer.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., y Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358.
- Vogels, E. A. (2022). *Teens and Cyberbullying 2022* (p. 23). Pew Research Center. Recuperado de: <https://www.pewresearch.org/internet/2022/12/15/teens-and-cyberbullying-2022/>

- Volk, A. A., Schiralli, K., Xia, X., Zhao, J., & Dane, A. V. (2018). Adolescent bullying and personality: A cross-cultural approach. *Personality and Individual Differences*, 125, 126-132.
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483-488.
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: Differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 347-360.
- Wan, S., Lin, S., Yirimuwen, Li, S., & Qin, G. (2023). The Relationship Between Teacher-Student Relationship and Adolescent Emotional Intelligence: A Chain-Mediated Mediation Model of Openness and Empathy. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 16, 1343-1354.
- Wang, C., La Salle, T., Wu, C., Do, K. A., & Sullivan, K. E. (2018). School climate and parental involvement buffer the risk of peer victimization on suicidal thoughts and behaviors among Asian American middle school students. *Asian American Journal of Psychology*, 9(4), 296-307.
- Wang, F. M., Chen, J. Q., Xiao, W. Q., Ma, Y. T., & Zhang, M. (2012). Peer physical aggression and its association with aggressive beliefs, empathy, self-control, and cooperation skills among students in a rural town of China. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 3252-3267.
- Wang, H., Bragg, F., Guan, Y., Zhong, J., Li, N., & Yu, M. (2023). Association of bullying victimization with suicidal ideation and suicide attempt among school students: A school-based study in Zhejiang Province, China. *Journal of Affective Disorders*, 323, 361-367.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.
- Watson, H., Todorov, N., & Rapee, R. M. (2021). Healing from bullying in early adolescent boys: The positive impact of both forgiveness and revenge fantasies. *Journal of School Violence*, 20(2), 139-152.
- Watson, T., Hodgson, D., Watts, L., & Waters, R. (2021). Historiography of empathy: Contributions to social work research and practice. *Qualitative Social Work*, 21, 147332502110330.

- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B., y Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, *69*, 268-274.
- Wei, H. T., Lan, W. H., Hsu, J. W., Bai, Y. M., Huang, K. L., Su, T. P., ... & Chen, M. H. (2016). Risk of suicide attempt among adolescents with conduct disorder: a longitudinal follow-up study. *The Journal of Pediatrics*, *177*, 292-296.
- Weich, S., Patterson, J., Shaw, R., & Stewart-Brown, S. (2009). Family relationships in childhood and common psychiatric disorders in later life: Systematic review of prospective studies. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, *194*(5), 392-398.
- Weller, O., Sagers, L., Hanson, C., Barnes, M., Snell, Q., & Tass, E. S. (2021). Predicting suicidal thoughts and behavior among adolescents using the risk and protective factor framework: A large-scale machine learning approach. *PLOS ONE*, *16*(11), e0258535.
- Wendt, G. W., Appel-Silva, M., & Jones-Bartoli, A. P. (2019). Bullying involvement and psychopathic personality: Disentangling the links among college students. *European Journal of Education and Psychology*, *12*(2), 125.
- WHO Europe (2016). *Adolescent alcohol-related behaviours: Trends and inequalities in the WHO European Region, 2002-2014*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/272083>
- WHO Europe (2016). *Growing up unequal: HBSC 2016 study (2013/14 survey)*. Recuperado de: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289051361>
- WHO. (2021). *Suicide*. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL, USA: Research press.
- Wójcik, M., & Mondry, M. (2020). “The game of bullying”: Shared beliefs and behavioral labels in bullying among middle schoolers. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *24*(4), 276-293.
- Wójcik, M., & Rzeńca, K. (2021). Disclosing or hiding bullying victimization: A grounded theory study from former victims’ point of view. *School mental health*, *13*(4), 808-818.
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rüniger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with

- adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21(1), 1-8.
- World Health Organization. (2018). World Health Statistics 2018: Monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. World Health Organization. Recuperado de: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/272596>
- Xiang, D., Qin, G., & Zheng, X. (2022). The Influence of Student-Teacher Relationship on School-Age Children's Empathy: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 15, 2735–2744.
- Xing, J., Peng, M., Deng, Z., Chan, K., Chang, Q., & Ho, R. (2022). The Prevalence of Bullying Victimization and Perpetration Among the School-Aged Population in Chinese Communities: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*.
- Xue, J., Hu, R., Chai, L., Han, Z., & Sun, I. (2022). Examining the Prevalence and Risk Factors of School Bullying Perpetration Among Chinese Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Yang, K., Kim, S. Y., Kim, H., & Hwang, J. W. (2022). Association among self-injury, suicidal tendency, and personality and psychological characteristics in Korean adolescents. *Psychiatry Investigation*, 19(1), 37-43.
- Yanti, R. A. P., & Mariyati, L. I. (2023). Relationship of Secure Attachment to Fathers and Mothers with Emotional Intelligence in Junior High School Adolescents. *Indonesian Journal of Innovation Studies*, 21, 10.21070/ijins.v21i.800-10.21070/ijins.v21i.800.
- Yasuma, N., Imamura, K., Watanabe, K., Nishi, D., Kawakami, N., & Takano, A. (2021). Association between energy drink consumption and substance use in adolescence: A systematic review of prospective cohort studies. *Drug and Alcohol Dependence*, 219, 108470.
- Yousefi Afrashteh, M., & Hasani, F. (2022). Mindfulness and psychological well-being in adolescents: The mediating role of self-compassion, emotional dysregulation and cognitive flexibility. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 9(1), 22.
- Yudes-Gómez, C., Baridon Chauvie, D. G., & González-Cabrera, J. (2018). Ciberacoso y uso problemático de Internet en Colombia, Uruguay y España: Un estudio transcultural. *Comunicar*, 56, 73-82.

- Zacharia, M. G., Yablon, Y. B. (2022). School bullying and students' sense of safety in school: the moderating role of school climate. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 903-919.
- Zaini, Z., Johari, K. S. K., & Amat, M. I. (2021). Family Environment and Coping Skills for Self-Injurious Behavior and Suicide Attempt among Adolescents. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(9), 547–559.
- Zapata-López, J. S., Tonguino-Rosero, S., & Méndez, F. (2023). Sedentary Behavior and School Bullying in Adolescents: An Analysis Based on a National Survey in Colombia. *Journal of School Health*, 93(5), 465–472.
- Zeigler-Hill, V., & Besser, A. (2013). A glimpse behind the mask: Facets of narcissism and feelings of self-worth. *Journal of Personality Assessment*, 95(3), 249–260.
- Zhang, J. (2005). Conceptualizing a strain theory of suicide (review). *Chinese Mental Health Journal*, 19(11), 778-782.
- Zhang L., & Zhu H. (2021). Relationship between narcissism and aggression: A meta-analysis. *Acta Psychologica Sinica*, 53(11), 1228-1243.
- Zhang, W., Huang, S., Lam, L., Evans, R., & Zhu, C. (2022). Cyberbullying definitions and measurements in children and adolescents: Summarizing 20 years of global efforts. *Frontiers in Public Health*, 10, 1000504.
- Zheng, M., Guo, X., Chen, Z., Deng, J., & Hu, M. (2023). Association between interpersonal relations and anxiety, depression symptoms, and suicidal ideation among middle school students. *Frontiers in Public Health*, 11.
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9.
- Zhu, J., Li, B., Hao, F., Luo, L., Yue, S., Zhai, J., Chen, M., Liu, Y., Liu, D., & Wang, J. (2022). Gender-Specific Related Factors for Suicidal Ideation During COVID-19 Pandemic Lockdown Among 5,175 Chinese Adolescents. *Frontiers in Public Health*, 10, 810101.
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83–97.

- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4–19.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. Springer Briefs in Psychology; Springer International Publishing: Basel, Switzerland, 2017; ISBN 978-3-319-53027-7.
- 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.

# Anexos

## Escalas

- Cibervictimización
- Ciberagresión
- Inteligencia Emocional
- Victimización y Acoso
- Cibervictimización y Ciberacoso
- Tétrada Oscura de la personalidad:
  - Dirty Dozen (Tríada)
  - Sadismo
- Necesidades Psicológicas Básicas
- Inflexibilidad Psicológica
- Clima Escolar
- Estilos parentales
- Ideación Suicida

## *Notas:*

- Estas escalas puede encontrarse en la Web del grupo Lisis: <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos/>
- Las escalas de empatía cognitiva y afectiva (TECA; López-Pérez et al., 2009), victimización / acoso y cibervictimización / ciberacoso (TECA; Garaigordobil, 2013) tienen derechos de autor y no han sido reproducidas en este documento



**CIBERVICTIMIZACIÓN** (Cybervictimization [CYBVIC-R], Buelga, Cava, y Musitu, 2012)

A continuación, verás algunas frases sobre algunos comportamientos que algunos chicos y chicas han podido hacerte durante el curso pasado o este, para intimidarte o fastidiarte de verdad (no lo han hecho como broma), con el teléfono móvil. Dinos con total sinceridad si esto te ha ocurrido a ti.

1 Nunca	2 Algunas veces	3 Bastantes veces	4 Siempre
------------	--------------------	----------------------	--------------

1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas	1	2	3	4
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas (traer dinero, hacer tareas).	1	2	3	4
3. Me han llamado y no han contestado.	1	2	3	4
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí.	1	2	3	4
5. Han compartido mis secretos con otros.	1	2	3	4
6. Han paso y/o manipulado fotos o vídeos de mi o de mi familia sin mi permiso	1	2	3	4
7. Me han amenazado para meterme miedo	1	2	3	4
8. Me han dicho o enviado cosas guarras para molestarme.	1	2	3	4

A continuación, dinos si te han ocurrido también estas situaciones en Internet durante el curso pasado o este.

9. Me han insultado o ridiculizado	1	2	3	4
10. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas.	1	2	3	4
11. Me han dicho de conectarme y no me han contestado en el Messenger, chat, fotos.	1	2	3	4
12. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí.	1	2	3	4
13. Han compartido mis secretos con otros.	1	2	3	4
14. Han paso y/o manipulado fotos o vídeos de mi o de mi familia sin mi permiso	1	2	3	4
15. Me han amenazado para meterme miedo	1	2	3	4
16. Me han dicho o enviado cosas guarras para molestarme.	1	2	3	4
17. se han metido en mi Messenger o en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada.	1	2	3	4

## CIBERAGRESIÓN (CYB-AGRES; Buelga y Pons, 2012)

A continuación, verás frases sobre comportamientos que algunos chicos y chicas móvil, en Internet, redes sociales, tablets, *WhatsApp*, para intimidar y molestar de verdad a otras personas (no lo hacen como broma sino para fastidiar a otros). Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si en el último año (este curso o el pasado) tú has hecho lo que se describe a continuación tú has hecho lo que se describe a continuación.

1 Nunca	2 Pocas veces (De 1 a 2 veces)	3 Algunas veces (De 3 a 5 veces)	4 Bastantes veces (De 6 a 10 veces)	5 Muchas veces (Más de 10 veces)
------------	--------------------------------------	--	---	--

1. He insultado o ridiculizado a alguien con mensajes o llamadas.	1	2	3	4	5
2. He obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer trabajos, sexo).	1	2	3	4	5
3. He hecho llamadas y no he contestado o he dicho de conectarse y no he respondido.	1	2	3	4	5
4. He contado mentiras o rumores falsos sobre alguien.	1	2	3	4	5
5. He contado secretos de otro para fastidiarle.	1	2	3	4	5
6. He pasado y/o manipulado fotos o videos de alguien sin su permiso.	1	2	3	4	5
7. He amenazado para meterme miedo.	1	2	3	4	5
8. He dicho o enviado cosas de miedo o cosas guarras para asustar o fastidiar a alguien	1	2	3	4	5
9. Me he metido en el Messenger o en cuentas privadas de otros sin que pueda hacer nada.	1	2	3	4	5
10. Me he hecho pasar por otro para decir o hacer cosas malas por el móvil o en internet.	1	2	3	4	5

**INTELIGENCIA EMOCIONAL** (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, and Palfai, 1995; adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre tus **emociones** y **sentimientos** atentamente cada frase e indica en qué grado son ciertas para ti estas afirmaciones.

1 =Totalmente en desacuerdo	2 = Poco de desacuerdo	3 = De acuerdo	4 = Muy de acuerdo	5 = Totalmente de acuerdo
-----------------------------	------------------------	----------------	--------------------	---------------------------

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
6. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
7. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
8. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
9. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
11. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
12. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
13. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
14. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
15. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
16. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
17. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
18. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
19. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
20. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
21. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
22. Cuando estoy enfadado/a intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

## **TÉTRADA OSCURA DE LA PERSONALIDAD** (Pineda et al., 2020)

**Dirty Dozen** (Jonason y Webster, 2010; adaptación de Pineda, Sandin y Muris, 2020).

Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, marcando la opción que corresponda entre 1 (En total desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo)

1. Suelo manipular a los demás para conseguir lo que quiero
2. He utilizado engaños o mentiras para conseguir lo que quiero
3. He utilizado halagos para conseguir lo que quiero
4. Suelo explotar a los demás en mi propio beneficio
5. No suelo tener remordimientos.
6. No suelo preocuparme por la moralidad de mis acciones (es decir, no me preocupa si se considera que me comporto “bien o mal”)
7. Suelo ser cruel o insensible
8. Suelo ser cínico (por ejemplo, hago comentarios dañinos sin avergonzarme)
9. Suelo querer que otros me admiren
10. Suelo querer que otros me presten atención
11. Suelo buscar prestigio o estatus (fama entre los demás)
12. Suelo esperar favores especiales de los demás

### **Sadismo (ASP)**

1. Ser cruel con otros puede ser emocionante.
2. Cuando me burlo de alguien es divertido ver como se molesta.
3. Me encanta burlarme de la gente delante de sus amigos.
4. Le haría daño a alguien si con ello consiguiera ser el que manda.
5. He ridiculizado a otros para que sepan que soy el que manda.
6. Pienso en hacer daño a la gente que me irrita.
7. Me gusta abusar de los demás.
8. Ver a gente peleándose me gusta.
9. Podría dañar a alguien a propósito, aunque me cayera bien.

**NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS** (Gillet et al., 2008; adaptación de León et al., 2011).

En mis estudios, en la escuela... Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, marcando la opción que corresponda entre 1 (En total desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo)

1. Me siento libre en mis decisiones
2. Siento mucha simpatía por las personas con las que me relaciono
3. A menudo no me siento muy competente
4. Generalmente me siento libre para expresar mis opiniones
5. Me entiendo bien con las personas con las que me relaciono
6. Tengo la sensación de hacer las cosas bien
7. Tengo la posibilidad de tomar decisiones sobre los programas de las asignaturas
8. Las personas que me rodean me valoran y me aprecian
9. Creo que puedo responder a las exigencias de los programas de las asignaturas
10. Participo en la elaboración del programa de la asignatura
11. Considero mis amigos a las personas con las que me relaciono normalmente
12. No tengo ninguna posibilidad de demostrar de qué soy capaz
13. Puedo opinar sobre la elaboración de los programas de las asignaturas
14. Me siento a gusto con los demás
15. A menudo siento que no puedo hacerlo bien
16. A menudo me siento muy competente
17. Tengo muchas posibilidades de demostrar mi capacidad
18. A menudo siento que puedo hacerlo bien

**INFLEXIBILIDAD PSICOLÓGICA** (Greco et al., 2008; adaptación de Valdivia, Martín-Albo, Zaldívar, Lombas y Jiménez, 2021)

Indica tu acuerdo con las siguientes frases, desde 1 (Nada cierto) hasta 7 (Muy cierto)

1. Mi vida no estará bien hasta que consiga sentirme feliz.
2. Mis pensamientos y sentimientos me fastidian la vida.
3. Si estoy triste o tengo miedo es porque hay algo en mí que no funciona.
4. Las cosas malas que pienso sobre mí deben de ser ciertas.
5. No hago cosas nuevas si creo que puedo fastidiarla.
6. Para estar bien tengo que quitarme mis miedos y preocupaciones.
7. Hago todo lo que puedo para no parecer tonto delante de otras personas.
8. Intento por todos los medios borrar de mi mente los recuerdos dolorosos.
9. No soporto el dolor.
10. Si se me acelera el corazón es porque hay algo en mí que no funciona.
11. Rechazo los pensamientos y sentimientos que no me gustan.
12. Dejo de hacer las cosas que son importantes para mí cuando me siento mal.
13. Rindo peor en clase cuando tengo pensamientos tristes.
14. Digo cosas para parecer “enrollado/a” delante de otras personas.
15. Ojalá tuviera una varita mágica con la que hacer desaparecer mi tristeza.
16. Tengo miedo de mis sentimientos.
17. No puedo ser buen amigo/a si yo me siento mal.

**CLIMA ESCOLAR** (Moos y Trickett, 1973; adaptación de de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989)

En esta página vas a encontrar algunas frases que describen cosas que pueden suceden en tu colegio o instituto. Por favor, indica tu acuerdo con las siguientes frases, desde 1 (Falso: Nada de acuerdo) hasta 7 (Verdadero: muy cierto)

1. En clase, los alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros
2. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con sus estudiantes
3. Los alumnos/as no están interesados en conocer a sus compañeros/as
4. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as
5. En esta clase se hacen muchas amistades
6. Los profesores/as parecen más amigos que personas de autoridad
7. En esta clase hay alumnos/as que no se llevan bien
8. Los profesores/as hacen todo lo que pueden para ayudar a sus alumnos/as
9. En esta clase a los alumnos/as les gusta colaborar en los proyectos y trabajos
10. Los profesores/as “avergüenzan” al alumno/a que no sabe las respuestas
11. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus tareas
12. Los profesores/as hablan a los alumnos/as como si fueran niños pequeños
13. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan tiempo para hacerlo
14. En clase, los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse entre sí
15. En clase, tardamos mucho tiempo en conocernos todos/as por nuestro nombre
16. Los profesores/as se interesan por lo que nosotros queremos aprender
17. En esta clase es fácil formar grupos para realizar proyectos o trabajos
18. Los profesores/as no confían en los alumnos/as
19. Algunos compañeros no se llevan bien en clase
20. En clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen

**ESTILOS PARENTALES (PARQ/C)** (Rohner, 2005; adaptación de Del Barrio, Ramírez-Uclés, Romero y Carrasco, 2014)

[Se aplica la misma escala para el padre y para la madre: 58 ítems en total]

A continuación encontrarás una serie de comportamientos o de reacciones que los padres pueden tener hacia sus hijos e hijas. ¿Cómo se comporta normalmente tu padre/madre? Por favor, elige entre 1 (Casi nunca cierto) y 7 (Casi siempre cierto).

- 1 Dice cosas buenas sobre mí.
- 2 No me presta atención.
- 3 Se encarga de que yo sepa exactamente lo que puedo y no puedo hacer.
- 4 Me facilita contarle cosas que son importantes para mí.
- 5 Me pega, aun cuando no me lo merezco.
- 6 Me ve como un gran incordio.
- 7 Siempre me está diciendo cómo debo comportarme.
- 8 Me castiga severamente cuando está enfadado/a.
- 9 Está demasiado ocupado/a para contestar mis preguntas.
- 10 Parece que yo no le gusto.
- 11 Está muy interesado/a en lo que hago.
- 12 Me dice cosas desagradables.
- 13 No me presta atención cuando le pido ayuda.
- 14 Me insiste en que debo hacer las cosas exactamente como me dicen.
- 15 Me hace sentir que me quiere y me necesita.
- 16 Me presta muchísima atención.
- 17 Hace todo lo posible por herir mis sentimientos.
- 18 Olvida cosas importantes que yo pienso que debería recordar.
- 19 Cuando me comporto mal me hace sentir que no soy querido/a.
- 20 Me deja hacer todo lo que quiero.
- 21 Me hace sentir que lo que yo hago es importante.
- 22 Me atemoriza o amenaza cuando hago algo mal.
- 23 Le interesa lo que pienso y le gusta que hable sobre ello.
- 24 Cree que los demás chicos/as son mejores que yo, sin importar lo que yo haga.

- 25 Me hace saber que no me desea ni me quiere.
- 26 Quiere controlar todo lo que hago.
- 27 Me hace saber que me quiere.
- 28 Sólo me presta atención cuando hago algo que le enfada.
- 29 Me trata amablemente y con cariño.

**IDEACIÓN SUICIDA (PSS)** (Paykel et al., 1974; adaptación de de Fonseca-Pedrero et al., 2018)

En el último año...

- |  |    |    |
|--|----|----|
| 1. ¿Has sentido que la vida no merece la pena?                                   | Sí | No |
| 2. ¿Has deseado estar muerto (por ejemplo, ir a dormir y desear no levantarte)?  | Sí | No |
| 3. ¿Has pensado en quitarte la vida aunque realmente no lo fueras a hacer?       | Sí | No |
| 4. ¿Has considerado realmente quitarte la vida o has planificado cómo lo harías? | Sí | No |
| 5. ¿Has intentado quitarte la vida?  | Sí | No |

*Bloque añadido en la presente investigación:*

\*Si respondiste “Sí” en alguna de las preguntas anteriores, por favor indica las veces que lo has pensado o sentido eligiendo una puntuación entre el 1 y el 7 (siendo 1 = Poquísimas veces y 7 = Muchísimas veces)

1. ¿Has sentido que la vida no merece la pena?
2. ¿Has deseado estar muerto (por ejemplo, ir a dormir y desear no levantarte)?
3. ¿Has pensado en quitarte la vida aunque realmente no lo fueras a hacer?
4. ¿Has considerado realmente quitarte la vida o has planificado cómo lo harías?
5. ¿Has intentado quitarte la vida?

## **Artículos publicados (indicios de calidad)**

Segura, L., Estévez, J. F., y Estévez, E. (2020). Empathy and Emotional Intelligence in Adolescent Cyberaggressors and Cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph17134681>

Estévez-García, J. F., Cañas, E., y Estévez, E. (2023). Non-Disclosure and Suicidal Ideation in Adolescent Victims of Bullying: An Analysis from the Family and School Context. *Psychosocial Intervention*, 32(3), 191–201. <https://doi.org/10.5093/pi2023a13>





## Article

# Empathy and Emotional Intelligence in Adolescent Cyberaggressors and Cybervictims

Lucía Segura, Jesús F. Estévez and Estefanía Estévez \*

Department of Health Psychology, Universidad Miguel Hernández de Elche, 03202 Elche, Alicante, Spain; lucia.segura01@goumh.umh.es (L.S.); jesus.estevez01@goumh.umh.es (J.F.E.)

\* Correspondence: eestevez@umh.es; Tel.: +34-626-890-885



Received: 2 June 2020; Accepted: 26 June 2020; Published: 29 June 2020

**Abstract:** The main objective of the present research was to examine the role played by emotional intelligence in its three dimensions—emotional attention, emotional clarity, and emotion regulation—and by empathy in its four dimensions—perspective-taking, empathic understanding, empathic stress, and empathic joy—in cyber violence, both in aggressors and victims. A total sample of 1318 adolescents (47% boys; aged between 11 and 17 years), enrolled in four secondary compulsory education schools in Spain, participated in the study. The results indicated that, regarding emotional intelligence, cyberaggressors showed statistically significant differences in the dimension of emotion regulation. Participation in violent online behaviors is associated with a lower capacity to regulate emotions; cybervictims showed statistically significant differences in the three dimensions of emotional intelligence. Regarding empathy, cyberaggressors obtained statistically significant group differences in three of these dimensions: perspective-taking, empathetic joy, and empathic stress. Finally, the empathy dimensions for the cybervictimization groups did not show significant mean differences, indicating that there was no statistical relationship between the degree of cybervictimization and the individual's empathy. These findings stress

the relevance of emotion regulation in cyberviolence in students in adolescence and allow us to understand the different roles it plays for offenders and victims.

**Keywords:** emotional intelligence; empathy; cybervictimization; cyberaggression; adolescence

---

## 1. Introduction

School violence is a very relevant social problem at the international level, affecting a growing number of children and adolescents [1–3]. This social problem implies significant negative consequences for the physical, emotional, and psychological well-being of the individuals involved [4,5]. Bullying in the educational context includes any unjustified behavior at the physical, verbal, psychological, or relational level, which implies an aggressive behavior repeated over time towards one or more peers with the intention of harming them [6].

Therefore, the conventional definition of bullying includes three features: the aggressor's intentionality, the repetition over time, and the unequal power between aggressor and victim [7]. The aggressor is aware of their attitude towards the victim and their intention is to dominate and control the other person [8], creating an environment of violence where the victim cannot easily defend themselves [9,10].

In recent years, in addition to this traditional form of peer bullying, abuse and intimidation through information and communication technologies (ICTs) have increased among adolescents [11,12]. This form of abuse, known as cyberbullying, also involves unwarranted and intentional attacks carried out repeatedly against victims who cannot easily defend themselves but, in this case, it is exercised through the use of new technologies and electronic devices, such as computers or mobile phones [13,14].

Recent research indicates the growing existence of cyberbullying situations, probably due to the huge expansion of new devices, such as smartphones and tablets, whose daily availability is increasing among the younger population [15,16].

Despite the similarity to bullying, characteristics such as the anonymity of the aggressors or the larger audience for humiliation provide cyberbullying with its own identity and, in fact, it seems to imply even more negative and devastating consequences for victims than direct aggression [17],

with bullying and cyberbullying being closely related to each other, and turning direct violent behavior into the predictor of cyberaggression with the greatest explanatory weight [18].

Studies that have investigated the prevalence and effects of cyberbullying have arrived at different conclusions. Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, and Runions [19] concluded from their meta-analyses that the prevalence values of this problem ranged from 4 to 36% for cybervictimization and between 16 and 18% for cyberaggression. In a cross-sectional study involving seven European countries (Germany, Greece, Iceland, the Netherlands, Poland, Romania, and Spain), it was found that the highest rate of cyber victimization was in Romania (37.3%) and the lowest in Spain (13.3%) [20]. Another study on cyberbullying also found variations in the prevalence rates of self-reported victimization, with rates of 55% in North America and Asia, 25% in Canada, and 30% in Europe [21]. Some of the variations in percentages among these studies could be explained by the different conceptualizations of the problem, as well as by the variety of instruments and methodologies used in the research. In the report published in 2016 by the Save The Children Foundation [22], based on a survey of 21,487 secondary compulsory education (SCE) students aged 12 to 16, the authors indicate that 6.9% of the children claim to have been a “cybervictim” and 3.3% “cyberaggressors”. From this perspective, it is clear that there is an increase in cyberbullying, but few works have jointly analyzed the relationships between cyberbullying and the variables of psychological adjustment [23].

Interest in studying emotional intelligence (EI) in the adolescent population has increased, particularly in recent decades, due to the evidence shown by some studies on its relevant role in cyberbullying [24–26]. The scientific literature on EI has indicated that the way people tend to process emotional information during stressful situations is a key aspect of general well-being, healthy functioning, and quality social relationships [27]. Various investigations have shown that students with high levels of EI can regulate and manage their own emotions and those of others to better restore their emotional adjustment and general well-being [28–30].

One of the most solid theoretical approaches with an empirical basis in EI research is the approach proposed in Mayer and Salovey’s model of EI [31]. This model distinguishes four abilities in the construct of EI: perception, facilitation, understanding, and the regulation of emotions. In particular, *emotional perception* refers to the capacity to be aware of one’s own and others’ emotions; *emotional facilitation* consists of the ability to use emotions to communicate feelings; *emotional understanding* is the capacity to comprehend how emotions can change and combine over time and to appreciate their meanings; lastly, *emotion regulation* consists of the ability to be open to feelings and to manage emotions.

Recent studies of cyberaggressors show that they generally obtain low scores in social and emotional skills [32]. In particular, in works such as the one carried out by Fernández-González, Calvete, Orue, and Echezarraga [33], the authors conclude that adolescents with limited EI competencies show fewer resources to resolve interpersonal conflicts and make more use of aggression as a means of problem-solving, to the detriment of more adaptive strategies. In fact, Garaigordobil [34] found an association between participating in cyberbullying and showing lower levels in all three dimensions of EI: attention, clarity, and emotion regulation. Adolescents with a greater variety of affective abilities based on the understanding and management of their own emotions may channel their anger more constructively, and not resort to violence as a means to overcome their frustration when facing life events in adolescence. [34].

Previous research on cyberbullying and cybervictimization has indicated that students with high levels of EI exhibit more positive social behaviors and are less victimized by their peers [25,35,36]. Additionally, the development of emotional skills that are typical of EI (paying attention to, understanding, and knowing how to manage emotions) can reduce the risk in adolescent cybervictims of eventually developing psychological problems as a consequence of cyberbullying [26]. EI seems to play a moderating role between being a victim in a cyberbullying situation and the emotional impact of this event on the victim [25,37].

Deficits in EI or its dimension have been positively related to cybervictimization [24], as recently indicated by Elipe et al. [25], who found that, when taking into account the dimensions of EI, cybervictims have greater competence in attending to their emotions, but lower competence in understanding and regulating them [25,38,39]. These results suggest the important role that the emotion regulation dimension plays in cybervictims. Some authors have stressed that deficits in the ability to express and regulate emotions can act as a risk factor, predicting both cybervictimization and victimization [40,41]. In this sense, it seems that the coping style that victims tend to use to defend themselves is confrontation focused on emotion, which implies that they present greater emotional attention and, given the complex situation they undergo in the educational context, they also have more difficulties in properly managing their emotions [40,42]. Other authors, like Erath, Flanagan, and Bierman [43], have pointed out that cybervictims often present more difficulties in adjusting their daily life emotions, a fact that can sometimes eventually develop into a greater inability to adopt the others' perspectives, which negatively affects the victims' empathic responses and capacities [44].

The empathic ability is a construct strongly related to EI, as empathy is one of the skills closely associated with the understanding and use of emotions. Ciarrochi, Chan, and Caputi [45] observed in their study that adolescents who presented high EI also tended to show high empathy levels. In fact, the studies focused on empathy have consistently concluded that the lack of this ability is involved in the quality of interpersonal relationships, because it hinders

harmonious interactions with others [46]. On the contrary, in several works, empathy deficits have been associated with the individual's difficulty to establish positive social interactions, an increase of interpersonal conflicts, and even the development of behavioral problems during adolescence [47]. *Empathy* can be defined as the ability to understand the emotional state of others and to internalize that emotional state [3]. Thus, empathy implies an emotional response that begins with the comprehension of the other's emotions, which produces similar emotions to those of the other [48].

Empathy is a multidimensional construct in which cognitive and affective-emotional dimensions converge, such as: a) *perspective-taking*, which refers to the intellectual ability to put oneself in the place of another person; b) *empathic comprehension*, the capacity to recognize and understand other people's intentions, moods, and impressions; c) *empathetic stress*, the ability to share someone else's negative emotions; and d) *empathetic joy*, the capacity to share another person's positive emotions [49-51].

In the meta-analysis carried out by Zych, Farrington, and Ttofi [52], the authors conclude that empathy is one of the most relevant constructs involving social interactions established in situations of bullying and cyberbullying. In a deeper analysis, studies examining empathy from a multidimensional perspective in cases of cyberbullying have shown different results. Concerning cyberaggressors, Renati, Berrone, and Zanetti, for example [53], found lower scores in affective empathy in this group, whereas in the study carried out by Rodríguez-Hidalgo, Solera, and Calmaestra [54], cyberaggressors presented lower levels of affective and cognitive empathic skills. The nature of cyberspace facilitates aggressors' low affective and cognitive empathy, as they have difficulty recognizing the effect of their behavior on the victim, making it hard for them to suffer remorse or social rejection for their behavior [55,56]. The fact that cyberbullying takes place through technological supports facilitates the disinhibition of the behaviors of the aggressors, who act impulsively, without thinking about the consequences of their actions. When the aggressions take place in cyberspace, the physical distance between the victim and the aggressor prevents the perception of the damage and, thus, of the bully's empathic response [57].

Because of the invisibility between the bully and victim in aggressive relationships, there is little opportunity for empathy or remorse for the victim's feelings or for the extent to which this violence can affect them [58].

Few studies have investigated the association between empathy and cybervictimization, and moreover, they reached opposing conclusions. In this sense, the results from this research have indicated that victims have normally high levels of empathy, which is related to a greater sensitivity to the intentions of the aggressor. [59,60]. In contrast, Schultze-Krumbholz and Scheithauer [61] found lower empathy scores in cybervictims compared to uninvolved students.

### ***The Present Study***

In short, peer bullying through new technologies is a recent and growing problem, and previous works, many of which are based on bullying, have confirmed the important role that psychological variables play in its comprehension, development, and maintenance. Even though several precedent studies have shown the relation between EI and empathy, both in cybervictims and cyberaggressors, some questions remain unanswered in the current scientific literature. In the first place, does such a relationship exist, and in what sense, if EI is considered from a multidimensional perspective (analyzing the skills of attention, clarity, and the regulation of emotions)? Secondly, what is the association between cyberaggressors and cybervictims like? Finally, are the emotional and cognitive dimensions of empathy different in cybervictims and cyberaggressors?

Based on these research questions, this study was organized around two main objectives: (1) to analyze EI both in cyberaggressors and cybervictims, considering the three dimensions of emotional attention, clarity, and emotion regulation; and (2) to analyze empathy in cyberaggressors and cybervictims, taking into account both its cognitive and affective dimensions.

A different emotional profile in cyberaggressors and cybervictims was expected, concerning the way they perceive, understand, and regulate their emotions and those of others. The main contribution of the present study was to analyze the different dimensions or skills integrated into the constructs of empathy

and EI, and to compare them in cyberaggressors and cybervictims, and with those of adolescents who are uninvolved in cyberbullying situations.

## **2. Materials and Methods**

### ***2.1. Participants***

Analyses from the present study are based on data from a representative sample of Spanish secondary school students who were recruited through random cluster sampling in the geographical areas of the Valencian Community, Aragon, and Andalusia. The primary sampling units were the the urban and rural geographic areas of the three communities. The secondary units were the public and private secondary schools in each area. Classrooms were not considered as tertiary units, as all classrooms from first to fourth grade of the selected schools were included in the study. A series of prior analyses of differences of means was conducted on the target variables of the study as a function of the location of the school and of its public or private condition, without finding any statistically significant differences. The total sample was composed of 1318 adolescents (47% boys), whose ages ranged from 11 to 17 years (Mean = 13.8,  $SD = 1.32$ ). Students were equally distributed by academic level: 24.7% in first grade, 27.3% in second grade, 23.7% in third grade, and 24.3% in the fourth grade of SCE.

### ***2.2. Instruments***

Cyberaggression (CYB-AGRES; Buelga and Pons [62]). This scale attempts to establish the number of cyberaggressions committed during the past year using a mobile phone. This instrument is composed of 10 items that assess behaviors involving aggression, such as: (1) Harassment (e.g., “I have insulted or ridiculed people with messages or calls”); (2) Persecution (e.g., “I have threatened people to frighten them”); (3) Vilification (e.g., “I have told lies or false rumors about someone”); (4) Violation of Privacy (e.g., “I have told other people’s secrets to annoy them”); (5) Social Exclusion (e.g., “I made calls and did not speak, or I told people to be online and did not meet them”); (6) Identity Theft (e.g., “I have

pretended to be someone else to say or do bad things by mobile phone or internet”). This scale uses a four-point Likert scale ranging from 1 (*never*) to 4 (*always*) for responses. The global scale showed a Cronbach alpha of 0.94 in the present sample; for the two dimensions, the values obtained were 0.93 and 0.86, respectively.

Cybervictimization (CYBVIC-R; Buelga, Cava, and Musitu [63]). This scale consists of 24 items that measure the harassment suffered through mobile phones and the internet during the last year: Harassment (e.g., “I have been insulted or ridiculed by someone on social networks or in groups like

WhatsApp to really hurt me”), Persecution (e.g., “They have forced me through threats to do things I did not want to do on the internet or a mobile”), Denigration (e.g., “They have told my secrets or revealed personal things about me without my permission on social networks or in groups”), Violation of Intimacy (e.g., “I have been recorded or they have taken humiliating photos of me without my permission and they have distributed them on social networks”), Social Exclusion (e.g., “I have been ignored and they have not answered my messages or things that I have sent to groups or social networks to make me feel bad”), Identity Theft (e.g., “They have used my profile or my accounts without me being able to prevent it”). Responses were registered on a five-point scale ranging from 1 (*never*) to 5 (*very often*). The scale also has three items about the time and frequency of the aggressions and the perpetrator. The Cronbach alpha obtained for this scale was 0.95.

Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, and Palfai [64], in the Spanish version adapted by Fernández-Berrocal, Extremera, and Ramos [65]). This scale consists of 22 items that measure, on a five-point Likert scale (1 = *strongly disagree*, 5 = *strongly agree*), the three dimensions of EI: emotional attention (e.g., “I pay close attention to how I feel”), emotional clarity (e.g., “I am clear about my feelings”), and emotion regulation (e.g., “When I’m angry, I try to change my mood”). Cronbach’s alpha for this scale in the present sample was 0.91, and for the three dimensions, it was 0.91, 0.86, and 0.87, respectively.

Cognitive and Affective Empathy Scale (TECA; López-Pérez et al. [49]). This instrument is composed of 33 items that measure the cognitive and affective dimensions of empathy through a five-point Likert scale (1 = *never*, 5 = *always*). The Cognitive Empathy dimension includes the subdimensions of Perspective-Taking (e.g., “I try to understand my friends, looking at situations from their perspective”) and Emotional Comprehension (e.g., “I know when someone tries to hide their true feelings”). The Affective Empathy dimension includes the subdimensions of Empathetic Stress

(e.g., “Unless it is something very serious, it is hard for me to cry about what happens to others”) and Empathetic Joy (e.g., “When something good happens to someone else, I feel happy”). In the present sample, the value obtained for the Cronbach’s alpha was 0.83 for the global scale; all subscales had an alpha that exceeded 0.75, except for Empathetic Stress, which reached 0.60.

### **2.3. Procedure**

This study is part of a broader work on problem behavior in the adolescent stage in the Spanish population, with the ethics committee approval of the Universidad Miguel Hernández de Elche for the research project with the reference PSI2015-65683-P. In the first place, a letter describing the research was sent to the schools selected to participate in the study. Secondly, we contacted the headmasters who had showed their willingness to collaborate in the investigation, and organized a briefing with the teaching and educating staff to inform them of the purposes of the study. Once participation was agreed upon, a letter describing the study was sent to the parents, requesting their passive consent for their children to participate in the research. The administration of the instruments was carried out after the students had also provided their written consent, and during their regular classes. Participants anonymously and voluntarily filled out the instruments in their respective classrooms. The order of the administration of the instruments was counterbalanced in each classroom and school. The surveys that were suspicious in terms of their response patterns were not coded in the database (these surveys represented 1% of the total original samples).

## 2.4. Data Analysis

The study sample was classified into three groups, according to their degree of participation in cyberaggression or cybervictimization situations. This degree of participation was estimated using the 25th and 75th percentiles in adolescent scores on the cyberaggression and cybervictimization scales. The resulting categories correspond to Low, Medium, and High cyberaggression, and Low, Medium, and High cybervictimization. The number of participants in each group were: Low Cybervictimization: 421; Medium Cybervictimization: 594; High Cybervictimization: 303; Low Cyberaggression: 659; Medium Cyberaggression: 378; High Cyberaggression: 281.

To test the hypotheses, analysis of variance (ANOVA) was performed. The independent variables were those of classification, which allowed for comparing the results by group. The dependent variables were EI (Tables 1 and 2) and the four subdimensions of Cognitive and Affective Empathy (Tables 3 and 4). Additionally, a post hoc test was performed. In all cases, the Levene test [66] indicated the existence of the heterogeneity of variances in all the variables, considering both the groups formed by the degree of cyberaggression and by cybervictimization. Based on the results of that test, the Games–Howell post hoc test was applied to determine between which specific groups there were significant statistical differences, because this is an appropriate method for multiple comparisons without making assumptions about the homogeneity of variances [67,68].

**Table 1.** Means, standard deviations (in parentheses), and results of the ANOVA of EI for the groups of Low, Medium, and High Cyberaggression.

EI Dimension	Low Cyber-Aggression	Medium Cyber-Aggression	High Cyber-Aggression	F	p	d
Attention	3.24 (0.98)	3.28 (0.91)	3.31 (0.82)	0.76	0.47	0.08
Clarity	3.38 (0.84)	3.32 (0.83)	3.31 (0.68)	1.24	0.29	-0.09
Regulation	3.47 (0.94) <sup>a</sup>	3.37 (0.89) <sup>a,b</sup>	3.30 (0.81) <sup>b</sup>	5.11	<0.01	-0.19

**Note.** a,b: Different letters indicate that the mean difference is statistically significant at the 0.05 level in the Games–Howell test. EI: Emotional intelligence.

We also calculated the effect size through Cohen’s *d* statistic, whose value is indicative of large differences in means when its absolute value is greater than

0.80, moderate differences when it is between 0.50 and 0.80, and small differences when it is between 0.20 and 0.50 [69]. The value was estimated considering the differences of means between the groups of High and Low Cyberaggression (Tables 1 and 3) on the one hand, and High and Low Cybervictimization on the other (Tables 2 and 4). All calculations were carried out with the statistical program IBM SPSS 23 (IBM, New York, NY, USA).

### 3. Results

All tables show the means, standard deviations, and the results of the ANOVA. Table 1 shows the relationship between EI and the degree of involvement of adolescents in cyberaggression. The results indicate statistically significant differences in the Emotion Regulation dimension ( $F = 5.11, p < 0.01$ ). It was observed that participation in violent online behaviors (groups with medium and high violence) was associated with a lower capacity to regulate emotions. The post hoc test indicated a specific significant difference between the participants with Low and High Cyberaggression. However, no statistically significant differences were found between the groups in the dimensions of Emotional Attention or Emotional Clarity.

Table 2 shows the results of EI, this time considering the Low, Medium, and High Cybervictimization groups. The results revealed statistically significant differences in the three dimensions of EI. Cybervictims had the highest Emotional Attention ( $F = 5.05, p < 0.01$ ). Specifically, the Games–Howell test indicated that the difference between the means of the High and Low Cybervictimization groups was significant, with means of 3.37 and 3.16, respectively.

Contrary to what occurred with the dimension of Attention, the other two dimensions of EI showed decreasing values as the degree of cybervictimization increased. Thus, highly victimized adolescents obtained the lowest scores on Emotional Clarity ( $F = 7.16, p < 0.001$ ). The Games–Howell test indicated that there was no significant difference of means between the Low and Medium Cybervictimization groups, but there was a significant difference between these two groups and the High Cybervictimization group.

**Table 2.** Means, standard deviations (in parentheses), and results of the ANOVA of EI for the groups of Low, Medium, and High Cybervictimization.

EI Dimension	Low Cyber-Victimization	Medium Cyber-Victimization	High Cyber-Victimization	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Attention	3.16 (0.97) <sup>a</sup>	3.28 (0.86) <sup>a,b</sup>	3.37 (0.92) <sup>b</sup>	5.05	<0.01	0.22
Clarity	3.42 (0.85) <sup>a</sup>	3.37 (0.72) <sup>a</sup>	3.22 (0.80) <sup>b</sup>	7.16	<0.01	-0.24
Regulation	3.53 (0.92) <sup>a</sup>	3.41 (0.83) <sup>b</sup>	3.20 (0.92) <sup>c</sup>	13.80	<0.01	-0.36

**Note.** a,b,c: Different letters indicate that the mean difference is statistically significant at the 0.05 level in the Games–Howell test. EI: Emotional intelligence.

Regarding Emotion Regulation ( $F = 13.80, p < 0.001$ ), the Games–Howell test indicated significant differences among the three groups, that is, the High Cybervictimization group had a significantly lower mean score compared both to the Medium and the Low Cybervictimization groups. In turn, the Medium Cybervictimization group had a significantly lower mean than the Low Cybervictimization group, which showed the greatest capacity for emotion regulation.

Table 3 shows the results of the ANOVA in the four subdimensions of empathy for the Low, Medium, and High Cyberaggression groups. The results revealed statistically significant group differences in three of these subdimensions. In the Perspective-Taking dimension, there was a significant global difference of means ( $F = 6.93, p < 0.01$ ), by which the Games–Howell test specifically discriminated between the High and Low Cyberaggression groups. The difference showed that an adolescent with a high tendency toward cyberaggression had a lower capacity to take the other’s perspective. Along the same lines, the Games–Howell test indicated that there was a significant difference in the empathetic joy subdimension between the High Cyberaggression group and the other two groups, which were not different from each other.

In the case of empathetic stress, there was a significant global difference in means ( $F = 3.87, p < 0.05$ ), where the Low Cyberaggression group had a significantly lower mean than the other two groups. Finally, the degree of cyberaggression did not seem to be significantly associated with the emotional understanding subdimension ( $F = 2.43, p = 0.09$ ), although, in any case, this subdimension obtained the lowest value in the High Cyberaggression group.

**Table 3.** Means, standard deviations (in parentheses), and results of the ANOVA of empathy for the groups of Low, Medium, and High Cyberaggression.

Empathy Subdimension	Low Cyber-Aggression	Medium Cyber-Aggression	High Cyber-Aggression	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Perspective-taking	3.53 (0.90) <sup>a</sup>	3.45 (0.77) <sup>a</sup>	3.34 (0.73) <sup>b</sup>	6.93	<0.01	-0.23
Emotional understanding	3.53 (0.82)	3.61 (0.66)	3.48 (0.64)	2.43	0.09	-0.08
Empathetic stress	2.37 (0.77) <sup>a</sup>	2.49 (0.72) <sup>b</sup>	2.48 (0.62) <sup>b</sup>	3.87	<0.05	0.15
Empathetic joy	4.06 (0.86) <sup>a</sup>	4.09 (0.71) <sup>a</sup>	3.90 (0.81) <sup>b</sup>	6.51	<0.01	-0.20

Note. a,b: Different letters indicate that the mean difference is statistically significant at the 0.05 level in the Games-Howell test. EI: Emotional intelligence.

The results of the ANOVA of the subdimensions of empathy for the groups of Low, Medium, and High Victimization are shown in Table 4. Apparently, there were no significant differences between the means, indicating that there was no statistical relationship between the degree of cybervictimization and the empathy of a subject when considered globally.

**Table 4.** Means, standard deviations (in parentheses), and results of the ANOVA of empathy for the groups of Low, Medium, and High Cybervictimization.

Empathy Subdimension	Low Cyber-Victimization	Medium Cyber-Victimization	High Cyber-Victimization	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Perspective-taking	3.47 (0.93)	3.47 (0.73)	3.43 (0.86)	0.51	0.60	-0.04
Emotional understanding	3.51 (0.83)	3.54 (0.64)	3.53 (0.76)	0.96	0.39	0.04
Empathetic stress	2.43 (0.78)	2.46 (0.66)	2.41 (0.73)	0.08	0.93	-0.04
Empathetic joy	4.05 (0.88)	4.02 (0.70)	3.92 (0.90)	2.24	0.11	-0.10

#### 4. Discussion

This research had a primary objective to analyze empathy and EI in cybervictims and cyberaggressors. We examined the three dimensions of EI proposed by Salovey and Mayer [70], and also the different dimensions of empathy (i.e., perspective-taking, empathetic understanding, empathic stress, and empathetic joy). In general, the results of this study regarding cyberaggressors indicated the existence of a relationship between low empathy and low emotion regulation with aggressive behavior against peers, with this finding coinciding with the results of previous research [71–73].

Particularly, when examining EI from a multidimensional perspective, our analyses showed that cyberaggressors presented greater difficulty in the emotion regulation component; that is, their ability to manage emotions appropriately. On the contrary, no difficulties were found in aggressors in the dimensions of attention and emotional clarity. This result indicates that cyberaggressors may attend to and

understand their emotions to the same extent as an adolescent not involved in a bullying situation, but that their main emotional deficit may be linked to their ability to regulate feelings, emotions, and behaviors in a socially acceptable way. Thus, they tend to choose expressions of anger and frustration that they cannot control, instead of using positive strategies in interpersonal situations [35]. In this line, previous studies [33] conclude that adolescents with limited EI skills have fewer resources to resolve interpersonal conflicts and resort more to aggression as a means of solving problems, to the detriment of more adaptive strategies.

Our results suggest that adolescents who attack through technological means can attend to and understand their emotions normally. This result is along the lines of some works that state that, in cyberaggression, we must interpret the other person's psychological state because they are not present, whereas, in the case of bullying, their physical presence places us directly in front of the victim, with the consequences of emotional impact that this entails [74]. Thus, the type of emotional processing underlying cyberbullying may be more elaborate, more leisurely, and less spontaneous, versus the faster and more direct processing in the case of bullying. These differences could lead the person to assess their abilities to attend to and regulate their emotions differently [74,75].

On the other hand, our data seem to confirm that cybervictims have deficits in all the dimensions of EI. Victimized adolescents presented less emotional clarity, as well as a lower ability to comprehend and manage their own emotions. These findings are in line with those presented by Ortega et al. [41], who highlighted that victimized students showed a lower ability to regulate their emotions. Research usually points to a deterioration in cybervictims' emotional skills, as they tend to have more difficulty in recognizing and expressing their emotions appropriately and managing their own and others' emotions, especially when these emotions are more intense and, at the same time, their regulatory capacity is diminished [76]. On the other hand, it has been observed that an adequate development of EI skills (paying attention to emotions, understanding them, and knowing how to manage them) can be a protective factor, reducing the risk in adolescent cybervictims of eventually developing psychological problems

as a consequence of cyberbullying [32]. However, the existing scientific literature about EI in cybervictims is negligible despite the importance of this construct.

Empathy, in its two dimensions— affective and cognitive— seems to also be negatively affected in cyberaggressors, given the findings from the present study. Different studies confirm that adolescents and children who are habitual observers of violence in mass media, such as television, the internet, or video games, tend to behave more aggressively and have less empathy with the victims of assault [77–80]. When people frequently observe violent behaviors, both directly and on screen, it is more probable for them to normalize violence as a way to resolve problems and to behave in life. They become insensitive to others' pain, considering aggressive behavior to be appropriate and normative in conflict resolution, associating violence with the domination of others and the relatively easy gaining and achievement of certain objectives [34,81,82]. Other studies, such as that of Hinduja and Patchin [83], conclude that cyberaggressors also show greater deficits in empathy, such as the violence they exercise through new technologies, which prevent them from observing the direct consequences of their behavior in the victim. Cyberaggressors' cognitive and emotional empathy may also be affected by the repeated violence they exercise towards their victims, perhaps as a consequence of a desensitization process or moral disengagement, as some authors have indicated [84].

Finally, concerning the empathic ability of the victims, our results indicated that there are no statistically significant differences in any dimension of this construct. A meta-analysis on empathy and cyberbullying among schoolchildren conducted by Zych, Baldry, Farrington, and Llorent [85] discovered that cybervictims obtained the same score as non-cybervictims in the empathy construct. These results are consistent with empirical evidence showing that cybervictims have no lack of empathy [56]. Despite the relevance of the study of empathy in cybervictimization, the existing scientific literature in this regard is very limited, so the results of this study represent a significant advance in our context.

### ***Limitations and Future Research***

The authors acknowledge some limitations in the present study, which should be taken into account for research in the future. The first limitation is related to the fact that the work is based on data of a cross-sectional nature, which makes it impossible to affirm the existence of causal relations among the variables analyzed. Second, we must keep in mind that, although the instruments were administered anonymously, self-administered questionnaires could show response bias, which may affect the generalizability and validity of the findings. In future research, it is recommended to incorporate data from other informants, such as teachers and parents, whose responses could lead to a broader approach to the problem studied, adding a complementary view to that of students. Third, these results are circumscribed to the adolescent stage (aged from 11 to 17), which means they cannot be generalized to students of other educational levels or ages (early childhood education, primary education, and higher education), or school contexts from other cultures. However, we again highlight the contribution of the present work in terms of better knowing the role of EI and empathy in the understanding of cyberaggressors' and cybervictims' emotions and the ways they manage them. This is important due to the scarcity of studies focused on this population and topic, and still less from this multidimensional perspective. We believe that it is essential to implement training and educational programs that involve the direct engagement and cooperative work of families, students, and teachers for the responsible use of new technologies.

In terms of future research, it would be interesting to hear the views of a greater number of young people and to find out if these views are similar or different from the adult vision of politics in the future.

## **5. Conclusions**

The findings of the present work contribute to our better understanding of the important role played by empathy and EI in situations of cybervictimization and cyberbullying. Conclusions from the present study entail important contributions to the intervention and prevention of this social problem, which affects many adolescents. An important goal that would be interesting to work on in the educational context to reduce situations of bullying is empathic skills training.

Emotional awareness is necessary to prevent disruptive behavior as a whole. Thus, according to our results, interventions should focus on addressing empathic skills in their two dimensions, as well as on emotion regulation skills to reduce the activation caused by anger or frustration in cyberaggressors [86,87].

We know from the empirical evidence that the importance of emotion regulation is such that deficits in EI can negatively affect school performance and other important emotional indicators, such as stress, self-esteem, or depression [35]. In this sense, studies have demonstrated that adolescents obtaining high scores in EI normally have a more positive perception of their social relationships and groups of friends [88,89]. Therefore, promoting the learning and training of the emotional and empathic skills in the principal socialization contexts—such as the school and the family—may give students a key opportunity to develop adequate strategies for social interactions [90–92]. In parallel, educational practices aimed at teachers should be implemented so that they can obtain the necessary strategies and resources to intervene in cases of cyberbullying [93]. These practices should also be focused on developing students' sensitivity so that they are aware of signs of bullying situations [34,87]. In fact, some intervention programs, such as the TEI [94], whose objective is improving school integration with the aim of preventing situations of bullying, based on emotional peer tutoring and the promotion of empathy, has shown evident effective results from a prevention perspective.

In short, this study is a novel work that provides promising results on the EI and empathy of cyberaggressors, but above all, of cybervictims, as research focused on examining empathy from a multidimensional perspective is very scarce. The deepening of our understanding of cyberbullying can help to design more efficient intervention programs to prevent and reduce this problem that has a growing presence in our societies, which is of great educational, clinical, and social relevance.

**Author Contributions:** Conceptualization, E.E. and L.S.; methodology, J.F.E.; software, J.F.E.; validation, J.F.E. and L.S.; formal analysis, J.F.E.; investigation, E.E. and L.S.; resources, E.E.; data curation, J.F.E.; writing—original draft preparation, L.S.; writing—review and editing, E.E. and J.F.E.; visualization, L.S.; supervision, E.E.; project administration, E.E. and L.S.; funding acquisition, E.E. All authors have read and agree to the published version of the manuscript.

**Funding:** This work is part of the Project “Bullying, cyberbullying and child-to-parent violence in adolescence”—reference: PSI2015-65683-P [MINECO/ERDF, EU], funded by the the Ministry of Economy and Competitiveness of Spain and the European Union through the European Regional Development Fund—FEDER—“One way to make Europe”.

**Conflicts of Interest:** The authors declare no conflict of interest.

## References

1. Castillo, C.; Pacheco, M. Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Rev. Mex. Investig. Educ.* **2008**, *13*, 825–842.
2. Smith, P.K. *Violence in Schools: The Response in Europe*; RoutledgeFalmer: London, UK, 2003; ISBN 9780 415278232.
3. Stavrinides, P.; Georgiou, S.; Theofanous, V. Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educ. Psychol.* **2010**, *30*, 793–802. [[CrossRef](#)]
4. Buelga, S.; Cava, J.; Musitu, G. Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *An. Psicol.* **2012**, *28*, 180–187.
5. Estévez, E.; Jiménez, T.I.; Cava, M.J. A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: Examining the role of individual, family, and school variables. *Cross Cult. Res.* **2016**, *50*, 123–153.
6. Avilés, J.M.; Jesús Iruña, M.; Joaquín García-Lopez, L.; Caballo, V.E. El maltrato entre iguales: “Bullying”. *Behav. Psychol. Psicol. Conduct.* **2011**, *19*, 57–90.
7. Solberg, M.E.; Olweus, D. Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggress. Behav.* **2003**, *29*, 239–268. [[CrossRef](#)]
8. Luís Benítez, J.; Justicia, F. El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Electron. J. Res. Educ.* **2006**, *9*, 151–170. [[CrossRef](#)]
9. Garaigordobil, M.; Oñederra, J. Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema* **2009**, *21*, 83–89.
10. Salmon, S.; Turner, S.; Taillieu, T.; Fortier, J.; Afifi, T.O. Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *J. Adolesc.* **2018**, *63*, 29–40. [[CrossRef](#)]
11. Martínez-Ferrer, B.; Moreno, D.; Musitu, G. Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? *Front. Psychol.* **2018**, *9*. [[CrossRef](#)]
12. Varela, R.; Musitu, G.; Povedano, A.; Cava, M.-J.; Monreal, M.-C. Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *Int. J. Clin. Heal. Psychol.* **2014**, *15*, 44–51.
13. Durán, M.; Martínez-Pecino, R. Cyberbullying through mobile phone and the internet in dating relationships among youth people. *Comunicar* **2015**, *22*, 159–167. [[CrossRef](#)]
14. Ortega-Barón, J.; Buelga, S.; Cava, M.J. The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar* **2016**, *24*, 57–65. [[CrossRef](#)]

15. Fernández-Montalvo, J.; Peñalva-Vélez, M.A.; Irazabal, I. Internet use habits and risk behaviours in preadolescence. *Comunicar* **2015**, *22*, 113–121. [[CrossRef](#)]
16. Machimbarrena, J.M.; Garaigordobil, M. Prevalence of bullying and cyberbullying in the last stage of primary education in the basque country. *Span. J. Psychol.* **2018**, *21*. [[CrossRef](#)]
17. García-Fernández, C. Acoso y Ciberacoso en Escolares de Primaria: Factores de Personalidad y de Contexto Entre Iguales. Ph.D. Thesis, Universidad de Córdoba, Córdoba, Spain, July 2013.
18. Ortega-Barón, J.; Buelga, S.; Cava, M.J.; Torralba, E. Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Rev. Psicodidact.* **2017**, *22*, 23–28. [[CrossRef](#)]
19. Modecki, K.L.; Minchin, J.; Harbaugh, A.G.; Guerra, N.G.; Runions, K.C. Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *J. Adolesc. Health* **2014**, *55*, 602–611. [[CrossRef](#)]
20. Athanasiou, K.; Melegkovits, E.; Andrie, E.K.; Magoulas, C.; Tzavara, C.K.; Richardson, C.; Greydanus, D.; Tsolia, M.; Tsitsika, A.K. Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14–17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health* **2018**, *18*, 800. [[CrossRef](#)]
21. Zych, I.; Farrington, D.P.; Llorent, V.J.; Ttofi, M.M. *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*; Springer Briefs in Psychology; Springer International Publishing: Basel, Switzerland, 2017; ISBN 9783-319-53027-7.
22. Sastre, A.; Calmaestra, J.; García, P.; del Moral, C.; Perazzo, C.; Ubrich, T. Yo a eso no Juego. Bullying y Ciberbullying en la Infancia. Available online: [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo\\_a\\_eso\\_no\\_juego.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/yo_a_eso_no_juego.pdf) (accessed on 23 April 2020).
23. Cava, M.J.; Buelga, S.; Musitu, G.; Murgui, S. Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. school violence between adolescents and their implications in the psychosocial adjustment: A longitudinal study. *Rev. Psicodidáctica* **2010**, *15*, 21–34.
24. Baroncelli, A.; Ciucci, E. Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *J. Adolesc.* **2014**, *37*, 807–815. [[CrossRef](#)]
25. Elipe, P.; Mora-Merchán, J.A.; Ortega-Ruiz, R.; Casas, J.A. Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Front. Psychol.* **2015**, *6*. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
26. Extremera, N.; Quintana-Orts, C.; Mérida-López, S.; Rey, L. Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 367. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
27. Rey, L.; Extremera, N. Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, big five traits, gratitude and optimism. *Pers. Individ. Dif.* **2014**, *68*, 199–204. [[CrossRef](#)]
28. Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. Ability Emotional Intelligence, Depression, and Well-Being. *Emot. Rev.* **2016**, *8*, 311–315. [[CrossRef](#)]

29. Hill, P.L.; Heffernan, M.E.; Allemand, M. Forgiveness and Subjective Well-Being: Discussing Mechanisms, Contexts, and Rationales. In *Forgiveness and Health*; Springer: Amsterdam, The Netherlands, 2015; pp. 155–169.
30. Tucker, J.R.; Bitman, R.L.; Wade, N.G.; Cornish, M.A. Defining Forgiveness: Historical Roots, Contemporary Research, and Key Considerations for Health Outcomes. In *Forgiveness and Health*; Toussaint, L., Worthington, E., Williams, D., Eds.; Springer: Dordrecht, The Netherlands, 2015; pp. 13–28. [[CrossRef](#)]
31. Mayer, J.D.; Salovey, P. What is Emotional Intelligence? In *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*; Salovey, P., Sluyter, D., Eds.; Basic Books: New York, NY, USA, 1997; pp. 3–31.
32. Estévez, E.; Estévez, J.F.; Segura, L.; Suárez, C. The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 2080. [[CrossRef](#)]
33. Fernández-González, L.; Calvete, E.; Orue, I.; Echezarraga, A. The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration. *Pers. Individ. Dif.* **2018**, *127*, 68–73. [[CrossRef](#)]
34. Garaigordobil, M. Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosoc. Interv.* **2017**, *26*, 47–54. [[CrossRef](#)]
35. Garaigordobil, M.; Garaigordobil, M.; Oñederra, J.A. Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *Eur. J. Educ. Psychol.* **2015**, *3*, 243–256. [[CrossRef](#)]
36. Lomas, J.; Stough, C.; Hansen, K.; Downey, L.A. Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *J. Adolesc.* **2012**, *35*, 207–211. [[CrossRef](#)]
37. del Rey, R.; Elipe, P.; Ortega-Ruiz, R. Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema* **2012**, *24*, 608–613.
38. Ortega, R.; Elipe, P.; Mora-Merchán, J.A.; Genta, M.L.; Brighi, A.; Guarini, A.; Smith, P.K.; Thompson, F.; Tippett, N. the emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A european cross-national study. *Aggress. Behav.* **2012**, *38*, 342–356. [[CrossRef](#)]
39. Estévez, E.; Jiménez, T.I.; Segura, L. Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *J. Educ. Psychol.* **2019**, *111*, 488–496. [[CrossRef](#)]
40. Kelly, B.M.; Schwartz, D.; Gorman, A.H.; Nakamoto, J. Violent victimization in the community and children’s subsequent peer rejection: The mediating role of emotion dysregulation. *J. Abnorm. Child Psychol.* **2008**, *36*, 175–185. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
41. Ortega, R.; Elipe, P.; Mora-Merchán, J.A.; Del Rey, R. Inteligencia Emocional Percibida y Cyberbullying en Estudiantes de Secundaria. In Proceedings of the II International Congress of Emotional Intelligence, Fundación Botín, Santander, Spain, 16–18 September 2009.
42. Cañas, E.; Estévez, E.; Marzo, J.C. Ajuste psicológico en cibervíctimas y ciberagresores en educación secundaria. *AN PSICOL-SPAIN* **2019**, *35*, 434–443. [[CrossRef](#)]

43. Erath, S.A.; Flanagan, K.S.; Bierman, K.L. Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *J. Abnorm. Child Psychol.* **2007**, *35*, 405–416. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
44. Wang, F.M.; Chen, J.Q.; Xiao, W.Q.; Ma, Y.T.; Zhang, M. Peer physical aggression and its association with aggressive beliefs, empathy, self-control, and cooperation skills among students in a rural town of China. *Interpers. Violence* **2012**, *27*, 3252–3267. [[CrossRef](#)]
45. Ciarrochi, J.; Chan, A.; Caputi, P. A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Pers. Individ. Dif.* **2000**, *29*, 1001. [[CrossRef](#)]
46. Pérez de Albéniz, A.; De Paúl Ochotorena, J. Empatía y maltrato físico infantil. Empathy and child physical abuse. *Interv. Psicosoc.* **2002**, *11*, 57–69.
47. León, B. Salud mental en las aulas [Mental health in the classroom]. *Rev. Estud. Juv.* **2009**, *84*, 66–83.
48. Mestre, V.; Samper, P.; Frías, M.D. La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index [The measure of empathy: Analysis of the Interpersonal Reactivity Index]. *Psicothema* **2004**, 255–260.
49. López-Pérez, B.; Fernández-Pinto, I.; Abad, F.J. *TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*; Tea Ediciones, S.A: Madrid, Spain, 2008.
50. López, M.B.; Filippetti, V.A.; Richaud, M.C. Empatía: Desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Av. Psicol. Latinoam.* **2014**, *32*, 37–51. [[CrossRef](#)]
51. Pérez de Albéniz Iturriaga, A. Empatía y Riesgo Para el Maltrato Físico Infantil. Ph.D. Thesis, Universidad del País Vasco, La Rioja, Spain, 2006.
52. Zych, I.; Farrington, D.P.; Ttofi, M.M. Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggress. Violent Behav.* **2019**, *45*, 4–19. [[CrossRef](#)]
53. Renati, R.; Berrone, C.; Zanetti, M.A. Morally disengaged and unempathic: Do cyberbullies fit these definitions? An exploratory study. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* **2012**, *15*, 391–398. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
54. Rodríguez-Hidalgo, A.J.; Solera, E.; Calmaestra, J. Psychological Predictors of Cyberbullying According to Ethnic-Cultural Origin in Adolescents: A National Study in Spain. *J. Cross. Cult. Psychol.* **2018**, *49*, 1506–1522. [[CrossRef](#)]
55. Maquilón, J.J.; Giménez, A.M.; Hernández, F.; García, A. La victimización en las dinámicas de ciberbullying en centros educativos en la región de Murcia. *Int. J. Dev. Educ. Psychol.* **2011**, *2*, 265–275.
56. Ang, R.P.; Goh, D.H. Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry Hum. Dev.* **2010**, *41*, 387–397. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
57. Aboujaoude, E.; Savage, M.W.; Starcevic, V.; Salame, W.O. Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *J. Adolesc. Heal.* **2015**, *57*, 10–18. [[CrossRef](#)]
58. Sánchez Jiménez, V.; Ortega, R.; Menesini, E. La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *An. Psicol.* **2012**, *28*, 71–82.
59. Kokkinos, C.M.; Antoniadou, N.; Markos, A. Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *J. Appl. Dev. Psychol.* **2014**, *35*, 204–214. [[CrossRef](#)]

60. Pettalia, J.L.; Levin, E.; Dickinson, J. Cyberbullying: Eliciting harm without consequence. *Comput. Human Behav.* **2013**, *29*, 2758–2765. [[CrossRef](#)]
61. Schultze-Krumholz, A.; Scheithauer, H. Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *J. Psychol.* **2009**, *217*, 224–226. [[CrossRef](#)]
62. Buelga, S.; Pons, J. Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosoc. Interv.* **2012**, *21*, 91–101. [[CrossRef](#)]
63. Buelga, S.; Cava, M.J.; Musitu, G. Cyberbullying: Victimization entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema* **2010**, *22*, 784–789. [[PubMed](#)]
64. Salovey, P.; Mayer, J.; Goldman, S.; Turvey, C.; Palfai, T. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In *Emotion, Disclosure and Health*; Pennebaker, J.W., Ed.; American Psychological Association: Washington, DC, USA, 1995; pp. 125–154.
65. Fernandez-Berrocal, P.; Extremera, N.; Ramos, N. Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychol. Rep.* **2004**, *94*, 751–755. [[CrossRef](#)]
66. Levene, H. Robust Tests for Equality of Variances. In *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling*; Olkin, I., Ghurye, S.G., Hoefding, W., Madow, W.G., Mann, H.B., Eds.; Stanford University Press: Palo Alto, CA, USA, 1960; pp. 278–292.
67. Ruxton, G.D.; Beauchamp, G. Forum time for some a priori thinking about post hoc testing. *Behav. Ecol.* **2008**, *19*, 690–693. [[CrossRef](#)]
68. Toothaker, L. *Multiple Comparison Procedures*; Sage Publications: London, UK, 1993.
69. Cohen, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed.; Lawrence Erlbaum: Hillsdale, MI, USA, 1988.
70. Salovey, P.; Mayer, J.D. Emotional intelligence. *Imagin. Cogn. Pers.* **1990**, *9*, 185–211. [[CrossRef](#)]
71. Humphrey, S.E.; Hollenbeck, J.R.; Meyer, C.J.; Ilgen, D.R. Trait configurations in self-managed teams: A conceptual examination of the use of seeding for maximizing and minimizing trait variance in teams. *Appl. Psychol.* **2007**, *92*, 885–892. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
72. Petrides, K.V.; Sangareau, Y.; Furnham, A.; Frederickson, N. Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Soc. Dev.* **2006**, *15*, 537–547. [[CrossRef](#)]
73. Villanueva, L.; Prado-Gascó, V.; González, R.; Montoya, I. Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8–12 años. *An. Psicol.* **2014**, *30*, 772–780. [[CrossRef](#)]
74. Immordino-Yang, M.H.; McColl, A.; Damasio, H.; Damasio, A. Neural correlates of admiration and compassion. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* **2009**, *106*, 8021–8026. [[CrossRef](#)]
75. Elipe, P.; Ortega, R.; Hunter, S.C.; del Rey, R. Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Behav. Psychol. Psicol. Conduct.* **2012**, *20*, 169–181.

76. Schokman, C.; Downey, L.A.; Lomas, J.; Wellham, D.; Wheaton, A.; Simmons, N.; Stough, C. Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learn. Individ. Differ.* **2014**, *36*, 194–200. [[CrossRef](#)]
77. Garaigordobil, M. *Intervención Psicológica Con Adolescentes. Un Programa Para el Desarrollo de la Personalidad y la Educación en Derechos Humanos*; Ediciones Pirámide: Madrid, Spain, 2008; ISBN 978-84-368-2175-8.
78. Garaigordobil, M.; Martínez, V.; Fernández, A. Spanish parenting styles and antisocial behavior in adolescents. In *Parenting: Cultural Influences and Impact on Childhood Health And Well Being*; García, F., Ed.; Nova Science Publisher: New York, NY, USA, 2015; pp. 109–124.
79. Gardner, F.; Waller, R.; Maughan, B.; Cluver, L.; Boyes, M. What are the risk factors for antisocial behavior among low-income youth in capetown? *Soc. Dev.* **2015**, *24*, 798–814. [[CrossRef](#)]
80. Thomas, C.R.; Pope, K. *The Origins of Antisocial Behavior*; Oxford University Press: New York, NY, USA, 2013; ISBN 9780199753475.
81. Kowalski, R.; Agatston, P.; Limber, S. *Cyber Bullying: El Acoso Escolar en la Era digital*; Editorial Desclée de Brouwer: Bilbao, Spain, 2010; ISBN 9788433023988.
82. Smith, P.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Tippett, N. *An Investigation Into Cyberbullying, Its Forms, Awareness and Impact, And The Relationship Between Age And Gender in Cyberbullying*; Goldsmiths College University: London, UK, 2006.
83. Henson, B. Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. *Secur. J.* **2012**, *25*, 88–89. [[CrossRef](#)]
84. Pornari, C.D.; Wood, J. Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggress. Behav.* **2010**, *36*, 81–94. [[CrossRef](#)]
85. Zych, I.; Baldry, A.C.; Farrington, D.P.; Llorent, V.J. Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggress. Violent Behav.* **2019**, *45*, 83–97. [[CrossRef](#)]
86. Estévez López, E.; Jiménez Gutiérrez, T.I. Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Univ. Psychol.* **2014**, *14*, 111–114. [[CrossRef](#)]
87. Durlak, J.A.; Weissberg, R.P.; Dymnicki, A.B.; Taylor, R.D.; Schellinger, K.B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.* **2011**, *82*, 405–432. [[CrossRef](#)]
88. Ciarrochi, J.; Forgas, J.P.; Mayer, J.D. *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*, 2nd ed.; Psychology Press: Philadelphia, PA, USA, 2001.
89. Lopes, P.N.; Salovey, P.; Straus, R. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Pers. Individ. Dif.* **2003**, *35*, 641–658. [[CrossRef](#)]
90. Goleman, D. *La Práctica de la Inteligencia Emocional*; Editorial Kairós: Barcelona, Spain, 1996.
91. Gregory, A.; Cornell, D.; Fan, X.; Sheras, P.; Shih, T.H.; Huang, F. Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *J. Educ. Psychol.* **2010**, *102*, 483–496. [[CrossRef](#)]

92. Rodríguez-Gutiérrez, E.; Martín-Quintana, J.C.; Cruz-Sosa, M. “Living adolescence in family” parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosoc. Interv.* **2016**, *25*, 103–110. [[CrossRef](#)]
93. Domitrovich, C.E.; Durlak, J.A.; Staley, K.C.; Weissberg, R.P. Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Dev.* **2017**, *88*, 408–416. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]
94. Ferrer-Cascales, R.; Albaladejo-Blázquez, N.; Sánchez-SanSegundo, M.; Portilla-Tamarit, I.; Lordan, O.; Ruiz-Robledillo, N. Effectiveness of the TEI program for bullying and cyberbullying reduction and school climate improvement. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 580. [[CrossRef](#)] [[PubMed](#)]



© 2020 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY)

license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).





# Psychosocial Intervention

<https://journals.copmadrid.org/pi>



## Non-Disclosure and Suicidal Ideation in Adolescent Victims of Bullying: An Analysis from the Family and School Context

J. Francisco Estévez-García<sup>a</sup>, Elizabeth Cañas<sup>b</sup>, and Estefanía Estévez<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Universidad de Alicante, Spain; <sup>b</sup>Universidad Miguel Hernández de Elche, Spain

### ARTICLE INFO

Received 7 May 2023

Accepted 22 June 2023

Keywords: Adolescence Non-disclosure Victimization School bullying Suicidal ideation

### ABSTRACT

In recent years, suicide rates among bullying victims have raised much concern among educators and health professionals. Suicide is the fourth leading cause of preventable death among adolescents, data that warn about the need to monitor the signs before victims' suicidal behavior to prevent this fatal outcome. In the present study, the role of victims' silence about their victimization situation was analysed, as well as the particular impact of family and school environments. More specifically, we examined the mediating role of the victim's non-disclosure between the parental styles (observing the father's and mother's roles separately) and the school climate, concerning suicidal ideation in victims. The sample consisted of 2,977 adolescents (48.5% boys), aged 11-17 years ( $M = 14.1$ ,  $SD = 1.42$ ), of whom 635 (21.3%) reported having been victims of bullying in the past year. The results showed that parental styles of rejection and indifference were positively related to victims' non-disclosure of bullying and suicidal ideation. Conversely, a positive school climate showed a negative relationship with victims' disclosure of the bullying situation and suicidal ideation. The findings also indicated that non-disclosure mediates the relationship between the mother's parental style and suicidal ideation. These findings expand knowledge about the role of bullying victims' social context and the variable disclosure with regards to suicidal ideation in adolescents victimized by peers at school.

Cite this article as: Estévez-García, J. F., Cañas, E., & Estévez, E. (2023). Non-disclosure and suicidal ideation in adolescent victims of bullying: An analysis from the family and school context. *Psychosocial Intervention*, 32(3), 191-201. <https://doi.org/10.5093/pi2023a13>

Funding: This study is part of the Research Projects “Bullying and cyberbullying among peers and in adolescent couples: from emotional regulation to suicidal ideation”, Ref. PID2019-109442RB-I00, funded by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities of Spain; and “Identification of psychosocial determinants of bullying, cyberbullying, and gender violence in adolescence”, Ref. AICO 2021-107, founded by the Ministry of Innovation, Universities, Science and Digital Society in the Valencian Community, Spain. Correspondence: [eestevez@umh.es](mailto:eestevez@umh.es) (E. Estévez-García).

ISSN:1132-0559/© 2023 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

In recent years, bullying has generated great social concern and interest in the scientific community (Cañas, E. Estévez, et al., 2020; Garaigordobil & Larrain, 2020). Bullying refers to violent behavior among peers characterized by its intentionality, persistence, and power imbalance (Olweus, 2005). In the school context, traditional bullying implies coercing, forcing, threatening, abusing, dominating, or intimidating others, repeatedly and belligerently, and with an imbalance of power between the bully and the victim (Bondu et al., 2016; Harbin et al., 2019). Being a victim of bullying has been associated with significantly negative, and sometimes devastating, consequences at multiple levels, including substantial physical and psychological damage, such as high levels of distress, anxiety, and depression, among others (Cañas, J. F. Estévez, et al., 2020; Estévez et al., 2019; Laninga-Wijnen et al., 2023; Van Ryzin, & Roseth, 2018). In severe cases, suicidal ideation is the consequence that arouses the most concern among families, educators, and professionals.

### **Adolescent Suicide and Relationship with Bullying**

Worldwide, suicide has been considered a severe public health problem of multicausal origin (Soto-Sanz et al., 2021). In fact, it is the fourth leading cause of preventable death among adolescents (World Health Organization [WHO, 2021]). The Centers for Disease Control and Prevention (2020) reported that in 2019 19% of schoolchildren seriously considered suicide, 16% planned a suicide attempt, and 9% carried it out. These data warn about the need to monitor the signs before victims’ suicidal behavior to prevent this fatal outcome.

In the Strain Theory of Suicide, Zhang (2005) defines “suicidal ideation” as an individual’s idea and/or intention to voluntarily end their life. This theory holds that suicidal ideation mainly originates from the vast discordance that the individual perceives between reality and desire (Zhang, 2005); thus, a person lacking sufficient coping skills who faces a crisis or negative event will be more likely to attempt suicide (Lew et al., 2019; Sun & Zhang, 2015). Bullying

victimization could fall into the last category, as the resulting mental crisis may exceed personal coping resources (Arvidsdotter et al., 2016; Nuñez-Fadda et al., 2022). In fact, in the last decade, interest in the study of the relationship between peer victimization and adolescent suicide has grown considerably (Van Geel et al., 2021; Van Geel et al., 2014).

Numerous studies have concluded that being a victim of bullying is associated with an increased likelihood of experiencing mental health problems (Cao et al., 2022; Estévez et al., 2009; Gili et al., 2019; Houbre et al., 2006; Kwan et al., 2022; Lee & Yi, 2022; Pengpid & Peltzer, 2021; Sutter et al., 2022), including suicidal ideation and subsequent attempts among youth (Benatov et al., 2021; Buelga et al., 2022; Castellví et al., 2017; Rooney et al., 2019; Sampasa-Kanyinga et al., 2017; C. Wang et al., 2018; Wei et al., 2016). The data indicate that youths victimized by bullying have almost three times the risk of suicidal ideation (Save the Children, 2022), even two years later (Geoffroy et al., 2016), and are six times more likely to engage in suicidal behaviors than non-victims (Li & Shi, 2018).

It is clear, therefore, that bullying by peers increases the probability of suicidal ideation in adolescents (Fredrick & Demaray, 2018), though it is also a fact that not all victimized adolescents think about taking their own life. These interindividual differences indicate that some factors must be involved in this relationship, mediating, or moderating the victimization-suicide association.

### **Non-disclosure and Suicide Risk**

Although much has been said in the educational context about the so-called “code of silence” referring to the silence surrounding bullying situations (Griffiths & Perkins, 1996; Slocum et al., 2017), this fact has been poorly studied in the scientific framework. In the present study it was proposed to deepen the relevance of the “silence of the victims”, i.e., the decision of not disclosure their own victimization situation to a trusted person, on the victim’s suicidal ideation. Some authors have indeed argued that victims’ disclosure of their experience may help to put an end to the bullying situation (Wójcik, & Rzeńca, 2021), as well as to help victims to cope with their trauma (Wójcik & Mondry, 2020), but it is crucial to investigate the effect that communicating (or not) such a traumatic experience could have specifically on the victim’s suicidal ideation.

The data systematically show that many victims do not share their experience with others. Just one in ten students report having been repeatedly bullied at school (Inchley et al., 2020), and between 20% and 33% of adolescent victims do not tell anyone (Blomqvist et al., 2020). This is because victims are often afraid of the bullies’ retaliation (Boulton et al., 2017; Shaw et al., 2019; Wójcik, & Rzeńca, 2021) or that their experience will become known

by unwanted people who will make them feel ashamed of their peer relationships (Karga et al., 2013). Thus, the victims' disclosure of their bullying experience seems to depend on their relational and social contexts (Blomqvist et al., 2020; Greene, 2009). The available literature suggests that adolescents require a confident social environment where they feel safe to share traumatic experiences with parents and teachers, in contrast with environments where they perceive indifference or rejection (Estévez et al., 2013). Some researchers have examined the direct interaction of family and school factors with suicidal ideation among adolescents (Barzilay et al., 2017; Liu et al., 2017; C. Wang et al., 2018), but the gaps in the literature are evident when examining the role of the family and school environments in the victims' disclosure of their situation as part of the dynamics of an eventual suicidal ideation.

### **Family and School Environments, Victimization, and Suicidal Ideation**

Research on family factors in recent years has mainly demonstrated the beneficial role of a positive family environment for children's development. Specifically, one such factor that has received considerable attention is parenting socialization styles. This basically means that psychological and social adjustment of children and adolescents depends on whether the relationships with their parents are based on acceptance or rejection (Gracia et al., 2005; Putnick et al., 2015). Rohner (1984), one of the most important researchers on parental styles, defines "parental rejection" as the absence or significant deprivation of parental warmth, affection or love towards their children, an attitude that can take three forms: hostility and aggressiveness; indifference and negligence; and undifferentiated rejection.

Concerning the effects of parental behavior on children's psychosocial adjustment, numerous studies relate high family conflict and rejection towards children to an increased risk of children's suffering from a wide variety of emotional and behavioral problems (Hou et al., 2020; Huang et al., 2022; Martínez-Ferrer et al., 2018; Sánchez-Sosa et al., 2010). These problems can lead to internalized symptoms, such as distress, depression, and anxiety disorders (Mendo-Lázaro et al., 2019; Qiu et al., 2022), or to externalized symptoms such as aggression and hostility (Crespo-Ramos et al., 2017; Koepf et al., 2022; Repetti et al., 2002; Rothbaum & Weisz, 1994; Steinberg et al., 1994). These emotional problems have been associated, in turn, in the most extreme cases, with future suicide attempts (Sánchez-Sosa et al., 2010; Schlagbaum et al., 2021; Yang et al., 2022).

On the contrary, parental styles based on open communication, warmth, support, and acceptance promote children's mental health and resilience towards defiant situations (Oppenheimer et al., 2016), helping even to

moderate the negative impact of school victimization (Plexousakis et al., 2019). Studies on the protective effect of parenting practices on suicidal ideation are much more scant (Cruz-Manrique et al., 2021; Olejniczak et al., 2018), being one of the most recent the work by C. Wang et al. (2018), in which family involvement was observed to buffer the relationship between victimization and suicidal thoughts in children.

Although the evidence provided helps to understand the role of parenting socialization styles, research until now is not yet sufficient to explain why some victimized students think about their own death, and not others. In addition, the available research has generally focused on parental behavior without distinguishing the effects of the paternal and maternal styles separately, despite research suggesting that fathers' and mothers' attitudes and behaviors may have differential impact on children's psychosocial adjustment (Gracia et al., 2005; Herrero et al., 2006; Veneziano, 2000). One of the purposes of the present study was precisely to consider independently father's and mother's influence on the association between victimization and suicidal ideation.

Among the key contexts to understand suicidal ideation in adolescent victims, the school is another essential environment to consider (Sánchez-Sosa et al., 2010). In the School Climate Theory, "school climate" is defined as students' perceptions of the degree of cohesion and affiliation with their classmates, and the quality of the teacher-student relationship (Martínez-Ferrer et al., 2012; Varela, et al., 2019; M. T. Wang & Degol, 2016). This theory argues that the social system and the school culture are important aspects in the psychoemotional and behavioral adjustment of students (Clark et al., 2022).

Several studies suggest that school climate is closely associated with students' mental health (Aldridge & McChesney, 2018; Kutsyuruba et al., 2015; Lester & Cross, 2015; Reaves et al., 2018). Specifically, it has been observed that a positive school climate, which promotes the sense of safety in students (Cava & Musitu, 2003; Zacharia & Yablon, 2022) and the feeling of community connectedness, reflects on children's and adolescents' well-being (Košir et al., 2020; La Salle et al., 2021; Long et al., 2021; Musitu-Ferrer et al., 2019; Musitu Ochoa & Cava, 1999). In fact, the evident relationship between school climate and students' mental health may determine the consequences of bullying victims (Aldridge & McChesney, 2018; Long et al., 2021; Reaves et al., 2018; Wong et al., 2021). It has been documented that victimized students generally report more significant psychological problems and suicidal thoughts, when they perceive low levels of school support (Iranzo et al., 2019; Marraccini & Brier, 2017; Morin et al., 2015; Stadler et al., 2010). On the contrary, previous studies have concluded that supportive teachers and peers are important protective resources for victims (Danielson & Jones, 2019; Mischel & Kisantas, 2020; Mucherah et al., 2018; Jiménez et al., 2021) and reduces victimization behaviors (Longobardi et al., 2022): the perception of a

positive school climate can buffer the associations of victimization with suicidal thoughts and behaviors, as victims felt more protected and emotionally connected (Madjar et al., 2018; C. Wang et al., 2018).

### **Family, School, and Non-disclosure of Victimization**

Indeed, the fact that the victim feels supported by their most significant ones can be a facilitating factor for them to talk about their problem. In general, it has been observed that when the adolescent perceives a high-quality parent-child or teacher-student relationship, they tend to share their problems more (Matsunaga, 2009; Shaheen et al., 2019). Regarding the victimization experience, Mishna (2004) observed, for instance, that children's decision to disclose their situation was affected by the parents' lack of interest or negative reactions to the issue.

The school environment can also influence an individual's decision to disclose. Thus, victimized students who perceive their classroom climate as protective are more likely to trust their classmates to help stop the bullying, making it easier for them to tell adults about the victimization and encourage intervention (Unnever & Cornell, 2004). In contrast, if victims perceive that their peers condone or tolerate bullying, they will be less likely to disclose their victim status (Blomqvist et al., 2020).

Likewise, students' perception of the teacher reactions during conflicts in the classroom has been also associated with their willingness to report or not bullying situations (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014; Perea et al., 2010). If the teacher does not express disapproval of bullying or do not take appropriate actions to intervene, this may convey a message to their students that bullying is somehow acceptable (Saarento et al., 2013). However, if teachers are perceived as close and compassionate, they could become in the confidant adults chosen by victimized students who do not feel sufficient support at home (Herrero et al., 2006).

### **The Present Study**

The scientific literature indicates that being a bullying victim in adolescence has severe psychological consequences, such as the presence of emotional problems closely linked to suicidal thoughts. However, as yet, little is known about the concrete impact of microsystems of influence in adolescence, such as family and school, that could explain why victimization turns into suicidal thoughts in some victims but not in others. In this study, the role of victims' silence is analysed as part of the explanatory dynamics, since this information could help to better understand suicidal ideation among adolescents and to better design professional interventions against school bullying.

In particular, the purpose of the present study was to examine whether parental socialization styles and the school climate were associated with the probability that the bullying victim would remain silent about their situation, and to deepen the association between the victims' silence and their suicidal ideation. In other words, we examined the mediating role of the victim's non-disclosure of the problem between the parental styles (observing the father's and mother's role separately) and the school climate concerning suicidal ideation in victims.

Based on the theoretical and empirical background, the following hypotheses were proposed: (1) negative parenting styles will be associated with more suicidal ideation in victims, whereas perception of a positive school climate will be associated with less suicidal ideation; (2) negative parenting styles will increase the likelihood of non-disclosure of victimization situations by adolescents, whereas a perceived positive school climate will decrease the likelihood of non-disclosure of victimization incidents by adolescents; and (3) non-disclosure of a situation of victimization will mediate the relationship between the parenting styles and suicidal ideation, as well as between school climate and suicidal ideation.

## **Method**

### **Sample**

Analyses of the present study are based on data from a representative sample of high school students who were recruited through random cluster sampling in 7 Spanish schools from geographical areas of the Valencia, Aragon, and Andalusia regions. The primary sampling units were the urban and rural geographic areas of the three regions. The secondary units were the public and private secondary schools in each area. Classrooms were not considered tertiary units, as all classrooms from first to fourth grade of the selected schools were included in the study. A series of preliminary analyses of differences of means was conducted on the target variables of the study as a function of the school's location and its public or private condition, without finding any statistically significant differences. The sample comprised 2,977 adolescents (48.5% boys), whose ages ranged from 11 to 17 years ( $M = 14.1$ ,  $SD = 1.42$ ) and proportionally distributed by academic level, from 1st grade to 4th grade of secondary compulsory education. From the total sample, 47 adolescents (1.6%) reported not having a relationship with their mother, 332 (11.2%) reported the same regarding their father, and 28 (0.95%) indicated not having a relationship with either of them. These cases were not included in the calculations. The average percentage of missing data was 2.6%, and it never

exceeded 5% for an individual measure. Results of Little's (1988, 1992) test indicated that the missing data occurred completely at random,  $\chi^2(29) = 35.72$ ,  $p = .182$ . Missing values were imputed using the regression method at the item level (Gottschall et al., 2012).

Of the total effective sample, 635 adolescents (24.5%) stated having been victims of bullying in the past year. This subsample was used in the present study because our hypotheses focus on adolescents who have been victimized. In this subsample of 635 cases selected for the analyses of the present study, 37% were boys, and the mean age was 14 years ( $SD = 1.36$ ).

This study was approved by the Ethics Committee of the Miguel Hernández University, Reference DPS.ESL.01.19, besides complying with the ethical values required for research with human beings and respecting the basic principles included in the Helsinki Declaration.

## **Procedure**

Data for this research were collected as part of a larger study on violent behavior, school bullying, and suicidal ideation in adolescents, after gaining the approval of the corresponding research ethics committees of each participating university. A letter with a summary of the research project was sent by email to the participating schools as a first step. Subsequently, initial telephone contact with the school headmasters was established, followed by a briefing with all the teaching staff in each school, informing of the objectives and methodology of the study in a 2-hr presentation. In parallel, a letter describing the study was sent to the parents, requesting them to indicate in writing if they did not wish their child to participate (1% of parents used this option). Passive consent was received from the rest of the parents. An online survey was administered by a group of trained and expert researchers in each region. Before data collection, students also attended a short briefing in which they provided written consent. All students voluntarily agreed to participate in the research. On the dates scheduled with the teaching staff, participants anonymously filled out the scales in their respective schools during a regular class period of about 50 minutes. Although the battery of scales was anonymous, a code was assigned to each student, following the recommendations of the university ethics committee that approved the study. Thus, we could identify participants at risk due to their level of victimization or suicidal ideation and activate the corresponding institutional intervention protocols.

## **Instruments**

The variables and measurement instruments used in the present study were

the following.

### *Non-disclosure*

To identify adolescents who do not disclose victimization versus those who report their bullying status, we used a subscale from the Peer Harassment Screening (Garaigordobil, 2013). This scale identifies the victim role and provides additional information about it. For the analyses of this work, we measured non-disclosure by asking the victims: “If you’ve been bullied at school, have you told anyone?”. The response options were: “I have not been bullied,” “I have been bullied and I have told someone”, or “I have been bullied, but I have not told anyone.” A first classification of the sample was established from the responses to select the cases that had been victimized. Then, “disclosure” as the binary variable was constructed, distinguishing between students who had reported their victim status (0) and those who had not (1). Thus, the variable disclosure estimates the difference between the group that has not disclosed and the group that has communicated their victim status to someone. This variable has been used as an observable variable in previous studies, which have used an identical or similar question (Betts et al., 2022; ten Bokkel et al., 2021). In the present study, ‘non-disclosure’ has been transformed into a univariate latent factor to introduce the measurement error associated with this variable into the model.

### *Negative Parenting Styles*

Negative parenting styles were measured with the Child-Parental Acceptance-Rejection/Control Questionnaire (PARQ/C; Rohner, 2005) in its Spanish adaptation by Del Barrio et al. (2014). It consists of 29 items that measure four dimensions related to the behavior of both parents—separately—towards their children: fondness/ affection (8 items; e.g., “Says good things about me”), hostility/ aggression (6 items; e.g., “Hits me, even when I don’t deserve it”), indifference/neglect (6 items; e.g., “Doesn’t pay attention to me”), and rejection (4 items; e.g., “When I misbehave, it makes me feel like I’m not loved”); the remaining 5 items belong to the control scale. Responses are rated on a Likert-type scale ranging from 1 (almost never true) to 7 (almost always true). For the structural equation model (SEM) analysis, the dimension of “affection” was reversed, so it could be called “non-affection,” in order to delimit a global construct of “negative parental practices in education” (Del Barrio et al., 2015). Cronbach’s alpha for the full scale in the case of the father was .95, and by dimension: affection = .92, hostility = .82, indifference = .82, and rejection = .83. Cronbach’s alpha for the full scale of the mother was .96, and for each dimension: affection = .92, hostility = .84, indifference = .81, and

rejection = .84.

### *School Climate*

The relationship dimension of the Classroom Environment Scale (CES; Moos & Trickett, 1973) was utilized as the measure for this variable, employing the Spanish version by Fernández-Ballesteros and Sierra (1989). This version presents 20 items, which evaluate two subscales of classroom environment from the student's point of view: affiliation, or the degree of friendship and support among students ("Students in this class get to know each other really well") and teacher support, or the amount of help, trust, and friendship the teacher provides to students ("The teacher takes a personal interest in the students"). The answers are expressed on a 7-point Likert scale ranging from 1 (never) to 7 (always). In the present study, internal consistency of the global scale measured through Cronbach's alpha was .83; for the subscales, .74 for affiliation and .81 for teacher support.

### *Suicidal Ideation*

This variable was measured with the Paykel Suicide Scale (Paykel et al., 1974) in its Spanish version by Fonseca-Pedrero et al. (2018). This scale includes five items that are increasingly associated with the idea of suicide, from Item 1, which expresses a general thought of discomfort with life, to Item 5, which asks whether there has been a suicide attempt in the last year. These five items were directly included in the models to form the construct of suicidal ideation. The items of the scale are: 1) "Have you ever felt that life is not worth living?"; 2) "Have you ever wished you were dead (e.g., going to sleep and wishing you won't get up)"; 3) "Have you ever thought about taking your own life even if you really weren't going to do it?"; 4) "Have you ever really considered taking your own life or planned how you would do it?"; and 5) "Have you tried to take your own life?". The response system for each of the 5 items is dichotomous (Yes/No). Cronbach's alpha of the global scale in the present sample was .83.

### *Analysis Plan*

The statistical analyses were conducted on a subsample of 635 bullying victims, although data were collected from the entire sample of students. Firstly, the relationships between the "suicidal ideation" variable and disclosure with two control variables used in the study, namely gender and grade, were examined using contingency tables, with chi-square used as the test statistic. Afterwards, univariate statistics (means and standard deviations)

and correlations were computed using SPSS (IBM Corp. v.2020) with the bootstrap method using 1,000 samples. Next, multivariate inferential analysis was conducted using SEM through MPLUS 8.4 (Muthén & Muthén, 1998-2017), and taking school as a cluster variable. Confirmatory factor analysis was used to ensure that the measurement model of the sample data had an acceptable fit considering all the latent variables. Then, after controlling for gender and grade, a SEM with latent factors was implemented to examine the relationship between parental socialization and school climate with suicidal ideation. Next, we designed a model that incorporated the univariate factor of non-disclosure as a mediator. Indirect effects analysis was performed with the bootstrapping method. The errors, goodness of fit, and statistical significance of the SEM models included the schools as a cluster variable and were calculated using robust estimators with the weighted least squares method (WLSMV). WLSMV estimation is a suitable method for structural equation modelling with ordered categorical items and is based on the polychoric item intercorrelation matrix. This estimation method was selected because the variables of interest, namely suicidal ideation and non-disclosure, were both measured by binary items. Therefore, the assumption of measurement on an interval-scale level was not met. The default method for handling missing data with WLSMV estimation is pairwise deletion, which performs well when the data are MCAR (Asparouhov & Muthen, 2010; Shi et al., 2020).

The following indicators were used to evaluate the goodness of fit of the measurement model (Hu & Bentler, 1999): comparative fit index (CFI), Tucker-Lewis index (TLI), root mean square error of approximation (RMSEA) with 90% confidence interval (CI), and normalized root mean square residual (SRMR).  $CFI \geq .90$ ,  $TLI \geq .90$ ,  $SRMR \leq .08$ ,  $RMSEA \leq .08$ , and indicate that the model fits the data well.

## Results

### Descriptive Analysis

In the subsample used for this study, composed of 635 adolescent victims of bullying, 39.5% said they had seriously thought about or planned suicide and 25% said they had attempted suicide. Grouping those who claimed to have thought seriously about suicide or even attempted it (Items 3 and 4 of the scale), the percentage did not differ significantly in the grades of study ( $\chi^2 = 3.91$ ,  $p = .27$ ), although it was lower among the boys ( $\chi^2 = 12.04$ ,  $p < .001$ ). Among the victims, 73.5% indicated that they had reported their abuse situation to a family member. The victimized adolescent's communication did not show a significant relationship with grade ( $\chi^2 = 6.32$ ,  $p = .10$ ) or sex ( $\chi^2 = 1.21$ ,  $p = .27$ ).

The correlation matrix, means, and standard deviation of each observable variables considered in this study are shown in Table 1. All the indicators of the suicidal ideation construct showed significant correlations with the rest of the variables in the expected direction.

**Table 1.** Means, Standard Deviations, and Pearson Correlations between Study Variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 Meaningless Life	-															
2 Not wanting to get up	.58**	-														
3 Idea of Suicide	.54**	.62**	-													
4 Suicide Plan	.42**	.52**	.54**	-												
5 Suicide Attempt	.31**	.36**	.38**	.57**	-											
6 Peer affiliation	-.15**	-.13**	-.17**	-.17**	-.18**	-										
7 Teacher Support	-.15**	-.10*	-.10*	-.13**	-.04	.36**	-									
8 Father: no affection	.22**	.15**	.20**	.26**	.17**	-.05	-.12**	-								
9 Father: hostility	.11*	.15**	.16**	.18**	.13**	-.07	-.11*	.57**	-							
10 Father: indifference	.19**	.21**	.19**	.27**	.20**	-.09*	-.16**	.73**	.67**	-						
11 Father: rejection	.19**	.20**	.20**	.23**	.16**	-.04	-.09*	.68**	.81**	.75**	-					
12 Mother: no affection	.22**	.23**	.24**	.30**	.20**	-.13**	-.18**	.58**	.33**	.39**	.37**	-				
13 Mother: hostility	.14**	.21**	.190**	.28**	.25**	-.10*	-.17**	.39**	.57**	.47**	.50**	.66**	-			
14 Mother: indifference	.21**	.25**	.21**	.32**	.28**	-.11**	-.15**	.45**	.41**	.53**	.42**	.76**	.72**	-		
15 Mother: rejection	.17**	.23**	.18**	.28**	.24**	-.11**	-.15**	.39**	.47**	.44**	.52**	.70**	.86**	.76**	-	
16 Non-Disclosure	.16**	.17**	.25**	.28**	.20**	-.10*	-.10*	.19**	.09*	.16**	.16**	.26**	.16**	.20**	.20**	-
Mean	0.62	0.60	0.59	0.40	0.25	4.42	4.64	3.45	2.35	3.11	2.40	2.92	2.27	2.74	2.17	0.26
SD	0.49	0.49	0.49	0.49	0.43	0.94	1.07	1.53	1.2	1.3	1.36	1.53	1.29	1.33	1.41	0.44

Note. Coefficients of binary indicators of suicidal ideation (1 a 5) and non-disclosure (16) are point-biserial correlations.

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ .

### Influence of Parental Styles and School Climate on Suicidal Ideation

In this phase of the study, the adequacy of a complete measurement model for the proposed constructs was identified: factor loadings, Cronbach's alpha, and covariances between latent variables in the measurement model are shown in Table 2. Factor loadings are high and significant for all the items ( $p < .001$ ): above .75 in the five items of suicidal ideation, .57 or more in school climate, above .75 in father's style, and .80 in mother's style. The reliability coefficients were higher than .80 for all the latent variables. This model showed an optimal fit ( $\chi^2 = 146.85$ ,  $df = 94$ ,  $CFI = .96$ ,  $TLI = .95$ ,  $RMSEA = .03$  [.020, .039],  $SRMR = .05$ ).

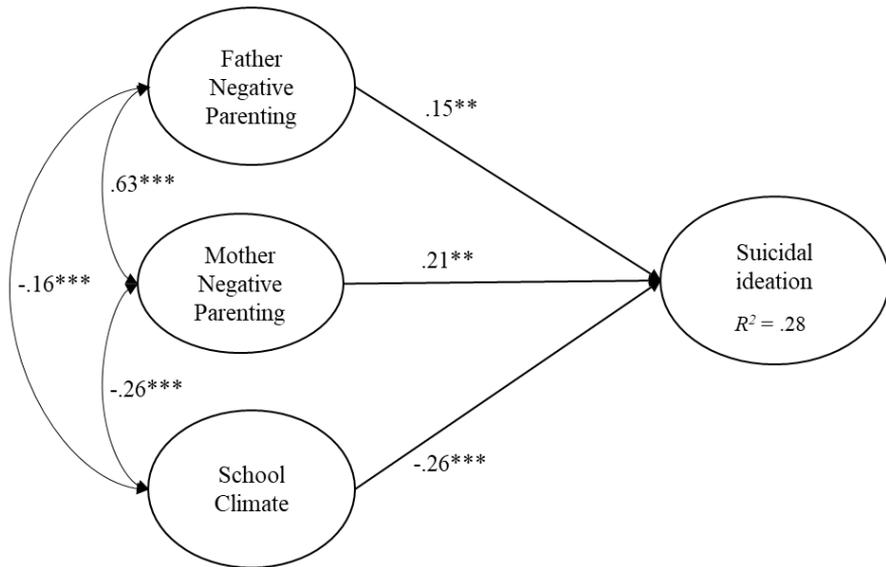
**Table 2.** Factor Loadings, Cronbach's Alpha, and Covariances between Latent Variables in the Measurement Model

Item	Factor loading	Cronbach's Alpha	Latent Variable	Covariances			
				School climate	Father's style	Mother's style	Non-Disclosure
Meaningless Life	.78***	.83	Suicidal Ideation	-.36***	.35***	.39***	.62*
Not wanting to get up	.89***						
Idea of Suicide	.90***						
Suicide Plan	.95***						
Suicide Attempt	.80***						
Peer affiliation	.57***	.83	School climate	-	-.17***	-.27***	-.30*
Teacher Support	.63***						
Father: no affection	.82***	.95	Father's style	-	-	.63***	.36*
Father: hostility	.76***						
Father: indifference	.88***						
Father: rejection	.86***						
Mother: no affection	.83***	.96	Mother's style	-	-	-	.38*
Mother: hostility	.85***						
Mother: indifference	.89***						
Mother: rejection	.88***						
Non-Disclosure	.71***	-	Non-Disclosure	-	-	-	-

Note. Factor loadings and covariances between latent variables are standardized values.  
 \*\*\* $p < .001$

The structural model presented in Figure 1, which controlled for the effects of sex and age ( $\chi^2 = 188.28$ ,  $df = 111$ ,  $CFI = .95$ ,  $TLI = .93$ ,  $RMSEA = .03$  [.025, .041],  $SRMR = .06$ ), revealed that both the negative parenting behaviors of the father ( $\beta = .15$ ,  $p < .01$ ) and mother ( $\beta = .21$ ,  $p < .01$ ) had a significant negative impact on the victim's suicidal ideation. The model also suggested that a positive school climate was negatively related to adolescents' suicidal ideation ( $\beta = -.26$ ,  $p < .001$ ). The variance in the 'suicidal ideation' variable explained by the exogenous factors in the model was 28%. To summarize, the results of this model suggest that victims' suicidal ideation was positively associated with parenting styles characterized by rejection and indifference, both by the father and the mother, while a positive school climate was

negatively associated with such ideation.



**Figure 1.** A Structural Model relating Father’s and Mother’s Parenting Styles and School Climate to Suicidal Ideation.

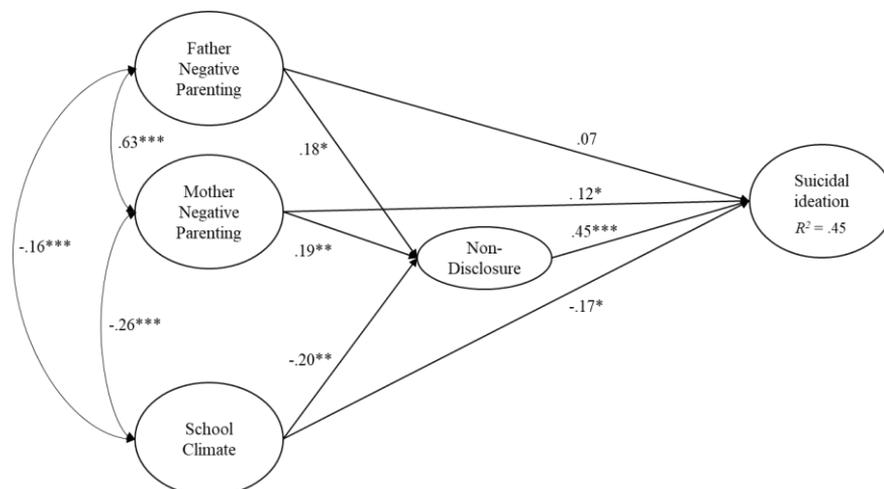
\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

### Mediating Effects of Non-disclosure

The variable non-disclosure (concealing the bullying situation) was added to the previous structural model as a mediating variable (Figure 2). This model had an optimal fit ( $\chi^2 = 201.09$ ,  $df = 124$ ,  $CFI = .95$ ,  $TLI = .94$ ,  $RMSEA = .03$  [.023, .039],  $SRMR = .06$ ). The explained variance of suicidal ideation in this new model increased up to 45%, with the introduction of non-disclosure.

Figure 2 shows the significant relationship between the three variables with the mediator non-disclosure. The direction of these relationships is as follows: on the one hand, both father’s and mother’s negative socialization styles were positively associated with the adolescent’s non-disclosure of their situation as a victim; on the other hand, a positive school climate was negatively related to non-disclosure. Thus, higher scores in school climate are associated with a lower probability that the victim will be silent in the face of bullying. In other words, a school climate based on peer affiliation and teacher support favors victimized students’ communicating their victimization situation. The model also estimated a statistically significant and positive coefficient between the

mediating variable non-disclosure and suicidal ideation ( $\beta = .45, p < .001$ ), indicating that the victim's non-disclosure is associated with greater suicidal ideation.



**Figure 2.** The Mediation Model of Father's and Mother's Parenting Styles on Suicidal Ideation, with the Variable Non-Disclosure as a Mediator.

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

The introduction of the mediating variable non-disclosure reduced the direct influence of the three variables on suicidal ideation. On the one hand, the significance of the direct relationship between the father's negative parenting style and suicidal ideation was annulled, and, on the other hand, the mother's negative parenting style ( $\beta = .12, p < .05$ ) and school climate ( $\beta = -.17, p < .05$ ) again showed significant direct relationships with suicidal ideation.

The potential indirect effect channeled through the mediating variable non-disclosure was contrasted by bootstrapping using 1,000 resamplings. The estimated indirect effect of the father's negative socialization style on suicidal ideation was  $\beta = .04$ , and the 95% confidence interval [-.06, .12] included the value 0, indicating that the effect could be null. Regarding the mother's negative socialization style, the estimated indirect effect was  $\beta = .12$ , 95% CI [.05, .23], accounting for 49.40% of the total effect. The indirect effect of school climate was estimated at  $\beta = -.09$ , CI [-.17, .02]. These results indicated that the relationship between the mother's negative practices and suicidal ideation was partially mediated by the variable non-disclosure. However, non-disclosure was not a significant mediating variable between the father's socialization and the victim's suicidal ideation, nor did it have a significant

mediating effect on school climate.

## Discussion

The primary objective of this research was to analyze the influence of family and school contexts on suicidal ideation among victims of peer bullying, with a particular focus on the critical role of the victim's non-disclosure of their victimization. The results suggested the greater probability of suicidal ideation in victims of bullying whose family context was characterized by negative parenting styles based on rejection and indifference and lower suicidal ideation in adolescent victims who perceived a positive environment in their schools, confirming these findings the first hypothesis raised.

In line with these findings, several studies have concluded that, for adolescents who are susceptible to suicidal thoughts, rejection by their parents can substantially increase the likelihood of suicidal ideation or attempts (Adrian et al., 2018; Capuzzi & Golden, 2013; Kuramoto-Crawford et al., 2017; Nunes & Mota, 2017). Concerning the school context, also in line with findings of the present study, previous studies have documented that a positive teacher-student relationship significantly decreases the likelihood that victims of bullying will develop suicidal thoughts (Han et al., 2018), and that a general positive school climate plays a protective role in the relationship between victimization and suicidal ideations in schoolchildren (Benatov et al., 2022). Several authors have argued that the mechanisms underlying this protective effect are based primarily on the perception of school connection and affectionate relationships with peers, teachers, and the school staff (Shim-Pelayo & De Pedro, 2018; Thapa et al., 2013).

The second hypothesis proposed in this study postulated that negative parenting styles would increase the likelihood of non-disclosure of victimization, and positive school climate would reduce such probability. The results confirmed this hypothesis, as disaffection, hostility, indifference, and rejection felt by children at home was related to the greater likelihood that they will decide not to tell their problem. This result is along the lines of the studies that indicate that, in general, young people are reluctant to share information with adults unless they trust them (Bjereld 2018; Matsunaga, 2009). Trusting their parents is closely linked to positive parenting styles which allow emotional support climates to emerge (Hakim et al., 2012) that, in turn, facilitate the fact that a child disclose their experience of bullying.

Regarding the school climate, as expressed through the perception of peer affiliation and teacher support, the results obtained also confirmed the hypothesis. Specifically, the findings revealed that a positive school climate would facilitate victims' communication about their bullying situation. According to previous studies, it seems that victims of bullying are more likely

to disclose their situation to adults in the school setting if they consider teachers capable of handling the disclosure appropriately (Betts et al., 2022), and perceive that educators do not tolerate violent acts, in contrast to those teachers showing ambivalent or tolerant attitudes towards conflicts among peers (Blomqvist et al., 2020). Blomqvist et al. (2020) also pointed out that the perception of peer support in victims of bullying was associated to informing adults about victimization, since this support can promote the feeling of safety that leads victims to communicate their situation.

The third hypothesis proposed that the non-disclosure of victimization would mediate the relationship between negative parenting styles, school climate, and suicidal ideation. The findings partially supported this hypothesis. There was no evidence of mediation of non-disclosure between negative father's parenting and suicidal ideation, but the results revealed that non-disclosure partially mediated the effect of negative mother's parenting on suicidal ideation. These results suggest that a situation of rejection or indifference from the mother may impact suicidal ideation not only directly, but also indirectly by promoting a lack of disclosure among victimized adolescents, which in turn affects suicidal ideation. In relation to these findings, especially the latter, previous studies on adolescent adjustment have indicated that mothers and fathers may play different roles in young people's development (Collins & Russell, 1991; Estévez et al., 2008). Thus, for children, it seems that talking about their concerns with the maternal figure could be more comforting than discussing them with their father, and this is possibly due to the fact that listening to problems has been traditionally considered part of the female gender role (Mark et al., 2013). Similarly, Kenny et al., (2013) observed that adolescents reported higher levels of companionship and openness with their mothers, often leading them to prefer seeking support from them over their fathers. However, at this stage of the life cycle, although many young people can maintain open communication with their parents, in most cases they do not address delicate and difficult issues (Ombayo et al., 2019).

The results of some studies support the same direction as the present study, indicating that maternal parenting style has stronger effects than paternal parenting style on personal happiness of adolescents (Furnham & Cheng, 2000; Raboteg-Saric & Sakic, 2014). Moreover, without maternal sensitivity, adolescents may display higher levels of inhibited behavior and are at greater risk of developing internalizing problem behaviors, as suggested in the study by van der Voort et al. (2014), where it was found that high levels of maternal sensitivity in middle childhood predicted less anxious-depressed behavior in adolescence indirectly through less behavioral inhibition in adolescence.

As regards the school, it was found that the association between school climate and suicidal ideation was not mediated by non- disclosure, even though school climate was related to both non- disclosure and suicidal ideation. This

could be due to the fact that although a positive school climate could decrease the level of non-disclosure among victims of school bullying, it may not compensate for the lack of communication caused by negative parenting practices within the family. As previous studies have shown, a lack of parental support during early adolescence is a strong predictor of emotional problems during adolescence (Helsen et al., 2000).

Furthermore, it is crucial to acknowledge that the impact of parenting styles can differ between the father and mother, resulting in distinct effects on the adolescent's ability to communicate or withhold information (Raboteg-Saric & Sakic, 2014; van der Voort et al., 2014). The results of the present study suggest that negative mothering practices may impact the victim's tendency to disclose or withhold information at home and their suicidal ideation, regardless of the quality of the school environment.

### **Conclusions**

For victims of bullying, failure to disclose their situation is correlated with heightened suicidal ideation. This is a significant finding, since previous studies have not accounted for this variable, and our results suggest that it could be a crucial factor to consider in future research on bullying. Our findings imply that within the population of bullying victims, non-disclosure could be a fundamental difference that explains why some adolescents are more susceptible to suicidal ideation than others, despite all being victims of bullying. Father's negative parenting is related to both the victim's non-disclosure and suicidal ideation. Mother's negative parenting is directly associated with suicidal ideation and indirectly through the victim's non-disclosure of bullying.

School climate is an essential factor that can help reduce both victim non-disclosure and suicidal ideation. In particular, the results highlighted the crucial role of the school environment in promoting adolescent well-being and emphasize the potential of a supportive school climate in mitigating the negative effects of some adverse home contexts. This suggests the need to focus special efforts and perhaps different protocols in identifying students where bullying problems and negative parenting styles converge.

### **Limitations and Future Research**

Overall, the results of this paper contribute to expanding knowledge about the role of the social context in bullying victims and the variable disclosure in suicidal ideation. However, the authors acknowledge certain limitations that should be considered for future research. One of them is based on the cross-sectional nature of the data, which makes it impossible to establish causal

relationships between the variables analyzed. A longitudinal study in which measurements are collected at different times would clarify the observed relationships. Also, it should be noted that the results of this study are limited to the adolescent stage of 11 to 17 years, so they are not generalizable to individuals of other ages or other educational levels (early childhood education, primary education, and university education), or even to school environments from other cultures that could be very different. Another limitation of the study is the fact that for the mediating variable only the binary variable ‘disclosure’ was available, which implies a mediator with limited variability, where errors would not be normally distributed.

Despite these limitations, the contribution of the present paper in the relationship between the social context of bullying victims and suicidal ideation should be highlighted, taking into account the variable disclosure, due to the scarcity of studies focused on this topic and this population. This is an incentive to continue working and researching due to the interest of these constructs, as well as for the prevention of bullying and its devastating consequences.

Implications of the findings of this work point to the need to intervene from the perspective of the disclosure of bullying. On the one hand, to eradicate these behaviors at school, since evidence has shown that making bullying visible is the first step to ending it. So, it is important to start implementing programs in which one of the objectives is to address the disclosure of the bullying situation, as well as to continue to investigate the factors that may be influencing bullying victims’ suicidal ideation. On the other hand, ending the victims’ silence can be essential to prevent the psychological problems associated with bullying situations (Wójcik & Mondry, 2020), such as, in its most extreme manifestation, the case of suicidal ideation analyzed in this study.

### **Conflict of Interest**

The authors of this article declare no conflict of interest.

### **References**

- Adrian, M., Berk, M. S., Korslund, K., Whitlock, K., McCauley, E., & Linehan, M. (2018). Parental validation and invalidation predict adolescent self-harm. *Professional psychology: research and practice*, 49(4), 274-281. <https://doi.org/10.1037/pro0000200>
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Arvidsdotter, T., Marklund, B., Kylene, S., Taft, C., & Ekman, I. (2016). Understanding Persons with Psychological Distress in Primary Health Care.

- Asparouhov, T., & Muthen, B. (2010, August 14). *Weighted least squares estimation with missing data: Technical implementation*. Retrieved from <https://www.statmodel.com/download/GstrucMissingRevision.pdf>
- Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., ... & Wasserman, D. (2017). Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: A 10-country study. *Journal of Adolescent Health, 61*(2), 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002>
- Benatov, J., Brunstein Klomek, A., & Chen-Gal, S. (2022). Bullying perpetration and victimization associations to suicide behavior: a longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 31*(9), 1353-1360. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01776-9>
- Betts, L. R., Spenser, K. A., & Baguley, T. (2022). Describing disclosure of cybervictimization in adolescents from the United Kingdom: the role of age, gender, involvement in cyberbullying, and time spent online. *The Journal of Genetic Psychology, 183*(1), 40-53. <https://doi.org/10.1080/00221325.2021.2001413>
- Bjereld, Y. (2018). The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal of Health Psychology, 23*(8), 1110-1118. <https://doi.org/10.1177/1359105316644973>
- Blomqvist, K., Saarento-Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2020). Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student-and context-related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal of Psychology, 61*(1), 151-159. <https://doi.org/10.1111/sjop.12521>
- Bondu, R., Rothmund, T., & Gollwitzer, M. (2016). Mutual long-term effects of school bullying, victimization, and justice sensitivity in adolescents. *Journal of Adolescence, 48*, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.007>
- Boulton, M. J., Boulton, L., Down, J., Sanders, J., & Craddock, H. (2017). Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. *Journal of Adolescence, 56*, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.009>
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteaagudo, M. C., & Delgado, B. (2020a). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education, 23*(4), 917-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>
- Cañas, E., Estévez, J. F., Estévez, E., & Aparisi, D. (2020b). The role of emotional intelligence on psychological adjustment and peer victimization in a sample of Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology, 11*, 600972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600972>
- Cao, G., Zhang, L., Deng, J., & Yin, H. (2022). Bullying victimization and suicidal ideation among adolescents: The mediating role of psychological suzhi and the moderating role of perceived school climate. *Current Psychology, 1-11*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02589-4>
- Castellví, P., Miranda-Mendizábal, A., Parés-Badell, O., Almenara, J., Alonso, I., Blasco, M. J., ... & Alonso, J. (2017). Exposure to violence, a risk for suicide in youths and young adults. A meta-analysis of longitudinal studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 135*(3), 195-211. <https://doi.org/10.1111/acps.12679>
- Capuzzi, D., & Golden, L. (2013). Adolescent suicide: an introduction to issues and interventions. In *Preventing Adolescent Suicide* (pp. 23-48). Routledge.
- Cava Caballero, M. J., & Musitu Ochoa, G. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention, 12*(2), 179-192.

- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). WISQARS: Web-based injury statistics query and reporting system. Retrieved September 14, 2022, from <http://www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html>
- Clark, K. N., Strissel, D., Demaray, M. K., Ogg, J., Eldridge, M. A., & Malecki, C. K. (in press). Victimization and depressive symptoms in early adolescence: The role of perceived school climate. *School Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spq0000511>
- Collins, W. A., & Russell, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, *11*(2), 99-136. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90004-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90004-8)
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers?. *School psychology quarterly*, *29*(3), 336-348. <https://doi.org/10.1037/spq0000078>
- Crespo Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu Ochoa, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, *26*(2), 125-130.
- Cruz-Manrique Y., Herrero Olaizola J., Cortés-Ayala L., Malvaceda-Espinoza E. (2021). Effect of Violence and School Victimization on Suicidal Ideation in Mexican Adolescents. *International Journal of Psychological Research*, *14*, 30-36. <https://doi.org/10.21500/20112084.5109>
- Danielson, C. M., & Jones, S. M. (2019). "Help, I'm getting bullied": Examining sequences of teacher support messages provided to bullied students. *Western Journal of Communication*, *83*(1), 113-132. <https://doi.org/10.1080/10570314.2018.1490451>
- Deković, M., & Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, *20*(2), 163-176.
- Del Barrio, V., Ramírez-Uclés, I., Romero, C., & Carrasco, M. Á. (2014). Adaptación del Child-PARQ/Control: Versiones para el padre y la madre en población infantil y adolescente española [Adaptation of the Child-PARQ/Control Mother and Father versions in Spanish child and adolescent population]. *Acción Psicológica*, *11*(2), 27-46. <https://doi.org/10.5944/ap.11.2.14173>
- Estévez, E., Inglés, C. J. & Martínez-Monteagudo, M. C. (2013). School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *1*, 22-32.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 488-496. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000292>
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, *24*, 473-483. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, *31*, 433-450.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., Pérez-Gutiérrez, L., Solana, R. A., Ortuño-Sierra, J., Lucas-Molina, B., ... & de Albéniz Iturriaga, A. P. (2018). Suicidal ideation in a community-derived sample of Spanish adolescents. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, *11*(2), 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2017.07.004>
- Fredrick, S. S., & Demaray, M. K. (2018). Peer victimization and suicidal ideation: The role of gender and depression in a school-based sample. *Journal of School Psychology*, *67*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.02.001>
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, *35*(10), 463-470.

- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening of peer harassment*. Madrid: TEA. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.617>
- Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar*, 28(62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- Gili, M., Castellví, P., Vives, M., de la Torre-Luque, A., Almenara, J., Blasco, M. J., ... & Roca, M. (2019). Mental disorders as risk factors for suicidal behavior in young people: A meta-analysis and systematic review of longitudinal studies. *Journal of Affective Disorders*, 245, 152-162. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.10.115>
- Gottschall, A.C., West, S.G. & Enders, C.K. (2012) A Comparison of Item-Level and Scale-Level Multiple Imputation for Questionnaire Batteries. *Multivariate Behavioral Research*, 47:1, 1-25. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.640589>
- Gracia, E., Lila, M., & Musitu, G. (2005). Parental rejection and psychosocial adjustment of children. *Salud Mental*, 28(2), 73-81.
- Greene, K. (2009). An integrated model of health disclosure decision-making. In T. D. Afifi & W. A. Afifi (Eds.), *Uncertainty, information management, and disclosure decisions: Theories and applications* (pp. 226–253). New York: Routledge.
- Hakim, M. A., Thontowi, H. B., Yuniarti, K. W., & Kim, U. (2012). The basis of children's trust towards their parents in Java, ngemong: Indigenous psychological analysis. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1(2), 3-16. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2012.v1i2.78>
- Han, Z., Fu, M., Liu, C., & Guo, J. (2018). Bullying and suicidality in urban Chinese youth: the role of teacher–student relationships. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(5), 287-293. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0484>
- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J., & Walker, S. J. (2019). Multidimensional bullying victimization scale: Development and validation. *Journal of School Violence*, 18(1), 146-161. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1423491>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: The Guilford Press.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.
- Hou, Y., Xiao, R., Yang, X., Chen, Y., Peng, F., Zhou, S., ... & Zhang, X. (2020). Parenting style and emotional distress among Chinese college students: A potential mediating role of the Zhongyong thinking style. *Frontiers in Psychology*, 11, 1774. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01774>
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 183-208. <https://doi.org/10.1007/BF03173576>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, L., Chen, Y., Zhu, J., & Zhang, W. (in press). Association of paternal rejection with externalizing problems of adolescents: A moderated mediation model. *PsyCh Journal*, 11(4), 470-480. <https://doi.org/10.1002/pchj.534>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., & Cosma, A. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. In *Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Survey in Europe and Canada. International Report*. WHO Regional Office for Europe: Copenhagen, Denmark.

- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M. J., & Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying, psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 75-81. <https://doi.org/10.5093/pi2019a5>
- Jiménez, T. I., León, J., Martín-Albo, J., Lombas, A. S., Valdivia-Salas, S., & Estévez, E. (2021). Transactional Links between Teacher–Adolescent Support, Relatedness, and Aggression at School: A Three-Wave Longitudinal Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), Article 2. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020436>
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H. M., Garandeanu, C. F., Mulder, S., & de Castro, B. O. (In press). Does being defended relate to decreases in victimization and improved psychosocial adjustment among victims? *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000712>
- Longobardi, C., Ferrigno, S., Gullotta, G., Jungert, T., Thornberg, R., & Marengo, D. (2022). The links between students' relationships with teachers, likeability among peers, and bullying victimization: the intervening role of teacher responsiveness. *European Journal of Psychology of Education* 37, 489–506. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00535-3>
- Karga, S. Bibou-Nakou, I., & Giaglis, G. (2013). Parental views of children's bullying experience, coping strategies and their association with parenting practices. In K. Dekker & M. Dijkstra (Eds.), *School Bullying*. New-York: Nova Publishers.
- Kenny, R., Dooley, B., & Fitzgerald, A. (2013). Interpersonal relationships and emotional distress in adolescence. *Journal of Adolescence*, 36(2), 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.005>
- Klein, A., & Moosbrugger, H. (2000). Maximum likelihood estimation of latent interaction effects with the LMS method. *Psychometrika*, 65(4), 457-474. <https://doi.org/10.1007/BF02296338>
- Koepf, A. E., Gershoff, E. T., Castelli, D. M., & Bryan, A. E. (2022). Measuring children's behavioral regulation in the preschool classroom: An objective, sensor-based approach. *Developmental Science*, 25(5), e13214. <https://doi.org/10.1111/desc.13214>
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G., & Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 381-402. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>
- Kuramoto-Crawford, S. J., Ali, M. M., & Wilcox, H. C. (2016). Parent–child connectedness and long-term risk for suicidal ideation in a nationally representative sample of US adolescents. *Crisis*, 38, 309-318. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000439>
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P. S. (2022). Youth bullying and suicide: risk and protective factor profiles for bullies, victims, bully-victims and the uninvolved. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2828-2848. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052828>
- La Salle, T. P., Rocha-Neves, J., Jimerson, S., Di Sano, S., Martinone, B., Majercakova Albertova, S., ... & Zvyagintsev, R. (2021). A multinational study exploring adolescent perception of school climate and mental health. *School Psychology*, 36(3), 155-166. <https://doi.org/10.1037/spq0000430>
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H. M., Garandeanu, C. F., Mulder, S., & de Castro, B. O. (in press). Does being defended relate to decreases in victimization and improved psychosocial adjustment among victims? *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000712>

- Lee, H., & Yi, H. (2022). Intersectional discrimination, bullying/cyberbullying, and suicidal ideation among South Korean youths: a latent profile analysis (LPA). *International Journal of Adolescence and Youth*, 27(1), 325-336. <https://doi.org/10.1080/02673843.2022.2095214>
- Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-being*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>
- Lew, B., Chistopolskaya, K., Liu, Y., Talib, M. A., Mitina, O., & Zhang, J. (2019). Testing the strain theory of suicide—The moderating role of social support. *Crisis*, 41, 82-88. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000604>
- Li, Y., & Shi, J. R. (2018). Bullying and suicide in high school students: Findings from the 2015 California youth risk behavior survey. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(6), 695-709. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1456389>
- Lin, H. (2020). Probing Two-way Moderation Effects: A Review of Software to Easily Plot Johnson-Neyman Figures. *Structural Equation Modeling A Multidisciplinary Journal*, 27, 494–502. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1732826>
- Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. En Source: *Journal of the American Statistical Association* (N.o 404; Vol. 83, pp. 1198-1202).
- Little, R. J. A. (1992). Regression with Missing X's: A Review. *Journal of the American Statistical Association*, 87(420), 1227-1237. <https://doi.org/10.1080/01621459.1992.10476282>
- Liu, X., Chen, G., Hu, P., Guo, G., & Xiao, S. (2017). Does perceived social support mediate or moderate the relationship between victimisation and suicidal ideation among Chinese adolescents?. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 123-136. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.30>
- Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2021). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: a social ecological perspective. *Youth & Society*, 53(8), 1400-1415. <https://doi.org/10.1177/0044118x20970232>
- Madjar, N., Walsh, S. D., & Harel-Fisch, Y. (2018). Suicidal ideation and behaviors within the school context: perceived teacher, peer and parental support. *Psychiatry Research*, 269, 185-190. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.045>
- Mark, L., Samm, A., Tooding, L. M., Sisask, M., Aasvee, K., Zaborskis, A., ... & Värnik, A. (2013). Suicidal ideation, risk factors, and communication with parents: An HBSC study on school children in Estonia, Lithuania, and Luxembourg. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 34(1), 3-12. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000153>
- Marraccini, M. E., & Brier, Z. M. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: A systematic meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 5-21. <https://doi.org/10.1037/spq0000192>
- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L.V., Moreno-Ruiz, D. (2012). School climate, satisfaction with live, and school victimization. An analysis of the moderating effect of gender. *Annals of Psychology*, 28, 875–882. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>
- Martínez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno Ruiz, D., & Musitu Ochoa, G. (2018). Child-to-parent violence and parenting styles: Its relations to problematic use of social networking sites, alexithymia, and attitude towards institutional authority in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 163-171.
- Matsunaga, M. (2009). Parents don't (always) know their children have been bullied: Child-parent discrepancy on bullying and family-level profile of communication standards. *Human Communication Research*, 35(2), 221-247. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2009.01345.x>

- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M. I., Yuste-Tosina, R., & López-Ramos, V. M. (2019). The role of parental acceptance–rejection in emotional instability during adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(7), 1194-1208. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071194>
- Miranda, M. C., Affuso, G., Esposito, C., & Bacchini, D. (2016). Parental acceptance–rejection and adolescent maladjustment: Mothers’ and fathers’ combined roles. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(4), 1352-1362. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0305-5>
- Mischel, J., & Kitsantas, A. (2020). Middle school students’ perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education: an International Journal*, *23*(1), 51–72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, *26*(4), 234-247. <https://doi.org/10.1093/cs/26.4.234>
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press. <https://doi.org/10.2307/1164125>
- Morin, H. K., Bradshaw, C. P., & Berg, J. K. (2015). Examining the link between peer victimization and adjustment problems in adolescents: The role of connectedness and parent engagement. *Psychology of Violence*, *5*(4), 422-432. <https://doi.org/10.1037/a0039798>
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students’ perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, *62*, 128–139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibañez, M., León-Moreno, C., & García, O. F. (2019). Is School Adjustment Related to Environmental Empathy and Connectedness to Nature? *Psychosocial Intervention*, *28*(2), 101-110. <https://doi.org/10.5093/pi2019a8>
- Musitu Ochoa, G., & Cava, M. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Psychosocial Intervention*, *8*(3), 369-384.
- Muthén, L. K. and Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User’s Guide. Eighth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Noret, N., Hunter, S. C., & Rasmussen, S. (2020). The role of perceived social support in the relationship between being bullied and mental health difficulties in adolescents. *School Mental Health*, *12*(1), 156-168. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09339-9>
- Nunes, F., & Mota, C. P. (2017). Parenting styles and suicidal ideation in adolescents: Mediating effect of attachment. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(3), 734-747. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0611-6>
- Núñez-Fadda, S. M., Castro-Castañeda, R., Vargas-Jiménez, E., Musitu-Ochoa, G., & Callejas-Jerónimo, J. E. (2022). Impact of Bullying—Victimization and Gender over Psychological Distress, Suicidal Ideation, and Family Functioning of Mexican Adolescents. *Children*, *9*(5), 747-759. <https://doi.org/10.3390/children9050747>
- Olejniczak, D., Jabłkowska-Górecka, K., Panczyk, M., Gotlib, J., & Walewska-Zielecka, B. (2018). Analysis of the opinions of adolescents on the risk factors of suicide. *Psychiatria Polska*, *52*(4), 697-705. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/78257>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, *11*(4), 389-402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Ombayo, B., Black, B., & Preble, K. M. (2019). Adolescent–parent communication among youth who have and have not experienced dating violence. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *36*, 381-390. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0565-1>

- Oppenheimer, C. W., Ladouceur, C. D., Waller, J. M., Ryan, N. D., Allen, K. B., Sheeber, L., ... & Silk, J. S. (2016). Emotion socialization in anxious youth: Parenting buffers emotional reactivity to peer negative events. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*(7), 1267-1278. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0125-5>
- Padilla-Walker, L. M., Nielson, M. G., & Day, R. D. (2016). The role of parental warmth and hostility on adolescents' prosocial behavior toward multiple targets. *Journal of Family Psychology*, *30*(3), 331-340. <https://doi.org/10.1037/fam0000157>
- Paykel, E. S., Myers, J. K., Lindenthal, J. J., & Tanner, J. (1974). Suicidal feelings in the general population: a prevalence study. *The British Journal of Psychiatry*, *124*(582), 460-469. <https://doi.org/10.1192/bjp.124.5.460>
- Pengpid, S., & Peltzer, K. (2021). Associations of number of victimizations with mental health indicators and health-risk behaviours among a nationally representative sample of in-school adolescents in Curaçao. *Child Abuse & Neglect*, *111*, 104831. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104831>
- Perea, M. B., Calvo, A. L. y Anguiano, A. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar [The family and the school coexisting with school violence]. *Margen*, *58*, 1-15. <https://doi.org/10.17227/01203916.7573>
- Plexousakis, S. S., Kourkoutas, E., Giovazolias, T., Chatira, K., & Nikolopoulos, D. (2019). School bullying and post-traumatic stress disorder symptoms: The role of parental bonding. *Frontiers in Public Health*, *7*, 75-90. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00075>
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Malone, P. S., Pastorelli, C., Skinner, A. T., ... & Oburu, P. (2015). Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(8), 923-932. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12366>
- Qiu, Z., Guo, Y., Wang, J., & Zhang, H. (2022). Associations of Parenting Style and Resilience With Depression and Anxiety Symptoms in Chinese Middle School Students. *Frontiers in Psychology*, *13*, 897339. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897339>
- Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, *9*, 749-765. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, *39*, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, *128*(2), 330-366. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.330>
- Rohner, R. P. (1975). *They Love Me, They Love Me Not: A Worldwide Study of the Effects of Parental Acceptance and Rejection*. HRAF Press: New Haven, CT, USA.
- Rohner, R. P. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-cultural psychology*, *15*(2), 111-138. <https://doi.org/10.1177/0022002184015002002>
- Rohner, R. P. (2005). Parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ): Test manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 43-106). Storrs, CT: Rohner Research Publications. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3>
- Rooney, E. E., Hill, R. M., Oosterhoff, B., & Kaplow, J. B. (2019). Violent victimization and perpetration as distinct risk factors for adolescent suicide attempts. *Children's Health Care*, *48*(4), 410-427. <https://doi.org/10.31234/osf.io/cgmqv>

- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, *116*(1), 55-74. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.55>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, *51*(3), 421-434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Sampasa-Kanyinga, H., Dupuis, L. C., & Ray, R. (2017). Prevalence and correlates of suicidal ideation and attempts among children and adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, *29*(2), 84-92. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2015-0053>
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Musitu, G., & Martínez Ferrer, B. (2010). Ideación suicida en adolescentes: un análisis psicosocial [Suicidal ideation in adolescents: a psychosocial analysis]. *Psychosocial Intervention*, *19*(3), 279-287. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a8>
- Save the Children (2022). Who we are. Retrieved September 21, 2022, from <https://www.savethechildren.es/actualidad/suicidios-adolescentes-espana-factores-riesgo-datos>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Klein, A. (1998). Structural equation models with latent interaction effects: Comparing the efficiency of LMS, LISREL-ML and LISREL-WLSA. In J. J. Hox & E. D. de Leeuw (Eds.), *Assumptions, robustness, and estimation methods in multivariate modeling* (pp. 87–109). Amsterdam: TT-Publikaties.
- Schlagbaum, P., Tissue, J. L., Sheftall, A. H., Ruch, D. A., Ackerman, J. P., & Bridge, J. A. (2021). The impact of peer influencing on adolescent suicidal ideation and suicide attempts. *Journal of Psychiatric Research*, *140*, 529-532. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.06.027>
- Shaheen, A. M., Hamdan, K. M., Albqoor, M., Othman, A. K., Amre, H. M., & Hazeem, M. N. A. (2019). Perceived social support from family and friends and bullying victimization among adolescents. *Children and Youth Services Review*, *107*, 104503. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104503>
- Shaw, T., Campbell, M. A., Eastham, J., Runions, K. C., Salmivalli, C., & Cross, D. (2019). Telling an adult at school about bullying: Subsequent victimization and internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(9), 2594–2605. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01507-4>
- Shi, D., Lee, T., Fairchild, A. J., & Maydeu-Olivares, A. (2020). Fitting Ordinal Factor Analysis Models With Missing Data: A Comparison Between Pairwise Deletion and Multiple Imputation. *Educational and Psychological Measurement*, *80*(1), 41-66. <https://doi.org/10.1177/0013164419845039>
- Shim-Pelayo, H., & De Pedro, K. T. (2018). The role of school climate in rates of depression and suicidal ideation among school-attending foster youth in California public schools. *Children and Youth Services Review*, *88*, 149–155. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.033>
- Soto-Sanz, V., Falcó, R., Marzo, J. C., Piqueras, J. A., Lopez-Núñez, A., Martínez-González, A. E., ... & Vidal-Arenas, V. (2021). Socio-emotional strengths against psychopathology and suicidal ideation in fear of COVID-19. *Current Psychology*, *1-11*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02185-6>
- Stadler, C., Feifel, J., Rohrmann, S., Vermeiren, R., & Poustka, F. (2010). Peer-victimization and mental health problems in adolescents: are parental and school support protective?. *Child Psychiatry & Human Development*, *41*(4), 371-386. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0174-5>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, *65*, 754-770. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x>

- Sun, L., & Zhang, J. (2015). Coping skill as a moderator between negative life events and suicide among young people in rural China. *Journal of Clinical Psychology, 71*(3), 258-266. <https://doi.org/10.1002/jclp.22140>
- Sutter, C. C., Stickl Haugen, J., Campbell, L. O., & Tinstman Jones, J. L. (In Press). School and electronic bullying among adolescents: Direct and indirect relationships with sadness, sleep, and suicide ideation. *Journal of Adolescence*. <https://doi.org/10.1002/jad.12101>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research, 83*, 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- ten Bokkel, I. M., Stoltz, S. E. M. J., van den Berg, Y. H. M., de Castro, B. O., & Colpin, H. (2021). Speak up or stay silent: Can teacher responses towards bullying predict victimized students' disclosure of victimization? *European Journal of Developmental Psychology, 18*(6), 831-847. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1863211>
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 30*(5), 373-388. <https://doi.org/10.1002/ab.20030>
- Van der Voort, A., Linting, M., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., Schoenmaker, C., & van IJzendoorn, M. H. (2014). The development of adolescents' internalizing behavior: Longitudinal effects of maternal sensitivity and child inhibition. *Journal of youth and adolescence, 43*, 528-540. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9976-7>
- Van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., & Vedder, P. (2021). Does peer victimization predict future suicidal ideation? A meta-analysis on longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior, 101577*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101577>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 168*(5), 435-442. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology, 110*(8), 1192-1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000265>
- Varela, J. J., Sirlopu, D., Melipillan, R., Espelage, D., Green, J., & Guzman, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research, 12*(6), 2095-2110. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- Veneziano, R. A. (2000). Perceived paternal and maternal acceptance and rural African American and European American youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and Family, 62*(1), 123-132. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00123.x>
- Wang, C., La Salle, T., Wu, C., Do, K. A., & Sullivan, K. E. (2018). School climate and parental involvement buffer the risk of peer victimization on suicidal thoughts and behaviors among Asian American middle school students. *Asian American Journal of Psychology, 9*(4), 296-307. <https://doi.org/10.1037/aap0000138>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review, 28*, 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wei, H. T., Lan, W. H., Hsu, J. W., Bai, Y. M., Huang, K. L., Su, T. P., ... & Chen, M. H. (2016). Risk of suicide attempt among adolescents with conduct disorder: a longitudinal follow-up study. *The Journal of Pediatrics, 177*, 292-296. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.06.057>

- WHO. (2021). Suicide. Retrieved September 18, 2022, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Wójcik, M., & Mondry, M. (2020). "The game of bullying": Shared beliefs and behavioral labels in bullying among middle schoolers. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 24(4), 276-293. <https://doi.org/10.1037/gdn0000125>
- Wójcik, M., & Rzeńca, K. (2021). Disclosing or hiding bullying victimization: A grounded theory study from former victims' point of view. *School mental health*, 13(4), 808-818. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09447-5>
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rüniger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- Yang, K., Kim, S. Y., Kim, H., & Hwang, J. W. (2022). Association among self-injury, suicidal tendency, and personality and psychological characteristics in Korean adolescents. *Psychiatry Investigation*, 19(1), 37-43. <https://doi.org/10.30773/pi.2021.0184>
- Zacharia, M. G., Yablon, Y. B. (2022). School bullying and students' sense of safety in school: the moderating role of school climate. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 903-919. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00567-9>
- Zhang, J. (2005). Conceptualizing a strain theory of suicide (review). *Chinese Mental Health Journal*, 19(11), 778-782.
- Zhang, J., Lester, D., Zhao, S., & Zhou, C. (2013). Suicidal ideation and its correlates: Testing the interpersonal theory of suicide in Chinese students. *Archives of Suicide Research*, 17(3), 236-241. <https://doi.org/10.1080/13811118.2013.805643>