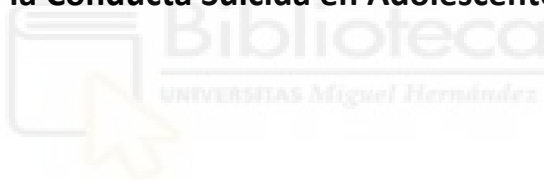




Programa de Doctorado en Deporte y Salud

TESIS DOCTORAL

Tétrada Oscura de la Personalidad y su Relación con el Acoso Escolar, el Ciberacoso y la Conducta Suicida en Adolescentes



Elena Flores Fernández

Directora:
Prof. Dra. Estefanía Estévez López

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

La presente Tesis Doctoral, titulada "*Tétrada Oscura de la Personalidad y su Relación con el Acoso Escolar, el Ciberacoso y la Conducta Suicida en Adolescentes*", se presenta bajo la modalidad de **tesis convencional** con los siguientes indicios de calidad:

- Estévez, E., Cañas, E., Flores, E., Requena, G. y Estévez, J. F. (2022). Psychoemotional and behavioral adjustment in adolescence at the school. In J. T. Lanthem (Ed.). *Childhood Exposure to Violence and Psychological Impact* (pp. 1-51). New York, USA: Nova Science Publishers.
- Estévez, E., Estévez-García, F. y Flores, E. (2025). Dark Tetrad Personality Traits: An Analysis by Gender in Aggressors and Victims of School Bullying. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09772-z>



La doctora Estefanía Estévez López, directora de la tesis doctoral titulada *“Tétrada Oscura de la Personalidad y su Relación con el Acoso Escolar, el Ciberacoso y la Conducta Suicida en Adolescentes”*, informa que Elena Flores Fernández ha realizado dicho trabajo bajo su supervisión

Este trabajo se ha llevado a cabo conforme a los términos y condiciones establecidos en su Plan de Investigación y siguiendo el Código de Buenas Prácticas de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Además, ha cumplido de manera satisfactoria los objetivos previstos, por lo que se considera aprobado para su defensa pública como tesis doctoral.

Firmado en Elche,

Directora de la tesis

Dra. Estefanía Estévez López



El doctor Francisco Javier Moreno Hernández, coordinador del Programa de Doctorado en Deporte y Salud, informa que Elena Flores Fernández ha realizado su trabajo titulado *“Tétrada Oscura de la Personalidad y su Relación con el Acoso Escolar, el Ciberacoso y la Conducta Suicida en Adolescentes”* bajo la supervisión de dicho programa de doctorado.

Este trabajo se ha llevado a cabo conforme a los términos y condiciones establecidos en su Plan de Investigación y en cumplimiento del Código de Buenas Prácticas de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Asimismo, ha alcanzado de manera satisfactoria los objetivos previstos, por lo que se considera aprobado para su defensa pública como tesis doctoral.

Firmado en Elche,

Prof. Dr. Francisco Javier Moreno Hernández
Coordinador del Programa de Doctorado en Deporte y Salud

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

– *“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 la Unión Europea a través del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (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 la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana, España.

En el presente trabajo se utiliza predominantemente el término **“sexo”** para referirse a las diferencias entre participantes masculinos y femeninos, entendiendo este como una categoría biológica determinada por autoinforme. Aunque **“sexo”** y **“género”** son conceptos distintos —siendo este último más amplio e incluyendo factores sociales, culturales y psicológicos— se ha optado por emplear el término **“sexo”** debido a la naturaleza de los datos recogidos. No obstante, cuando se hace uso del término **“género”**, este debe entenderse en relación con el contexto social más amplio en el que se desarrollan las conductas y experiencias de los adolescentes participantes.



A mi familia

Agradecimientos

Esta tesis doctoral es el resultado de cinco años de trabajo centrado en el estudio de la violencia entre iguales en contextos escolares. Durante este periodo, atravesado por diversos acontecimientos globales y personales, el proyecto ha podido desarrollarse gracias al apoyo de múltiples personas.

En primer lugar, agradezco a la Dra. Estefanía Estévez López su dirección académica. Su orientación, disponibilidad y criterio científico han sido esenciales para la realización de este trabajo. Su capacidad para conjugar exigencia y cercanía ha facilitado un entorno de investigación entusiasta. Gracias por tu liderazgo ético y cariñoso.

También expreso mi reconocimiento al Dr. Jesús Estévez, cuya colaboración ha sido fundamental para garantizar la solidez metodológica del estudio, así como para la resolución de cuestiones técnicas a lo largo del proceso.

Gracias a mi compañera la Dra. Elisabeth Cañas, por ir por delante. Por ayudarme en todas las fases iniciales. A María G., por quemar carretera conmigo para recoger muestra, gracias por tu generosidad.

Agradezco a mi familia su respaldo continuado. A mis padres, por su apoyo en todas las etapas del camino, especialmente a mi madre por su sostén emocional; a mi hermano Edu, por estar siempre; y a mi tía Elena, por su compromiso constante, que ha facilitado mi desarrollo académico y profesional en momentos determinantes.

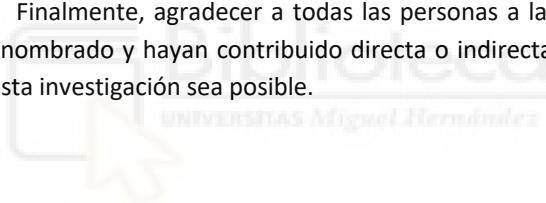
De forma especial, agradezco a Inma su cuidado, implicación y presencia sostenida, que han contribuido de manera significativa a la estabilidad necesaria para la realización de esta tesis.

Quiero reconocer también la colaboración y el acompañamiento de colegas y compañeras/os que han contribuido a hacer este proceso más humano y llevadero. Agradezco a Kora, Celia, Amanda, Marc, Paula, Lucía, Sara, Patri, Esther, Julia y Ana su implicación, actitud cooperativa y compromiso profesional. Gracias María por los memes, qué necesarios. A mi amiga Ire, por seguir estando. También a Anabel y a Anna, por dejarme techo. A mi primo Juanan.

A Isa, por su cercanía, su apoyo constante y por animarme a superarme.

Agradezco también la compañía silenciosa y constante de mis gatos, por haber sido refugio, calidez y equilibrio a lo largo de este proceso. Os adoro.

Finalmente, agradecer a todas las personas a las que no haya nombrado y hayan contribuido directa o indirectamente a que esta investigación sea posible.



Índice

RESUMEN.....	23
ABSTRACT.....	26
INTRODUCCIÓN.....	29
BLOQUE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	33
CAPÍTULO 1. DESARROLLO ADOLESCENTE Y CONTEXTOS DE INFLUENCIA.....	35
1.1. Desarrollo físico.....	36
1.1.1. Cambios durante la pubertad.....	37
1.1.2. El cerebro adolescente.....	39
1.2. Desarrollo cognitivo.....	40
1.2.1. Teoría de Piaget: operaciones formales.....	40
1.2.2. Teoría de Elkind: egocentrismo adolescente.....	41
1.3. Desarrollo emocional.....	42
1.3.1. Construcción de la identidad.....	42
1.3.2. Construcción del autoconcepto.....	44
1.3.3. Desarrollo de la autoestima.....	47
1.4. Desarrollo social.....	49
1.4.1. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano.....	49
1.4.2. Relaciones familiares.....	56
1.4.3. Relaciones escolares.....	61
1.5. Recapitulaciones.....	66

CAPÍTULO 2. ACOSO ESCOLAR Y CIBERACOSO: CONCEPTUALIZACIÓN Y FACTORES RELACIONADOS.....	69
2.1. Acoso escolar: conceptualización y características.....	70
2.1.1. Tipos de acoso escolar.....	71
2.2. Prevalencia del acoso escolar.....	74
2.2.1. Tasas de acoso escolar a nivel internacional.....	74
2.2.2. Tasas de acoso escolar en España.....	76
2.3. Ciberacoso: conceptualización y características.....	77
2.3.1. Tipología del ciberacoso.....	78
2.3.2. Elementos distintivos del ciberacoso.....	78
2.4. Prevalencia del ciberacoso.....	81
2.4.1. Tasas de ciberacoso a nivel internacional.....	81
2.4.2. Tasas de ciberacoso a nivel nacional.....	82
2.5. Acoso escolar y cibernético: similitudes y diferencias.....	84
2.5.1. Similitudes.....	84
2.5.2. Diferencias.....	85
2.6. Roles implicados en el acoso escolar y el ciberacoso.....	86
2.6.1. El rol de agresor.....	86
2.6.2. El rol de víctima.....	88
2.6.3. El rol de espectador.....	88
2.7. Factores relacionados con el acoso escolar y ciberacoso.....	90
2.8. Consecuencias del acoso escolar y ciberacoso.....	94
2.9. Prevención del acoso y ciberacoso.....	98
2. 10. Recapitulaciones.....	102

CAPÍTULO 3. LA TÉTRADA OSCURA EN LA ADOLESCENCIA Y SU IMPLICACIÓN EN EL ACOSO Y CIBERACOSO.....	105
3.1 El Modelo PEN de Eysenck.....	108
3.2. El Modelo de los 5 Grandes.....	112
3.3 Los 6 Grandes o el Modelo HEXACO.....	117
3.4. La Tétrada Oscura de la Personalidad.....	119
3.4.1 Tétrada Oscura, Acoso y Ciberacoso.....	122
3.5. Tétrada Oscura como Factor de Riesgo o Protección.....	131
3.6. Recapitulaciones.....	134
CAPÍTULO 4. SUICIDIO EN ADOLESCENTES: FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN. PERSONALIDAD OSCURA Y LA INFLUENCIA DE LOS IGUALES EN LA IDEACIÓN Y CONDUCTA SUICIDA.....	138
4.1. El suicidio en la adolescencia actualmente.....	139
4.2. Factores de protección frente a la conducta suicida.....	141
4.3. Factores de riesgo para la conducta suicida.....	146
4.3.1. Victimización y cibervictimización.....	149
4.3.2. Acoso y ciberacoso.....	150
4.3.3. Personalidad y tétrada oscura.....	152
4.4. Recapitulaciones.....	154

BLOQUE II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA.....	158
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	160
5.1. Objetivos de la investigación.....	162
5.1.1. Objetivo General.....	162
5.1.2. Objetivos Específicos e Hipótesis.....	163
5.1.3. Objetivos y variables usadas en la investigación: síntesis...	169
CAPÍTULO 6. MATERIALES Y MÉTODOS.....	171
MUESTRA.....	171
INSTRUMENTOS.....	171
PROCEDIMIENTO.....	177
ANÁLISIS DE DATOS.....	179
CAPÍTULO 7. ESTUDIOS.....	182
7.1. IMPACTO DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR Y EL CLMA ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE LA TÉTRADA OSCURA: UN ANÁLISIS POR EDAD Y SEXO.....	183
7.1.1. Resumen.....	183
7.1.2. Objetivos.....	184
7.1.3. Método.....	185
7.1.4. Resultados.....	187
7.1.5. Discusión.....	203

7.2. TÉTRADA OSCURA DE LA PERSONALIDAD: UN ANÁLISIS POR GÉNERO EN AGRESORES Y VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR.....	208
7.2.1. Resumen.....	208
7.2.2. Objetivos.....	209
7.2.3. Método.....	209
7.2.4. Resultados.....	211
7.2.5. Discusión.....	223
7.3. TÉTRADA OSCURA DE LA PERSONALIDAD: UN ANÁLISIS POR GÉNERO EN CIBERAGRESORES Y CIBERVÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR.....	229
7.3.1. Resumen.....	229
7.3.2. Objetivos.....	230
7.3.3. Método.....	230
7.3.4. Resultados.....	233
7.3.5. Discusión.....	247
7.4. TÉTRADA OSCURA Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA SUICIDA Y LA VICTIMIZACIÓN EN ADOLESCENTES.....	252
7.4.1. Resumen.....	252
7.4.2. Objetivos.....	253
7.4.3. Método.....	254
7.4.4. Resultados.....	256
7.4.5. Discusión.....	259

BLOQUE IV. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	263
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN...	265
CAPÍTULO 9. LIMITACIONES E IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	270
REFERENCIAS.....	276
ANEXOS.....	317
Escalas.....	318
Cibervictimización.....	319
Ciberagresión.....	320
Tétrada Oscura de la Personalidad.....	321
Clima Escolar.....	322
Estilos Parentales.....	323
Ideación Suicida.....	324
Publicaciones.....	326
Artículo: Dark Tetrad Personality Traits: An analysis by Gender in Aggressors and Victims of School Bullying.....	327
Capítulo: Psychoemotional and Behavioral Adjustment in Adolescence at the School.....	341

Índice de tablas

Tabla 1. Características estilos de socialización parental.....	58
Tabla 2. Clasificación estilos parentales.....	59
Tabla 3. Consecuencias de los estilos parentales en el ajuste de los hijos.....	60
Tabla 4. Tipos de acoso escolar.....	74
Tabla 5. Tipos de ciberacoso.....	80
Tabla 6. Comparación de características entre acoso y ciberacoso.....	86
Tabla 7. Rasgos Modelo de los 5 Grandes.....	115
Tabla 8. Objetivos e hipótesis vinculadas a cada estudio.....	170
Tabla 9. Síntesis de los instrumentos utilizados en el estudio completo.....	176
Tabla 10. Síntesis de las principales técnicas de análisis estadístico utilizadas en relación con los objetivos de cada estudio.....	181
Tabla 11. Resultados del Análisis de Regresión para el Maquiavelismo en Niveles Bajo, Medio y Alto.....	188
Tabla 12. Coeficientes de Regresión para los Niveles Bajo, Medio y Alto de Psicopatía.....	192
Tabla 13. Coeficientes de Regresión para los Niveles Bajo, Medio y Alto de Narcisismo	195
Tabla 14. Coeficientes de Regresión para los Niveles Bajo, Medio y Alto de Sadismo	199
Tabla 15. Distribución de los participantes por sexo, niveles de agresión y niveles de victimización.....	212

Tabla 16. Rasgos de Tétrada Oscura por nivel de agresión, nivel de victimización y sexo: puntuaciones medias y desviaciones estándar.....	213
Tabla 17. Efectos factoriales de MANOVA en la Tétrada Oscura por agresión, victimización y sexo.....	215
Tabla 18. Resultados univariados de ANOVA para agresión y victimización (alta vs. baja) y sexo (niña vs. niño) en los rasgos de Tétrada Oscura.....	218
Tabla 19. Medias (DT) de los rasgos de la Tétrada Oscura según nivel de ciberacoso/cibervictimización y sexo.....	235
Tabla 20. Efectos factoriales de MANOVA en la Tétrada Oscura según ciberacoso y sexo.....	236
Tabla 21. Contraste de medias.....	238
Tabla 22. Comparación de medias.....	238
Tabla 23. ANOVA univariantes para el efecto del ciberacoso y el sexo en los rasgos de la Tétrada Oscura.....	239
Tabla 24. Efectos factoriales de MANOVA en la Tétrada Oscura según cibervictimización (CV) y sexo.....	241
Tabla 25. Contraste de medias.....	243
Tabla 26. ANOVA univariantes para cibervictimización (CV), sexo y su interacción.....	244
Tabla 27. Correlaciones.....	256
Tabla 28. Modelo logístico.....	258

Índice de figuras

Figura 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	55
Figura 2. Medios marginales para el maquiavelismo mediante la victimización y la interacción de sexo.....	222
Figura 3. Medios marginales para el narcisismo por victimización e interacción de sexo.....	222
Figura 4. Gráfico de silueta para la selección del número de clúster.....	233



Resumen

En los últimos años, el estudio de los rasgos oscuros de la personalidad en adolescentes ha cobrado relevancia por su implicación en fenómenos de alto impacto psicosocial, como el acoso escolar, el ciberacoso y la conducta suicida. Estos rasgos, agrupados en la denominada Tétrada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía y sadismo), han sido tradicionalmente analizados en adultos, pero su expresión durante la adolescencia plantea interrogantes cruciales sobre el papel del entorno familiar, el clima escolar y las experiencias de victimización en su desarrollo y consolidación. Comprender esta interacción es fundamental para detectar trayectorias de riesgo que pueden derivar en comportamientos violentos o autodestructivos, con consecuencias a corto y largo plazo para la salud mental adolescente.

Esta tesis doctoral se compone de cuatro estudios empíricos interrelacionados que examinan el papel de la Tétrada Oscura en distintos contextos y manifestaciones del malestar adolescente. El primer estudio analiza cómo la socialización familiar y el clima escolar influyen en el desarrollo de estos rasgos en función de la edad y el sexo, encontrando que ciertos estilos parentales y percepciones escolares disfuncionales se asocian con un incremento en los rasgos oscuros, especialmente en chicos adolescentes. El segundo estudio explora el papel de la Tétrada en agresores y víctimas de acoso escolar, revelando que no solo los agresores presentan puntuaciones elevadas, sino también algunas víctimas, lo cual desafía las categorizaciones clásicas del *bullying*.

El tercer estudio se centra en el ciberacoso, mostrando cómo los rasgos oscuros se expresan de forma distinta entre ciberagresores y cibervíctimas, con perfiles híbridos que

cuestionan la división entre victimarios y víctimas, y destacando importantes diferencias por sexo. Finalmente, el cuarto estudio profundiza en la relación entre la Tétrada Oscura, la victimización y la ideación suicida, señalando que ciertos perfiles oscuros pueden amplificar la respuesta emocional al acoso, incrementando la vulnerabilidad ante pensamientos autolesivos o suicidas.

Los resultados globales de la tesis apuntan a la necesidad de comprender estos fenómenos desde una perspectiva integradora que combine factores personales y contextuales, y que contemple la complejidad de los perfiles psicológicos adolescentes. Este enfoque permite desarrollar estrategias preventivas más eficaces, orientadas a la detección temprana y al abordaje psicoeducativo de los rasgos de personalidad de riesgo en contextos escolares y clínicos.

Palabras clave: Tétrada Oscura, adolescencia, acoso escolar, ciberacoso, ideación suicida, victimización, estilos parentales, clima escolar, personalidad, salud mental.

Abstract

In recent years, the study of dark personality traits in adolescents has gained prominence due to their association with high-impact psychosocial phenomena such as school bullying, cyberbullying, and suicidal behavior. These traits, known collectively as the Dark Tetrad (Machiavellianism, narcissism, psychopathy, and sadism), have traditionally been studied in adults. However, their emergence during adolescence raises crucial questions about the role of family socialization, school climate, and victimization experiences in their development and consolidation. Understanding this interaction is essential to identify risk trajectories that may lead to violent or self-destructive behavior, with significant short- and long-term consequences for adolescent mental health.

This doctoral dissertation comprises four interrelated empirical studies that examine the role of the Dark Tetrad in various contexts and expressions of adolescent distress. The first study explores how family socialization and school climate influence the development of these traits by age and sex, revealing that dysfunctional parenting styles and negative school perceptions are linked to higher levels of dark traits, especially among boys. The second study investigates the presence of these traits in school bullying aggressors and victims, highlighting that elevated scores are not exclusive to perpetrators, thus challenging traditional categorizations.

The third study focuses on cyberbullying, showing how dark traits manifest differently in cyberaggressors and cybervictims, with hybrid profiles that blur the line between aggressor and victim, and revealing relevant gender differences. Finally, the fourth study examines the connection between the Dark Tetrad, victimization, and suicidal ideation, indicating that

certain dark profiles may intensify emotional responses to bullying, increasing vulnerability to self-harming or suicidal thoughts.

The overall findings of this dissertation underscore the importance of a comprehensive approach that integrates personal and contextual factors and acknowledges the psychological complexity of adolescent profiles. This framework supports the development of more effective preventive strategies aimed at early detection and psychoeducational interventions in school and clinical settings.

Keywords: Dark Tetrad, adolescence, school bullying, cyberbullying, suicidal ideation, victimization, parenting styles, school climate, personality, mental health.



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el estudio del comportamiento adolescente ha adquirido una relevancia creciente, especialmente en lo que respecta a los fenómenos de acoso escolar, ciberacoso y su relación con el malestar psicológico y la conducta suicida. Estos problemas representan una amenaza significativa para el bienestar emocional de los jóvenes, no solo por su prevalencia, sino también por su impacto sostenido en la salud mental y el desarrollo de trayectorias vitales disfuncionales. En este contexto, se hace necesario explorar con mayor profundidad los factores de personalidad que pueden subyacer a estos fenómenos, siendo los rasgos de la Tétrada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía y sadismo) una vía prometedora para comprender mejor las dinámicas psicológicas implicadas en estos procesos.

El acoso escolar, definido como un patrón de conductas agresivas y sistemáticas entre iguales en el entorno escolar, y su variante digital, el ciberacoso, caracterizado por el uso de tecnologías para hostigar a otros, comparten consecuencias devastadoras para las víctimas, incluyendo ansiedad, depresión, aislamiento social e ideación suicida. La investigación reciente ha comenzado a examinar cómo estos fenómenos pueden estar modulados por variables de personalidad, pero son escasos los estudios que aborden específicamente el papel de los rasgos oscuros durante la adolescencia, una etapa crítica de configuración identitaria y emocional.

Uno de los aspectos más innovadores y relevantes de esta tesis es precisamente la incorporación de la Tétrada Oscura como eje central para entender tanto los comportamientos de agresión

como las respuestas de las víctimas, incluyendo la ideación suicida. Esta aproximación no solo permite ir más allá de las explicaciones centradas en factores contextuales, sino que ofrece un marco integrador entre disposiciones internas y dinámicas relacionales. Asimismo, se analizan de forma diferencial las implicaciones de la edad y el sexo, aspectos frecuentemente mencionados pero escasamente operacionalizados en la literatura empírica.

La presente tesis se estructura en torno a cuatro estudios empíricos interrelacionados, desarrollados con una muestra amplia de adolescentes, cuyo objetivo principal es examinar las interacciones entre la Tétrada Oscura, el acoso (presencial y digital) y la conducta suicida, integrando también el papel de la socialización familiar y escolar. A través de un enfoque metodológico riguroso y un análisis diferenciado por sexo y edad, se pretende arrojar luz sobre las dinámicas psicológicas que subyacen a estos fenómenos, con el fin último de contribuir al desarrollo de estrategias de prevención más eficaces y ajustadas a la complejidad real de las situaciones.

En el bloque teórico se contextualiza esta problemática desde distintas dimensiones. En el primer capítulo se ofrece una revisión actualizada del acoso escolar y el ciberacoso, incluyendo datos de prevalencia y consecuencias psicosociales. En el segundo, se abordan en profundidad los rasgos de la Tétrada Oscura y su relevancia durante la adolescencia. En el tercero, se exploran las bases teóricas de la ideación suicida y su conexión con los factores anteriormente descritos, así como con variables contextuales como los estilos parentales y el clima escolar.

La parte empírica de la tesis comienza con el planteamiento de los objetivos generales y específicos, seguido por la descripción del método utilizado en cada estudio. En el

capítulo de resultados, se presentan los hallazgos obtenidos en los cuatro estudios. El primero analiza el impacto de la socialización familiar y el clima escolar en la emergencia de rasgos oscuros, teniendo en cuenta la edad y el sexo de los adolescentes. El segundo estudio explora el perfil de los agresores y víctimas de acoso escolar desde la perspectiva de la Tétrada Oscura, encontrando patrones diferenciales entre chicos y chicas. En el tercer estudio se examinan estas mismas variables en el contexto del ciberacoso, poniendo de relieve el papel del anonimato y la desinhibición digital en la expresión de estos rasgos. Finalmente, el cuarto estudio vincula la presencia de rasgos oscuros y experiencias de victimización con la ideación suicida, evidenciando trayectorias de riesgo que se ven moduladas por el sexo y por el perfil psicológico de los adolescentes.

El capítulo de discusión integra los resultados obtenidos, articulando un análisis reflexivo sobre las principales contribuciones de la investigación. Además, se destacan los aportes originales al campo de la psicología forense y educativa, con implicaciones prácticas tanto para el diseño de programas preventivos como para la detección temprana de perfiles de riesgo. Por último, se presentan las limitaciones del estudio y se proponen futuras líneas de investigación que permitan seguir profundizando en el papel de la personalidad en el malestar adolescente.

En conjunto, esta tesis busca aportar una visión comprensiva e innovadora de fenómenos tan complejos como el acoso, el ciberacoso y la conducta suicida, a través del prisma de la personalidad oscura. El abordaje integrador que aquí se plantea subraya la necesidad de repensar las categorías tradicionales de víctima y agresor, y de contemplar la personalidad adolescente como un sistema dinámico influenciado por múltiples factores que convergen en contextos de alta vulnerabilidad.



BLOQUE I.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA





Capítulo 1. Desarrollo Adolescente y Contextos de Influencia

1.1 Desarrollo físico

1.1.1. Cambios durante la pubertad

1.1.2. El cerebro adolescente

1.2. Desarrollo cognitivo

1.2.1. Teoría de Piaget: operaciones formales

1.2.2. Teoría de Elkind: egocentrismo adolescente

1.3. Desarrollo emocional

1.3.1. Construcción de la identidad

1.3.2. Formación del autoconcepto

1.3.3. Desarrollo de la autoestima

1.4. Desarrollo social

1.4.1. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano

1.4.2. Relaciones familiares

1.4.3. Relaciones escolares

1.5. Recapitulaciones

En este capítulo se profundiza en el desarrollo adolescente y los contextos de influencia que lo configuran. Se abordarán las transformaciones físicas, cognitivas, emocionales y sociales características de esta etapa, analizando teorías fundamentales como las de Piaget, Elkind y el Modelo Ecológico del Desarrollo Humano. Asimismo, se explorarán los cambios relacionados con la identidad, el autoconcepto y la autoestima, así como el papel de las relaciones familiares y escolares en la configuración del desarrollo social. Finalmente, se ofrecerá una recapitulación para sintetizar los aspectos relevantes tratados en este apartado.

1.1. Desarrollo físico

La adolescencia es una etapa de transición del desarrollo humano que involucra transformaciones profundas en diversos dominios: físico, cognitivo, emocional y social. Este proceso de cambio no es uniforme y depende en gran medida de factores socioculturales y económicos que varían entre las distintas sociedades. En las sociedades modernas, este periodo abarca aproximadamente entre los 11 y los 19-20 años. La adolescencia se caracteriza por un inicio temprano de la pubertad y una transición prolongada hacia la adultez debido a los mayores requisitos educativos y vocacionales actuales (Larson y Wilson, 2004).

En contraste con las sociedades preindustriales, donde la adultez se alcanzaba con la maduración física o el inicio de una vocación, la adolescencia como etapa diferenciada se definió en el siglo XX en Occidente, y ahora se reconoce globalmente como una construcción social (Eaton et al., 2007). A pesar de que la pubertad, que marca el inicio de la madurez sexual, sigue iniciándose alrededor de los 10 años en muchas sociedades occidentales, también se ha evidenciado una tendencia a una

pubertad más temprana en algunos contextos (Youngblade et al., 2007).

El inicio de la pubertad varía significativamente según el contexto cultural y socioeconómico. En países con altos niveles de pobreza, la desnutrición crónica puede retrasar la menarquia. Por el contrario, en sociedades industrializadas, factores como la mejora en la alimentación y el aumento de la obesidad infantil han acelerado este proceso (Kaplowitz, 2008). Este adelanto puberal tiene consecuencias sociales importantes, ya que las niñas que experimentan una pubertad temprana pueden ser percibidas como más maduras, enfrentándose a expectativas y responsabilidades para las que no están emocionalmente preparadas (Belsky et al., 2007). Dichas diferencias resaltan la necesidad de considerar tanto los determinantes biológicos como las influencias sociales en el desarrollo adolescente.

La adolescencia no solo se ve como una fase de oportunidades para el crecimiento, sino también como una etapa con riesgos potenciales para el bienestar físico y mental. A pesar de que la incidencia de conductas de riesgo, como el consumo de sustancias o los intentos de suicidio, ha disminuido en las últimas décadas (CDC, 2006; Eaton et al., 2007), los adolescentes siguen enfrentando desafíos derivados de su cerebro en desarrollo. Las relaciones de apoyo con padres, instituciones educativas y la comunidad juegan un papel importante para el bienestar de los adolescentes (Youngblade et al., 2007).

1.1.1. Cambios durante la pubertad

Durante la adolescencia, se experimentan transformaciones físicas que incluyen el inicio de la pubertad. Este proceso, que implica el desarrollo de las características sexuales secundarias, como el crecimiento del vello corporal, el

desarrollo de los senos en las niñas o la alteración de la voz en los niños está regido por una compleja interacción entre factores genéticos, hormonales y ambientales (Susman y Rogol, 2004; Buck Louis et al., 2008). El inicio de la pubertad se produce con la activación de las glándulas suprarrenales, y luego, unos años después, se da la maduración de los órganos sexuales. En las niñas, la pubertad comienza entre los 8 y los 13 años, y en los niños, entre los 9 y los 14 años (Eaton et al., 2007).

El ritmo de estos cambios varía considerablemente entre los adolescentes, y este ritmo está influido por factores como la genética, la nutrición y el entorno social. Por ejemplo, el aumento de grasa corporal, relacionado con la leptina, puede desencadenar un inicio más temprano de la pubertad en las niñas (Kaplowitz, 2008). Además, factores como la obesidad infantil y los conflictos familiares se han asociado con una menarquia más temprana, mientras que un entorno familiar armónico se ha relacionado con un inicio puberal más tardío (Belsky et al., 2007).

Las variaciones en el ritmo de maduración física no solo afectan la autopercepción, sino que también influyen en las relaciones sociales. Por ejemplo, adolescentes que experimentan pubertad temprana pueden enfrentar presiones para adaptarse a normas de conducta propias de adultos, mientras que quienes maduran tardíamente pueden ser objeto de burlas o exclusión. Estas experiencias aumentan el riesgo de problemas emocionales como ansiedad, depresión o baja autoestima (Jiménez y Rodríguez, 2021). Además, estas diferencias en el desarrollo pueden predisponer a comportamientos de riesgo, como el consumo de sustancias, especialmente entre adolescentes que buscan validación social en grupos de pares (Kaplowitz, 2008).

1.1.2. El cerebro adolescente

Desde el punto de vista neurobiológico, la adolescencia es una etapa de intensos cambios cerebrales. Se produce un desarrollo gradual de la corteza prefrontal, área responsable de las funciones ejecutivas como la planificación, el juicio y el control de impulsos, aunque esta maduración se extiende hasta la adultez temprana. Por otro lado, la amígdala, que regula el procesamiento emocional, experimenta un desarrollo más temprano, lo que contribuye a la mayor reactividad emocional de los adolescentes y su propensión a conductas de riesgo (Dhers, 2016; Feinstein, 2016). Este desfase entre la maduración de la corteza prefrontal y la amígdala es una de las razones por las que los adolescentes tienden a tomar decisiones impulsivas y emocionalmente intensas (Blakemore, 2018).

Estos cambios neurobiológicos también interactúan con los desafíos sociales contemporáneos. Por ejemplo, la inmadurez de la corteza prefrontal puede aumentar la vulnerabilidad de los adolescentes a las adicciones digitales, como el uso excesivo de redes sociales y videojuegos, que explotan su sensibilidad a las recompensas inmediatas (Feinstein, 2016). Asimismo, la hiperreactividad de la amígdala puede amplificar las respuestas emocionales intensas, como el estrés asociado al ciberacoso, afectando su bienestar emocional y psicológico.

La interacción entre estos dos sistemas cerebrales tiene implicaciones importantes para el comportamiento adolescente. A medida que los adolescentes experimentan un desarrollo emocional intenso, la corteza prefrontal, aún en proceso de maduración, tiene dificultades para regular adecuadamente las respuestas emocionales, lo que puede dar lugar a un mayor riesgo de conductas impulsivas o peligrosas. Esta plasticidad cerebral, sin embargo, también significa que las experiencias y el entorno

social tienen un rol esencial en el desarrollo de los adolescentes, influyendo en su capacidad para tomar decisiones informadas y regular sus emociones de manera efectiva.

1.2. Desarrollo cognitivo

1.2.1. Teoría de Piaget: operaciones formales

El desarrollo cognitivo de los adolescentes ha sido estudiado por varios teóricos, y uno de los más influyentes ha sido Jean Piaget. Piaget (1958) propuso que, durante la adolescencia, los jóvenes alcanzan la etapa de las operaciones formales, que les permite razonar de manera abstracta y lógica. Esta etapa, que generalmente comienza alrededor de los 11 años, representa una maduración cognitiva significativa. Los adolescentes adquieren la capacidad de pensar en términos de posibilidades y en escenarios hipotéticos, lo que les permite prever consecuencias futuras y manejar múltiples variables en situaciones complejas.

El razonamiento abstracto desarrollado en esta etapa no solo facilita la resolución de problemas matemáticos y científicos complejos, sino que también permite una reflexión profunda sobre conceptos más abstractos, como la justicia, la moralidad y la filosofía de la vida (Piaget, 1958). Esta capacidad también contribuye a que los adolescentes cuestionen las normas establecidas, ya que pueden pensar en alternativas y evaluar las reglas en función de principios más elevados.

Si bien la teoría de Piaget ofrece un marco robusto para comprender el desarrollo cognitivo, investigaciones contemporáneas cuestionan su universalidad. Estudios transculturales, como los realizados por Rogoff (2003), destacan cómo las operaciones formales dependen de factores educativos y demandas culturales específicas, sugiriendo que no todos los adolescentes alcanzan esta etapa al mismo tiempo ni con la

misma profundidad. Esto refuerza la importancia de contextualizar el desarrollo cognitivo dentro de dinámicas culturales y sociales más amplias.

1.2.2. Teoría de Elkind: egocentrismo adolescente

David Elkind (1967) amplió la teoría de Piaget al introducir el concepto de egocentrismo adolescente. Según Elkind, los adolescentes, aunque capaces de pensar abstractamente, todavía tienen una tendencia a ver el mundo desde su propia perspectiva.

Este egocentrismo se manifiesta de dos maneras principales: la "audiencia imaginaria" y la "fábula personal". La audiencia imaginaria es la creencia de los adolescentes de que están constantemente siendo observados y evaluados por los demás, lo que genera una intensa preocupación por su apariencia y comportamiento. La fábula personal, por su parte, lleva a los adolescentes a pensar que sus experiencias son únicas y excepcionales, lo que puede contribuir a una sensación de invulnerabilidad.

Este egocentrismo puede explicar en parte por qué los adolescentes tienden a asumir riesgos más frecuentemente que los adultos, ya que se sienten inmunes a las consecuencias de sus acciones (Elkind, 1967). A medida que maduran, los adolescentes comienzan a superar este egocentrismo y desarrollan una comprensión más equilibrada de sí mismos y del mundo que los rodea, lo que les permite tomar decisiones más informadas y responsables.

Un ejemplo típico de audiencia imaginaria es un adolescente que evita usar ropa que considere "ridícula" porque cree que todos sus compañeros lo observarán y lo criticarán, aunque en realidad nadie esté prestando atención. Este

fenómeno ilustra cómo el egocentrismo adolescente puede aumentar la inseguridad social y el malestar emocional en situaciones cotidianas.

1.3. Desarrollo emocional

1.3.1. Construcción de la identidad

La teoría más distinguida sobre el desarrollo de la identidad fue propuesta por Erik Erikson (1950, 1968, 1985). Según su teoría, la adolescencia representa el estadio más importante y determinante en el proceso de desarrollo psicosocial, un periodo marcado por la confrontación de la crisis "identidad frente a confusión de identidad". En este sentido, Erikson sugiere que la principal tarea de los adolescentes es entender lo que es único y distintivo en sí mismos. Esta etapa se define como un periodo de esfuerzos por descubrir las fortalezas y debilidades personales, así como los roles que desempeñarían mejor en la vida futura. Según Erikson, este proceso de descubrimiento no es sencillo, ya que implica experimentar diferentes roles para ver si encajan con las capacidades propias y con la visión que se tiene de uno mismo. El éxito en forjar una identidad propia radica en conocer y creer en estas capacidades únicas, lo que permite desarrollar un sentido de quienes somos y, a su vez, construye los cimientos del desarrollo psicosocial futuro (Bettmann, 2019; Erikson, 2004).

El desarrollo de la identidad es un proceso largo y extraordinariamente complejo que comienza en la niñez y concluye en la vejez (Cramer, 2017). Durante los primeros años de la adolescencia, los jóvenes a menudo se enfrentan a la dificultad de hallar una identidad concreta. Este desafío promueve que los adolescentes experimenten diversos "yo" posibles, es decir, múltiples percepciones de sí mismos, en

función de sus actuaciones en diferentes grupos y contextos, y de las imágenes acerca de quienes podrían llegar a ser (Coll y Falsafi, 2010). Esta multiplicidad de identidades o "yo" puede inducir a los adolescentes a adoptar un conjunto de comportamientos que pueden no coincidir con su verdadera naturaleza, con el fin de combatir el rechazo social y complacer a los demás (Moshman, 2005).

Este fenómeno, conocido como "yo falso", puede tener implicaciones negativas en esta etapa del desarrollo, ya que puede generar confusión y ansiedad. Sin embargo, la sucesión de identidades opuestas durante este proceso también otorga a los adolescentes una comprensión más favorable de su "yo", lo que a su vez puede ser crucial para la construcción de una identidad personal sólida (Markus y Nurius, 1986).

En este sentido, el desarrollo físico, cognitivo y social alcanzado durante la adolescencia ofrece la oportunidad de elegir entre una serie de identidades adoptadas en la infancia y sintetizarlas para construir una opción viable, pero flexible, que permita la adaptación a los cambios y la apertura a los posibles imprevistos en el camino hacia la adultez (Sinai, Kaplan y Flum, 2012). La identidad no es estática, sino que se va formando a lo largo de la vida, adaptándose a los nuevos contextos y experiencias.

Es importante señalar que, en este proceso, los adolescentes pueden enfrentar la confusión de roles, lo que aumenta el riesgo de adoptar roles socialmente inaceptables o destructivos. Esta confusión puede ser una característica transitoria, propia de la etapa, y puede ser influenciada por factores externos, como las expectativas sociales, familiares y culturales. Además, la construcción de una identidad sólida depende en gran medida de las experiencias previas de los

jóvenes, incluyendo las relaciones familiares y las interacciones con sus pares, lo que les permite confirmar su sentido de pertenencia y sus valores fundamentales (Erikson, 1968).

El trabajo de Erikson sobre la identidad ha sido profundamente influyente y ha proporcionado un marco para comprender cómo los adolescentes atraviesan esta crisis de identidad. En su modelo, la resolución exitosa de esta crisis lleva a la adquisición de un sentido de identidad coherente, mientras que la falta de resolución puede llevar a la confusión de roles, que se caracteriza por la indecisión y la inseguridad acerca de quiénes somos y qué lugar ocupamos en la sociedad. Por lo tanto, el desarrollo de la identidad en la adolescencia es un proceso fundamental para el bienestar emocional y la adaptación social en la vida adulta.

Un ejemplo de crisis de identidad puede observarse en adolescentes de familias inmigrantes que enfrentan expectativas culturales contradictorias. Mientras en casa se espera que sigan las tradiciones de sus padres, en la escuela y con sus amigos enfrentan la presión de integrarse a la cultura dominante. Este conflicto puede generar confusión y ansiedad, pero también oportunidades para desarrollar una identidad bicultural sólida (Schwartz et al., 2017).

1.3.2. Construcción del autoconcepto

El autoconcepto durante la adolescencia se refiere a la percepción que los jóvenes desarrollan sobre sí mismos en los distintos ámbitos de su vida. En esta etapa, los adolescentes comienzan a tener una visión más compleja y diferenciada de su identidad, ya que no solo se enfocan en cómo se ven a sí mismos, sino también en cómo creen que los demás los perciben (Loperena, 2008). Este proceso es fundamental en el desarrollo

emocional, ya que está estrechamente vinculado con la autoestima y con la capacidad para formar relaciones saludables.

Diversos factores influyen en la construcción del autoconcepto, destacando especialmente el desarrollo cognitivo, las interacciones sociales y las experiencias nuevas. Mientras que en la niñez, la forma en que un niño se ve a sí mismo es más general y vinculada a un “yo colectivo” que abarca aspectos comunes a todos los miembros de su entorno, durante la adolescencia, este autoconcepto se vuelve más detallado y específico (Loperena, 2008). El avance cognitivo permite a los adolescentes formular una visión de sí mismos más realista, que integra tanto su propia percepción como la de los demás (Van Dijk, et al., 2014).

A medida que crecen, los adolescentes comienzan a entender que su identidad no es un único concepto unificado, sino que está compuesta por varias dimensiones interrelacionadas. Este enfoque multidimensional del autoconcepto es un indicador fundamental de la evolución de la identidad en esta etapa, pues abarca varios aspectos de su vida, tales como su rendimiento académico, sus habilidades sociales y su relación con la familia (García y Musitu, 1999). Según Musitu, García y Gutiérrez (1994), el autoconcepto no solo se ve como una característica general, sino como un conjunto de componentes que se desglosan en diferentes áreas del comportamiento humano.

Entre las dimensiones principales del autoconcepto adolescente, se encuentran las siguientes:

□ *Académica*: Se refiere a cómo el adolescente se ve a sí mismo en el ámbito escolar, considerando su desempeño en relación con la evaluación de los profesores y sus propias expectativas.

□ *Social*: En esta dimensión, el adolescente valora su capacidad para relacionarse con otros, evaluando su aceptación social, su competencia para interactuar en diferentes contextos y su responsabilidad hacia su comunidad.

□ *Emocional*: Implica la autopercepción del estado emocional del joven, así como su habilidad para manejar sus emociones en situaciones que involucran a personas con mayor autoridad, como profesores o figuras de liderazgo.

□ *Familiar*: Se refiere a cómo el joven percibe su relación con su entorno familiar, considerando aspectos como la confianza y el apoyo emocional que recibe de sus padres y otros miembros de la familia.

□ *Física*: Relacionada con la percepción del adolescente sobre su cuerpo y su bienestar físico. En este sentido, la práctica deportiva juega un papel fundamental al influir en su imagen y autoestima.

Este enfoque multidimensional del autoconcepto, que se empieza a consolidar durante la adolescencia, permite que los jóvenes integren de forma más organizada y coherente los diferentes aspectos de sí mismos, favoreciendo una comprensión más profunda de su identidad (Pfeifer y Berkman, 2018). Este proceso no ocurre de manera aislada: la capacidad de razonamiento abstracto descrita por Piaget y el concepto de identidad de Erikson se entrelazan aquí, subrayando cómo los adolescentes reflexionan sobre su lugar en el mundo mientras consolidan su sentido del yo.

En la actualidad, las redes sociales tienen un impacto significativo en la construcción del autoconcepto adolescente. La comparación constante con los perfiles idealizados de otros puede llevar a sentimientos de inferioridad o baja autoestima, especialmente en dimensiones como la apariencia física o el

estatus social. Sin embargo, también pueden proporcionar un espacio para explorar diferentes identidades y recibir retroalimentación positiva, fortaleciendo así aspectos del autoconcepto (Pfeifer y Berkman, 2018).

1.3.3. Desarrollo de la autoestima

La autoestima es otro aspecto fundamental en el desarrollo emocional de los adolescentes. Se refiere a la evaluación global que una persona hace de sí misma y está relacionada con el sentido de valía y bienestar. Durante la adolescencia, la autoestima puede verse influenciada por una variedad de factores, entre los cuales se encuentran los cambios físicos, las experiencias sociales y las interacciones familiares. Los estudios han encontrado que la autoestima tiende a disminuir en comparación con los niveles más altos observados en la niñez. Este descenso se ha explicado en parte por los cambios físicos y hormonales que ocurren durante la pubertad, así como por las experiencias emocionales que los adolescentes atraviesan al enfrentarse a los desafíos propios de esta etapa (Díaz, Fuentes y Senra, 2018).

Además, las diferencias de género también juegan un papel significativo en los patrones de autoestima. En general, los estudios sugieren que los chicos tienden a mantener o incluso aumentar su autoestima durante la adolescencia, mientras que las chicas experimentan una disminución. Este patrón se ha asociado con la presión social sobre la imagen corporal y los estándares de belleza, que son particularmente intensos para las adolescentes (You y Shin, 2019). En el caso de los chicos, la mayor autoestima observada en la adolescencia ha sido atribuida a la satisfacción con los cambios físicos y a la forma en que valoran sus logros personales, mientras que en las chicas, la autoestima

tiende a depender más de la aceptación social y la valoración externa (Sundgot-Borgen et al., 2019; Siguenza, Quezada y Reyes, 2019).

Además de los factores de género, el contexto social y familiar sigue siendo primordial para el desarrollo de la autoestima en la adolescencia. Las relaciones positivas con los padres y el grupo de iguales son variables relevantes. Los estudios han mostrado que un entorno familiar cálido, con un apego seguro y apoyo emocional, contribuye a una autoestima más alta en los adolescentes (Keizer, Helmerhorst y van Rijn-van Gelderen, 2019). Por otro lado, los adolescentes que no tienen acceso a una red de apoyo sólida, o que experimentan conflictos dentro de sus relaciones familiares o sociales, son más propensos a experimentar una baja autoestima, lo que puede tener implicaciones negativas para su salud mental y su bienestar general (Ramos, Noriega, Martínez y Polaino-Lorente, 2019).

La adolescencia por tanto, es un periodo complejo y multidimensional que implica transformaciones en diversos ámbitos, desde el desarrollo físico y cognitivo hasta el emocional. El proceso de cambio físico, encabezado por la pubertad, marca una transición primordial hacia la madurez sexual y tiene implicaciones significativas en el bienestar emocional y social de los adolescentes. Los avances en la capacidad cognitiva, por otro lado, permiten a los adolescentes pensar de manera más abstracta y reflexiva, lo que influye directamente en su búsqueda de identidad y autoconcepto.

La teoría de Piaget sobre las operaciones formales y las contribuciones de Vygotsky sobre el aprendizaje social han ofrecido una comprensión detallada de los procesos cognitivos durante la adolescencia, mientras que el trabajo de Erikson y otros teóricos del desarrollo psicosocial ha resaltado la

importancia de la identidad en esta etapa. La búsqueda de una identidad coherente, la construcción del autoconcepto y el desarrollo de la autoestima son aspectos fundamentales que definen el crecimiento personal en este periodo.

Además, las investigaciones recientes han demostrado que factores como el entorno familiar, las relaciones de apego, y las interacciones con pares tienen un papel fundamental en el bienestar emocional y la resiliencia de los adolescentes. Estos factores también influyen en la formación de la identidad y la autoestima, lo que refuerza la importancia de un contexto de apoyo para el desarrollo positivo durante esta fase de transición.

La adolescencia, como etapa de exploración y consolidación personal, tiene un impacto significativo en la vida futura del individuo, con efectos que perduran en la adultez. Por lo tanto, comprender los cambios que ocurren durante este periodo, y las teorías que lo explican, es fundamental para promover un desarrollo saludable en los adolescentes y, de esta manera, contribuir a su éxito y bienestar a largo plazo.

1.4. Desarrollo Social

1.4.1. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) ofrece un marco integral para comprender cómo la identidad de un adolescente se forma y se desarrolla a lo largo de diferentes niveles de interacción social y ambiental. Según Bronfenbrenner, el individuo no es simplemente un ente que reacciona al ambiente; más bien, es una parte activa e inseparable de ese ambiente, lo que implica que el desarrollo de la identidad, el autoconcepto y la autoestima de los adolescentes se ve influenciado de manera significativa por múltiples factores tanto personales como ambientales (Gifre y Esteban, 2012). Esta

interacción entre los factores individuales y contextuales es dinámica y cambia a lo largo del tiempo, y es en este contexto donde el adolescente comienza a explorar y a consolidar su identidad personal.

Microsistema: El entorno más cercano al adolescente

El microsistema representa el nivel más inmediato del entorno del adolescente, donde ocurren sus interacciones cotidianas. Este nivel incluye los entornos directamente experimentados, tales como la familia, el grupo de amigos, la escuela y otros contextos más íntimos, como el vecindario o el trabajo. La identidad del adolescente se forma a través de sus relaciones interpersonales en estos entornos y está influenciada por los roles sociales que asume dentro de estos espacios, así como las expectativas y normas sociales que definen estos entornos. En este sentido, la familia juega un papel importante en la formación del autoconcepto del adolescente, ya que los valores familiares, el apoyo emocional y la comunicación abierta contribuyen a desarrollar una autoestima sólida y un sentido de identidad coherente (Monreal y Guitart, 2012).

Las relaciones en la escuela, por ejemplo, tienen un impacto directo en cómo el adolescente percibe su identidad. Los adolescentes interactúan con sus compañeros y profesores, lo que influye en cómo se ven a sí mismos en comparación con los demás. Las experiencias positivas, como la aceptación social y el apoyo de los profesores, pueden fortalecer la autoestima, mientras que las experiencias de acoso escolar o aislamiento social pueden afectar negativamente el autoconcepto y aumentar la vulnerabilidad a trastornos emocionales. Además, la forma en que el adolescente percibe y es percibido en estos

entornos escolares influye profundamente en su desarrollo identitario.

Mesosistema: Las interacciones entre los entornos del microsistema

El mesosistema se refiere a la interacción entre diferentes entornos del microsistema, es decir, cómo los vínculos y relaciones entre la familia, la escuela y los amigos afectan al adolescente. Por ejemplo, la relación entre los padres y los maestros puede influir significativamente en el desarrollo del adolescente, ya que una comunicación efectiva y el apoyo mutuo entre ambos pueden ayudar a proporcionar una experiencia coherente y estable. Sin embargo, cuando existen conflictos o incoherencias entre estos dos entornos, la identidad del adolescente puede verse desestabilizada (Mota y Matos, 2014). Un ejemplo podría ser cuando un adolescente experimenta conflictos familiares mientras enfrenta presiones académicas en la escuela, lo que puede generar confusión e inseguridad en su autopercepción.

El mesosistema también destaca la importancia de las relaciones sociales fuera del núcleo familiar, como las que se desarrollan con amigos y compañeros, quienes influyen en la percepción de uno mismo, el desarrollo de la identidad social y el establecimiento de roles dentro de diferentes grupos. En particular, los adolescentes que experimentan una fuerte conexión entre la familia y la escuela son más propensos a desarrollar una identidad saludable y una autoestima positiva (Mota y Matos, 2014).

Exosistema: Influencias indirectas sobre el desarrollo

El exosistema involucra entornos en los que el adolescente no participa directamente, pero que sin embargo afectan su desarrollo. Un ejemplo típico es el entorno laboral de los padres. La calidad del trabajo de los padres, sus horarios laborales y la estabilidad económica pueden influir en el tiempo que dedican a la crianza y el apoyo emocional al adolescente. Un ambiente familiar estresado o carente de recursos puede dificultar la formación de una identidad coherente y saludable (Hernández et al., 2024).

Los medios de comunicación también entran en este nivel, ya que afectan las percepciones sociales del adolescente. La exposición constante a modelos de belleza o comportamientos sociales en los medios puede influir en la autoimagen y las expectativas que el adolescente tiene sobre sí mismo. La representación de ciertos ideales en los medios puede generar presiones sociales que afectan la autoestima y la percepción que el adolescente tiene sobre su lugar en la sociedad (Zhang et al., 2023).

Macrosistema: Creencias culturales y contextos más amplios

El macrosistema abarca las creencias culturales, los valores sociales, las normas y las políticas que influyen en los otros niveles. Este sistema forma el contexto más amplio en el que se desarrollan las identidades de los adolescentes. Las expectativas culturales sobre el género, el rendimiento académico, el comportamiento social y la participación en la

comunidad son aspectos que condicionan el desarrollo de la identidad de los adolescentes.

Las normas culturales y los valores familiares juegan un papel crucial en cómo los adolescentes perciben sus propios logros y su papel dentro de la sociedad.

En culturas que valoran fuertemente el éxito académico, por ejemplo, los adolescentes pueden sentir una presión para rendir a niveles muy altos, lo que puede influir en su autoconcepto y autoestima.

Además, el macrosistema incluye las políticas públicas y las leyes que afectan a los adolescentes, tales como las políticas educativas, las leyes laborales y las leyes sobre el bienestar juvenil. La inclusión social, los derechos civiles y la igualdad de género también son factores del macrosistema que pueden facilitar o dificultar la formación de una identidad positiva en los adolescentes, dependiendo de las oportunidades y recursos disponibles en su entorno.

Cronosistema: La influencia del tiempo y el contexto temporal

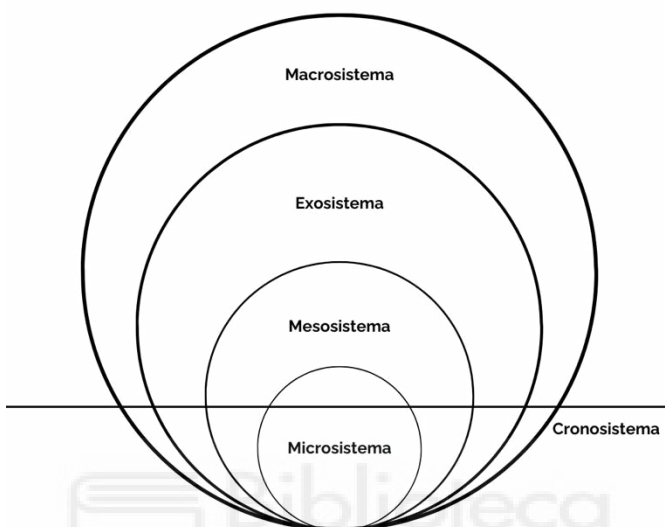
Finalmente, el cronosistema agrega una dimensión temporal al modelo ecológico de Bronfenbrenner, reconociendo que los cambios en el entorno y en la persona a lo largo del tiempo afectan profundamente el desarrollo psicosocial del adolescente. Los cambios familiares, como el divorcio o la llegada de un nuevo hermano, pueden alterar las dinámicas familiares y afectar la identidad y autoestima del adolescente. Asimismo, los ciclos económicos, las guerras, las crisis sociales o los cambios en las políticas educativas pueden tener efectos duraderos sobre cómo los adolescentes se perciben a sí mismos y el valor que le dan a su identidad.

Por ejemplo, la transición entre la primaria y la secundaria puede ser un período decisivo en la vida de un adolescente, ya que enfrentan nuevos entornos sociales, académicos y emocionales que pueden influir en la formación de su autoconcepto. Los adolescentes que experimentan transiciones difíciles, como mudarse de ciudad o cambiar de escuela, pueden sentirse más vulnerables a la presión social y experimentar una pérdida de autoestima. En este contexto, el apoyo familiar y escolar juega un papel fundamental en mitigar los efectos negativos de estas transiciones (Ávila et al., 2024).

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner proporciona un marco robusto e integrador para comprender el desarrollo psicosocial en los adolescentes, especialmente en lo que respecta a la formación de la identidad, el autoconcepto y la autoestima. Este enfoque subraya que el desarrollo no ocurre de manera aislada, sino que es el resultado de una interacción dinámica entre el individuo y los múltiples sistemas que lo rodean.

La influencia de la familia, la escuela, los iguales, las normas culturales y las transiciones temporales son fundamentales para el desarrollo saludable de los adolescentes. A través de este enfoque integral, podemos comprender mejor cómo los adolescentes forman su identidad y cómo los factores sociales y ambientales pueden ayudar o dificultar este proceso, especialmente en el contexto de fenómenos tan perjudiciales como el acoso escolar.

Figura 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner



La *figura 1* representa, mediante círculos concéntricos, los niveles de influencia ambiental sobre el desarrollo del individuo. Desde el entorno más próximo e inmediato, el microsistema, hasta el más amplio y abarcador, el cronosistema, cada nivel refleja las interacciones dinámicas entre los contextos ambientales y el individuo. Todos estos niveles están situados sobre la dimensión temporal, destacando la relevancia de los cambios y transiciones a lo largo del tiempo en el proceso de desarrollo.

1.4.2. Relaciones familiares

La adolescencia es una etapa determinante en el desarrollo, en la que la familia desempeña un papel esencial como agente de socialización, influyendo en el ajuste y crecimiento del adolescente. Aunque las relaciones entre padres e hijos adolescentes suelen ser positivas (Gutman y Eccles, 2007), esta fase introduce nuevos desafíos, como la búsqueda de autonomía, los cambios en la comunicación y el reajuste del apego entre los adolescentes y sus progenitores. Estas transformaciones requieren un constante ajuste en las dinámicas familiares para adaptarse a las necesidades emergentes de los jóvenes (Musitu y Callejas, 2017). Sin embargo, dichos ajustes no siempre resultan fáciles y pueden derivar en conflictos, especialmente cuando los ritmos y magnitudes del cambio no coinciden entre padres e hijos. En este sentido, la necesidad de autonomía se presenta como un posible punto de fricción (Estévez y Musitu, 2016).

El anhelo de mayor independencia por parte de los adolescentes puede generar tensiones en el entorno familiar. Este deseo puede percibirse como una amenaza para la estructura familiar, provocando incomodidad en los padres (Hadiwijaya et al., 2017). Paralelamente, los adolescentes pueden sentirse restringidos por el control parental, lo que incrementa el malestar. Para mitigar estos conflictos, resulta fundamental que las familias guíen a los adolescentes hacia la autonomía mediante la implementación de pautas claras en áreas donde aún no han desarrollado la madurez necesaria (Smetana et al., 2015; Estévez et al., 2007). Este enfoque fomenta un proceso gradual en el que los adolescentes asumen decisiones razonadas bajo la guía parental, lo cual contribuye no solo a su autonomía sino también a la reducción de conflictos familiares innecesarios (Hartley y Somerville, 2015; Angles, 2017).

El sistema familiar atraviesa transformaciones paralelas a las vividas por sus integrantes en las distintas etapas del ciclo vital. En la adolescencia, estos cambios son especialmente significativos debido a los logros cognitivos y emocionales de los jóvenes, quienes comienzan a exigir mayor autonomía, relaciones más igualitarias y cuestionan normas previamente aceptadas (Krauskopf, 2011). Estos desafíos pueden intensificar los conflictos y discusiones, generando estrés en todos los miembros del núcleo familiar (Estévez y Musitu, 2016). Sin embargo, estas discrepancias también pueden convertirse en oportunidades de crecimiento familiar, promoviendo cohesión, autonomía y fortaleciendo el sentimiento de pertenencia (Martínez-Ferrer et al., 2012).

Dentro de esta dinámica, los estilos parentales desempeñan un papel decisivo. Según Jorge y González (2017), los estilos parentales representan un conjunto de conocimientos, actitudes y creencias aplicados en la crianza y educación de los hijos. Basándose en la diversidad de experiencias y prácticas, se distinguen los siguientes estilos:

1. Estilo Autoritario: Carente de afecto y comunicación, con normas rígidas e inflexibles cuyo incumplimiento conlleva duros castigos.
2. Estilo Democrático: Promueve la afectividad, la comunicación y el apoyo, estableciendo reglas claras que fomentan la autonomía y el razonamiento.
3. Estilo Permisivo: Predomina el afecto sin establecer normas ni control sobre los hijos.
4. Estilo Negligente: Caracterizado por la falta de afecto y supervisión, junto con la permisividad y la ambigüedad.

La Tabla 1 muestra las características clave de los estilos parentales, resaltando las diferencias en comunicación, afecto y control, así como sus efectos en el desarrollo de los adolescentes.

Tabla 1. Características estilos de socialización parentales

Estilo de Socialización	Principales Características
Autoritario	<ul style="list-style-type: none">-Exigencia de obediencia y negación de autonomía-Uso del poder y de normas rígidas- Control/evaluación de la conducta de los hijos- Comunicación mínima y unilateral- Escaso apoyo y afecto- Escasa atención a las demandas de los hijos- Uso probable del castigo físico
Democrático	<ul style="list-style-type: none">- Estímulo de la autonomía con límites claros- Control razonado de la conducta- Agrado ante el comportamiento positivo de los hijos- Buena comunicación y uso del diálogo- Apoyo y respeto a los hijos- Escucha y respuesta hacia las demandas de los hijos
Negligente	<ul style="list-style-type: none">- Elevada autonomía material y afectiva- Escasos límites y baja supervisión-Indiferencia entre conducta positiva/negativa- Escasa comunicación y diálogo- Escaso apoyo y afecto
Permisivo	<ul style="list-style-type: none">- Elevada autonomía- Escasas reglas y límites a los hijos- Buena comunicación y diálogo- Elevado apoyo y afecto- Respuesta ante las demandas de los hijos

Fuente: Estévez, Jiménez y Musitu (2007)

El modelo inicial de estilos parentales, propuesto por Baumrind (1966), incluía tres categorías: autoritario, democrático/autorizativo y permisivo. Posteriormente, Maccoby y Martin (1989) ampliaron este modelo al incorporar el estilo negligente. Además, introdujeron dos dimensiones para distinguir los estilos: exigencia (control y disciplina) y responsividad (afecto y atención a las necesidades del niño). Este modelo proporciona una base sólida para analizar los estilos parentales y sus implicaciones, siendo el más completo al incluir un estilo adicional (el negligente) y establecer dimensiones esenciales para comprender las prácticas parentales (Musitu y García, 2003).

Tabla 2. Clasificación estilos parentales

	Aceptación (+)	Aceptación (-)
Coerción (+)	Estilo democrático	Estilo autoritario
Imposición (-)	Estilo permisivo	Estilo negligente

La Tabla 2 ilustra cómo los estilos parentales se organizan en función de dos dimensiones fundamentales: coerción e imposición. Este modelo visual resulta útil para comprender cómo se relacionan las diferentes prácticas educativas con los niveles de aceptación y control.

Cada estilo parental se asocia con diferentes índices de ajuste o desajuste en los adolescentes (Antonio y Juan, 2019). Por ejemplo:

- Los adolescentes con un estilo democrático tienden a ser más maduros, socialmente competentes y con mejor autoestima y rendimiento académico.
- Aquellos con un estilo autoritario muestran menor autoconfianza, problemas en la toma de decisiones y una internalización superficial de las normas.
- Los adolescentes criados en un estilo permisivo exhiben elevada autoconfianza pero enfrentan dificultades académicas y un mayor consumo de sustancias.
- Los hijos de padres negligentes presentan baja autoestima, problemas de conducta y una falta general de competencias.

Tabla 3. Consecuencias de los estilos parentales en el ajuste de los hijos

Estilo parental	Consecuencias	
	Emocionales	Conductuales
Autoritario	Baja autoestima Baja internalización de las normas sociales	Bajas competencias interpersonales Estrategias inadecuadas de resolución de conflictos Problemas de conducta Resultados académicos deficientes Problemas de integración escolar
Democrático	Competencia y madurez psicológica Elevada autoestima Capacidad empática Bienestar emocional	Elevada competencia y madurez interpersonal Éxito académico Conducta altruista
Negligente	Baja autoestima Falta de empatía Ansiedad Depresión	Muy bajas competencias interpersonales Elevados problemas de conducta Agresividad
Permisivo	Competencia psicológica Elevada autoestima Baja interiorización de normas sociales Baja tolerancia a la frustración	Elevada competencia interpersonal Problemas de control de impulsos Dificultades escolares Consumo de drogas

Fuente: Estévez et al. (2007)

Este estudio, llevado a cabo por Estévez, Martínez y Musitu (2007), analiza en profundidad la relación entre la implicación parental, el apoyo social, el ajuste escolar y la conducta violenta en adolescentes. Los resultados indican que los estilos parentales autoritario y negligente no solo se asocian con consecuencias emocionales negativas, como baja autoestima y falta de empatía, sino también con problemas conductuales significativos, incluyendo agresividad, dificultades escolares y una mayor propensión a la violencia. Por otro lado, el estilo democrático se vincula de manera consistente con competencias emocionales y conductuales positivas, como elevada autoestima, éxito académico y una mayor tendencia a la conducta altruista.

Este trabajo subraya la relevancia del estilo democrático como un factor protector en el desarrollo adolescente, resaltando la importancia de la implicación parental y el apoyo social para fomentar un ajuste escolar adecuado y prevenir conductas violentas.

1.4.3. Relaciones escolares

A medida que los adolescentes se desarrollan, las relaciones escolares se convierten en una parte fundamental de su crecimiento social y emocional. En este entorno, el grupo de iguales desempeña un papel esencial, ya que ofrece apoyo, validación y un sentido de pertenencia, lo cual es vital para los adolescentes mientras exploran su identidad y buscan independencia de sus padres. Sin embargo, las interacciones con los amigos pueden tener efectos tanto positivos como negativos. Mientras que los amigos pueden ser un modelo para comportamientos saludables, también pueden presionar para participar en conductas de riesgo.

La influencia del grupo de iguales no solo impacta el bienestar emocional de los adolescentes, sino también sus habilidades sociales y su desarrollo cognitivo, ya que estas relaciones les permiten explorar diferentes facetas de su identidad y aprender a tomar decisiones. Además, la forma en que los adolescentes interactúan con sus amigos y cómo perciben su pertenencia a estos grupos puede afectar significativamente su autoconcepto y autoestima.

El apoyo emocional que reciben de sus pares puede mejorar su salud mental y bienestar, mientras que la exclusión social o el acoso pueden tener efectos devastadores en su desarrollo emocional y psicológico.

El grupo de iguales adquiere una importancia decisiva en la adolescencia. La interacción con sus pares proporciona a los adolescentes un espacio para desarrollar y probar su identidad, experimentar independencia de los padres y adquirir habilidades sociales esenciales. Además, los grupos de iguales ofrecen apoyo emocional, validación y un sentido de pertenencia, lo cual es fundamental durante esta etapa de transición y cambios (Brown y Larson, 2021). La influencia del grupo de iguales puede ser tanto positiva como negativa; mientras que los amigos pueden servir de modelo para comportamientos prosociales y saludables, también pueden ejercer presión para participar en conductas de riesgo, como el consumo de sustancias o comportamientos antisociales (García y López, 2022).

Las interacciones entre iguales desempeñan un papel crucial en el desarrollo emocional y social de los adolescentes. La literatura reciente señala que pertenecer a grupos de amistad caracterizados por lazos fuertes y apoyo emocional se asocia con una mejor salud mental y un mayor bienestar emocional (Hernández y Álvarez, 2023). En contraste, experiencias negativas como la exclusión social y el acoso entre pares están relacionadas con niveles más altos de ansiedad, depresión y problemas de conducta (Martínez et al., 2023).

Además de su impacto emocional, las amistades durante la adolescencia son esenciales para el desarrollo de habilidades sociales y la exploración de identidades alternativas (Berndt, 2023). Estas relaciones no solo reflejan el estado emocional y social del individuo, sino que también pueden influir en el desarrollo cognitivo y la toma de decisiones (Bukowski et al., 2021). Como subrayan García-Madruga y Delval (2010), las relaciones de amistad proporcionan un marco de apoyo emocional central para afrontar los retos propios de esta etapa

de desarrollo, consolidando habilidades sociales y fortaleciendo la identidad personal.

Las dinámicas de las amistades adolescentes han evolucionado con el tiempo, mostrando una tendencia hacia relaciones más estables y menos supervisadas por adultos, lo que fomenta la exploración y el desarrollo de la autonomía personal (Mallet, 2016). Esta evolución se observa especialmente en contextos donde las interacciones en línea y las redes sociales juegan un papel central en la vida social de los adolescentes (Valkenburg y Peter, 2022).

Además de proporcionar apoyo emocional, las amistades adolescentes también pueden influir en comportamientos de riesgo, como el consumo de drogas y la conducta sexual temprana (Papalia et al., 2012). La presión de grupo y la búsqueda de aceptación pueden llevar a comportamientos que tienen repercusiones significativas en la salud y el bienestar a largo plazo (Berndt, 2023).

Sin embargo, es importante destacar que las relaciones de amistad en la adolescencia operan como un proceso bidireccional. Esto significa que, mientras las dinámicas de amistad reflejan el desarrollo cognitivo y emocional de los adolescentes, también tienen el potencial de influir de manera positiva o negativa en dicho desarrollo (Papalia et al., 2012). Según Martínez-Ferrer (2013), las áreas de influencia más significativas del grupo de pares en esta etapa incluyen:

- Aprendizaje de actitudes, valores e información acerca del entorno circundante.
- Desarrollo de la habilidad para considerar las perspectivas de los demás.
- Formación de la identidad y autoconcepto a través del *feedback* y la comparación social.

- Adquisición de habilidades sociales complejas, como la resolución de conflictos.
- Regulación de impulsos agresivos, especialmente en contextos donde estos comportamientos no son aceptados.
- Continuación del proceso de socialización del rol sexual.
- Influencia en el consumo de drogas y la participación en conductas sexuales de riesgo, según las normas del grupo
- Impacto en las aspiraciones educativas y el rendimiento académico,
- Función como fuentes de apoyo durante situaciones de estrés.

Estos aspectos subrayan cómo las interacciones entre iguales durante la adolescencia son fundamentales no solo para la socialización y el bienestar emocional, sino también para el desarrollo integral de habilidades y la formación de la identidad personal.

Los adolescentes presentan necesidades diversas, como ser aceptados, sentirse amados y valorados, que les tengan confianza y que los escuchen cuando quieran expresarse, sin críticas ni juicios (Fernández Poncela, 2014). Estudios recientes, muestran que aquellos adolescentes que presentan niveles altos de satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, competencia, autonomía y relación, así como bajos niveles de frustración de las mismas, presentan también niveles altos de satisfacción con la vida, responsabilidad personal y social, y bajos niveles de victimización y agresión. Por lo tanto, la satisfacción de estas necesidades debe ser promovida desde la escuela para prevenir y/o solucionar problemas de acoso escolar (Menéndez-Santuano, Fernández-Río, Cecchini Estrada y González-Víllora, 2021).

Las redes sociales también han transformado las dinámicas de amistad en la adolescencia. Mientras que permiten

una mayor conexión y apoyo entre pares, también amplifican las posibilidades de exclusión social y ciberacoso, que pueden tener consecuencias graves en el bienestar emocional de los adolescentes (Valkenburg y Peter, 2022). Un ejemplo común es el "ghosting" o la exclusión abrupta en chats grupales, que intensifica el aislamiento social y la inseguridad.

Con respecto a la influencia del profesorado en los adolescentes, la literatura reciente resalta cómo la calidad de la relación entre el profesor y el estudiante puede actuar como un factor de protección importante para estos jóvenes. Estudios indican que los adolescentes que enfrentan conflictos en el hogar pueden experimentar dificultades en la regulación emocional y en la estabilidad afectiva. La presencia de un profesor que brinde un ambiente seguro y de apoyo puede actuar como una figura de apego secundaria, proporcionando consuelo emocional y estabilidad psicológica (Aldridge y McChesney, 2021). La relación positiva con un profesor puede enseñar a los adolescentes habilidades efectivas de afrontamiento emocional. Esto incluye técnicas para gestionar el estrés, manejar la ira y regular las emociones de manera constructiva, lo cual es importante para el bienestar a largo plazo de los jóvenes en contextos familiares difíciles (Redondo-Sama et al., 2022).

La seguridad emocional proporcionada por un profesor puede tener un impacto directo en el rendimiento académico y la motivación del estudiante. Cuando los adolescentes se sienten apoyados emocionalmente en la escuela, están más dispuestos a participar activamente en el aprendizaje y a alcanzar metas académicas más altas (Fernández-Alonso et al., 2023).

Los profesores que actúan como modelos de comportamiento positivo pueden influir en la forma en que los adolescentes perciben y manejan las emociones. Esto incluye

demostrar empatía, respeto y habilidades de comunicación efectiva, enseñando a los estudiantes estrategias saludables para interactuar con los demás y resolver conflictos de manera constructiva (Huguet et al., 2020).

En resumen, la figura de un profesor que ofrece seguridad emocional y apoyo puede jugar un papel evidente en la regulación emocional de adolescentes que enfrentan conflictos en el hogar. Esta relación puede no solo mejorar el bienestar emocional y psicológico del estudiante, sino también fomentar el desarrollo de habilidades emocionales y mejorar el rendimiento académico.

Para prevenir el acoso escolar, el profesorado puede implementar programas de aprendizaje socioemocional que promuevan la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Estrategias como la mediación entre pares y el establecimiento de un clima escolar inclusivo han mostrado reducir significativamente los niveles de acoso y mejorar el bienestar de todos los estudiantes (Espelage et al., 2021).

1.5. Recapitulaciones

□ La adolescencia es una etapa de grandes transformaciones físicas, cognitivas y emocionales. La pubertad genera cambios en la autopercepción y puede afectar las relaciones sociales, como el acoso escolar. Los cambios cerebrales explican la impulsividad y las decisiones emocionales de los adolescentes.

□ Según Piaget, los adolescentes desarrollan la capacidad de pensar abstractamente, lo que les permite reflexionar sobre temas complejos y cuestionar normas. Elkind introduce el egocentrismo adolescente, reflejado en la "audiencia imaginaria" y la "fábula personal", que puede llevar a la toma de riesgos.

□ En el ámbito emocional, Erikson destaca la importancia de la adolescencia en la formación de la identidad, una etapa donde los jóvenes exploran roles para encontrar su sentido personal. El autoconcepto se vuelve más complejo y multidimensional, abarcando áreas como el rendimiento académico y las relaciones sociales.

□ La autoestima se ve afectada por los cambios físicos y sociales. Las chicas suelen experimentar una disminución de su autoestima debido a la presión social sobre la imagen corporal, mientras que los chicos tienden a mantener o aumentar la suya.

□ La teoría ecológica de Bronfenbrenner resalta cómo el desarrollo psicosocial del adolescente depende de la interacción con su entorno. Los factores personales y ambientales, como la familia, la escuela y los amigos, influyen en la formación de la identidad y la autoestima del adolescente.

□ La familia es esencial en la socialización del adolescente. Aunque los adolescentes buscan autonomía, esto no implica una ruptura emocional, sino una negociación de nuevas formas de control y autonomía, lo que puede generar tensiones y conflictos familiares.

□ Los estilos parentales impactan en la autoestima y comportamiento de los adolescentes. El estilo democrático, que promueve la autonomía, se asocia con una mayor autoestima, mientras que los estilos autoritarios o negligentes afectan negativamente al desarrollo emocional y social.

□ En la escuela, las relaciones con los compañeros son fundamentales para el desarrollo social. Los grupos de iguales ofrecen apoyo emocional y ayudan a la formación de la identidad, pero también pueden influir en comportamientos de riesgo. Los profesores juegan un rol importante en prevenir el acoso escolar y ofrecer apoyo emocional, lo que mejora el bienestar y el rendimiento académico.



Capítulo 2. Acoso escolar y ciberacoso: conceptualización y factores relacionados

- 2.1. Acoso escolar: conceptualización y características
 - 2.1.1. Tipos de acoso escolar
- 2.2. Prevalencia del acoso escolar
 - 2.2.1. Tasas de acoso escolar a nivel internacional
 - 2.2.2. Tasas de acoso escolar en España
- 2.3. Ciberacoso: conceptualización y características
 - 2.3.1. Tipología del ciberacoso
 - 2.3.2. Elementos distintivos del ciberacoso
- 2.4. Prevalencia del ciberacoso
 - 2.4.1. Tasas de ciberacoso a nivel internacional
 - 2.4.2. Tasas de ciberacoso a nivel nacional
- 2.5. Acoso escolar y cibernético: similitudes y diferencias
 - 2.5.1. Similitudes
 - 2.5.2. Diferencias
- 2.6. Roles implicados en el acoso escolar y el ciberacoso
 - 2.6.1. El rol de agresor
 - 2.6.2. El rol de víctima
 - 2.6.3. El rol de espectador
- 2.7. Factores relacionados con el acoso escolar y ciberacoso
- 2.8. Consecuencias del acoso escolar y ciberacoso
- 2.9. Prevención del acoso y ciberacoso
- 2. 10. Recapitulaciones

2.1. Acoso escolar: conceptualización y características

El acoso escolar, también conocido como *bullying*, es un fenómeno complejo que se caracteriza por un patrón repetido de conductas agresivas, tanto físicas como psicológicas, dirigidas hacia un individuo incapaz de defenderse. Este comportamiento presenta tres aspectos fundamentales: repetitividad, desequilibrio de poder e intencionalidad. Estas tres características son relevantes para comprender la naturaleza del fenómeno, permitiendo diferenciar el acoso escolar de otros tipos de agresión interpersonal y facilitando la identificación de sus efectos, lo que a su vez permite una intervención más adecuada.

En primer lugar, la repetitividad constituye elemento distintivo del acoso escolar. A diferencia de un conflicto aislado o de una disputa ocasional, el acoso se manifiesta en agresiones sistemáticas y continuas a lo largo del tiempo, lo que crea un ambiente de intimidación constante (Olweus, 1993). Esta repetición, característica del acoso, contribuye a la construcción de un ciclo de agresión difícil de romper, generando un impacto emocional muy significativo en las víctimas, quienes se ven atrapadas en una situación prolongada de abuso.

En segundo lugar, el desequilibrio de poder es un elemento fundamental que distingue al acoso escolar de otras formas de violencia. Este desequilibrio puede ser físico, psicológico o social, y se refiere a la capacidad del agresor para ejercer control sobre la víctima, quien se encuentra en una posición de indefensión (Smith et al., 2002). La diferencia en los recursos disponibles entre el agresor y la víctima permite que el acoso persista a lo largo del tiempo, ya que la víctima no cuenta con los medios para defenderse de manera efectiva, lo que perpetúa la dinámica de dominación.

La tercera característica es la intencionalidad, que implica que el agresor actúa con la intención de causar daño a la víctima, lo que diferencia el acoso de otros conflictos o situaciones de agresión no premeditada (Hawker y Boulton, 2000). El agresor tiene como objetivo someter, intimidar y, en muchos casos, humillar a la víctima, lo que subraya la naturaleza intencionada del daño que se inflige.

Con el paso del tiempo, la investigación ha ampliado esta definición. Volk et al. (2017) y Gaffney et al. (2019) han señalado que este fenómeno no solo involucra la interacción directa entre el agresor y la víctima, sino que también está influido por factores sociales y contextuales. Investigaciones recientes subrayan que el acoso se ve facilitado por dinámicas grupales, normas sociales y expectativas institucionales que perpetúan los desequilibrios de poder. El agresor puede obtener su poder no solo de su fuerza física, sino también del apoyo de su grupo de pares "fortaleza social" o de su capacidad para ejercer control psicológico sobre la víctima "fortaleza psicológica", como lo indican Ortega y Mora-Merchán (2008) y Urbano y Rosales (2015).

2.1.1. Tipos de acoso escolar

Existen diversas formas de acoso escolar, cada una con características particulares que afectan de manera distinta a las víctimas. A continuación, se describen los tipos más comunes basados en investigaciones recientes:

Acoso físico

El acoso físico implica el uso de fuerza corporal para intimidar o dañar a la víctima. Este tipo de acoso se manifiesta en conductas como golpes, empujones, patadas o agresiones más graves. Aunque es la forma más visible y fácil de identificar debido a las lesiones físicas que puede causar, sus efectos emocionales y

cognitivos a menudo son igual de profundos o incluso más duraderos que el daño físico. Según Olweus (1993), el acoso físico es un comportamiento repetido que coloca a la víctima en una posición de indefensión frente a un agresor con mayor poder. Investigaciones más recientes, como las de Giumetti et al. (2021), han evidenciado que las víctimas de acoso físico desarrollan problemas psicológicos como ansiedad, miedo y, en algunos casos, trastornos de estrés postraumático, subrayando la gravedad de este tipo de acoso en entornos escolares.

Acoso verbal

El acoso verbal implica el uso de insultos, apodosos ofensivos, burlas y amenazas para dañar emocionalmente a la víctima. Aunque no deja marcas físicas, sus consecuencias psicológicas pueden ser devastadoras. Este tipo de acoso es frecuente y afecta profundamente la autoestima de las víctimas, generando problemas como ansiedad y depresión (Salmivalli, 2010). A menudo, el acoso verbal pasa desapercibido para los observadores externos debido a la falta de pruebas físicas, lo que agrava su impacto emocional a largo plazo (Bradshaw et al., 2013). Las investigaciones también destacan cómo este tipo de acoso busca mantener el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima.

Acoso psicológico

El acoso psicológico consiste en manipular o dañar el estado emocional de la víctima a través de comportamientos como la difusión de rumores, el chantaje emocional o la exclusión social. Aunque es más difícil de identificar, los efectos de este tipo de acoso pueden ser devastadores y, en muchos casos, más duraderos que los del acoso físico. Estudios de Hymel y Swearer (2015) han subrayado cómo este tipo de acoso suele implicar una manipulación sutil que dificulta su detección por parte de los

adultos. Las víctimas de acoso psicológico pueden desarrollar problemas graves de salud mental, como baja autoestima y desconfianza hacia los demás, afectando su bienestar a largo plazo.

Acoso social

El acoso social, también conocido como acoso relacional, se caracteriza por la exclusión deliberada de la víctima de un grupo social, el rechazo y la propagación de rumores con el objetivo de dañar su reputación y aislarla de sus compañeros. Esta forma de acoso es particularmente común durante la adolescencia, cuando la aceptación social y la pertenencia a un grupo juegan un papel destacado en el desarrollo emocional (Salmivalli et al., 1996). La investigación reciente ha mostrado que el acoso social ha aumentado significativamente con la proliferación de las redes sociales, donde los rumores y la exclusión pueden amplificarse rápidamente, agravando el daño emocional de la víctima (Smith et al., 2020). Aunque menos visible que otras formas de acoso, el impacto de la exclusión social puede ser profundamente dañino para la autoestima y las relaciones interpersonales de la víctima (Craig et al., 2021).

Acoso cibernético

El acoso cibernético o ciberacoso es una forma de acoso social y psicológico que ocurre en el entorno digital, a través de medios como las redes sociales, mensajes de texto y correos electrónicos. Una de sus características más dañinas es su capacidad para perpetuarse en cualquier momento y lugar, lo que deja a las víctimas en un estado constante de vulnerabilidad (Smith et al., 2008). Durante la pandemia de COVID-19, los casos de ciberacoso aumentaron debido al uso intensivo de plataformas digitales, y tecnologías emergentes como los *deepfakes* y la manipulación de imágenes han añadido nuevas

formas de acoso en línea (Giumetti et al., 2022; Citron y Chesney, 2020). Las víctimas de ciberacoso a menudo sufren un impacto emocional severo debido a la naturaleza persistente y pública de este tipo de acoso.

Tabla 4. Tipos de acoso escolar

Tipos de Acoso	Directo	Indirecto
Físico	Golpear, empujar, etc.	Destruir, ocultar o robar pertenencias de la víctima
Verbal	Burlas, insultos, apodosos denigrantes, señalar problemas físicos de la víctima	Difusión de rumores falsos, calumnias, difamaciones sobre la víctima
Social	Exclusión de la víctima en actividades y juegos con otros compañeros	Ignorar, marginar o despreciar a la víctima en ambientes sociales
Psicológico	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).

2.2. Prevalencia del acoso escolar

La prevalencia del acoso escolar ha sido objeto de numerosos estudios a nivel internacional y nacional. Si bien las tasas varían de un país a otro, existe un consenso general en que el acoso escolar es un problema que afecta a un número considerable de estudiantes, con consecuencias graves para su bienestar emocional y social.

2.2.1. Tasas de acoso escolar a nivel internacional

Diversos estudios han mostrado que la prevalencia del acoso escolar varía considerablemente entre países y regiones. Según datos de la UNESCO (2022), aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha sido víctima de acoso en algún momento de su vida escolar. Este fenómeno es más común en países con menores niveles de intervención educativa sobre este problema, donde las tasas de victimización pueden alcanzar hasta un 65%,

como en algunas regiones de África y América Latina. Las diferencias en los programas de intervención y en las políticas públicas educativas son factores relevantes en la variación de las tasas de prevalencia.

En los Estados Unidos, el Centro Nacional de Estadísticas de Educación (2022) reveló que el 22% de los estudiantes de secundaria y bachillerato reportaron haber sido víctimas de acoso escolar en el último año. La National Center for Educational Statistics (NCES) señala que el acoso físico y verbal es el más común, y que las víctimas a menudo experimentan ansiedad, depresión y problemas académicos derivados de la victimización.

En Europa, las cifras varían ampliamente según el país. En Finlandia, gracias a la implementación del programa escolar KiVa, las tasas de acoso han disminuido significativamente, y actualmente se reportan alrededor de un 12% de víctimas. Por el contrario, en otros países como el Reino Unido y Francia, las tasas de acoso escolar alcanzan aproximadamente el 30% (UNESCO, 2022). Un informe del NSPCC (2021) en el Reino Unido encontró que uno de cada cinco niños reportó haber sido acosado en el último año, con un aumento de casos de acoso cibernético. En Japón, el Ministerio de Educación informó que más de 612.000 casos de acoso escolar fueron reportados en 2021, lo que refleja un aumento significativo en comparación con años anteriores debido a una mayor concienciación y métodos de reporte más accesibles.

En Australia, un informe de *"Bullying No Way!"* (2021) mostró que cerca del 27% de los estudiantes experimentan algún tipo de acoso escolar cada año, y que el ciberacoso ha ido en aumento, afectando de manera desproporcionada a los estudiantes de secundaria. A nivel global, se estima que las tasas de prevalencia de acoso escolar oscilan

entre el 20% y el 50%, dependiendo de la región y las medidas de intervención implementadas.

2.2.2. Tasas de acoso escolar en España

En España, el acoso escolar sigue siendo un problema relevante. Según el estudio más reciente realizado por la Universidad Complutense de Madrid (2023), el 6,2% de los estudiantes se identifican como víctimas de acoso escolar, mientras que el 2,1% admiten haber participado como agresores. Estos datos revelan una disminución en la prevalencia de casos reportados en comparación con años anteriores, pero también subrayan que el problema persiste.

Un informe publicado por Save the Children (2022) destacó que el 17% de los estudiantes en España afirmaron haber sido víctimas de acoso en algún momento de su vida escolar, con un mayor porcentaje de casos en los primeros años de la educación secundaria. Además, el informe señala que el 25% de los estudiantes que presencian situaciones de acoso no intervienen, lo que pone de relieve la necesidad de implementar programas que fomenten la intervención de los observadores en las dinámicas de acoso.

Un dato preocupante que emerge en relación con el acoso escolar en España es su vinculación con el suicidio juvenil. La Fundación ANAR (2022) informó que el 90% de las víctimas de acoso escolar sufren consecuencias psicológicas graves, como depresión, ansiedad e ideación suicida. Según el informe, uno de cada diez adolescentes que sufre acoso escolar ha intentado suicidarse. Este hecho subraya la gravedad del problema y la urgencia de desarrollar mecanismos de prevención e intervención eficaces.

Con respecto a la variable suicidio, se profundizará en un capítulo posterior, donde se abordarán los factores psicológicos que median entre el acoso escolar y los intentos de suicidio, así como las estrategias preventivas para reducir el riesgo de autolesiones entre las víctimas de acoso.

2.3. Ciberacoso: conceptualización y características

El ciberacoso, también conocido como "ciberbullying", se refiere al hostigamiento o intimidación que ocurre a través de medios electrónicos, tales como redes sociales, mensajes de texto, correos electrónicos, foros de internet o videojuegos en línea. A diferencia del acoso escolar tradicional, el ciberacoso tiene la particularidad de poder ocurrir en cualquier momento y lugar, gracias a la naturaleza de las plataformas digitales, lo que lo hace más constante e invasivo (Smith et al., 2022).

Una característica distintiva del ciberacoso es el anonimato que proporcionan las plataformas digitales, lo cual potencia el poder del agresor y complica la identificación de los responsables. Este anonimato fomenta un fenómeno conocido como desinhibición en línea, donde los agresores tienden a comportarse con mayor agresividad, al no tener que enfrentar las consecuencias inmediatas de sus actos (Tokunaga, 2010). Además, el ciberacoso se ve amplificado por la capacidad de las plataformas digitales para difundir el contenido de manera masiva, lo que permite que el daño emocional a la víctima se extienda rápidamente y a un público mucho mayor.

Otra diferencia relevante del ciberacoso en comparación con el acoso escolar convencional es la permanencia de los contenidos ofensivos en internet. Una vez que el contenido dañino es compartido, puede seguir circulando indefinidamente,

perpetuando el daño emocional sufrido por la víctima, incluso después de que el acoso haya cesado (Bauman et al., 2013).

2.3.1. Tipos de ciberacoso escolar

Las nuevas tecnologías han permitido el desarrollo de nuevas formas de ciberacoso, que incluyen:

□ **Hostigamiento:** Envío repetido de mensajes insultantes o amenazantes a la víctima. El uso de bots automatizados ha facilitado la intensificación de este tipo de acoso, permitiendo a los agresores enviar grandes volúmenes de mensajes sin intervención humana (Hinduja y Patchin, 2021).

□ **Difamación a través de *deepfakes*:** Uso de inteligencia artificial para crear videos o imágenes falsos que dañan la reputación de la víctima. Estos *deepfakes* son particularmente peligrosos porque son difíciles de desmentir, amplificando el daño (Chesney y Citron, 2020).

□ **Sextorsión y difusión no consentida de contenido sexual:** Utilización de contenido íntimo para chantajear a la víctima, amenazando con difundir imágenes o videos sexuales si no se cumplen ciertas demandas. Este tipo de acoso se observó en aumento durante la pandemia, y actualmente sigue siendo una forma prevalente de ciberacoso (Kopecký et al., 2023).

2.3.2. Elementos distintivos del ciberacoso

El ciberacoso se diferencia del acoso tradicional en varios aspectos clave:

□ **Anonimato:** El agresor puede esconder su identidad, lo que dificulta la intervención y hace que las víctimas se sientan aún más vulnerables.

□ Omnipresencia: El ciberacoso no está limitado por un espacio físico y puede ocurrir en cualquier momento y lugar, lo que incrementa el estrés emocional de la víctima.

□ Permanencia: El contenido dañino puede quedar en línea indefinidamente, lo que perpetúa el daño emocional incluso después de que el acoso haya cesado.

□ Audiencia masiva: Las redes sociales y plataformas digitales permiten que el acoso sea visto por una gran audiencia, intensificando su impacto en la víctima y dificultando su control (Patchin y Hinduja, 2022).



Tabla 5. Tipos de ciberacoso

Categoría	Descripción	Fuente
Ciberacoso Directo	Ocurre a través de mensajes directos o redes sociales, con agresiones verbales o físicas.	Langos (2012); Vandebosch y Van Cleemput (2009)
Ciberacoso Indirecto	Involucra múltiples plataformas digitales y una audiencia amplia, incluyendo difusión de rumores, suplantación de identidad y envío de mensajes no confidenciales.	Giménez, Arnaiz y Maquilon (2013); Maquilon (2013)
Sextorsión	Utilización de imágenes o videos íntimos de la víctima para coacción.	Baker et al. (2021)
Rumores	Propagación de información falsa o difamatoria sobre la víctima.	O'Neill (2018)
Insultos	Se producen en plataformas públicas, con intercambio verbal áspero y hostil.	Willard (2007)
Hostigamiento	Repetición de actos que perturban emocionalmente a la víctima, a través de canales como el correo electrónico.	Patchin y Hinduja (2011)
Denigración	Difusión de información falsa o deshonrosa sobre la víctima, a menudo a través de webs o correos electrónicos.	Zhang et al. (2022)
Suplantación de identidad	Creación de perfiles falsos con la identidad de la víctima o acceso a sus cuentas para enviar mensajes inapropiados.	Smith et al. (2008)
Ciberacoso Leve	Incluye actos como el envío de mensajes o deseos de problemas pesados que no causan un impacto significativo.	Hinduja y Patchin (2010)
Ciberacoso Moderado	Actos que causan malestar moderado, como la difusión de rumores o mensajes difamatorios.	Campbell (2005)
Ciberacoso Severo	Nivel más extremo e incluye amenazas de violencia, manipulación psicológica para dañar severamente el bienestar emocional.	Hinduja y Patchin (2006)

Fuente: elaboración propia basada en los estudios citados.

2.4. Prevalencia del ciberacoso

Las tasas de ciberacoso han aumentado significativamente en los últimos años debido al incremento en el uso de tecnologías digitales, particularmente tras la pandemia. Aunque el confinamiento exacerbó el problema, el ciberacoso sigue siendo prevalente en la actualidad, afectando a una parte considerable de la población adolescente y joven.

2.4.1. Tasas de ciberacoso a nivel internacional

A nivel mundial, la incidencia del ciberacoso ha experimentado un notable aumento en los últimos años, con un repunte significativo durante la pandemia de COVID-19. Un estudio de la UNESCO (2023) reveló que aproximadamente el 25% de los adolescentes globalmente han sido víctimas de ciberacoso, un incremento que coincide con el uso más generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), especialmente durante y después de la pandemia. En línea con esta tendencia, el Cyberbullying Research Center (2022) reportó un crecimiento del 40% en las tasas de ciberacoso entre 2020 y 2022, debido al incremento del tiempo que los jóvenes pasaron conectados a internet durante la crisis sanitaria.

En Estados Unidos, el Cyberbullying Research Center (2023) indicó que el 30% de los estudiantes de entre 12 y 17 años han experimentado alguna forma de ciberacoso, mostrando un aumento significativo en comparación con años anteriores (Patchin y Hinduja, 2022). Este dato refleja una preocupación creciente por los efectos del acoso digital entre los adolescentes norteamericanos.

Por otro lado, en Europa, varios estudios respaldan esta tendencia. El Estudio Europeo sobre la violencia escolar (2019), llevado a cabo por la Agencia Europea de Derechos

Fundamentales (FRA), encontró que alrededor del 22% de los jóvenes entre 12 y 17 años han sido víctimas de ciberacoso, con tasas Elevadas especialmente en países como España y Francia. En España, el informe de la Fundación ANAR (2021) reveló que aproximadamente el 20% de los adolescentes han sido acosados en plataformas digitales. En Francia, un informe del Conseil National du Numérique (2020) indicó que el 24% de los estudiantes de entre 15 y 17 años han sufrido acoso a través de medios digitales.

Además, el Eurobarómetro (2022) destacó que el 27% de los jóvenes europeos consideran que el ciberacoso es uno de los problemas más graves que enfrentan en sus escuelas. Este dato subraya la creciente preocupación sobre el impacto de las redes sociales y otras plataformas digitales en el bienestar emocional de los estudiantes, reforzando la necesidad urgente de una acción educativa y preventiva en este ámbito.

2.4.2. Tasas de ciberacoso a nivel nacional

En España, las tasas de ciberacoso han aumentado significativamente, especialmente durante la pandemia de COVID-19, debido al incremento en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Según un informe de la Fundación ANAR (2022), el 20% de los adolescentes entre 12 y 18 años fueron víctimas de ciberacoso entre 2020 y 2022, lo que representa un aumento del 7% en comparación con los datos previos a la pandemia. Este informe, basado en una muestra representativa de más de 5.000 adolescentes en toda España, destaca la creciente prevalencia del problema y subraya especialmente la vulnerabilidad de los jóvenes en plataformas digitales. El estudio pone de manifiesto el aumento de fenómenos como la sextorsión y la difusión no consensuada de contenido

sexual, particularmente en el contexto del uso intensificado de las TIC durante el confinamiento.

La situación sigue siendo preocupante en la actualidad, con un número creciente de víctimas de ciberacoso, según un estudio realizado por la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en 2023. Este estudio, basado en una muestra de 1.200 estudiantes de entre 12 y 18 años, reveló que el 26% de los jóvenes encuestados han experimentado ciberacoso en los últimos dos años. Los resultados subrayan la persistencia del problema en el entorno educativo, lo que resalta la necesidad urgente de fortalecer las políticas de prevención y las medidas educativas en el ámbito digital. Esto incluye tanto a las escuelas como a las plataformas sociales, que deben trabajar en conjunto para proteger a los adolescentes y estudiantes de futuros casos de ciberacoso.

El impacto emocional del ciberacoso se ha intensificado con el uso de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial (IA), que facilita la creación de contenido dañino, incluidos los *deepfakes* para difundir imágenes o videos manipulados (Hwang et al., 2021). Este tipo de herramientas amplifica el sufrimiento emocional de las víctimas, quienes se ven expuestas a nuevas formas de acoso digital. Además, el contenido sexual no consensuado se ha convertido en una preocupación creciente. Durante y después de la pandemia, se observó un incremento en los casos de sextorsión y la difusión de contenido sexual sin el consentimiento de la víctima, fenómeno conocido como "pornovenganza." Los agresores amenazan con divulgar contenido íntimo de las víctimas, lo que ha afectado a un número considerable de adolescentes, quienes son manipulados mediante la difusión de imágenes o videos personales (European Network Against Bullying, 2023).

2.5. Acoso escolar y cibernético: similitudes y diferencias

Aunque el acoso escolar y el ciberacoso son fenómenos que comparten ciertas similitudes, existen diferencias significativas que influyen en la forma en que afectan a las víctimas. Ambos tipos de acoso implican la búsqueda de poder y control por parte del agresor, pero el contexto en el que ocurren y las herramientas utilizadas los diferencian de manera significativa.

2.5.1. Similitudes

Una de las principales similitudes entre el acoso escolar y el ciberacoso es la intención de causar daño a la víctima. Tanto en el acoso tradicional como en el ciberacoso, los agresores actúan con la finalidad de humillar, intimidar o dañar emocionalmente a sus víctimas. Además, ambos tipos de acoso suelen estar relacionados con el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, ya sea en términos de estatus social, fuerza física, o, en el caso del ciberacoso, habilidades tecnológicas (Olweus, 1993; Kowalski et al., 2014).

Otra similitud es la repetición. En el acoso escolar, las conductas agresivas suelen repetirse a lo largo del tiempo, lo que amplifica el daño emocional causado a la víctima. De manera similar, en el ciberacoso, las víctimas pueden ser objeto de agresiones continuas a través de medios digitales, como mensajes repetitivos, la difusión constante de rumores o la publicación recurrente de contenido ofensivo (Tokunaga, 2010).

2.5.2. Diferencias

La principal diferencia entre ambos tipos de acoso radica en el medio a través del cual se perpetra. El acoso escolar ocurre en espacios físicos, como la escuela o el patio de recreo, y generalmente está limitado al horario escolar. En cambio, el ciberacoso ocurre en el entorno digital, lo que significa que puede suceder en cualquier momento y lugar, sin las restricciones de tiempo y espacio que caracterizan al acoso tradicional (Smith et al., 2022).

Otra diferencia importante es la capacidad de anonimato que ofrece el ciberacoso. Mientras que en el acoso escolar el agresor suele ser fácilmente identificable por las víctimas y los testigos, en el ciberacoso los agresores pueden ocultar su identidad detrás de perfiles falsos o actuar desde el anonimato, lo que complica las medidas para detener el acoso y afecta más gravemente a la víctima, quien no sabe de dónde provienen las agresiones (Patchin y Hinduja, 2022).

Finalmente, la escala y permanencia del daño es mayor en el ciberacoso. En el entorno escolar, los actos de acoso suelen ser presenciados por un número limitado de compañeros de clase, mientras que, en el ciberacoso, el contenido puede ser visto por un público mucho más amplio debido a la viralización en redes sociales. Además, el contenido ofensivo puede permanecer en línea indefinidamente, lo que prolonga el daño emocional sufrido por la víctima (Bauman et al., 2013).

Tabla 6. Comparación de características entre acoso y ciberacoso

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)
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-Cieslik et al. (2023)

Fuente: Elaboración propia basada en los estudios citados.

2.6. Roles implicados en el acoso escolar y el ciberacoso

Tanto en el acoso escolar como en el ciberacoso, los diferentes actores implicados juegan roles específicos. Estos roles no solo incluyen a los agresores y las víctimas, sino también a los espectadores, quienes, aunque no participen activamente en el acoso, pueden tener una influencia significativa sobre la dinámica de poder.

2.6.1. El rol de agresor

El agresor, tanto en el acoso escolar como en el ciberacoso, desempeña un papel central al perpetuar los actos de intimidación o violencia. En el caso del acoso escolar, el agresor utiliza su fuerza física, popularidad o habilidades sociales para ejercer control sobre la víctima, lo que le permite mantener una posición dominante. Por otro lado, en el ciberacoso, el agresor se apoya en su conocimiento tecnológico y, especialmente, en el anonimato proporcionado por el entorno digital, lo que le

permite atacar a la víctima de manera oculta. Esta característica del ciberacoso es particularmente dañina, ya que la víctima no siempre sabe quién está detrás de los ataques, lo que genera una sensación constante de inseguridad y vulnerabilidad (Hwang et al., 2021).

Los agresores suelen mostrar características de dominancia social, buscando establecer su poder sobre la víctima, y en muchos casos presentan una desconexión moral que les permite justificar sus acciones sin sentir culpa o remordimiento. Esta desconexión moral, como señalan Gini et al. (2014), facilita la repetición del comportamiento agresivo, al minimizar el daño infligido. En el contexto del ciberacoso, la falta de contacto físico directo y la invisibilidad del agresor refuerzan esta desvinculación moral, haciendo que el agresor se sienta más libre para actuar sin consecuencias inmediatas.

Además de las características individuales del agresor, investigaciones recientes destacan cómo la presión social y la falta de empatía contribuyen a las dinámicas de acoso. La disminución de la empatía en los agresores, junto con la presión de grupo, puede impulsar a algunos adolescentes a participar en el acoso o a adoptar un rol pasivo como espectadores. Los espectadores, al no intervenir, refuerzan sin querer las dinámicas agresivas y perpetúan un entorno donde el acoso es tolerado, tal como sugieren estudios de Salmivalli (2010) y Thornberg et al. (2013). Esta combinación de factores contribuye a crear un ciclo de violencia que afecta tanto a las víctimas como a los agresores, y se convierte en un problema difícil de erradicar si no se abordan adecuadamente las dinámicas sociales y emocionales que subyacen al acoso.

2.6.2. El rol de víctima

La víctima es el individuo que sufre las agresiones, ya sea en el contexto escolar o digital. En ambos casos, las víctimas suelen ser personas que se perciben como diferentes o vulnerables de alguna manera, ya sea por su aspecto físico, su estatus social, su origen étnico o su orientación sexual. Además, las víctimas de acoso escolar y ciberacoso comparten características similares, como la baja autoestima, la dificultad para defenderse y una mayor susceptibilidad a los problemas de salud mental, como la ansiedad y la depresión (Juvonen y Graham, 2014).

En el caso del ciberacoso, el daño psicológico puede ser incluso mayor debido a la naturaleza constante e invasiva de las agresiones. La imposibilidad de escapar del acoso, que puede continuar en cualquier momento del día a través de medios digitales, incrementa los niveles de estrés y ansiedad en las víctimas, quienes se sienten vigiladas y perseguidas continuamente (Hinduja y Patchin, 2022).

2.6.3. El rol de espectador

Los espectadores son aquellos que, sin ser directamente agresores o víctimas, observan las dinámicas de acoso. En el acoso escolar, los espectadores pueden actuar de manera pasiva, observando el acoso sin intervenir, o de manera activa, apoyando al agresor mediante la risa, el refuerzo positivo o incluso participando en la agresión. La actitud de los espectadores es crucial, ya que su intervención o falta de intervención puede influir significativamente en la duración e intensidad del acoso (Salmivalli, 2010).

En el ciberacoso, los espectadores tienen un papel aún más relevante debido al alcance y viralidad de las redes sociales. Un espectador que comparte comenta o difunde contenido ofensivo está contribuyendo activamente a la perpetuación del acoso. Por otro lado, los espectadores que denuncian el contenido o apoyan a la víctima pueden ayudar a mitigar el daño y detener las agresiones. Sin embargo, la falta de intervención por parte de los espectadores en las plataformas digitales sigue siendo un desafío importante en la lucha contra el ciberacoso (Kowalski et al., 2014).

2.7. Factores relacionados con el acoso escolar y ciberacoso

El acoso escolar y el ciberacoso son fenómenos complejos que involucran múltiples factores que interactúan entre sí, tanto a nivel individual como social y contextual. Estos factores, a menudo interrelacionados, juegan un papel crucial en la aparición, perpetuación y dinámica del acoso, influenciando tanto a los agresores como a las víctimas y los espectadores. En este sentido, comprender los factores relacionados con el acoso escolar y el ciberacoso requiere un análisis integral que incluya aspectos psicológicos, sociales y tecnológicos.

Uno de los aspectos más influyentes es la personalidad. Las investigaciones han demostrado que los agresores suelen presentar ciertos rasgos de personalidad que los predisponen a comportamientos agresivos. Entre estos rasgos destacan la impulsividad, la baja empatía y la conducta antisocial (Furnham et al., 2013; Gini et al., 2014). La impulsividad, por ejemplo, se caracteriza por la dificultad de controlar las reacciones emocionales y por una tendencia a actuar de manera rápida, sin considerar las consecuencias de las

acciones. Este rasgo hace que los agresores, en especial los adolescentes, respondan agresivamente ante situaciones de estrés o conflicto, sin medir el daño que pueden causar a las víctimas (Furnham et al., 2013). La baja empatía, especialmente la empatía afectiva, que es la capacidad de sentir las emociones de los demás, constituye una variable significativa en la dinámica del acoso. Los agresores suelen carecer de una respuesta emocional hacia el sufrimiento de las víctimas, lo que facilita la repetición del acoso, ya que no experimentan culpa o remordimiento por sus actos (Zych et al., 2019). En cuanto a la empatía cognitiva, la capacidad de comprender las emociones ajenas sin necesariamente sentirlas, los agresores pueden utilizar esta habilidad de forma manipuladora, lo que les permite controlar las emociones de las víctimas y mantener el dominio sobre ellas, contribuyendo así a las dinámicas de poder en el acoso escolar y cibernético (Frick y Kemp, 2021).

A su vez, la desvinculación moral es un factor determinante en la perpetuación del acoso, tanto en el contexto escolar como en el digital. La desvinculación moral, según Bandura (1999), se refiere a la capacidad de los agresores para justificar sus actos, minimizando el daño causado, deshumanizando a las víctimas o culpándolas de su situación. Este proceso permite que los agresores actúen sin experimentar sentimientos de culpa, facilitando la repetición de los comportamientos agresivos. La desvinculación moral es aún más relevante en el ciberacoso, donde la falta de contacto físico directo entre el agresor y la víctima puede deshumanizar aún más a la persona acosada, lo que refuerza la agresión. La tecnología permite a los agresores ocultar su identidad y actuar sin temor a las repercusiones inmediatas, lo que incrementa la prevalencia del ciberacoso y la agresión digital (Hinduja y Patchin, 2015).

La autorregulación emocional es un factor crucial tanto en agresores como en víctimas de acoso escolar. Las investigaciones han demostrado que las víctimas suelen tener una autoestima baja y dificultades para regular sus emociones, lo que las hace más vulnerables a ser blanco de los agresores. Estas dificultades emocionales, como el manejo inapropiado del estrés, perpetúan el ciclo de victimización, ya que las víctimas no pueden defenderse efectivamente de los ataques de los acosadores. La falta de autorregulación emocional en las víctimas refuerza la agresión, ya que el acosador percibe que su comportamiento no tiene consecuencias (Hinduja y Patchin, 2010; Hawker y Boulton, 2000).

Por otro lado, los agresores suelen presentar dificultades en la autorregulación emocional, lo que se manifiesta en impulsividad y conductas agresivas. La impulsividad, la baja empatía y la búsqueda de sensaciones están asociadas directamente con la agresión. Las personas con altos niveles de impulsividad suelen tener dificultades para controlar sus reacciones emocionales y tienden a actuar de manera agresiva en situaciones de estrés o conflicto sin considerar las consecuencias de sus acciones (Furnham et al., 2013). Además, la desvinculación moral, entendida como la capacidad de justificar o minimizar las conductas dañinas, es otro predictor importante del comportamiento agresivo (Bandura, 1999; Gini et al., 2014). Estos factores contribuyen a la perpetuación del acoso, ya que los agresores no experimentan culpa o remordimiento al dañar a sus víctimas, lo que facilita la repetición del acoso (Gini et al., 2014).

A nivel social, el grupo de iguales juega un papel fundamental en la dinámica del acoso escolar y el ciberacoso. Los adolescentes, en su búsqueda constante de aceptación social dentro de su grupo, pueden verse presionados a participar en comportamientos agresivos, bien sea como agresores o como

espectadores pasivos. La presión social es un factor que influye en la adopción de estos roles, ya que el miedo a ser excluido del grupo puede empujar a los jóvenes a no intervenir en defensa de la víctima. Este silencio de los espectadores puede interpretarse como un apoyo implícito al agresor, lo que refuerza la dinámica de acoso. La presencia de testigos, que no se involucran en la defensa de la víctima, perpetúa el comportamiento agresivo (Salmivalli et al., 2011; Thornberg et al., 2013).

El clima escolar también influye significativamente en la prevalencia del acoso. Un ambiente escolar donde se promueven normas claras de respeto y donde existen políticas efectivas de prevención y respuesta ante el acoso tiende a reducir las tasas de agresión. Sin embargo, cuando los estudiantes perciben que la administración escolar no actúa de manera adecuada ante los incidentes de acoso, o cuando los agresores no enfrentan consecuencias claras por sus acciones, la situación empeora. Un entorno escolar permisivo o indiferente hacia el acoso contribuye a la perpetuación de este comportamiento (Bradshaw et al., 2010). La percepción de justicia en el entorno escolar es crucial para prevenir el acoso. Los estudiantes que perciben que las normas son justas y se aplican equitativamente son menos propensos a involucrarse en el acoso o a apoyar a los agresores (Rigby, 2012).

El entorno familiar es otro factor determinante en la predisposición de los jóvenes a participar en dinámicas de acoso. Los estudios indican que los estilos de crianza autoritarios o permisivos están estrechamente asociados con la participación en comportamientos agresivos (Espelage et al., 2014). Los adolescentes que crecen en hogares donde no se imponen límites sobre el uso de la tecnología tienen más probabilidades de involucrarse en el ciberacoso (Wright y Li, 2013). Sin embargo, los adolescentes que perciben un alto nivel

de apoyo familiar y tienen relaciones familiares abiertas, donde pueden hablar de sus experiencias y recibir ayuda, tienden a ser menos vulnerables a la victimización, ya que cuentan con un entorno seguro para expresarse (Calvete et al., 2021).

Finalmente, la vulnerabilidad social constituye un factor determinante en el aumento del riesgo de victimización. Los adolescentes con necesidades educativas especiales (NEE) o aquellos que son percibidos como diferentes por sus compañeros suelen ser más propensos a ser víctimas de acoso escolar y ciberacoso. La percepción de diferencia puede estar relacionada con discapacidades físicas, dificultades de aprendizaje o trastornos del desarrollo, lo que genera que estos jóvenes enfrenten mayores dificultades para integrarse en el grupo social. Del mismo modo, los jóvenes que pertenecen a minorías raciales o étnicas o aquellos que se identifican como LGBTQ+ también son más vulnerables a ser objeto de acoso. Estas víctimas enfrentan mayores barreras para denunciar el acoso y, en muchos casos, temen que sus quejas no sean tomadas en serio por las autoridades escolares (Kosciw et al., 2020; UNESCO, 2019).

En resumen, los factores que influyen en el acoso escolar y el ciberacoso son diversos y se interrelacionan de forma compleja. La personalidad de los agresores, la presión social del grupo de iguales, el clima escolar y el entorno familiar son factores clave que pueden predisponer a los adolescentes a involucrarse en el acoso. Además, las condiciones emocionales de las víctimas, como la baja autoestima y las dificultades para regular sus emociones, refuerzan el ciclo de victimización. Es esencial abordar estos factores de manera integral para prevenir y reducir la incidencia del acoso escolar y el ciberacoso, tanto en el contexto físico como en el digital.

2.8. Consecuencias del acoso escolar y ciberacoso

El acoso escolar y el ciberacoso tienen consecuencias devastadoras para las víctimas, afectando tanto su bienestar emocional como su desarrollo físico y cognitivo. El impacto de estos fenómenos no se limita únicamente al periodo en que ocurren, sino que puede prolongarse a lo largo de la vida. Estudios han mostrado que el daño psicológico y emocional causado por el acoso es, en muchos casos, más grave y duradero que el daño físico, afectando el desarrollo emocional, social y académico de las víctimas (Volk et al., 2017; Gaffney et al., 2019). Estos efectos pueden incluir dificultades para establecer relaciones interpersonales saludables en la adultez y un riesgo considerablemente elevado de desarrollar trastornos de salud mental, como depresión, ansiedad generalizada y trastornos de pánico (Reijntjes et al., 2011; Gaffney et al., 2019).

Además del grave impacto que tiene sobre las víctimas, la conducta de acoso y ciberacoso representa también un factor de riesgo significativo para la conducta suicida en adolescentes agresores. La evidencia científica ha demostrado que esta relación está mediada por factores como la depresión, la ansiedad y la baja autoestima, que pueden afectar tanto a quienes sufren como a quienes perpetran el acoso. Por ello, se vuelve indispensable desarrollar intervenciones integrales que no solo protejan a las víctimas, sino que también atiendan el malestar emocional de los agresores. Implementar estrategias preventivas que incluyan la educación sobre el uso responsable de las tecnologías digitales y la promoción del bienestar emocional constituye una línea de intervención estratégica para reducir la incidencia de conductas suicidas asociadas al acoso y al ciberacoso en la adolescencia.

Uno de los efectos más serios del acoso, especialmente el crónico, es el trastorno de estrés postraumático (TEPT), que puede desarrollarse como resultado de las experiencias traumáticas sufridas por las víctimas.

El TEPT se caracteriza por síntomas como reviviscencias del acoso (flashbacks), hipervigilancia constante y conductas de evitación, que interfieren gravemente con la capacidad de las víctimas para funcionar en su vida diaria (Idsoe et al., 2021). Además, algunas víctimas de acoso prolongado y severo pueden desarrollar lo que se conoce como trastorno de estrés postraumático complejo (TEPT complejo), un trastorno que incluye problemas crónicos en la regulación emocional, sentimientos persistentes de vergüenza y culpa, y una profunda dificultad para establecer relaciones interpersonales saludables (Cloitre et al., 2014).

Desde el marco de las teorías actuales del trauma, la Teoría Polivagal de Stephen Porges (Dana, 2018) proporciona una comprensión adicional de cómo el trauma prolongado afecta a las víctimas del acoso. Según esta teoría, las víctimas de acoso prolongado pueden experimentar alteraciones en su respuesta al estrés. Porges sostiene que los sistemas del cuerpo que responden al peligro, incluidos los relacionados con la interacción social, pueden alterarse permanentemente, lo que aumenta la sensibilidad al estrés y la vulnerabilidad emocional. Esto se traduce en hipervigilancia y un estado de alerta constante, incluso en entornos seguros, lo que impacta negativamente en la capacidad de las víctimas para regular sus emociones y desarrollar relaciones interpersonales saludables.

La disociación es otro mecanismo comúnmente observado en las víctimas de acoso, especialmente aquellas que han experimentado violencia psicológica o acoso relacional

prolongado. La disociación implica una desconexión de la realidad y una fragmentación de las emociones relacionadas con el trauma. Aunque esta respuesta puede actuar como una defensa adaptativa a corto plazo, impide el procesamiento adecuado del trauma y tiene efectos perjudiciales en el desarrollo de una identidad sólida y saludable (van der Kolk, 2014).

Las investigaciones indican que las personas con síntomas disociativos debido al acoso tienen más probabilidades de desarrollar trastornos depresivos graves y de enfrentar dificultades para afrontar situaciones estresantes (Nielsen et al., 2022).

Además, el Modelo de Trauma del Desarrollo propuesto por Ford y Courtois (2013) subraya que el acoso escolar prolongado puede alterar de manera fundamental el desarrollo psicosocial y neurobiológico de las víctimas. Este modelo sugiere que las víctimas de acoso crónico pueden experimentar dificultades para regular emociones intensas como el miedo y la ira, lo que afecta negativamente su capacidad para enfrentar los desafíos emocionales y sociales. Asimismo, el acoso prolongado puede generar un sentimiento distorsionado de sí mismos, caracterizado por sentimientos de impotencia y baja autoestima, lo que perpetúa sus dificultades emocionales y sociales.

El estrés crónico derivado del acoso escolar tiene también consecuencias fisiológicas significativas. La exposición constante al acoso activa de manera repetida la amígdala, una región del cerebro encargada de procesar las emociones y el miedo, lo que produce una serie de reacciones fisiológicas que pueden perjudicar gravemente el desarrollo cerebral (Olweus, 2013; McLaughlin et al., 2014). La sobreproducción de cortisol, la hormona del estrés genera una serie de efectos nocivos en el

cerebro adolescente, especialmente en el hipocampo, una región con un papel central en la memoria y el aprendizaje.

Esta alteración del hipocampo puede resultar en dificultades para concentrarse, problemas de memoria y un rendimiento académico deficiente, lo que repercute en la autoestima y motivación de los adolescentes víctimas de acoso (McEwen, 2012). Además, el córtex prefrontal, responsable de funciones cognitivas superiores como la toma de decisiones, la planificación y el control de impulsos, también se ve afectado por el estrés crónico, limitando la capacidad de los adolescentes para enfrentar tareas complejas y gestionar adecuadamente los desafíos académicos y sociales (Blakemore, 2018).

A nivel emocional y psicológico, los adolescentes víctimas de acoso tienen un mayor riesgo de desarrollar trastornos de salud mental, como ansiedad, depresión y trastornos de estrés postraumático (PTSD). Estos trastornos no solo afectan la salud emocional de las víctimas, sino que también agravan las dificultades cognitivas y sociales, creando un ciclo difícil de interrumpir sin una intervención adecuada (Hawker y Boulton, 2014). La intervención temprana es esencial para reducir los efectos adversos del acoso y ofrecer apoyo psicológico adecuado para ayudar a las víctimas a superar el trauma. Programas de intervención en el entorno escolar, centrados en la creación de un ambiente seguro y de apoyo, junto con terapias psicológicas que promuevan la resiliencia y el manejo del estrés, pueden reducir el impacto traumático y favorecer un desarrollo cerebral y emocional saludable en los adolescentes (Swearer y Hymel, 2015).

En resumen, las consecuencias del acoso escolar y el ciberacoso para las víctimas son profundas y de largo alcance. Los efectos psicológicos y emocionales, como la ansiedad, la

depresión, el trastorno de estrés postraumático y la disociación, junto con las alteraciones fisiológicas en el cerebro, muestran la gravedad de este fenómeno. Las víctimas experimentan dificultades significativas en su desarrollo emocional y social, y los efectos del acoso pueden perdurar mucho después de que el acoso haya cesado. Por lo tanto, es esencial adoptar un enfoque integral para abordar las consecuencias del acoso, que incluya tantas intervenciones psicológicas como sociales y educativas, con el objetivo de proporcionar un entorno de apoyo que permita a las víctimas superar el trauma y recuperar su bienestar.

2.9. Prevención del acoso y ciberacoso

El acoso escolar y el ciberacoso son fenómenos que afectan a millones de adolescentes en todo el mundo. La prevalencia de estas conductas ha ido en aumento en los últimos años, impulsada en parte por el uso creciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A pesar de los riesgos asociados, algunos adolescentes muestran una resiliencia notable que les permite superar el impacto negativo del acoso. La resiliencia, las estrategias de afrontamiento adecuadas y las intervenciones tempranas desempeñan un papel fundamental en mitigar las consecuencias del acoso. A continuación, se presentan los programas de prevención que se están llevando a cabo a nivel internacional y nacional, con especial énfasis en la resiliencia y el afrontamiento de los adolescentes.

La resiliencia, entendida como la capacidad de una persona para adaptarse positivamente a situaciones de adversidad, es fundamental en el manejo de las experiencias de acoso escolar y ciberacoso. Las investigaciones han demostrado que los adolescentes con mayores niveles de resiliencia son menos propensos a ser víctimas del acoso o a desarrollar

problemas emocionales graves como resultado del mismo (Luthar y Cicchetti, 2000). Este aspecto es importante, ya que la resiliencia permite a los jóvenes recuperarse más rápidamente del impacto negativo del acoso, mejorando su bienestar general y reduciendo las secuelas psicológicas a largo plazo.

Las estrategias de afrontamiento también juegan un papel crucial en cómo las víctimas manejan el acoso. Los adolescentes que emplean estrategias centradas en el problema, como intentar resolver activamente el conflicto o buscar ayuda, tienden a superar el acoso con menos secuelas emocionales (Hunter et al., 2007). Estas estrategias incluyen la comunicación abierta con adultos de confianza, la participación en programas de intervención o el fortalecimiento de sus habilidades sociales para gestionar las interacciones difíciles. En contraste, aquellos que adoptan estrategias centradas en la emoción, como la evitación o el retraimiento emocional, pueden experimentar mayores niveles de estrés, ansiedad y depresión, lo que perpetúa el ciclo de victimización y dificulta su recuperación (Hunter et al., 2007).

Programas de prevención a nivel internacional

La intervención temprana y los programas de prevención son fundamentales para reducir la incidencia de acoso escolar y ciberacoso. A nivel internacional, diversos programas han demostrado ser efectivos en la prevención de estos fenómenos. El *KiVa* en Finlandia es uno de los programas más destacados, que ha logrado una reducción significativa de los casos de acoso escolar en diversas escuelas del país. Este programa se basa en un enfoque integral y sistémico, involucrando tanto a estudiantes, como docentes y familias en el proceso educativo. El *KiVa* promueve la empatía, la resolución de conflictos y el

respeto mutuo, fomentando un entorno escolar más seguro (Kärnä et al., 2011).

Otro ejemplo es el *Olweus Bullying Prevention Program* en Noruega, desarrollado por el psicólogo Dan Olweus. Este programa es ampliamente reconocido por su capacidad para reducir el acoso escolar en una amplia variedad de contextos. Se centra en la creación de normas claras contra el acoso dentro de la comunidad escolar, proporcionando intervenciones a nivel individual y grupal. La efectividad del programa ha sido comprobada a través de estudios que destacan su impacto positivo en la disminución de la violencia escolar (Olweus, 1993).

En el contexto del ciberacoso, se están implementando herramientas tecnológicas que permiten a las víctimas denunciar incidentes de manera anónima y alertar a las autoridades escolares de manera rápida. Estas medidas, junto con el fortalecimiento de las políticas escolares y la creación de ambientes de aprendizaje más seguros, han demostrado ser eficaces para reducir el impacto del acoso en sus diversas formas (Cross et al., 2015). Estas herramientas permiten una respuesta más inmediata ante el ciberacoso, mejorando la capacidad de las instituciones para intervenir de manera efectiva y ofrecer apoyo a las víctimas.

Programas de prevención a nivel nacional

En España, diversos estudios y programas se han centrado en la prevención del acoso escolar y el ciberacoso, adaptando los enfoques internacionales a las características del contexto nacional. Un ejemplo es el *Programa de Prevención de Acoso Escolar de la Fundación ANAR* (Fundación ANAR, 2021), que se ha implementado en varias comunidades autónomas. Este programa se enfoca en sensibilizar a los jóvenes sobre las consecuencias del

acoso, proporcionar formación a los docentes y crear una red de apoyo que involucra tanto a estudiantes como a familias. Además, incluye un componente de intervención temprana para identificar casos de acoso antes de que se intensifiquen.

A nivel académico, la revisión sistemática de Estévez, Flores y Huesca (2019) sobre los programas de prevención en España señala que los más efectivos son aquellos que combinan la intervención a nivel individual y grupal, involucrando a toda la comunidad escolar en el proceso. Los programas que integran la educación emocional, la gestión de conflictos y la promoción de valores de respeto y tolerancia son los que han mostrado mayores resultados en la reducción del acoso (Estévez et al., 2019).

El *Plan de Convivencia Escolar* del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España también es un esfuerzo importante para abordar el acoso escolar a nivel nacional. Este plan promueve un enfoque preventivo que incluye políticas de convivencia en las aulas, establece protocolos de actuación ante casos de acoso y fomenta la creación de un entorno educativo más inclusivo y respetuoso.

La prevención del acoso escolar y el ciberacoso es un esfuerzo global que requiere la colaboración de instituciones educativas, familias, gobiernos y comunidades. Los programas de prevención que incluyen intervenciones tanto a nivel individual como colectivo son esenciales para reducir la incidencia de estos fenómenos y promover una cultura de respeto. A nivel internacional, programas como *KiVa* y *Olweus* han demostrado ser efectivos, mientras que en España, los programas nacionales como el de la Fundación ANAR y el *Plan de Convivencia Escolar* están adaptando estos enfoques para abordar las necesidades del contexto local. La implementación de estas

estrategias de manera temprana y sostenida es crucial para garantizar la seguridad y el bienestar de los adolescentes.

2.10. Recapitulaciones

Para comprender el fenómeno del acoso escolar y ciberacoso, es esencial analizar tanto sus características fundamentales como los factores que lo perpetúan. En este capítulo se han abordado los elementos que definen el acoso escolar y ciberacoso, así como los distintos tipos de acoso y su prevalencia tanto a nivel internacional como nacional. Además, se ha explorado el impacto emocional, psicológico y social que sufren las víctimas de acoso. Este capítulo concluye con la recopilación de programas de prevención y estrategias de intervención que han demostrado ser eficaces para reducir la incidencia de estos fenómenos. Las principales ideas que se extraen de la literatura revisada son:

□ Existen diferentes tipos de acoso, que incluyen el físico, verbal, psicológico, social y cibernético. Cada uno tiene un impacto particular en las víctimas, siendo el ciberacoso especialmente perjudicial debido a su naturaleza omnipresente y persistente, lo que amplifica el daño emocional sufrido.

□ La prevalencia del acoso escolar varía significativamente a nivel internacional, con tasas de victimización que van desde el 20% hasta el 50% dependiendo de la región. Las diferencias en las tasas de acoso están relacionadas con las políticas educativas y los programas de intervención implementados en cada país.

□ En cuanto al ciberacoso, este fenómeno ha crecido considerablemente debido al uso extendido de las plataformas digitales. La anonimidad y la viralización del contenido son características que amplifican los efectos del ciberacoso, lo que

genera un mayor daño psicológico en las víctimas, que no pueden escapar del acoso.

□ Los roles implicados en el acoso escolar y ciberacoso son diversos. Los agresores suelen presentar rasgos de personalidad como la impulsividad, la baja empatía y la búsqueda de sensaciones. Por su parte, las víctimas a menudo tienen dificultades para regular sus emociones y suelen tener una baja autoestima, lo que las hace más vulnerables a ser objeto de acoso.

□ Las consecuencias del acoso escolar y ciberacoso son profundas y de largo alcance. Las víctimas pueden sufrir trastornos psicológicos graves como ansiedad, depresión y trastornos de estrés postraumático. A nivel fisiológico, el acoso crónico afecta el cerebro adolescente, particularmente en el hipocampo y el córtex prefrontal, lo que impacta en la memoria, el aprendizaje y el control de impulsos.

□ La prevención del acoso escolar y ciberacoso es crucial para mitigar sus efectos. A nivel internacional, programas como KiVa en Finlandia y el Olweus Bullying Prevention Program en Noruega han demostrado ser eficaces en la reducción del acoso escolar. En España, programas como el de la Fundación ANAR y el Plan de Convivencia Escolar se han adaptado para abordar las características particulares del contexto local, mostrando resultados positivos en la prevención del acoso.



Capítulo 3. Personalidad, Tétrada Oscura y Acoso en la adolescencia

- 3.1 El Modelo PEN de Eysenck
- 3.2. El Modelo de los 5 Grandes
- 3.3 Los 6 Grandes o el Modelo HEXACO
- 3.4. La Tétrada Oscura de la personalidad
 - 3.4.1. Tétrada Oscura, Acoso y Ciberacoso
- 3.5. Tétrada Oscura como factor de riesgo o protección
- 3.6. Recapitulaciones



Los enfoques dirigidos a la intervención y prevención de la violencia entre iguales en la infancia y la adolescencia han sido desarrollados desde diversas perspectivas explicativas, destacándose el entorno intrafamiliar, las variables emocionales y el contexto social. Estas aproximaciones encuentran respaldo en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, la cual enfatiza la influencia del ambiente en el desarrollo individual. No obstante, en los últimos años, la variable de la personalidad ha adquirido un papel central en la comprensión de estas conductas.

Si bien los factores ambientales tienen un impacto significativo en la aparición de comportamientos antisociales o delictivos, no son los únicos determinantes. La personalidad desempeña un papel crucial en la manifestación de dichas conductas, y algunos estudios la consideran incluso un factor determinante en la conducta antisocial. En este sentido, la investigación reciente ha mostrado un creciente interés en la tétada oscura de la personalidad, compuesta por el maquiavelismo, el narcisismo, la psicopatía y el sadismo, debido a su relación con el comportamiento agresivo y transgresor en poblaciones adolescentes (Chabrol et al., 2015; Ponzone et al., 2021; Wang et al., 2023).

La personalidad es un constructo multidimensional que abarca un conjunto de características distintivas de cada individuo, las cuales influyen en la cognición y la conducta. La evidencia empírica indica que la personalidad es el resultado de la interacción entre factores genéticos y ambientales. En este sentido, la genética proporciona una base sobre la cual el ambiente ejerce una influencia moduladora, aunque con ciertos límites (Conger et al., 2021; Perlstein y Waller, 2022; Perlstein et al., 2022; Loehlin, 1992; Loehlin et al., 1998; Riemann et al., 1997). En particular, los estudios recientes sobre la tétada oscura han encontrado que estos rasgos, además de contar con una base

biológica, pueden verse acentuados por factores ambientales como la exposición a la violencia temprana o la ausencia de relaciones de apego seguras (Williams et al., 2021).

Diversos estudios y modelos teóricos han identificado las variables de la personalidad como factores relevantes en la explicación de la conducta antisocial (Eysenck y Eysenck, 1987; López-Romero et al., 2011; Miller y Lynam, 2001). Desde este enfoque, gran parte de la investigación se ha centrado en analizar la relación entre la personalidad y los problemas de conducta (v.g., Putnins, 1982; Tranah et al., 1998), con especial interés en la asociación y predicción de los rasgos de personalidad en relación con la delincuencia o el comportamiento antisocial. En este marco, diversas investigaciones han puesto a prueba la hipótesis de la conducta antisocial de Eysenck (Eysenck y Gudjonsson, 1989), la cual sostiene que ciertos rasgos de personalidad pueden predisponer a los individuos a la transgresión de normas sociales.

Estudios recientes han ampliado este marco teórico al integrar la tétrada oscura en el análisis del comportamiento antisocial. Investigaciones como la de Wang et al. (2023) han demostrado que el maquiavelismo y la psicopatía están fuertemente correlacionados con la alienación social y la agresividad en adolescentes, factores que incrementan el riesgo de conductas violentas. Asimismo, Ponzoni et al. (2021) han encontrado que el narcisismo vulnerable, caracterizado por una autoestima inestable y una alta reactividad emocional, se asocia con una mayor probabilidad de conductas impulsivas y transgresoras. Por otro lado, el sadismo ha sido identificado como un predictor significativo de agresión tanto hacia los demás como hacia uno mismo (Williams et al., 2021).

Estos hallazgos subrayan la necesidad de actualizar los modelos explicativos tradicionales de la conducta antisocial en adolescentes, incorporando los rasgos de la tétrada oscura como factores de riesgo relevantes en la manifestación de la violencia entre iguales y en la propensión a conductas disruptivas. La inclusión de estas dimensiones de la personalidad en los programas de prevención podría facilitar la identificación temprana de adolescentes con perfiles de riesgo y permitir el diseño de estrategias de intervención más eficaces.

3.1. El Modelo PEN de Eysenck

La teoría biosocial de la personalidad de Hans J. Eysenck postula una estrecha relación entre ciertos rasgos temperamentales y la propensión a la conducta antisocial o delictiva. En particular, Eysenck sostiene que los individuos con tendencias criminales tienden a presentar perfiles de personalidad caracterizados por puntuaciones elevadas en psicoticismo, extraversión y neuroticismo (Eysenck y Eysenck, 1987). Esta hipótesis se fundamenta en la idea de que dichos rasgos influyen en los procesos de socialización y aprendizaje. Por ejemplo, una baja sensibilidad al castigo y una alta búsqueda de estímulos (atributos ligados a la extraversión) dificultarían la interiorización de normas, mientras que la inestabilidad emocional (neuroticismo) y la escasa empatía o dureza emocional (psicoticismo) predispondrían a respuestas antisociales. En las últimas décadas, numerosos estudios han investigado esta triada de personalidad de Eysenck (P-E-N) en poblaciones antisociales, con resultados que en parte confirman sus postulados y aportan matices importantes.

El psicoticismo es la dimensión de personalidad que Eysenck asoció más directamente con tendencias antisociales. Se

caracteriza por frialdad afectiva, falta de empatía, agresividad y hostilidad (Eysenck y Eysenck, 1985). Individuos con puntuaciones altas en psicoticismo tienden a ser egocéntricos, insensibles a los sentimientos ajenos, con poca capacidad de culpa y proclives a conductas arriesgadas en busca de sensaciones intensas (Navas et al., 2020). Esta descripción encaja estrechamente con rasgos observados en personalidades antisociales y psicopáticas, hasta el punto de que algunos autores han equiparado el constructo de psicoticismo con una forma de psicopatía subclínica (Mesía-Guevara y Basauri, 2024).

La evidencia empírica reciente refuerza el papel central del psicoticismo en la conducta antisocial. Un creciente conjunto de estudios confirma que esta dimensión aparece consistentemente elevada en poblaciones delincuentes (Debska et al., 2021). Por ejemplo, revisiones sistemáticas indican que los infractores suelen puntuar significativamente más alto en la escala de psicoticismo en comparación con otras dimensiones, siendo este el rasgo más fuertemente asociado a la delincuencia (Chauca y Soto, 2023).

El neuroticismo hace referencia a la tendencia a la inestabilidad emocional, la ansiedad y los cambios frecuentes de estado de ánimo. Es la contraparte de la estabilidad emocional e implica alta reactividad al estrés y predisposición a emociones negativas como ansiedad, irritabilidad y depresión (Sarabia, 2023). Esta dimensión se ha vinculado también con impulsividad y toma de riesgos, lo cual sugiere mecanismos mediante los cuales un neuroticismo elevado podría fomentar comportamientos antisociales en ciertos individuos (Jaramillo y Ramos, 2023).

Los hallazgos sobre neuroticismo y antisocialidad son más matizados que en el caso del psicoticismo. Diversos estudios han

encontrado que los infractores exhiben niveles de neuroticismo superiores a los de la población general (Shih et al., 2021). Por ejemplo, algunas investigaciones reportan que las personas con conductas antisociales tienden a presentar afectividad negativa elevada y mayor inestabilidad emocional que los no delincuentes, y que esta diferencia se acentúa en grupos de mayor edad (Stiff y Reeves, 2024).

Un estudio reciente realizado por Nasreldin et al. (2020) en adolescentes detenidos encontró puntuaciones significativamente más altas en neuroticismo y extraversión en comparación con sus pares no delincuentes. De igual manera, Samhitha y Sreedevi (2019) observaron que el 77 % de los adolescentes en centros de detención juvenil se clasificaban como extrovertidos, mientras que aproximadamente el 80 % presentaba niveles elevados de neuroticismo. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la combinación de ambos rasgos incrementa la probabilidad de comportamiento antisocial en la juventud.

En este contexto, algunos estudios se han basado en el Eysenck Personality Questionnaire (EPQ), que evalúa cuatro dimensiones de la personalidad: Psicoticismo (P), Extraversión (E), Neuroticismo (N) y Sinceridad (L), esta última diseñada para detectar la deseabilidad social en las respuestas.

Sin embargo, los resultados de dichos estudios también indicaron que, mientras que las escalas de Psicoticismo (P), Extraversión (E) y Sinceridad (L) cumplieron con lo predicho, el neuroticismo no parece intervenir de manera significativa. Según los autores, estos hallazgos coinciden con la sugerencia planteada por Eysenck en 1997 (citado en Center et al., 2005), quien argumentó que en los jóvenes la extraversión está más relacionada con la hipótesis de la conducta antisocial que el neuroticismo. Estudios recientes, como el de Nasreldin et al.

(2020), han encontrado resultados similares en poblaciones de adolescentes en conflicto con la ley, indicando que la extraversión juega un papel predominante en la predicción de conductas disruptivas. Estos resultados sugieren que la interacción entre estas variables podría no ser tan consistente como se planteó originalmente.

La relación entre los rasgos de personalidad descritos por Eysenck y las conductas antisociales se ha estudiado ampliamente en poblaciones adolescentes. Este periodo del desarrollo suele estar marcado por una mayor vulnerabilidad a conductas de riesgo y antisociales. Por ejemplo, investigaciones como las de Garaigordobil et al. (2013) destacan que, en adolescentes, el psicoticismo es el factor más consistentemente relacionado con comportamientos antisociales y agresivos. Además, la extraversión ha mostrado una relación significativa en algunos contextos, como en casos de agresión física y verbal, especialmente cuando se combina con altos niveles de impulsividad (Romero et al., 2001; Center et al., 2005). Sin embargo, la influencia del neuroticismo en este grupo sigue siendo limitada y más controvertida, lo que sugiere que su papel podría depender de factores contextuales o moderadores, como el entorno familiar y social (van Dam et al., 2007).

En el ámbito del acoso escolar y el ciberacoso, los rasgos de personalidad también juegan un papel crucial, tanto en los agresores como en las víctimas. Diversos estudios han indicado que altos niveles de psicoticismo en adolescentes están vinculados con una mayor probabilidad de perpetrar conductas de acoso, debido a la falta de empatía y la hostilidad características de este rasgo (Kowalski et al., 2014). Por otro lado, la extraversión ha mostrado una relación ambivalente: mientras que puede facilitar comportamientos prosociales, también puede exacerbar la agresividad en contextos de ciberacoso,

especialmente cuando se combina con altos niveles de impulsividad (Wright, 2017).

3.2. El Modelo de los 5 Grandes

En las últimas décadas, el modelo de personalidad de los Cinco Factores (Five Factor Model, FFM) ha ganado un amplio reconocimiento y aceptación en la investigación psicológica.

Según este modelo (Costa y McCrae, 1999), la personalidad se describe a través de cinco dimensiones básicas que conforman el acrónimo OCEAN: Apertura a la experiencia (O), Responsabilidad o escrupulosidad (C), Extraversión (E), Amabilidad (A) y Neuroticismo (N). Cada uno de estos factores representa un espectro amplio de características psicológicas estables a lo largo del tiempo, y su combinación permite una comprensión global del estilo de personalidad de un individuo. Aunque inicialmente la mayor parte de la investigación con este modelo se centró en poblaciones adultas, en años recientes ha crecido el interés por su aplicación en la infancia y la adolescencia (v.g., McCrae et al., 2002; Roth, 2002; Sneed, Gullone y Moore, 2002).

Este modelo representa actualmente el mayor consenso sobre la taxonomía de la personalidad. Se basa en una clasificación conceptual de los rasgos de personalidad obtenida mediante análisis factoriales desarrollados por Costa y McCrae en una serie de estudios iniciados en 1976. A continuación, se presenta una breve descripción de los cinco factores:

Tabla 7. Rasgos Modelo de los 5 Grandes

Rasgo	
Extraversión	Tendencia a la sociabilidad, a tener una actitud de mayor interacción con el entorno.
Neuroticismo	Tendencia a la preocupación, a pensar mucho sobre las cosas, la ansiedad y la inestabilidad emocional.
Responsabilidad	Tendencia a ser una persona planificadora, organizada, trabajadora, puntual, con un alto nivel de autocontrol y que es persistente en la consecución de sus objetivos.
Amabilidad	Tendencia a la afabilidad, la empatía, el altruismo, ser una persona considerada y solidaria con los demás en la que se puede confiar.
Apertura a la experiencia	Tendencia a ser una persona con alta imaginación, con curiosidad intelectual. Son de mente abierta y prefieren vivir nuevas experiencias a la monotonía.

Fuente: Elaboración propia basada en Costa y McCrae (1992).

Al igual que desde la teoría de Eysenck, la teoría de los Cinco Factores también ha buscado establecer vínculos entre los rasgos de personalidad y las conductas antisociales. La conducta antisocial, entendida como patrones persistentes de comportamiento que violan normas sociales y los derechos de los demás (por ejemplo, agresión, vandalismo, engaño o incumplimiento de reglas), ha sido un foco importante de investigación en este marco teórico. Gran parte de los estudios realizados concluyen que las dimensiones de Amabilidad y Responsabilidad son las más relacionadas con estas conductas.

Por ejemplo, John y colaboradores (1994) analizaron una muestra de adolescentes varones en riesgo de conducta delictiva, concluyendo que puntuaciones bajas en Amabilidad (falta de empatía y hostilidad) y Responsabilidad (impulsividad y desorganización) estaban significativamente asociadas con comportamientos antisociales. De manera similar, van Aken y colaboradores (1998) estudiaron a jóvenes en contextos escolares y encontraron que aquellos con rasgos de baja

Amabilidad y Responsabilidad eran más propensos a exhibir problemas de conducta en el aula, como desobediencia y agresión verbal.

Otros estudios han explorado la relación entre rasgos de personalidad y conductas antisociales en diferentes grupos etarios. Por ejemplo, Klimstra y colaboradores (2010) trabajaron con adolescentes en entornos comunitarios y longitudinales, observando que niveles consistentemente bajos en amabilidad y responsabilidad predecían una mayor incidencia de conductas antisociales a lo largo del tiempo.

Por su parte, Miller y colaboradores (2003) utilizaron una muestra de adultos jóvenes en contextos forenses, concluyendo que estos rasgos no solo se asociaban con la conducta antisocial, sino que también interactuaban con factores del entorno, como experiencias de abuso o negligencia en la infancia.

En línea con estos hallazgos, Miller y Lynam (2001) realizaron un metaanálisis que identificó que individuos con trastornos de personalidad antisocial presentaban puntuaciones notablemente bajas en amabilidad y responsabilidad.

En conjunto, estos estudios respaldan la idea de que la personalidad, particularmente los rasgos de Amabilidad y Responsabilidad, desempeña un papel central en la predisposición y el mantenimiento de conductas antisociales, independientemente de las variaciones en las muestras (adolescentes, jóvenes en riesgo, contextos escolares o poblaciones clínicas. Sin embargo, es importante considerar que estas relaciones pueden estar mediadas por otros factores contextuales, como el entorno familiar, el historial de trauma o la exposición a modelos sociales negativos.

Un metaanálisis realizado por Miller y Lynam (2001) mostró que el Neuroticismo se relaciona positivamente con las

conductas antisociales, aunque de forma débil. Sin embargo, dos de sus facetas subyacentes, la impulsividad y la hostilidad, demostraron una asociación más fuerte y significativa con este tipo de comportamientos (Lynam et al., 2003). Este hallazgo sugiere que no todas las dimensiones del Neuroticismo contribuyen de igual manera a la conducta antisocial, y que son las características más específicas, como la tendencia a la irritabilidad o a actuar sin reflexionar, las que podrían desempeñar un papel más relevante.

Un metaanálisis posterior realizado por Jones, Miller y Lynam (2011) confirmó que los tres dominios de la personalidad más relacionados con la conducta antisocial y la agresión son la Amabilidad, la Responsabilidad y el Neuroticismo. En este estudio, el tamaño del efecto negativo de la Amabilidad fue el más fuerte y consistente, lo que refuerza la importancia de la empatía y la cooperación en la inhibición de comportamientos antisociales. La Responsabilidad mostró un tamaño de efecto menor, pero también significativo, reflejando el papel del autocontrol y la organización en la prevención de estas conductas. Por su parte, el Neuroticismo presentó un efecto positivo pequeño pero significativo, reafirmando su relación con la conducta antisocial a través de facetas como la impulsividad y la hostilidad. En cambio, las dimensiones de Extraversión y Apertura a la Experiencia no mostraron ningún efecto significativo en este metaanálisis, lo que sugiere que su influencia en las conductas antisociales es limitada o indirecta.

En contraste, algunos estudios han encontrado que la Extraversión y la Apertura a la Experiencia están más relacionadas con problemas internalizantes, como la depresión, junto con el Neuroticismo y la Responsabilidad (Klimstra et al., 2010). De forma similar, Klimstra y colaboradores (2011) observaron que estas dimensiones de personalidad se asociaban con problemas

internalizantes en adolescentes, aunque las relaciones entre personalidad y problemas de conducta fueron menores que las reportadas en estudios previos (Hale, et al., 2010; Klimstra et al., 2010). Estos hallazgos subrayan que la relación entre personalidad y problemas conductuales o emocionales puede variar dependiendo del tipo de problema estudiado, así como del contexto y la etapa de desarrollo del individuo.

Un estudio reciente realizado con adolescentes encontró que la presencia de antecedentes judiciales estaba asociada con bajos niveles de Amabilidad y Responsabilidad, así como con altos niveles de Neuroticismo (Mottus, et al., 2012). Estos resultados refuerzan la idea de que, además de Amabilidad y Responsabilidad, la dimensión de Neuroticismo también puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo de conductas antisociales, posiblemente a través de facetas como la impulsividad y la hostilidad.

El metaanálisis de Mitsopoulou y Giovazolias (2015) amplió estos hallazgos al observar que niveles bajos de Amabilidad (cordialidad), Apertura y Responsabilidad (escrupulosidad), junto con niveles altos de Extraversión y Neuroticismo, se asociaban con una mayor prevalencia de conductas de acoso. En particular, altos niveles de Neuroticismo y bajos niveles de Amabilidad se vincularon específicamente con formas de violencia relacional y manifiesta, como se corroboró también en el trabajo de Miller, Zeinchner y Wilson (2012).

En lo que respecta al ciberacoso, la investigación es aún más limitada. Sin embargo, un estudio de Festl y Quandt (2013) que relacionó el ciberacoso con el modelo de los Cinco Factores encontró que altas puntuaciones en Extraversión y bajas puntuaciones en Amabilidad y Responsabilidad se asociaban con una mayor perpetración de ciberacoso. Estos resultados sugieren que los rasgos de personalidad pueden influir tanto en el acoso

presencial como en el ciberacoso, aunque las características específicas varían en función del contexto.

3.3. Los 6 Grandes o el Modelo HEXACO

El modelo de los Cinco Grandes ha sido ampliamente utilizado para explicar la relación entre personalidad y acoso. Sin embargo, el modelo HEXACO (Ashton y Lee, 2001, 2009), basado en una perspectiva evolucionista de la personalidad, permite un análisis contextualizado y conceptualmente sólido de los comportamientos violentos asociados al acoso y a las dimensiones normativas de la personalidad (Book et al., 2012). Este modelo amplía el enfoque de los Cinco Grandes al incorporar seis dimensiones: honestidad-humildad, emocionalidad, extraversión, cordialidad, escrupulosidad y apertura a la experiencia. Cada una de estas dimensiones se subdivide en cuatro subescalas, además de una subescala independiente de altruismo, que interactúa con varias de ellas (Ashton y Lee, 2001, 2008; Lee y Ashton, 2004).

Al integrar nuevas dimensiones, el modelo HEXACO ofrece una clasificación más detallada de la personalidad y sus implicaciones en la conducta, incluyendo la predisposición a comportamientos antisociales. Su enfoque estructural permite identificar ciertos patrones de conducta que otros modelos no contemplan con la misma profundidad, lo que lo convierte en una herramienta útil para analizar fenómenos como el acoso y la agresión.

Uno de los aspectos más relevantes del modelo HEXACO es la dimensión de honestidad-humildad, muy significativa en la evaluación de comportamientos antisociales debido a su capacidad para discriminar entre diferentes patrones de agresividad. Esta dimensión mide aspectos como la sinceridad, la

justicia, la ausencia de codicia y la modestia. Investigaciones recientes han demostrado que una baja puntuación en honestidad-humildad está asociada con la predisposición a explotar y aprovecharse de los demás, así como con la violencia instrumental, es decir, aquella que es calculada y estratégica para alcanzar objetivos específicos (Book et al., 2012; Volk et al., 2012; Hilbig y Zettler, 2015).

Este enfoque desafía la idea tradicional de que las personas con conductas antisociales o agresivas presentan necesariamente problemas sociales y emocionales indiscriminados. Desde la perspectiva del HEXACO, dichos individuos pueden ser estratégicos en sus acciones, combinando comportamientos prosociales con agresividad para maximizar sus beneficios, un rasgo que resalta la utilidad del modelo en el estudio de la personalidad y su relación con comportamientos complejos (Book et al., 2012; Veenstra et al., 2010).

El modelo HEXACO, gracias a su enfoque multidimensional y su capacidad para captar matices significativos de la personalidad, se consolida como una herramienta eficaz para analizar la conducta antisocial desde una perspectiva más detallada y precisa. En un estudio transcultural realizado con adolescentes chinos y canadienses, se destacó la relevancia de la dimensión de honestidad-humildad para predecir comportamientos asociados al acoso, interpretándolos parcialmente como un patrón comportamental adaptativo presente en diferentes culturas (Volk et al., 2018; Zettler et al., 2020).

Este modelo ofrece una perspectiva innovadora para estudiar rasgos de personalidad que influyen en conductas estratégicas y calculadas, fortaleciendo su aplicabilidad en diversos contextos culturales y sociales. En este sentido, el estudio de la personalidad no solo ha buscado describir y clasificar

los rasgos individuales, sino también comprender su implicación en patrones de conducta antisocial. Dentro de este marco, el concepto de la Tétrada Oscura de la Personalidad, que engloba los rasgos de narcisismo, psicopatía, maquiavelismo y sadismo, constituye una contribución teórica para la comprensión de comportamientos explotadores y depredadores en las relaciones interpersonales (Paulhus y Williams, 2002; Buckels et al., 2013; Marcus et al., 2018).

3.4. Tétrada Oscura de la Personalidad

Originalmente, Paulhus y Williams (2002) introdujeron la Tríada Oscura, compuesta por narcisismo, psicopatía y maquiavelismo. Estos tres rasgos, aunque distintos en su manifestación, comparten características fundamentales, como la falta de empatía, la manipulación y la explotación de los demás. Sin embargo, investigaciones posteriores ampliaron este marco teórico al incorporar el sadismo cotidiano como un cuarto componente, argumentando que este rasgo complementa y expande las características de la Tríada, dando lugar al concepto de la Tétrada Oscura (Buckels et al., 2013).

Desde una perspectiva evolutiva, estos rasgos han sido interpretados como estrategias adaptativas en contextos sociales competitivos, permitiendo a los individuos maximizar sus beneficios personales a través de la explotación y dominación de los demás (Jonason et al., 2014). No obstante, estas estrategias conllevan costos interpersonales y sociales, generando un impacto negativo en las relaciones humanas y la cohesión grupal (Brown et al., 2019).

La Tétrada Oscura ha sido estudiada en relación con modelos establecidos de personalidad como el Modelo PEN de Eysenck, el Modelo de los Cinco Grandes y el Modelo HEXACO,

anteriormente descritos en este capítulo. En particular, el HEXACO ha resultado ser especialmente útil para comprender estos rasgos debido a su dimensión de honestidad-humildad, que no está presente en los otros modelos. Esta dimensión mide atributos como sinceridad, justicia y ausencia de codicia, y su inclusión permite discriminar con mayor precisión los rasgos de la Tétrada y la Tríada Oscura.

Las personas con puntuaciones bajas en honestidad-humildad tienden a mostrar características de maquiavelismo, narcisismo, psicopatía y sadismo. Estas puntuaciones bajas reflejan una disposición hacia la explotación y manipulación de los demás, justificando sus actos en beneficio personal. En este sentido, el HEXACO aporta un marco teórico sólido para analizar las características compartidas de la Tétrada Oscura, así como sus diferencias, al integrar elementos que no son abordados en otros modelos (Book et al., 2012; Buckels et al., 2014).

Los componentes de la Tétrada Oscura

□ **Narcisismo:** Este rasgo se caracteriza por un sentido exagerado de grandiosidad, una necesidad constante de admiración y una autoestima elevada que puede ser frágil. Aunque los narcisistas tienden a buscar relaciones sociales para obtener validación, su comportamiento suele incluir explotación y manipulación para satisfacer sus propias necesidades (Paulhus y Williams, 2002). Investigaciones han señalado que el narcisismo puede correlacionar positivamente con la extraversión y la inteligencia emocional, lo que podría explicar su capacidad para mostrar comportamientos prosociales en ciertos contextos, aunque estas mismas características se ven contrarrestadas por su tendencia a la dominación social y la falta de empatía (Papageorgiou et al., 2019).

□ Psicopatía: Este rasgo se define por una combinación de frialdad emocional, impulsividad y una ausencia marcada de empatía y remordimientos. A diferencia del maquiavelismo, que implica estrategias calculadas, la psicopatía está asociada con comportamientos impulsivos, desorganizados y, a menudo, peligrosos. personas con altos niveles de psicopatía suelen involucrarse en conductas antisociales, acciones temerarias y un estilo de vida parasitario (Goncalves y Campbell, 2014). Esta falta de control impulsa comportamientos riesgosos y poco premeditados, lo que las distingue de otros rasgos oscuros más estratégicos.

□ Maquiavelismo: Este rasgo se caracteriza por un enfoque estratégico y pragmático en la manipulación de los demás. Los individuos con altos niveles de maquiavelismo suelen justificar el uso de medios poco éticos para alcanzar sus objetivos personales. A diferencia de los psicópatas, los maquiavélicos tienden a ser más cautelosos y menos impulsivos, lo que minimiza las consecuencias negativas de sus actos (Jones y Paulhus, 2009). Además, su cinismo y desconfianza hacia los demás los convierten en expertos manipuladores sociales.

□ Sadismo cotidiano: Este es el componente más reciente de la Tétrada Oscura y se caracteriza por la tendencia a obtener placer al causar sufrimiento a otros. A diferencia de los otros tres rasgos, el sadismo tiene una motivación explícita hacia la crueldad y la dominación. Los sádicos disfrutan de actos de intimidación, humillación y control, mostrando una baja inhibición moral (Buckels et al., 2013). Este rasgo ha sido vinculado específicamente a comportamientos agresivos no provocados, como el acoso y el ciberacoso (Chabrol et al., 2009).

Los rasgos de la Tétrada Oscura tienen un impacto significativo en el comportamiento humano, especialmente en

contextos de interacción social. Estos rasgos están asociados con conductas como el acoso, la agresión, la manipulación y el engaño (Reidy et al., 2011). Además, su interacción puede amplificar las consecuencias negativas en entornos laborales, educativos y personales, lo que contribuye a generar conflictos y reducir la cohesión grupal (Plouffe et al., 2019).

En términos de correlaciones con modelos de personalidad tradicionales, se ha observado que la amabilidad y la responsabilidad muestran correlaciones negativas consistentes con los rasgos de la Tétrada Oscura. La extraversión, en cambio, tiene una correlación positiva con el narcisismo, mientras que el neuroticismo presenta resultados más variables, dependiendo del contexto y del rasgo específico estudiado (Jonason et al., 2014).

3.4.1. Tétrada Oscura, Acoso y Ciberacoso

Recientemente, ha aumentado el interés en los rasgos oscuros de la personalidad, definidos como maquiavelismo, narcisismo, psicopatía y sadismo, y su relación con comportamientos sociales perjudiciales. Estos rasgos, por sus características manipuladoras, frías y a menudo agresivas, han sido asociados con acciones que van desde el acoso escolar hasta formas más recientes de agresión, como el ciberacoso (Moor y Anderson, 2019).

La investigación inicial sugiere que todos los componentes de la Tétrada Oscura predicen conductas antisociales en diferentes grados (Kircaburun et al., 2018). En el caso del maquiavelismo, se ha señalado que este rasgo, junto con el rencor, puede actuar como un fuerte predictor del ciberacoso. Los individuos con altos niveles de maquiavelismo tienden a justificar sus acciones a través de la desconexión moral, lo que les

permite manipular y acosar sin experimentar culpa o remordimiento (Kircaburun et al., 2021). Esta combinación no solo facilita la perpetuación del ciberacoso, sino que también sugiere que estas personas utilizan el entorno virtual para solidificar su identidad social mediante la dominación y la intimidación (Gibb y Devereux, 2014).

El narcisismo, otro rasgo de la Tétrada Oscura, se presenta en dos formas principales: el narcisismo grandioso y el narcisismo vulnerable. Mientras que el primero está relacionado con actitudes denigrantes y comportamientos agresivos directos, el segundo se caracteriza por una hipersensibilidad a la crítica y una tendencia a la agresión reactiva (Gibb y Devereux, 2014). La relación entre el narcisismo y el ciberacoso se ha documentado ampliamente, mostrando que los individuos con altos niveles de narcisismo tienden a utilizar el ciberespacio para mantener su autoestima y proyectar una imagen de invulnerabilidad social (Brown et al., 2019). Además, el vínculo entre el narcisismo y la adicción a las redes sociales sugiere que estas plataformas ofrecen un terreno fértil para la manifestación de este rasgo.

Además, se ha identificado una relación positiva entre el narcisismo y la ciberagresión, lo que sugiere que este comportamiento podría actuar como un mecanismo de defensa frente a la baja autoestima. Este vínculo es especialmente evidente en personas con adicción a las redes sociales, quienes tienden a obtener puntuaciones más altas en medidas de narcisismo (Brown et al., 2019). Estas plataformas digitales ofrecen un espacio donde los individuos narcisistas pueden reforzar su autoestima y proyectar una imagen idealizada de sí mismos. Asimismo, es plausible que estas personas se involucren en comportamientos de ciberacoso debido a una percepción de invulnerabilidad social; es decir, creen que su elevado estatus percibido les protege de consecuencias sociales negativas,

reduciendo así la inhibición frente a acciones agresivas (Gibb y Devereux, 2014).

La psicopatía se ha identificado como un predictor significativo tanto del acoso escolar como del ciberacoso. Este rasgo se caracteriza por la impulsividad, la ausencia de empatía y la búsqueda de gratificación inmediata, cualidades que facilitan comportamientos como la manipulación, la mentira crónica y la explotación de los demás. Investigaciones recientes han vinculado la psicopatía con formas extremas de agresión digital, como la difusión no consensuada de material íntimo, destacando la indiferencia hacia las consecuencias que estas acciones tienen en las víctimas, muchas de las cuales son mujeres (Moor y Anderson, 2019).

En el contexto del ciberacoso, los individuos con altos niveles de psicopatía tienden a involucrarse en comportamientos agresivos tanto reactivos como proactivos. Estos incluyen actos de manipulación en entornos virtuales para atraer y controlar a sus víctimas, reflejando una falta absoluta de empatía y una disposición insensible hacia el daño causado (Brown et al., 2019). Estos patrones también se relacionan con el acoso escolar en adolescentes, subrayando el papel central de la psicopatía en diversas formas de violencia interpersonal (Gibb y Devereux, 2014).

Análisis sistemáticos han demostrado una correlación consistente entre la psicopatía y el ciberacoso, así como con inclinaciones hacia la divulgación no autorizada de contenido privado y sensible, comportamientos que reflejan una preferencia por la gratificación inmediata y un desprecio por las normas sociales (Moor y Anderson, 2019). Estos comportamientos pueden tener consecuencias graves y perjudiciales para sus víctimas, destacando la falta de empatía

como una característica relevante del perfil psicopático. La indiferencia hacia el sufrimiento ajeno y la priorización de intereses a corto plazo refuerzan el impacto negativo de este rasgo tanto en entornos digitales como presenciales.

El sadismo se ha vinculado con una amplia gama de comportamientos disruptivos, que incluyen el *trolling*, el envío no consensuado de imágenes explícitas, el acoso cibernético, el uso excesivo y problemático de redes sociales, la adicción a los videojuegos en línea y el temor constante a perder acceso a Internet. Entre estos comportamientos, algunos destacan por su naturaleza especialmente perversa, como el acoso cibernético y el envío de imágenes explícitas no solicitadas. Estas acciones suelen tener como objetivo la dominación y se caracterizan por una crueldad de liberada. En particular, el acoso cibernético no solo busca dañar, sino que también se distingue por su carácter degradante y deshumanizante, intensificando el impacto negativo sobre las víctimas. Ambas conductas se consideran formas de acoso y pueden tener consecuencias graves para sus víctimas, que con frecuencia son mujeres. Además, el sadismo cotidiano, por sí solo, también predijo el ciberacoso en un estudio con estudiantes de secundaria (Moor y Anderson, 2019). Por lo tanto, parece que las personas con tendencias sádicas podrían sentirse atraídas por herir a otros y experimentar satisfacción al ver el sufrimiento de sus víctimas, un comportamiento que se facilita aún más en el ciberespacio debido a su anonimato y accesibilidad (Brown et al., 2019).

Concretamente, en la población adolescente, un estudio realizado por Pabián et al. (2015), por ejemplo, se concluyó tras examinar la relación entre la tríada oscura de personalidad y el ciberacoso, que todos los rasgos tenían una conexión significativa con este comportamiento. Sin embargo, descubrieron que la psicopatía era el único rasgo que predecía de manera individual

el ciberacoso en una muestra de adolescentes (Moor y Anderson, 2019).

Siguiendo con investigaciones en la franja de población adolescente, sobre la relación entre la tetrada oscura y el acoso y ciberacoso, van Geel et al. (2017) consolidaron la idea de que tanto el maquiavelismo, la psicopatía y el sadismo son predictores del acoso tradicional, siendo esto último el que podría desempeñar un papel determinante como predictor de conductas antisociales, al establecer correlaciones con el acoso tradicional y el ciberacoso. Estos resultados podrían insinuar la posibilidad de que, en muchos casos, los acosadores experimenten satisfacción al presenciar el sufrimiento de sus víctimas. Estos autores también señalan que en investigaciones anteriores se ha podido describir al acoso como una estrategia diseñada para obtener poder, notoriedad y oportunidades de apareamiento, aspecto que afirman tras revelar en su estudio que el maquiavelismo predice el acoso tradicional, como una estrategia calculada para alcanzar la dominancia.

Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de que, en al menos algunos casos, los agresores también encuentren diversión en el sufrimiento de sus víctimas, aunque no sea el propósito principal de su comportamiento. En ocasiones, el acoso podría ni siquiera ser una estrategia deliberada, sino más bien un deleite perverso. Por lo que respecta al ciberacoso, el maquiavelismo no emergió como un predictor significativo.

Esto sugiere que el ciberacoso no siempre opera como una táctica estratégica diseñada para alcanzar objetivos específicos, sino que en muchos casos puede ser motivado por el placer sádico derivado del sufrimiento de las víctimas. Este fenómeno se alinea con la literatura actual, que destaca cómo las experiencias adversas durante la infancia están vinculadas a un deterioro en el

desarrollo de la personalidad y la manifestación de rasgos más marcadamente antisociales. En este sentido, es plausible que los adolescentes desarrollen atributos oscuros de la personalidad como una forma de adaptación a contextos percibidos como impredecibles y desafiantes (Kircaburun et al., 2021).

Los estudios sobre personalidad y comportamientos antisociales en la adolescencia han señalado que los rasgos oscuros, como los incluidos en la Tétrada Oscura de la Personalidad, son relevantes para entender fenómenos como el acoso escolar y el ciberacoso. Estos rasgos —psicopatía, maquiavelismo, narcisismo y sadismo— destacan por su capacidad predictiva en este ámbito. La psicopatía, caracterizada por insensibilidad, impulsividad y ausencia de empatía, se ha asociado con comportamientos agresivos tanto en el ámbito físico como en el virtual. Por su parte, el maquiavelismo, definido por una alta manipulación y falta de moralidad, también predice el ciberacoso al implicar estrategias calculadas para obtener control o dominación social (Goodboy y Martin, 2015; Gul y Fátima, 2016).

En el caso del sadismo, la evidencia apunta a que este rasgo puede motivar comportamientos de ciberacoso no necesariamente estratégicos, sino impulsados por el disfrute derivado del sufrimiento ajeno. Este tipo de comportamiento resalta la crueldad inherente de este rasgo, que se manifiesta con especial intensidad en el ciberespacio gracias al anonimato y la facilidad de acceso (Chabrol et al., 2009; O'Meara et al., 2011).

Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar tanto los modelos normativos de personalidad como los rasgos oscuros en el análisis de comportamientos antisociales. La combinación de estas perspectivas permite comprender mejor las motivaciones subyacentes en los agresores y las dinámicas de victimización en la adolescencia.

En los estudios donde se evaluaron los cuatro rasgos, se obtuvieron relaciones significativas con conductas de acoso, tal como se muestra en Andreou (2004) y Sutton, et al. (2000), donde se evaluó la conducta de acoso y el rasgo del maquiavelismo en población juvenil (16-25 años), reflejando que aquellos estudiantes que puntuaron más alto en este rasgo eran más propensos a la agresión verbal, la manipulación, el deseo de estatus y control, así como la desconfianza hacia los iguales. En otro estudio de Van Geel et al. (2017) donde evaluaron los cuatro rasgos de la tétrada junto con los 5 Grandes y otras variables sociodemográficas, se concluyó que los rasgos de psicopatía, el maquiavelismo y el sadismo parecían predecir la conducta de acoso, mientras que el narcisismo no fue significativo. Otros estudios como el de Romera et al. (2021) reveló una asociación bidireccional positiva entre la desconexión moral y la necesidad de popularidad, siendo estas dos variables, por tanto, predictoras de la conducta de acoso.

La mayoría de los estudios se han centrado en analizar la “personalidad oscura” de los agresores, dejando de lado la posible presencia de estos rasgos en sus víctimas. La investigación al respecto es escasa, hasta donde sabemos, sólo dos estudios han examinado estas relaciones entre los rasgos oscuros de la personalidad y la victimización por acoso en adolescentes: Uno de ellos (Gul y Fátima, 2016) se llevó a cabo con 479 adolescentes paquistaníes de 13 a 18 años ($M = 15.11$; $SD = 1.24$; 245 hombres). Se utilizaron tres escalas para evaluar la victimización: social, física, y victimización verbal y otra para evaluar los rasgos de la tríada oscura. Se comprobó que solo la psicopatía correlacionaba positivamente con ser víctima de acoso escolar en niñas adolescentes. Del mismo modo, otro estudio de Boele et al. (2017) realizado a una muestra de 1.108 adolescentes holandeses no obtuvo correlaciones significativas entre la conducta de acoso

y los rasgos de la Tríada Oscura. Cabe destacar que la variable de victimización se obtuvo con una única pregunta “has sufrido victimización” y con respuesta de “sí” o “no”. Las escalas de medida de cada variable podrían interferir en las conclusiones.

Ninguno de los dos estudios descritos (Gul y Fátima, 2016; Boele et al., 2017) midieron rasgos del sadismo cotidiano, que ha mostrado una capacidad predictiva crucial en situaciones de victimización (Pineda et al., 2021). Además, ninguno de ellos evaluó los tipos de intimidación y victimización por separado (es decir, ser abusado, excluido, amenazados y agredidos cara a cara o en línea), por lo que es difícil obtener resultados más específicos.

Los rasgos de personalidad oscuros, por tanto, no sólo han mostrado una capacidad predictiva para la perpetración de comportamiento antisocial y delictivo, sino también para la victimización por acoso (Hayes et al., 2021; Pineda et al., 2022). Conociendo las características de ambos, acosadores y víctimas, se puede mejorar el diseño de estrategias más específicas programas de prevención del acoso entre iguales (Gul y Fátima, 2016; Choi y Parque, 2018; Reisen et al., 2019).

Las diferencias de sexo en relación a las conductas de acoso y victimización es otra variable individual que ha sido estudiada a lo largo de los años. Algunos estudios, concluyen que el sexo no está asociado estadísticamente con la probabilidad de sufrir o ser autor de acoso escolar tradicional (Del Rey et al., 2016; Hartung et al., 2011) o ciberacoso (Garaigordobil y Aliri, 2013; Larrañaga et al., 2018). Otros estudios encontraron tasas más altas de acoso tradicional (Romera et al., 2011) y ciberacoso (Kasahara et al., 2019) en los chicos, mientras que la mayoría de los autores apuntan a que ambos tipos de acoso son más

frecuentes entre las niñas, especialmente en el rol de víctima (Chocarro y Garaigordobil, 2019; Smith et al., 2019).

Un estudio reciente de Feijóo et al. (2021) evaluó las diferencias de sexo en una muestra de estudiantes de la ESO de Galicia (España) en relación a las tasas generales de acoso, y de conductas específicas (tipos de acoso). Los principales resultados mostraron que las tasas generales de intimidación variaron entre el 16,4% de víctimas tradicionales, el 5,9% de victimarios tradicionales, 12,1% para acosadores-víctimas tradicionales, 5,2% para cibervíctimas, 4,5% para perpetradores cibernéticos, y 4.3% para acosadores-víctimas cibernéticas. La suma de los diferentes roles de intimidación (víctimas, perpetradores y acosadores-víctimas) dio como resultado una participación total en todos los roles del 34,4% para acoso tradicional y 14% para ciberacoso. En cuanto a las diferencias de sexo, no se encontraron resultados estadísticamente significativos en las tasas generales de ciberacoso, mientras que la única significancia estadística en el acoso tradicional fue en el rol de acosador-víctima (13.9 chicos vs. 10.3 chicas).

En el acoso tradicional, aunque solo había diferencias entre niños y niñas en el papel de acosador-víctima, se encontraron varias diferencias en comportamientos específicos: Hubo diferencias en todos los comportamientos de victimización, con los niños sufren más violencia física, son insultados o llamados nombres y amenazas, mientras que las niñas fueron sometidas a más comportamientos relacionales, como la difusión de rumores o ser excluido o ignorado por los demás. En el caso de la perpetración, los chicos mostraron mayor que las niñas en casi todas las diferencias encontradas: ejecutar más violencia física, insultar y amenazar a otros (Feijóo et al., 2021).

En el caso de perpetración, los niños tenían tasas más altas de haber golpeado, pateado o empujado (32,8 % frente a 12,4 %), amenazado (19,2 % frente a 5,5 %) y robado o roto material de otras personas (13,4% vs. 4,2%). El único comportamiento en el que las niñas puntuaban más significativamente que los niños era en el de decir cosas desagradables sobre alguien a otras personas (74,2% vs. 59,9%) (Feijóo et al., 2021).

3.5. Tétrada Oscura de la personalidad como factor de riesgo o protección

La comprensión de los perfiles de personalidad asociados al acoso y ciberacoso ha evolucionado significativamente, reflejando una creciente complejidad en la conceptualización de los agresores. Previo a esta investigación, la literatura mostraba posturas divergentes sobre las características de los acosadores. Por un lado, algunos autores sostenían que estos individuos carecían de empatía y mostraban una ceguera social que limitaba su comprensión de los pensamientos y sentimientos de los demás. Por otro lado, investigaciones alternativas sugerían que los agresores poseen habilidades cognitivas avanzadas para interpretar y manipular las mentes de los demás, lo que les permite ejecutar acoso de manera eficaz y repetida sin ser descubiertos (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015).

Desde la perspectiva de la Tétrada Oscura de la Personalidad, estos hallazgos pueden ser reinterpretados considerando los rasgos distintivos de maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo. La literatura ha evidenciado que estos rasgos están asociados con valores como la manipulación, el poder y el hedonismo, lo que los convierte en factores de riesgo para la participación en conductas de acoso y ciberacoso. Específicamente, el maquiavelismo se caracteriza por un enfoque

calculador y estratégico en la manipulación de otros, lo que permite a los acosadores ocultar sus intenciones y actuar de manera eficaz. La psicopatía, en cambio, se asocia con la impulsividad y una marcada falta de remordimientos, lo que predispone a los individuos a participar en agresiones sin considerar las consecuencias emocionales para sus víctimas. El sadismo cotidiano, definido como la tendencia a experimentar placer al causar sufrimiento a otros, amplifica estas dinámicas al incluir una motivación explícita hacia la crueldad (Kircaburun et al., 2018).

Altos niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura parecen actuar como catalizadores para conductas agresivas tanto en contextos offline como online. Adolescentes con rasgos maquiavélicos o sádicos encuentran en las plataformas digitales un entorno idóneo para llevar a cabo actos de intimidación y humillación con menor riesgo de consecuencias inmediatas. Estos comportamientos, además de satisfacer deseos de poder o gratificación, a menudo son empleados como estrategias de afrontamiento para gestionar las demandas y desafíos cotidianos (Kircaburun et al., 2018). En este contexto, la psicopatía emerge como el rasgo más sólidamente asociado con conductas antisociales, seguida por el maquiavelismo y el sadismo (Moor y Anderson, 2019).

Asimismo, investigaciones han demostrado que participar en una forma de ciberacoso incrementa la probabilidad de involucrarse en otras formas de conducta antisocial en línea. Esta escalada sugiere que la psicopatía, que inicialmente se manifiesta en la vida offline, puede intensificarse en entornos digitales. En este contexto, el anonimato percibido y la falta de consecuencias inmediatas facilitan la ejecución de estas conductas. Además, el ciberacoso puede estar vinculado a un mayor Uso Problemático de las Redes Sociales (PSMU, por sus siglas en inglés), ya que

síntomas como la modificación del estado de ánimo y la preocupación excesiva, característicos de patrones adictivos, refuerzan estos comportamientos (Brown et al., 2019; Kircaburun et al., 2018).

Aunque la relación entre la Tétrada Oscura y el acoso como factores de riesgo está bien documentada, la literatura actual es extremadamente limitada en cuanto a su potencial como factores de protección, especialmente en el caso de las víctimas. No existen estudios exhaustivos que analicen cómo estos rasgos podrían influir en la resiliencia o capacidad de afrontamiento de los adolescentes frente al acoso o la cibervictimización. Este vacío es particularmente relevante en contextos de victimización y suicidio, donde comprender los mecanismos subyacentes podría ofrecer nuevas perspectivas para intervenciones preventivas.

En este sentido, aunque el narcisismo suele asociarse con la búsqueda de validación y atención, este rasgo no necesariamente lleva al acoso y, en ciertos casos, podría actuar como un factor de protección. Adolescentes con una autoimagen positiva o elevada autoestima pueden centrarse más en la autopromoción que en el daño a otros, evitando así conductas agresivas. Sin embargo, estas observaciones permanecen aisladas en la literatura y no han sido exploradas sistemáticamente. Además, las correlaciones más débiles del narcisismo con comportamientos antisociales, en comparación con la psicopatía y el maquiavelismo, sugieren una dinámica diferente que merece mayor atención (Moor y Anderson, 2019).

La presente investigación aborda este vacío al explorar los componentes de la Tétrada Oscura no solo como factores de riesgo, sino también como posibles moduladores en la experiencia de victimización. Al integrar estos rasgos en el análisis de la cibervictimización y las conductas suicidas en adolescentes,

se espera aportar una perspectiva novedosa que complemente las teorías existentes. Este enfoque no solo amplía la comprensión teórica de la Tétrada Oscura, sino que también puede informar el diseño de programas de intervención más efectivos, que consideren tanto las dinámicas de agresión como los mecanismos de resiliencia.

En suma, aunque los rasgos de la Tétrada Oscura están sólidamente vinculados a comportamientos antisociales, su papel como posibles factores protectores en el contexto de la victimización y la resiliencia permanece inexplorado. Esta investigación contribuye al entendimiento de estas dinámicas, ofreciendo una base teórica y empírica para futuras investigaciones y estrategias preventivas en entornos educativos y clínicos.

3.6. Recapitulaciones

La conducta antisocial en adolescentes, incluida la perpetración de acoso y ciberacoso, es un fenómeno complejo que ha sido abordado desde diversas perspectivas. En este capítulo se han revisado las principales teorías de la personalidad, incluyendo los modelos de Eysenck, los Cinco Grandes y el modelo HEXACO, además del enfoque específico en los rasgos de la Tétrada Oscura. Estos modelos aportan una comprensión integral de los factores de personalidad que predisponen a los adolescentes a comportamientos antisociales. Las principales ideas derivadas de esta revisión son las siguientes:

- El modelo de Eysenck destaca la dimensión de Psicoticismo como el rasgo más fuertemente asociado con la conducta antisocial, mientras que la Extraversión y el Neuroticismo muestran una relación más débil. Altas puntuaciones en Psicoticismo y bajas en Disimulo son

características comunes en individuos con tendencias antisociales.

□ El modelo de los Cinco Grandes identifica tres rasgos fundamentales vinculados a la conducta antisocial: Amabilidad, Responsabilidad y Neuroticismo. La baja Amabilidad y Responsabilidad son predictores consistentes de conductas de acoso, mientras que el Neuroticismo, aunque menos relevante, también se asocia con la agresión reactiva y la violencia relacional.

□ El modelo HEXACO introduce el rasgo de Honestidad-Humildad, que aporta una perspectiva novedosa al análisis de la conducta antisocial. Bajos niveles en este rasgo reflejan una tendencia hacia la explotación y manipulación, características que se alinean con los rasgos oscuros de la Tétrada.

□ La Tétrada Oscura de la Personalidad (Psicopatía, Maquiavelismo, Narcisismo y Sadismo) representa un conjunto de rasgos particularmente útiles para explicar la perpetración de acoso escolar y ciberacoso. En este modelo, la Psicopatía destaca como el predictor más consistente de conductas antisociales en adolescentes, mientras que el Sadismo está relacionado con la motivación por el sufrimiento ajeno, característica central del acoso cibernético.

□ Las diferencias de género también son relevantes. Los chicos tienden a mostrar estilos de agresión más directos, con mayores niveles de Psicopatía, mientras que las chicas suelen emplear formas de agresión más relacionales, asociadas con el Maquiavelismo. Estos patrones se reflejan tanto en el acoso tradicional como en el ciberacoso.

□ El ciberacoso presenta características específicas asociadas con los rasgos oscuros, como la facilidad de acceso, el anonimato y la viralización del contenido. Rasgos como el Maquiavelismo, el Narcisismo y el Sadismo se correlacionan

significativamente con estas conductas. En particular, el Sadismo se vincula con comportamientos especialmente dañinos, como el envío de imágenes explícitas no consensuadas y el troleo deliberado.

□ Aunque los rasgos de la Tétrada Oscura son útiles para explicar comportamientos de acoso, la personalidad no es el único factor determinante. Los contextos de socialización y las experiencias individuales, como el entorno familiar y la dinámica escolar, también juegan un papel fundamental en la perpetuación o inhibición de estas conductas.

□ La literatura actual presenta lagunas importantes respecto a la Tétrada Oscura como factor de riesgo o protección en contextos de victimización y cibervictimización adolescente, así como en su posible relación con la conducta suicida. Este vacío justifica la necesidad de más investigaciones que profundicen en estas dinámicas y sus implicaciones.

Esta tesis contribuye a llenar estos vacíos al ofrecer una perspectiva novedosa sobre el papel de la Tétrada Oscura en el desarrollo de comportamientos antisociales, incluyendo el acoso escolar y ciberacoso, y en la dinámica entre agresores y víctimas en la adolescencia. Los hallazgos propuestos podrían guiar estrategias de prevención e intervención más eficaces, abordando tanto las características individuales como las influencias contextuales.

Capítulo 4. Suicidio en adolescentes: factores de riesgo y protección.

- 4.1. El suicidio en la adolescencia actualmente
- 4.2. Factores de protección frente a la conducta suicida
- 4.3. Factores de riesgo para la conducta suicida
 - 4.3.1. Victimización y cibervictimización
 - 4.3.2. Acoso y ciberacoso
 - 4.3.3. Personalidad y tétlada oscura
- 4.4. Recapitulaciones



4.1. El suicidio en la adolescencia actualmente

El suicidio constituye un grave problema de salud pública a nivel mundial. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2019, el suicidio fue la cuarta causa de muerte entre adolescentes y jóvenes de 15 a 29 años (Organización Mundial de la Salud, 2021). En España, la situación es especialmente alarmante. En 2022, se registraron 4.227 suicidios, de los cuales 75 correspondieron a adolescentes de entre 15 y 19 años, lo que representó un incremento del 41,5% en comparación con 2021 (Instituto Nacional de Estadística, 2023). Además, en 2023, aunque se observó un descenso general del 6,5% en las cifras de suicidio, con 3.952 casos registrados, el número de suicidios en jóvenes de 15 a 29 años aumentó, alcanzando 354 casos, 13 más que en 2022 (Ministerio de Sanidad, 2024).

El año 2021 fue especialmente preocupante, ya que se registraron 22 suicidios en menores de 15 años, la cifra más alta hasta entonces. Este incremento ha sido asociado, en parte, a los efectos de la pandemia de COVID-19, que exacerbó factores de riesgo como el aislamiento social, la incertidumbre y el estrés (López-Castroman et al., 2021). Estos datos resaltan la urgente necesidad de implementar medidas preventivas y de sensibilización dirigidas a la población juvenil, enfocadas en la identificación temprana de factores de riesgo y en el fortalecimiento de las redes de apoyo social y familiar.

Existen diferencias significativas entre adolescentes varones y mujeres en relación con la conducta suicida, lo que ha llevado a la formulación del concepto de la "paradoja de género". La evidencia indica que las mujeres intentan suicidarse casi el doble que los hombres, pero estos últimos presentan un riesgo tres veces mayor de morir por suicidio (Miranda-Mendizábal et al., 2019). Esta disparidad se debe, en gran parte, a las diferencias en los métodos utilizados. Los varones suelen emplear medios

más letales, como armas de fuego o ahorcamiento, mientras que las mujeres recurren con mayor frecuencia a la intoxicación por sobredosis, la cual tiene menores tasas de letalidad (Too et al., 2019).

Además, los factores de riesgo asociados a experiencias adversas en la infancia afectan de manera diferencial según el género. En las mujeres, eventos como el abuso físico, emocional o sexual, así como el hecho de crecer en un entorno familiar disfuncional, se han asociado con un mayor riesgo de intentos de suicidio (Raleva, 2018). Por otro lado, en los hombres, el abuso físico destaca como el principal factor de riesgo (González-Forteza et al., 2010). Asimismo, la victimización por violencia en el noviazgo y los trastornos de la alimentación han sido identificados como factores de riesgo particularmente relevantes en mujeres, mientras que en los hombres predominan el abuso de sustancias y los comportamientos disruptivos (Yan y Xiaosong, 2022; Miranda-Mendizábal et al., 2019).

Estas diferencias de género en el riesgo suicida subrayan la importancia de desarrollar estrategias de prevención y tratamiento diferenciadas, que consideren los factores de vulnerabilidad específicos de cada grupo. Un enfoque con perspectiva de género permitiría diseñar intervenciones más eficaces para reducir tanto los intentos de suicidio en mujeres como las muertes por suicidio en varones.

La exposición a múltiples experiencias adversas en la infancia incrementa significativamente la probabilidad de conducta suicida en ambos sexos. Los adolescentes que han atravesado cuatro o más experiencias adversas presentan un riesgo tres veces mayor de intentos de suicidio en comparación con aquellos que no han vivido estas circunstancias (Pérez et al., 2016). Estudios recientes refuerzan esta relación: un análisis en Ecuador encontró que la negligencia emocional, el abuso sexual y

psicológico son predictores significativos de conductas suicidas en jóvenes universitarios (Reinosa et al., 2023). Estas diferencias subrayan la importancia de abordar los determinantes contextuales y las trayectorias de riesgo con una perspectiva sensible al género.

4.2. Factores de protección frente a la conducta suicida

La conducta suicida en adolescentes es el resultado de una interacción compleja entre factores de riesgo y de protección. Mientras que los primeros incrementan la vulnerabilidad, los factores de protección tienen un papel crucial al amortiguar la influencia de variables adversas y reducir la probabilidad de ideación e intentos suicidas. En este apartado, se destacan los principales factores protectores identificados en la literatura científica, especialmente aquellos relacionados con las relaciones sociales, el entorno familiar, el clima escolar y características individuales como la autoestima o la inteligencia emocional. Además, se incorpora el análisis del narcisismo como posible factor protector en determinados contextos.

Uno de los factores protectores más destacados es la calidad de las relaciones sociales. Tener amistades cercanas y significativas actúa como un amortiguador frente a la ideación y conducta suicida (Diallo et al., 2023; Hyun-soo y Chun, 2020). Estas relaciones satisfacen la necesidad psicológica básica de conexión, tal como señalan Deci y Ryan (2009), quienes destacan que sentirse aceptado y valorado dentro de un grupo fortalece el bienestar emocional. Un entorno familiar de apoyo es fundamental para la prevención de conductas suicidas en adolescentes. La calidad de las relaciones intrafamiliares influye significativamente en el riesgo suicida; una dinámica familiar

positiva actúa como factor protector, mientras que una negativa puede aumentar dicho riesgo (González-Forteza et al., 2022). El apoyo familiar se ha asociado con una disminución de los síntomas depresivos, lo cual, a su vez, reduce el riesgo de conducta suicida (Cruz Manrique et al., 2021). La presencia de ambos padres en el hogar se ha vinculado con una menor incidencia de intentos de suicidio en adolescentes, resaltando la importancia de la estructura familiar en la salud mental de los jóvenes (Paniagua et al., 2019).

Además, el apoyo social, incluyendo el familiar, es un factor protector contra la conducta suicida y otras formas de malestar emocional y psicológico en adolescentes (Agbaria y Bdier, 2020). Se ha encontrado que la comunicación abierta y efectiva dentro del núcleo familiar es esencial. Un entorno donde los adolescentes se sienten escuchados y comprendidos puede actuar como amortiguador frente a factores de riesgo asociados al suicidio (Cudris-Torres et al., 2021).

Por otro lado, la falta de apoyo familiar y social se ha relacionado con mayores niveles de desesperanza, soledad, depresión, ansiedad y tendencias suicidas en jóvenes, particularmente en poblaciones vulnerables como la comunidad LGBT+, lo que enfatiza la necesidad de redes de apoyo sólidas (Ryan et al., 2018). A su vez, la parentalidad positiva, caracterizada por relaciones familiares basadas en la comunicación, el respeto y el afecto, ha sido señalada como un elemento relevante en la prevención del suicidio en adolescentes (Martínez-Alés et al., 2021).

Intervenciones psicosociales que involucran a la familia, como la terapia cognitivo-conductual familiar, han demostrado ser efectivas en la reducción de síntomas depresivos e ideación suicida en jóvenes con antecedentes familiares de depresión (Martínez-Alés et al., 2021). Estas estrategias fortalecen la

resiliencia en los adolescentes y refuerzan su capacidad para afrontar situaciones adversas.

En conclusión, un entorno familiar de apoyo, caracterizado por la cohesión, la comunicación abierta y la disponibilidad de recursos, es esencial para la prevención de conductas suicidas en adolescentes. Las familias desempeñan un papel crucial al proporcionar un ambiente seguro y comprensivo que permite a los jóvenes enfrentar desafíos y reducir el riesgo de conductas autolesivas.

En el ámbito escolar, un clima positivo constituye un factor protector contra la conducta suicida en adolescentes. Se ha demostrado que un ambiente educativo basado en la cohesión, la inclusión y el respeto puede reducir significativamente la ideación suicida, especialmente en víctimas de acoso escolar y ciberacoso (Cao et al., 2022; Estévez-García et al., 2023; Lee et al., 2021). Aunque la relación entre el acoso, el ciberacoso y la conducta suicida está bien documentada, ciertos factores pueden mitigar su impacto. En particular, un entorno de apoyo emocional y social, junto con la promoción de hábitos de vida saludables, puede disminuir el riesgo de ideación suicida no solo en las víctimas, sino también en adolescentes agresores y ciberagresores, quienes también presentan vulnerabilidad ante la conducta suicida (Rodelli et al., 2018; Campisi et al., 2020).

Dentro del entorno escolar, la violencia relacional representa un factor de riesgo significativo para la conducta suicida en adolescentes. Este tipo de violencia, caracterizada por la manipulación, la exclusión social y el daño a la reputación de la víctima, puede generar un impacto significativo en la salud mental, aumentando la desesperanza y el aislamiento. Bravo-Andrade et al. (2018) identificaron que los adolescentes que experimentan dinámicas de exclusión en su red social escolar tienen un mayor riesgo de ideación suicida, especialmente

cuando carecen de figuras de apoyo dentro del entorno educativo. Así, la presencia de docentes, orientadores y compañeros que fomenten la integración y el respeto puede desempeñar un papel crucial en la reducción de estos efectos adversos, fortaleciendo la resiliencia de los jóvenes expuestos a este tipo de violencia.

La autoestima elevada es un factor protector significativo contra la conducta suicida en adolescentes. Una alta autoestima se asocia con una percepción positiva de uno mismo, lo que contribuye a una mayor resiliencia frente a situaciones estresantes y reduce la probabilidad de ideación suicida. Por el contrario, una baja autoestima puede incrementar la vulnerabilidad a pensamientos suicidas debido a sentimientos de inutilidad o desesperanza (Jiménez et al., 2017).

La inteligencia emocional también desempeña un papel crucial en la prevención del suicidio adolescente. La capacidad para identificar, comprender y gestionar las propias emociones facilita una mejor adaptación a las adversidades y una reducción del riesgo suicida. Estudios indican que adolescentes con alta inteligencia emocional presentan menores niveles de ideación suicida, ya que pueden manejar eficazmente el estrés y mantener relaciones interpersonales saludables (Bonet et al., 2020).

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, como la autonomía, la competencia y la relación, es fundamental para el bienestar mental de los adolescentes. Cuando estas necesidades están cubiertas, los jóvenes experimentan una mayor sensación de propósito y conexión, lo que actúa como un amortiguador contra la conducta suicida. Por ejemplo, sentirse competente y tener relaciones significativas puede disminuir la sensación de aislamiento y desesperanza, factores asociados al suicidio (Bonet et al., 2020)

El narcisismo ha sido tradicionalmente analizado desde una perspectiva patológica. Sin embargo, investigaciones recientes sugieren que ciertos tipos de narcisismo, en particular el narcisismo grandioso adaptativo, pueden funcionar como un factor protector frente a la conducta suicida (Papageorgiou et al., 2019; Williams et al., 2021).

El narcisismo adaptativo se caracteriza por una autoestima elevada, resiliencia emocional y estrategias de afrontamiento eficaces (Papageorgiou et al., 2019). Estudios han demostrado que adolescentes con altos niveles de narcisismo adaptativo muestran menor sintomatología depresiva y mayor fortaleza psicológica, lo cual puede reducir su vulnerabilidad ante el estrés y la desesperanza (Laporte et al., 2021; Ma y Chan, 2021). Además, el narcisismo grandioso está relacionado con una percepción positiva del futuro y una menor probabilidad de pensamientos autodestructivos (Scardera et al., 2020).

No obstante, es importante diferenciar el narcisismo adaptativo del narcisismo patológico. Mientras que el primero puede promover la confianza y el afrontamiento activo ante adversidades, el narcisismo patológico está vinculado con una mayor susceptibilidad a la frustración y a la ideación suicida cuando se enfrenta a una "lesión narcisista" o una amenaza a su autoimagen (Williams et al., 2021). Estudios clínicos han identificado que el narcisismo patológico puede aumentar la letalidad de los intentos suicidas, ya que las personas con este rasgo tienden a planificar sus actos de manera más meticulosa (Miranda-Mendizábal et al., 2019).

En conclusión, los factores protectores frente a la conducta suicida en adolescentes incluyen relaciones sociales de calidad, apoyo familiar, un clima escolar positivo, autoestima elevada, inteligencia emocional y la satisfacción de necesidades

psicológicas básicas. Además, el narcisismo adaptativo puede representar un factor protector al promover la resiliencia y la autoconfianza, aunque su versión patológica puede aumentar la vulnerabilidad en ciertos casos. Estos hallazgos subrayan la importancia de enfoques preventivos integrales que consideren tanto factores sociales como individuales en la prevención del suicidio adolescente.

4.3. Factores de riesgo para la conducta suicida

La conducta suicida en adolescentes es el resultado de una interacción compleja de múltiples factores de riesgo. En el contexto de esta investigación, se analizan los principales factores asociados a la personalidad, el acoso y el ciberacoso, dado que han sido variables centrales en este estudio. A continuación, se presentan los factores identificados en la literatura científica y su relación con la conducta suicida en adolescentes.

Las experiencias adversas en la infancia, como el abuso físico, emocional o sexual, la negligencia y la exposición a la violencia doméstica, han sido ampliamente documentadas como factores de riesgo significativos para la conducta suicida. Estas experiencias pueden generar vulnerabilidad emocional y aumentar el riesgo de depresión y ansiedad en la adolescencia, lo que a su vez incrementa la probabilidad de ideación e intentos suicidas (Grey et al., 2019). Además, se ha identificado que la acumulación de eventos adversos aumenta de manera significativa la predisposición a desarrollar comportamientos suicidas en la adultez temprana (Raleva, 2018).

La victimización por acoso escolar y ciberacoso se ha identificado como un factor de riesgo para la ideación suicida y los intentos de suicidio en adolescentes. Investigaciones previas han demostrado que la exposición repetida a estas formas de

violencia social genera un deterioro en la salud mental de las víctimas, promoviendo la desesperanza y la sensación de aislamiento (Hinduja y Patchin, 2019; Miranda-Mendizábal et al., 2019).

Cuando el acoso escolar y el ciberacoso ocurren de manera simultánea, los efectos negativos se intensifican, incrementando la probabilidad de ideación y comportamiento suicida (Fredrick y Demaray, 2018). La relación entre la victimización y la conducta suicida está mediada por trastornos emocionales como la depresión, la ansiedad y la baja autoestima, factores que disminuyen la capacidad de afrontamiento de los adolescentes (Nuñez-Fadda et al., 2022).

Si bien el enfoque tradicional ha estado centrado en las víctimas, estudios recientes han señalado que los adolescentes que ejercen acoso y ciberacoso también presentan un mayor riesgo de autolesión, ideación suicida e intentos de suicidio (Benatov et al., 2022; Myklestad y Straiton, 2021). Particularmente, los acosadores-víctimas, es decir, aquellos adolescentes que son tanto perpetradores como víctimas, tienen los niveles más elevados de conductas autodestructivas (Heerde y Hemphill, 2019).

La conexión entre la agresión y la conducta suicida en los perpetradores podría estar mediada por factores como la impulsividad, la hostilidad y la presencia de síntomas depresivos (Hong et al., 2016). Además, se ha identificado que los agresores suelen presentar un mayor consumo de sustancias, lo que podría incrementar su vulnerabilidad ante el suicidio (Marthoenis y Yasir Arafat, 2022).

El clima escolar juega un papel determinante en la relación entre el acoso y la conducta suicida. Un ambiente caracterizado por la normalización del acoso y la falta de apoyo institucional

puede aumentar la desesperanza y potenciar la vulnerabilidad de los adolescentes, independientemente de su rol en la dinámica de acoso (Kim y Chun, 2020). Sin embargo, un entorno escolar positivo puede amortiguar estos efectos, subrayando la necesidad de estrategias preventivas en el ámbito educativo (Cao et al., 2022; Estévez-García et al., 2023).

Los factores de riesgo para la conducta suicida en adolescentes son diversos y complejos. Entre ellos se incluyen experiencias adversas en la infancia, como haber sufrido violencias físicas, psicológicas o emocionales, acoso escolar (bullying), ciberacoso o violencia sexual (Gobierno de México, 2021). La victimización por acoso y ciberacoso también se ha identificado como un factor de riesgo significativo, ya que puede aumentar la probabilidad de depresión, ideación e intento de suicidio (Almeida et al., 2019). Además, la perpetración de estas conductas agresivas se asocia con un mayor riesgo de desarrollar problemas de salud mental y conductas suicidas (Hinduja y Patchin, 2018). La presencia de trastornos mentales, especialmente la depresión y la ansiedad, es otro factor de riesgo destacado (Merck Manual, 2023). El contexto escolar también juega un papel importante; un ambiente escolar negativo o la falta de apoyo docente pueden incrementar el riesgo de conductas suicidas en adolescentes (ANAR, 2022). Estos factores interactúan de manera compleja y, en muchos casos, están mediados por variables emocionales como la depresión y la ansiedad. Reconocer estas interacciones es fundamental para diseñar estrategias de prevención e intervención que aborden las múltiples dimensiones de esta problemática.

4.3.1. Victimización y cibervictimización

La victimización por acoso escolar representa un factor de riesgo crítico para la salud mental de los adolescentes, con efectos directos sobre la ideación y la conducta suicida. Ser víctima de acoso escolar se asocia con un mayor riesgo de presentar depresión, ansiedad y baja autoestima, elementos que, en conjunto, aumentan la probabilidad de suicidio en adolescentes (Wang et al., 2023).

Investigaciones recientes han demostrado que los adolescentes que experimentan acoso escolar tienen hasta cuatro veces más probabilidades de intentar suicidarse en comparación con sus pares no victimizados (Arnon et al., 2022; Blakeslee et al., 2021). Además, la intensidad y frecuencia de la victimización juegan un papel fundamental en la gravedad de los síntomas depresivos y la ideación suicida (Azúa Fuentes et al., 2020).

El ciberacoso ha surgido como una extensión del acoso tradicional y constituye un factor de riesgo significativo para la conducta suicida en adolescentes. Al igual que el acoso escolar, la cibervictimización afecta el bienestar emocional de los adolescentes, incrementando su vulnerabilidad psicológica y el riesgo de desarrollar pensamientos y comportamientos suicidas (Strohacker et al., 2019; Hinduja y Patchin, 2019).

La relación entre el ciberacoso y el suicidio ha sido ampliamente documentada en estudios recientes. Por ejemplo, Arnon y colaboradores (2022) encontraron que ser víctima de ciberacoso aumentaba en un 4,2% las probabilidades de presentar tendencias suicidas. De manera similar, Blakeslee y colaboradores (2021) reportaron que los estudiantes con conductas de riesgo suicida tenían un 4,64% más de probabilidades de haber sido víctimas de ciberacoso.

Entre las modalidades más perjudiciales se encuentra el ciberacoso sexual, el cual se asocia con niveles más altos de depresión y ansiedad en las víctimas, aumentando la probabilidad de ideación suicida (Bitar et al., 2023). Además, aquellos adolescentes que experimentan tanto acoso escolar como ciberacoso presentan el mayor riesgo de conductas suicidas (Nguyen et al., 2023).

La victimización por acoso escolar y ciberacoso es un factor de riesgo significativo para la conducta suicida en adolescentes. Diversos estudios han demostrado que el bullying se asocia con el desarrollo de depresión y suicidio en adolescentes, destacando la depresión como mediador entre el acoso y la conducta suicida (Pineda et al., 2020). La interacción entre estos factores y la presencia de trastornos emocionales, como la depresión y la ansiedad, agrava el impacto del acoso en la salud mental de los adolescentes (Gómez et al., 2021). Sin embargo, la promoción de estrategias preventivas, la creación de entornos de apoyo y el fortalecimiento de la resiliencia pueden mitigar este impacto y reducir la prevalencia de la conducta suicida en esta población (Gobierno Vasco, 2022).

4.3.2. Acoso y ciberacoso

La relación entre la conducta de acoso y la conducta suicida en adolescentes ha sido ampliamente estudiada, revelando que los agresores y ciberagresores también presentan un riesgo significativo de ideación suicida, intentos de suicidio y autolesiones. Mientras que tradicionalmente la atención ha estado en las víctimas, investigaciones recientes han mostrado que quienes ejercen acoso también experimentan consecuencias psicológicas adversas, incluyendo mayores niveles de depresión,

ansiedad y desesperanza (Hinduja y Patchin, 2019; Myklestad y Straiton, 2021).

Los adolescentes que perpetran acoso escolar no son inmunes a sus efectos psicológicos. Estudios han demostrado que los agresores presentan un mayor riesgo de ideación e intentos suicidas, particularmente aquellos que son simultáneamente agresores y víctimas (Hong et al., 2016; Myklestad y Straiton, 2021). Este grupo, conocido como *bully-victims*, muestra los niveles más altos de malestar emocional y conducta autodestructiva. La impulsividad, la hostilidad y los trastornos emocionales actúan como factores mediadores en esta relación (Heerde y Hemphill, 2019).

Además, los agresores suelen presentar otras conductas de riesgo, como el abuso de sustancias, que puede contribuir al aumento de la ideación suicida (Marthoenis y Yasir Arafat, 2022). Se ha identificado que el acoso reiterado genera un deterioro en la regulación emocional, lo que lleva a estos adolescentes a desarrollar síntomas depresivos y de ansiedad similares a los que experimentan las víctimas (Hinduja y Patchin, 2019).

El ciberacoso ha emergido como una preocupación crítica en la salud mental de los adolescentes, afectando tanto a las víctimas como a los perpetradores. Aunque tradicionalmente se ha puesto el foco en las consecuencias del ciberacoso para las víctimas, estudios recientes han destacado que los ciberagresores también presentan un riesgo elevado de ideación suicida e intentos de suicidio (Benatov et al., 2022; John et al., 2018).

Los adolescentes que participan en el ciberacoso tienen 1,21 veces más probabilidades de presentar conductas suicidas y 1,23 veces más de desarrollar ideación suicida en comparación con aquellos que no lo hacen (John et al., 2018). La relación entre el ciberacoso y la conducta suicida en los agresores parece estar

mediada por variables como la ansiedad, la depresión y la baja autoestima (Bitar et al., 2023). Estos adolescentes suelen presentar puntuaciones más altas en estos indicadores de malestar emocional, lo que incrementa su vulnerabilidad a la ideación suicida.

Por otro lado, el ciberacoso de carácter sexual ha sido identificado como una modalidad particularmente perjudicial, asociada con niveles más altos de depresión y ansiedad en los perpetradores, lo que a su vez incrementa el riesgo de conducta suicida (Bitar et al., 2023). Sin embargo, algunos estudios, como el de Zhu et al. (2021), han planteado resultados menos concluyentes, sugiriendo que esta conexión depende en gran medida de factores preexistentes de salud mental.

4.3.3. Personalidad y tétrada oscura

La personalidad influye en la conducta suicida en adolescentes. Diversos estudios han examinado la relación entre la tétrada oscura de la personalidad, conformada por el maquiavelismo, el narcisismo, la psicopatía y el sadismo, y la ideación e intentos de suicidio. La evidencia reciente indica que estos rasgos se asocian mayormente con un incremento del riesgo suicida, aunque en ciertos casos el narcisismo podría presentar un efecto protector en poblaciones específicas (Lester y Dadfar, 2022; Ponzoni et al., 2021).

El maquiavelismo, caracterizado por la manipulación, el cinismo y el desapego emocional, ha mostrado una relación con la ideación suicida en adolescentes a través de la alienación social. En un estudio longitudinal con 1.689 adolescentes, Wang et al. (2023) encontraron que los jóvenes con niveles elevados de maquiavelismo reportaban mayor sensación de aislamiento, lo

que incrementaba su vulnerabilidad a desarrollar pensamientos suicidas.

El narcisismo presenta un patrón complejo. Mientras que el narcisismo vulnerable, caracterizado por inestabilidad emocional y una autoestima frágil, se ha vinculado con un aumento en el riesgo suicida, el narcisismo grandioso podría actuar de manera opuesta. En un estudio con adolescentes italianos, Ponzoni et al. (2021) hallaron que aquellos con narcisismo vulnerable tenían una mayor letalidad en sus intentos de suicidio, sugiriendo que la necesidad de validación externa y la sensibilidad a la crítica podrían llevar a respuestas extremas. En contraste, Lester y Dadfar (2022) encontraron que el narcisismo grandioso, al estar asociado con una autoestima inflada y menor desesperanza, se relacionaba con una menor incidencia de ideación suicida en adultos jóvenes.

La psicopatía ha mostrado una relación directa con la ideación e intentos suicidas. Este rasgo se caracteriza por impulsividad, falta de empatía y una reducida sensibilidad emocional. Un metaanálisis sobre personalidad y suicidio en adolescentes reveló que la impulsividad y la hostilidad, aspectos fundamentales de la psicopatía, incrementaban el riesgo de conducta suicida (Williams et al., 2021). Además, la faceta afectiva de la psicopatía, caracterizada por la frialdad emocional y la indiferencia ante el sufrimiento, ha sido identificada como un factor relevante en el desarrollo de la ideación suicida (Chabrol et al., 2015).

El sadismo también ha sido identificado como un predictor significativo de conducta suicida en adolescentes. Un estudio de revisión encontró que los adolescentes con niveles elevados de sadismo presentaban una mayor incidencia de ideación e intentos suicidas, independientemente de otros rasgos oscuros (Williams

et al., 2021). Esto podría explicarse por la relación entre el sadismo y factores como la agresividad y las tendencias autodestructivas.

Los estudios recientes indican que los rasgos de la tétada oscura, en particular el maquiavelismo, la psicopatía y el sadismo, están vinculados con un aumento del riesgo de conducta suicida en adolescentes. Aunque algunos trabajos sugieren que el narcisismo grandioso podría actuar como factor protector en adultos, en adolescentes no se ha establecido de manera concluyente. En cambio, el narcisismo vulnerable representa un riesgo significativo. Estos hallazgos resaltan la necesidad de evaluar estos rasgos en poblaciones juveniles y desarrollar estrategias de intervención adecuadas para mitigar su impacto en la salud mental.

4.4. Recapitulaciones

El suicidio juvenil representa una problemática global que exige atención prioritaria debido a su complejidad y devastadoras consecuencias. En los capítulos anteriores se han explorado los factores de riesgo y protección asociados a la conducta suicida en adolescentes, así como las interacciones entre estos elementos y los contextos psicosociales que los influyen. Las principales conclusiones extraídas de esta revisión son las siguientes:

□ Prevalencia y diferencias en el suicidio juvenil: El suicidio se mantiene como una de las principales causas de muerte entre adolescentes a nivel global, con cifras alarmantes en España y el resto del mundo. Aunque las mujeres presentan mayores tasas de intentos de suicidio, los varones tienen un riesgo significativamente superior de muerte por suicidio, una diferencia que subraya la importancia de considerar las dinámicas de género al diseñar intervenciones preventivas.

□ Factores de riesgo asociados a experiencias adversas: Las experiencias adversas en la infancia, como el abuso físico, emocional o sexual, y la exposición a hogares disfuncionales, se identifican como factores de riesgo críticos. Estas experiencias no solo incrementan directamente el riesgo de ideación suicida e intentos de suicidio, sino que también interactúan con otros factores, como la baja autoestima y la impulsividad, amplificando su impacto negativo.

□ El acoso escolar y el ciberacoso como predictores significativos: Tanto la victimización por acoso escolar como la cibervictimización se asocian con mayores probabilidades de ideación y conductas suicidas. Esta relación se intensifica cuando ambos tipos de acoso coexisten, destacando la urgencia de implementar medidas integrales que aborden estas problemáticas de forma simultánea. Además, los perpetradores de acoso, tanto en el contexto físico como digital, también presentan un mayor riesgo de autolesiones e intentos suicidas, lo que subraya la complejidad de estos fenómenos.

□ Variables mediadoras clave: Factores como la ansiedad, la desesperanza, la depresión y la soledad median las relaciones entre la victimización por acoso y la conducta suicida. Estas variables no solo afectan a las víctimas, sino también a los perpetradores y observadores, quienes pueden desarrollar pensamientos suicidas debido al estrés emocional acumulado.

□ Factores protectores significativos: Entre los factores protectores más destacados se encuentran las relaciones de calidad, tanto en el entorno familiar como en el ámbito de la amistad. Un apoyo familiar sólido, la implicación parental y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, como la relación y la competencia, actúan como amortiguadores frente al riesgo suicida. Adicionalmente, un clima escolar positivo y

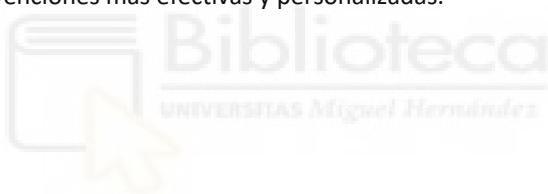
estrategias de afrontamiento basadas en la inteligencia emocional fortalecen la resiliencia en los adolescentes y reducen su vulnerabilidad ante situaciones adversas.

□ Personalidad y conducta suicida: El estudio de la personalidad en relación con la conducta suicida en adolescentes resalta la influencia de la téttrada oscura como un factor de vulnerabilidad. El maquiavelismo se asocia con mayor alienación social, intensificando la desesperanza y la ideación suicida. El narcisismo vulnerable incrementa el riesgo, mientras que el grandioso podría ejercer un efecto protector en ciertos contextos, aunque esta relación sigue sin estar claramente establecida en poblaciones adolescentes. La psicopatía, particularmente en su faceta impulsiva, se vincula con una mayor probabilidad de intentos suicidas, mientras que el sadismo, al estar relacionado con la agresividad y la insensibilidad emocional, también se presenta como un predictor relevante de ideación suicida. La interacción de estos rasgos con otros factores de riesgo, como la victimización por acoso, y de protección, como el apoyo social, subraya la necesidad de evaluaciones psicológicas integrales para detectar perfiles de alto riesgo. Estos hallazgos tienen implicaciones en la prevención del suicidio en adolescentes, destacando la importancia de intervenciones focalizadas que aborden las manifestaciones específicas de cada rasgo, favoreciendo estrategias de afrontamiento que reduzcan la vulnerabilidad suicida y potencien los factores protectores.

□ Importancia del contexto social y cultural: Las dinámicas del entorno escolar, las normas sociales y la prevalencia de conductas de acoso tienen un impacto significativo en la conducta suicida. Por ejemplo, en escuelas con alta prevalencia de acoso, las víctimas pueden percibir este comportamiento como una norma social, amortiguando parcialmente su impacto emocional.

Sin embargo, para los observadores y perpetradores, un ambiente escolar caracterizado por el acoso incrementa considerablemente el riesgo de planeación suicida.

En conjunto, este análisis destaca la necesidad de un enfoque integral que aborde los múltiples factores de riesgo y protección en torno al suicidio juvenil. La integración de estos hallazgos en estrategias de prevención e intervención, adaptadas a las necesidades específicas de los adolescentes y sus contextos, podría marcar una diferencia significativa en la reducción de la incidencia de conductas suicidas en esta población vulnerable. Las futuras investigaciones deberán centrarse en clarificar las dinámicas aún no exploradas entre la victimización, los rasgos de personalidad y los contextos culturales, permitiendo el diseño de intervenciones más efectivas y personalizadas.



BLOQUE II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA





Capítulo 5. Objetivos de la Investigación

Los estudios que componen esta investigación han sido diseñados para abordar objetivos progresivamente más complejos, centrados en el análisis de las relaciones entre los rasgos oscuros de la personalidad, la victimización, el acoso y la conducta suicida en adolescentes. Los dos primeros estudios se enfocaron en analizar cómo los contextos familiares, escolares y de victimización se relacionan con los rasgos oscuros, mientras que los dos últimos ampliaron el análisis para incluir el ciberacoso, la cibervictimización y, finalmente, la ideación suicida.

En el Estudio 1, se exploró cómo la socialización familiar y el clima escolar se asocian con los rasgos de la Tétrada Oscura (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) en adolescentes, considerando diferencias por edad y sexo. A través de análisis de regresión, correlaciones y técnicas exploratorias, se examinó el peso relativo de distintas variables contextuales — como los estilos parentales negativos y el clima escolar— en los diferentes niveles de expresión de estos rasgos. Este estudio contribuye a comprender cómo las dinámicas del entorno y las características individuales se relacionan con el desarrollo de estos rasgos durante la adolescencia.

El Estudio 2, se centró en el acoso escolar y la victimización tradicional, analizando su relación con los rasgos de la Tétrada Oscura. Además, este estudio fue exploratorio al examinar los niveles de la Tétrada no solo en los agresores, sino también en las víctimas, diferenciando entre géneros. Este aspecto resulta especialmente relevante, dado que las investigaciones previas han prestado poca atención a las víctimas en este contexto.

El Estudio 3 replicó el análisis del Estudio 2, pero en el contexto del ciberacoso y la cibervictimización. Este estudio analizó cómo los mismos rasgos oscuros se manifiestan en dinámicas en línea, considerando también las diferencias de género. Este enfoque permitió una comparación entre el acoso tradicional y el ciberacoso, explorando si las dinámicas entre agresores y víctimas se mantienen o cambian en el entorno digital.

Finalmente, en el Estudio 4 se incorporó la ideación suicida como variable central, vinculándola con las variables de los estudios previos, como la victimización tradicional y cibernética, y los rasgos de la Tétrada Oscura. Este estudio analizó cómo estas variables interactúan para predecir la IS en adolescentes, considerando además el género, la edad y el ciclo educativo como factores influyentes. Este enfoque multidimensional permitió un análisis más riguroso de los factores de riesgo asociados con la conducta suicida en víctimas de acoso.

Así, los cuatro estudios que componen esta tesis abordan de manera integrada las principales variables de interés. Estas pueden agruparse en tres grandes categorías: (1) psicoemocionales, como los rasgos de la Tétrada Oscura (narcisismo, maquiavelismo, psicopatía y sadismo); (2) psicosociales, relacionadas con el entorno escolar (clima escolar), familiar (socialización parental) y en línea (ciberacoso y cibervictimización); y (3) una variable conductual, la ideación suicida, que actúa como eje central en el Estudio 4. Este enfoque integral proporciona una comprensión más profunda de las interacciones entre personalidad, victimización y los factores de riesgo psicosociales en la adolescencia.

5.1. Objetivos de la investigación

5.1.1. Objetivo general

La presente investigación tiene como objetivo ampliar el conocimiento sobre los problemas de conducta en la adolescencia, centrándose específicamente en el acoso escolar y cibernético, y su relación con factores individuales, familiares y escolares. Entre las principales variables individuales analizadas se encuentran los rasgos de la tétlada oscura de la personalidad (narcisismo, maquiavelismo, psicopatía y sadismo), la ideación suicida y la percepción del clima escolar por parte de los estudiantes. En el ámbito familiar, se exploran los estilos parentales como un factor determinante en la dinámica de estas conductas. Asimismo, se incluyen variables escolares relacionadas tanto con los iguales, como la conducta de acoso, ciberacoso, victimización y cibervictimización, como con el profesorado, destacando el apoyo percibido por los alumnos. Este enfoque permite establecer una conexión integral entre estas variables y su impacto en los niveles de acoso y victimización en sus modalidades tradicionales y cibernéticas. Además, se busca profundizar en cómo estas dinámicas afectan la salud mental adolescente, con énfasis en la ideación suicida. Los resultados obtenidos pretenden proporcionar una base científica sólida para el desarrollo de estrategias de intervención efectivas, que aborden de manera integral y preventiva las problemáticas asociadas al acoso en el entorno educativo.

5.1.2. Objetivos específicos e hipótesis

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

Estudio 1. Impacto de la socialización familiar y el clima escolar en el desarrollo de la tétrada oscura: un análisis por edad y sexo

La investigación sobre los factores contextuales que contribuyen al desarrollo de los rasgos de la Tétrada Oscura de la Personalidad, compuesta por psicopatía subclínica, maquiavelismo, narcisismo subclínico y sadismo cotidiano, sigue siendo limitada, especialmente durante la adolescencia. Aunque estos rasgos han demostrado estar relacionados con comportamientos antisociales y delictivos, aún no se comprende completamente el papel que juegan las variables familiares, escolares y sociodemográficas en su predicción.

Entre las variables contextuales, los estilos parentales negativos y las dimensiones del clima escolar han mostrado influencias significativas en el desarrollo de diversas características psicológicas. Sin embargo, persisten lagunas en la literatura científica actual. Por ejemplo, no está claro en qué medida los estilos parentales negativos, diferenciando entre las figuras paterna y materna, están asociados con el desarrollo de estos rasgos. Tampoco se ha definido con precisión cómo factores como las relaciones entre iguales y el apoyo del profesorado influyen en la aparición o refuerzo de las características de la Tétrada Oscura. Finalmente, resulta necesario explorar si existen diferencias significativas en función del sexo y la edad, y determinar cuáles de estas variables tienen un mayor peso explicativo.

Con base en estas preguntas, el presente estudio establece los siguientes objetivos específicos:

- **O1.1.** Analizar la relación entre los estilos parentales negativos (padre y madre) y los niveles de los rasgos de la

Tétrada Oscura (sadismo, maquiavelismo, narcisismo y psicopatía).

□ **O1.2.** Evaluar cómo las dimensiones del clima escolar, específicamente las relaciones con iguales y el apoyo del profesorado, influyen en los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura.

□ **O1.3.** Determinar si el sexo y la edad tienen un efecto significativo en la predicción de los rasgos de la Tétrada Oscura.

□ **O1.4.** Identificar cuáles de las variables predictoras (estilos parentales negativos, clima escolar, sexo y edad) tienen mayor peso en la explicación de los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura.

Se plantea la hipótesis de que las variables contextuales, como los estilos parentales negativos y el clima escolar, junto con las características sociodemográficas de edad y sexo, estarán significativamente relacionadas con el desarrollo de los rasgos de la Tétrada Oscura. Se espera que estas variables influyan de manera diferenciada en cada uno de los rasgos, con variaciones en su magnitud según las características individuales de los adolescentes.

Estudio 2. *Acoso escolar y téttrada oscura: un análisis por género en adolescentes victimizados y con conducta violenta*

No existen actualmente trabajos que evalúen los cuatro rasgos de la Tétrada Oscura (psicopatía, maquiavelismo, narcisismo y sadismo) en relación con la conducta de acoso escolar y victimización en población adolescente, considerando además las diferencias por género. La principal aportación de este estudio radica en analizar cómo se relacionan estos rasgos con las

conductas de acoso y victimización en adolescentes, teniendo en cuenta la influencia del género en dichas relaciones.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- **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 tradicional.
- **O2.2.** Analizar si existen diferencias en acosadores en las dimensiones de la Tétrada Oscura por género.
- **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 existen diferencias significativas en las víctimas por género en las variables de la Tétrada.

Se esperaba que los adolescentes con alto nivel de implicación en el acoso escolar tuvieran niveles superiores en el conjunto de los rasgos que integran la Tétrada Oscura, con diferencias significativas por género en dichas dimensiones. En el caso de las víctimas, el estudio tuvo un carácter exploratorio, dado el escaso número de investigaciones previas sobre la relación entre género, victimización y los rasgos oscuros de la personalidad.

Estudio 3. Tétrada Oscura en cibervíctimas y ciberagresores: un análisis por género en adolescentes

El acoso entre iguales a través de las nuevas tecnologías se ha convertido en un problema de gravedad creciente, con importantes implicaciones psicológicas para quienes están involucrados. Trabajos previos han señalado que los rasgos de la Tétrada Oscura (psicopatía, maquiavelismo, narcisismo y sadismo) desempeñan un papel relevante en la comprensión,

desarrollo y perpetuación de estas conductas, especialmente en población adulta. Sin embargo, la investigación sobre estas relaciones en adolescentes sigue siendo escasa, dejando preguntas sin respuesta en la literatura científica.

Una de estas preguntas es si los adolescentes implicados en conductas de ciberacoso, ya sea como ciberagresores o cibervíctimas, presentan niveles más altos de estos rasgos en comparación con aquellos no implicados. Además, no se ha explorado suficientemente el impacto del género en estas relaciones, particularmente en cuanto a las diferencias en los niveles de los rasgos de la Tétrada entre ciberagresores y cibervíctimas.

La principal aportación de este estudio es analizar los diferentes rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad en adolescentes, comparando ciberagresores, cibervíctimas y adolescentes no implicados, teniendo en cuenta las diferencias por género.

Los objetivos específicos del estudio fueron los siguientes:

□ **03.1.** Analizar las diferencias entre los niveles de psicopatía, narcisismo, maquiavelismo y sadismo en adolescentes ciberagresores, cibervíctimas y no implicados en situaciones de ciberacoso.

□ **03.2.** Evaluar si existen diferencias en ciberagresores en las dimensiones de la Tétrada Oscura por género.

□ **03.3.** Examinar las diferencias en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura en adolescentes según los niveles de cibervictimización.

□ **03.4.** Analizar si existen diferencias significativas en las cibervíctimas por género en las variables de la Tétrada.

Se esperaba que los adolescentes ciberagresores presentaran niveles más altos en el conjunto de los rasgos que

integran la Tétrada Oscura en comparación con los cibervíctimas y los no implicados, con diferencias significativas por género en estas dimensiones. En el caso de las cibervíctimas, el estudio tuvo un carácter exploratorio debido a la escasa evidencia empírica previa sobre la relación entre cibervictimización, género y rasgos oscuros de la personalidad.

Estudio 4. *La Tétrada Oscura y su relación con la conducta suicida y la victimización en adolescentes*

El comportamiento suicida en adolescentes se considera una respuesta extrema ante situaciones vitales angustiantes, que resulta de la interacción de factores individuales, emocionales y sociológicos. Entre ellos, los antecedentes familiares de suicidio, experiencias de abuso físico o social, intentos previos de suicidio y trastornos emocionales han sido ampliamente documentados (Navarro-Gómez, 2017). Además, investigaciones previas han señalado que ciertos rasgos de personalidad podrían predisponer al riesgo suicida, mientras que otros podrían actuar como factores protectores (Ruiz et al., 2000). Sin embargo, la relación entre los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad (psicopatía, maquiavelismo, narcisismo y sadismo) y la conducta suicida, ya sea ideación o intento, sigue siendo una cuestión inexplorada en adolescentes.

Este estudio busca responder a cuestiones fundamentales aún no abordadas en la literatura. Por ejemplo, ¿es el género un factor de riesgo significativo en la conducta suicida en adolescentes? ¿Los rasgos oscuros de la personalidad actúan como factores de riesgo o protección frente a la ideación o el intento de suicidio? ¿Cómo influyen la victimización y la cibervictimización en el riesgo suicida? Y finalmente, ¿varían los

rasgos oscuros y su relación con el suicidio en función de la edad o del ciclo educativo?

- O4.1.** Analizar si existen diferencias significativas en la conducta suicida (ideación o intento) por género.
- O4.2.** Evaluar la relación entre los rasgos de la Tétrada Oscura y la conducta suicida en adolescentes.
- O4.3.** Examinar las diferencias en ideación suicida entre adolescentes victimizados, cibervictimizados y no victimizados.
- O4.4.** Determinar si existen diferencias en la predicción de la conducta suicida entre adolescentes de primer ciclo y segundo ciclo de la ESO.
- O4.5.** Analizar si la victimización y cibervictimización están asociadas con un mayor riesgo de conducta suicida en comparación con adolescentes no victimizados.

Se planteó que las chicas presentarían mayores niveles de ideación e intento suicida en comparación con los chicos, en línea con investigaciones previas sobre vulnerabilidad emocional. En cuanto a los rasgos de la Tétrada Oscura, se hipotetizó que el maquiavelismo, la psicopatía y el sadismo estarían asociados con un mayor riesgo de ideación e intento suicida, mientras que el narcisismo actuaría como un factor protector frente a estas conductas. Además, se esperaba que los adolescentes de 3º y 4º de la ESO mostraran una mayor probabilidad de ideación suicida debido al efecto de contagio o aprendizaje social en esta etapa educativa. Por último, se anticipó que tanto la victimización como la cibervictimización se asociarían con un mayor riesgo de ideación e intento suicida en comparación con adolescentes no victimizados.

5.1.3. Objetivos y variables usadas en la investigación: síntesis

La Tabla 8 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 los que fueron analizadas. Como se puede observar, el Estudio 1 exploró la socialización familiar y el clima escolar como predictores de los rasgos de la Tétrada Oscura, analizando además la influencia de la edad y el género. El Estudio 2 analizó la relación entre el acoso escolar y la victimización tradicional con la Tétrada Oscura, añadiendo un enfoque específico en las diferencias de género. Por su parte, el Estudio 3 amplió el análisis hacia el ciberacoso y la cibervictimización, incluyendo también diferencias por género, y vinculando estas variables con los rasgos de la Tétrada Oscura.

Finalmente, el Estudio 4 integró elementos de los estudios previos, como la victimización tradicional y cibernética, y los rasgos de la Tétrada Oscura, en relación con la conducta suicida en adolescentes. Este último estudio también analizó la influencia del género, la edad y el ciclo educativo, proporcionando un enfoque detallado de los factores que impactan en la ideación e intento suicida.

Tabla 8. Objetivos e hipótesis vinculadas a cada estudio

Estudios	Objetivos	Hipótesis
Estudio 1. Impacto de la socialización familiar y el clima escolar en el desarrollo de la tétlada oscura: un análisis por edad y sexo	<p>O1.1. Analizar la relación entre los estilos parentales negativos (padre y madre) y los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura (sadismo, maquiavelismo, narcisismo y psicopatía).</p> <p>O1.2. Evaluar cómo las dimensiones del clima escolar, específicamente las relaciones con iguales y el apoyo del profesorado, influyen en los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura.</p> <p>O1.3. Determinar si el sexo y la edad tienen un efecto significativo en la predicción de los rasgos de la Tétrada Oscura.</p> <p>O1.4. Identificar cuáles de las variables predictoras (estilos parentales negativos, clima escolar, sexo y edad) tienen mayor peso en la explicación de los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura.</p>	<p>H1.1. Los estilos parentales negativos se asocian con diferencias significativas en los rasgos de la Tétrada Oscura.</p> <p>H1.2. El clima escolar modula los rasgos de la Tétrada Oscura, pero tiene menor impacto que la socialización familiar.</p> <p>H1.3. Existen diferencias significativas en los rasgos de la Tétrada Oscura según el sexo.</p> <p>H1.4. Las variables contextuales tienen mayor peso que las sociodemográficas en la predicción de los rasgos de la Tétrada Oscura.</p>
Estudio 2. Acoso escolar y tétlada oscura: un análisis por género en adolescentes victimizados y con conducta violenta	<p>O2.1. Examinar si existen diferencias en las dimensiones de Narcisismo, Maquiavelismo, Psicopatía y Sadismo en adolescentes agresores según los niveles de agresión en el contexto escolar.</p> <p>O2.2. Analizar si existen diferencias de género en los adolescentes agresores en las dimensiones de la Tétrada Oscura.</p> <p>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.</p> <p>O2.4. Analizar si existen diferencias de género en las víctimas en las variables de la Tétrada Oscura.</p>	<p>H2.1. Los adolescentes con un mayor nivel de agresión obtendrán puntuaciones significativamente más altas en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura.</p> <p>H2.2. Los agresores masculinos obtendrán puntuaciones más altas en las dimensiones de la Tétrada Oscura en comparación con las chicas.</p> <p>H2.3. Los adolescentes altamente victimizados obtendrán puntuaciones más altas en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura.</p> <p>H2.4. Los chicos victimizados obtendrán puntuaciones mayores en las dimensiones de la Tétrada Oscura en comparación con las chicas.</p>
Estudio 3. Tétlada Oscura en cibervíctimas y ciberagresores: un análisis por género en adolescentes	<p>O3.1. Analizar las diferencias entre los niveles de psicopatía, narcisismo, maquiavelismo y sadismo en adolescentes ciberagresores, cibervíctimas y no implicados en situaciones de ciberacoso.</p> <p>O3.2. Evaluar si existen diferencias en ciberagresores en las dimensiones de la Tétrada Oscura por género.</p> <p>O3.3. Examinar las diferencias en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura en adolescentes según los niveles de cibervictimización.</p> <p>O3.4. Analizar si existen diferencias significativas en las cibervíctimas por género en las variables de la Tétrada.</p>	<p>H3.1. Los adolescentes con un rol más activo como ciberagresores/as mostrarán puntuaciones significativamente más elevadas en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura.</p> <p>H3.2. Las conductas de ciberagresión se diferenciarán por sexo y serán mayores en chicos.</p> <p>H3.3. El grupo de los adolescentes más cibervictimizados mostrará puntuaciones más elevadas en las dimensiones de la Tétrada Oscura.</p> <p>H3.4. Los chicos cibervictimizados obtendrán puntuaciones mayores en las dimensiones de la Tétrada Oscura en comparación con las chicas.</p>
Estudio 4. La Tétlada Oscura y su relación con la conducta suicida y la victimización en adolescentes	<p>O4.1. Analizar si existen diferencias significativas en la conducta suicida (ideación o intento) por género.</p> <p>O4.2. Evaluar la relación entre los rasgos de la Tétrada Oscura y la conducta suicida en adolescentes.</p> <p>O4.3. Examinar las diferencias en ideación suicida entre adolescentes victimizados, cibervictimizados y no victimizados.</p> <p>O4.4. Determinar si existen diferencias en la predicción de la conducta suicida entre adolescentes de primer ciclo y segundo ciclo de la ESO.</p> <p>O4.5. Analizar si la victimización y cibervictimización están asociadas con un mayor riesgo de conducta suicida en comparación con adolescentes no victimizados.</p> <p>O4.5. Analizar la victimización y la cibervictimización se asocian a una mayor conducta suicida (ideación o intento) que los no victimizados o cibervictimizados.</p>	<p>H4.1. Las chicas tienen más ideación/intento suicida que los chicos.</p> <p>H4.2. El maquiavelismo, la psicopatía y el sadismo se asocian con mayores niveles de ideación e intento suicida.</p> <p>H4.3. El narcisismo protege de la ideación suicida.</p> <p>H4.4. En 3º y 4º de la ESO hay mayor probabilidad de suicidio, debido al contagio/aprendizaje de la conducta/idea.</p> <p>H4.5. La cibervictimización y victimización se asocian a una mayor ideación suicida.</p>

Capítulo 6. Materiales y Métodos

6.1. Muestra

Los análisis del estudio se basaron en datos recopilados de una muestra representativa de estudiantes españoles de secundaria, obtenidos mediante un muestreo aleatorio por conglomerados en 7 institutos situados en áreas geográficas de la Comunidad Valenciana, Aragón y Andalucía. Las unidades primarias de muestreo comprendieron las áreas geográficas urbanas y rurales de las tres comunidades, mientras que las unidades secundarias fueron los institutos públicos y privados de cada zona. Es relevante señalar que se consideraron todas las aulas de primero a cuarto curso de los centros seleccionados, sin tratar las aulas como unidades terciarias.

Inicialmente, se llevaron a cabo análisis comparativos de medias entre institutos de educación secundaria (IES) en relación con las variables objeto de estudio, sin hallarse diferencias estadísticamente significativas. En cuanto a la muestra total, esta estuvo compuesta por 2977 adolescentes (48.5% chicos) de entre 11 y 18 años (con una media de edad de 14.1 años y una desviación estándar de 1.42). Además, los estudiantes se distribuyeron equitativamente por nivel académico, con un 24.5% en primero, 26.6% en segundo, 24.4% en tercero y 24.5% en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria.

6.2. 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 seis escalas, diseñadas para evaluar

distintas áreas en relación con los adolescentes: individual, familiar, escolar y grupal. Adicionalmente, se han utilizado tres variables observables. El cuadro siguiente aglutina las características generales de cada herramienta, y más adelante se ofrecen los detalles para cada una de ellas.

Los constructos incluidos en el estudio fueron evaluados mediante los instrumentos que se detallan a continuación:

Victimización y acoso escolar: Se empleó el (1) "Cribado de Acoso entre Iguales" (Garaigordobil, 2013), compuesto por 8 ítems que abordan diferentes formas de agresión física, verbal, social y psicológica entre compañeros. Los participantes calificaron cada ítem en una escala tipo Likert de cuatro puntos, que va desde 0 (nunca) hasta 3 (siempre). La consistencia interna de la escala, evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de .82 para las dimensiones totales, .83 para la victimización y .79 para la intimidación.

Cibervictimización y Ciberacoso: Se empleó el "Cribado de Acoso entre Iguales" (Garaigordobil, 2013) consta de 30 ítems que evalúan el acoso físico, verbal, social y psicológico entre pares. Utiliza una escala tipo Likert con opciones de respuesta que van 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 alfa de Cronbach, con valores de .91 para la escala completa, .89 para la dimensión de cibervictimización y .90 para la dimensión de ciberacoso.

Tétrada Oscura de la Personalidad: Para evaluar este constructo se emplearon dos escalas. En primer lugar, se utilizó la versión española de la (2) *Dirty Dozen* (DD) de Jonason y Webster (2010), adaptada por Pineda et al. (2020). Este instrumento consta de 12 ítems que abarcan tres 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 participantes respondieron en una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). El alfa de Cronbach para la escala completa fue de 0,85. Los valores de alfa de Cronbach para cada subescala fueron: Maquiavelismo: 0,82; psicopatía: 0,69; y narcisismo: 0,85. En segundo lugar, para evaluar el rasgo sádico, se utilizó el (3) *Assessment of Sadistic Personality* (ASP) de Plouffe et al. (2017), también adaptado al español por Pineda, Sandín y Muris (2020). Esta escala incluye 9 ítems, como, por ejemplo, "Pienso en hacer daño a las personas que me irritan". Las respuestas se recogieron en una escala Likert de 1 (nada de acuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). En esta muestra, el alfa de Cronbach para la escala fue de 0,87.

Estilos de crianza negativos: Se evaluaron utilizando el (4) "Cuestionario de Aceptación-Rechazo/Control Niño-Padre" (PARQ/C; Rohner, 2005), adaptado al español por Del Barrio et al. (2014). Este instrumento incluye 29 ítems que investigan cuatro dimensiones del comportamiento parental hacia los hijos. Los participantes respondieron a cada ítem en una escala Likert de 1 (casi nunca verdadero) a 7 (casi siempre verdadero). A continuación, se presentan las dimensiones junto con un ejemplo de ítem 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 construir la variable de 'prácticas parentales negativas en educación', se invirtió la dimensión de 'afecto' con el fin de integrarla junto con las dimensiones de hostilidad,

indiferencia, rechazo indiferenciado y control, siguiendo la propuesta de Del Barrio et al. (2015). El coeficiente alfa de Cronbach para la escala completa fue de 0,95 tanto en el caso de los padres como en el de las madres. En cuanto a las dimensiones específicas, en los padres se obtuvieron los siguientes valores: afecto ($\alpha = 0,92$), hostilidad ($\alpha = 0,82$), indiferencia ($\alpha = 0,82$), rechazo indiferenciado ($\alpha = 0,83$) y control ($\alpha = 0,61$). En el caso de las madres, los coeficientes fueron: afecto ($\alpha = 0,92$), hostilidad ($\alpha = 0,84$), indiferencia ($\alpha = 0,81$), rechazo indiferenciado ($\alpha = 0,85$) y control ($\alpha = 0,67$).

Clima escolar: Para esta variable se utilizó la dimensión relacional de afiliación entre compañeros de la (5) "Classroom Environment Scale (CES)" de Moos y Trickett (1973), en la adaptación española realizada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). Esta versión incluye 20 ítems que utilizan una escala Likert de 1 (nunca) a 7 (siempre). Evalúa dos subescalas del clima del aula desde la perspectiva del estudiante: la afiliación, que mide el grado de amistad y apoyo entre los estudiantes ("Los estudiantes en esta clase llegan a conocerse muy bien"), y el apoyo del maestro, que refleja la cantidad de ayuda, confianza y amistad proporcionada por el maestro a los estudiantes ("El maestro se interesa personalmente por los estudiantes"). En este estudio, la consistencia interna de la escala completa, medida a través del alfa de Cronbach, fue de 0.83; y para las subescalas, fue de 0.74 para afiliación y 0.81 para apoyo del maestro.

Ideación suicida: Se evaluó mediante la (6) "Escala de Suicidio de Paykel" (Paykel et al., 1974) en su versión adaptada al español por Fonseca-Pedrero et al. (2018). Esta escala comprende cinco ítems que progresivamente se relacionan con 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?" Los participantes respondieron a cada ítem de manera dicotómica (Sí/No). El alfa de Cronbach de la escala global en la presente muestra fue de 0,83.



Tabla 9. Síntesis de los instrumentos utilizados en el estudio completo.

	Escala/variables del estudio	Año	Adaptación	Denominación original	Fiabilidad	
					Original	Estudio
1.	Victimización	2013	N.A.	Bullying: Screening de acoso entre iguales	0.70	0.83
2.	Acoso escolar	2013	N.A.	Bullying: Screening de acoso entre iguales	0.71	0.79
3.	Cibervictimización	2013	N.A.	Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales	0.82	0.89
4.	Ciberacoso	2013	N.A.	Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales	0.91	0.90
5.	Tétrada Oscura de la Personalidad	2010	2020	Dirty Dozen (DD)	0.82	0.85
6.	Tétrada Oscura de la Personalidad	2017	2020	Assessment of Sadistic Personality (ASP)	0.86	0.87
7.	Estilos de crianza negativos	2005	2014	Child-Parental Acceptance-Rejection/Control (PARQ/C)	0.88	0.95
8.	Clima escolar	1973	1989	Classroom Environment Scale (CES)	0.82	0.83
9.	Ideación Suicida	1974	2018	Paykel Suicide Scale (PSS)	0.82	0.83
11.	Género	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
12.	Edad	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

Nota: 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. A continuación, se ofrecen detalles adicionales de cada uno de los instrumentos utilizados en el presente estudio.

6.3. Procedimiento

Este estudio forma parte un proyecto subvencionado del Plan Nacional de Investigación I+D+I. 2019-2023 titulado “Acoso, ciberacoso entre iguales y en parejas adolescentes: de la regulación emocional a la ideación suicida”, con referencia del proyecto PID2019-109442RB-I00. La investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, en el marco de la Convocatoria de Proyectos de Excelencia del Plan Nacional de Investigación I+D+I. Las instituciones participantes incluyen la Universidad Miguel Hernández de Elche, la Universidad de Zaragoza, la Universidad Pablo de Olavide y la Universidad de Valencia. Las investigadoras principales de este proyecto son la Prof. Dra. Estefanía Estévez y la Prof. Dra. Teresa I. Jiménez.

Tras la aprobación del proyecto por el OEP, se solicitaron los permisos pertinentes a las Direcciones Generales de Educación e Inspecciones de Enseñanza Secundaria de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón y Valencia para la recogida de datos en menores escolarizados en educación secundaria obligatoria. Además, se obtuvo el listado actualizado de centros educativos de estas regiones. Posteriormente, se llevó a cabo un muestreo aleatorio por conglomerados en las áreas geográficas de estas comunidades autónomas. Las unidades primarias de muestreo fueron las áreas geográficas urbanas de las tres comunidades mencionadas. La única excepción fue el Estudio 4, donde solo se consideró el área geográfica de Andalucía. La distribución de la muestra por edad se realizará en función de los siguientes intervalos: preadolescencia (10-11 años), adolescencia temprana (12-13 años), adolescencia media (14-16 años) y adolescencia tardía (17-18 años).

Una vez seleccionados los centros y las aulas, se llevó a cabo una entrevista con las direcciones de los centros para explicar detalladamente los objetivos del estudio, el procedimiento a seguir, las implicaciones para el profesorado, tutores y otros profesionales involucrados, así como los compromisos del grupo de investigación. Tras obtener la aprobación de la participación por parte de la dirección de los institutos, se programó un seminario con todos los tutores y profesorado interesado para exponerles los mismos argumentos.

Una vez acordada la colaboración definitiva, se estableció el calendario para la administración de los instrumentos y la recopilación de los correspondientes consentimientos parentales, dado que el estudio se realiza con menores de edad y se requiere la aprobación de sus progenitores o tutores legales para su participación. Además, se obtuvo el consentimiento informado del alumnado, asegurando el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados, así como el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento.

La administración de los instrumentos se llevó a cabo en el aula habitual del alumnado participante, durante sesiones de tutoría de 45 minutos de duración, con un intervalo máximo de una semana entre las aplicaciones. Se entregó a cada estudiante una tablet con todos los instrumentos disponibles, y al menos dos investigadores permanecieron en el aula durante la aplicación de los instrumentos para resolver cualquier duda y garantizar que los cuestionarios se completaran adecuadamente. Una vez cumplimentados, las tablets fueron recogidos por los investigadores y guardados en un sobre donde se especificaba el nombre de la escuela, el curso y el número de estudiantes del aula.

6.4. Análisis de datos

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

El estudio 1, “Impacto de la socialización familiar y el clima escolar en el desarrollo de la Tétrada Oscura: un análisis por edad y sexo”, examinó las relaciones entre las variables contextuales (socialización familiar y clima escolar) y los rasgos de la Tétrada Oscura (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) en adolescentes. Para evaluar estas relaciones se emplearon regresiones cuantiles, seleccionando los cuantiles 0.25, 0.5 y 0.75, lo que permitió analizar los efectos de las variables predictoras en niveles bajos, medios y altos de los rasgos. Este enfoque ofreció mayor flexibilidad y robustez frente a valores atípicos, y permitió detectar variaciones en diferentes puntos de la distribución.

El estudio 2, “Acoso escolar y Tétrada Oscura de la personalidad: un análisis por género en adolescentes victimizados y con conducta violenta”, exploró las relaciones entre el grado de acoso y victimización y las medias de las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura, considerando además la interacción con la variable género. Para ello, se utilizó un análisis multivariado de la varianza de dos vías (*Two-Way* MANOVA). Cuando se detectaron interacciones significativas entre el género y las variables de acoso o victimización, se realizaron pruebas post hoc para identificar diferencias específicas entre los grupos.

El estudio 3, “Tétrada Oscura en cibervíctimas y ciberagresores: un análisis por género en adolescentes”, replicó la metodología del estudio 2 en el contexto del ciberacoso y la cibervictimización. Se empleó nuevamente un *Two-Way*

MANOVA para analizar las diferencias en los rasgos de la Tétrada Oscura según el rol de los adolescentes (cibervíctimas, ciberagresores y no implicados), diferenciando además por género. Este enfoque permitió evaluar si las dinámicas observadas en el acoso tradicional se mantenían o variaban en el entorno digital.

El estudio 4, “La Tétrada Oscura y su relación con la conducta suicida y la victimización en adolescentes”, analizó las relaciones entre la ideación suicida y una combinación de variables predictoras, incluyendo victimización (tradicional y cibernética), prácticas parentales negativas, clima escolar, género y etapa educativa. Para responder a las hipótesis planteadas, se utilizó un modelo de regresión logística multivariado, con Odds Ratios ajustados para interpretar el impacto de cada predictor sobre la probabilidad de ideación suicida. Antes de ajustar el modelo, se realizaron análisis de colinealidad y se aseguraron condiciones estadísticas adecuadas, como la independencia de predictores.

La tabla siguiente sintetiza los análisis estadísticos efectuados en cada estudio, mostrando cómo se abordaron los objetivos específicos de esta investigación.

Tabla 10. 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. Impacto de la socialización familiar y el clima escolar en el desarrollo de la Tétrada Oscura	<p>O1.1. Analizar la relación entre los estilos parentales negativos (padre y madre) y los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura (sadismo, maquiavelismo, narcisismo y psicopatía).</p> <p>O1.2. Evaluar cómo las dimensiones del clima escolar, específicamente las relaciones con iguales y el apoyo del profesorado, influyen en los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura.</p> <p>O1.3. Determinar si el sexo y la edad tienen un efecto significativo en la predicción de los rasgos de la Tétrada Oscura.</p> <p>O1.4. Identificar cuáles de las variables predictoras (estilos parentales negativos, clima escolar, sexo y edad) tienen mayor peso en la explicación de los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura.</p>	<p>Regresiones cuantiles para analizar cómo las variables contextuales afectan diferentes niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura (cuantiles 0.25, 0.5 y 0.75). Se calcularon correlaciones y se realizó un análisis exploratorio para describir los datos.</p>
2. Acoso escolar y Tétrada Oscura: un análisis por género en adolescentes victimizados y con conducta violenta	<p>O2.1. Examinar si existen diferencias en las dimensiones de Narcisismo, Maquiavelismo, Psicopatía y Sadismo en adolescentes agresores según los niveles de agresión en el contexto escolar.</p> <p>O2.2. Analizar si existen diferencias de género en los adolescentes agresores en las dimensiones de la Tétrada Oscura.</p> <p>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.</p> <p>O2.4. Analizar si existen diferencias de género en las víctimas en las variables de la Tétrada Oscura.</p>	<p>Análisis Multivariado de la Varianza de Dos Vías (Two-Way MANOVA) para explorar las interacciones entre género y acoso o victimización, seguidos de pruebas post hoc. Se emplearon análisis de conglomerados para identificar grupos homogéneos según los niveles de acoso y victimización.</p>
3. Tétrada Oscura en cibervictimias y ciberagresores: un análisis por género en adolescentes	<p>O3.1. Analizar las diferencias entre los niveles de psicopatía, narcisismo, maquiavelismo y sadismo en adolescentes ciberagresores, cibervictimias y no implicados en situaciones de ciberacoso.</p> <p>O3.2. Evaluar si existen diferencias en ciberagresores en las dimensiones de la Tétrada Oscura por género.</p> <p>O3.3. Examinar las diferencias en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura en adolescentes según los niveles de cibervictimización.</p> <p>O3.4. Analizar si existen diferencias significativas en las cibervictimias por género en las variables de la Tétrada.</p>	<p>Two-Way MANOVA para analizar diferencias en los rasgos de la Tétrada Oscura entre cibervictimias, ciberagresores y no implicados. Análisis de conglomerados para identificar patrones relacionados con el ciberacoso y la cibervictimización.</p>
4. La Tétrada Oscura y su relación con la conducta suicida y la victimización en adolescentes	<p>O4.1. Analizar si existen diferencias significativas en la conducta suicida (ideación o intento) por género.</p> <p>O4.2. Evaluar la relación entre los rasgos de la Tétrada Oscura y la conducta suicida en adolescentes.</p> <p>O4.3. Examinar las diferencias en ideación suicida entre adolescentes victimizados, cibervictimizados y no victimizados.</p> <p>O4.4. Determinar si existen diferencias en la predicción de la conducta suicida entre adolescentes de primer ciclo y segundo ciclo de la ESO.</p> <p>O4.5. Analizar si la victimización y cibervictimización están asociadas con un mayor riesgo de conducta suicida en comparación con adolescentes no victimizados.</p> <p>O4.5. Analizar la victimización y la cibervictimización se asocian a una mayor conducta suicida (ideación o intento) que los no victimizados o cibervictimizados.</p>	<p>Modelo de regresión logística para analizar la ideación suicida como variable dependiente dicotómica. Se calcularon Odds Ratios ajustados y se evaluó la colinealidad mediante VIF. Se consideraron interacciones entre variables contextuales y psicosociales.</p>

Capítulo 7. Estudios



7.1. Impacto de la Socialización Familiar y el Clima Escolar en el Desarrollo de la Tétrada Oscura: Un Análisis por Edad y Sexo

Resumen

Los rasgos de personalidad han sido ampliamente investigados por su capacidad para predecir y explicar conductas antisociales y delictivas. Entre ellos, los rasgos de la tétada oscura de la personalidad (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) han mostrado una relación consistente con conductas violentas en población adulta. Sin embargo, existe escasa evidencia empírica sobre su desarrollo e influencia en adolescentes, particularmente en su relación con el acoso escolar y las dinámicas sociales a lo largo de los ciclos académicos. Este estudio analiza la asociación entre los rasgos de la tétada oscura y factores contextuales, como el clima escolar, de iguales y familiar, considerando además las diferencias de género y edad.

La investigación incluyó a 2.977 adolescentes españoles, de 11 a 17 años, matriculados en siete centros de educación secundaria obligatoria. A través de medidas de autoinforme, se recolectaron datos analizados mediante estadística descriptiva para caracterizar las variables principales y análisis de correlación para identificar relaciones significativas. Los resultados muestran que un estilo parental negativo, particularmente de la madre, está asociado con mayores niveles de maquiavelismo y psicopatía en los cuantiles medio y alto, mientras que su influencia sobre el sadismo y el narcisismo es menos consistente. Por otro lado, un clima positivo de afiliación entre iguales y una relación favorable

con el profesorado se relacionaron con reducciones significativas en los niveles de psicopatía, narcisismo y sadismo, así como en el maquiavelismo en los cuantiles medianos y altos.

Las diferencias de género y edad fueron destacadas: los chicos mostraron puntuaciones más altas en los niveles superiores de todos los rasgos oscuros, siendo el sadismo el más elevado en varones. Además, la edad tuvo un efecto relevante sobre la psicopatía en los cuantiles más altos, mientras que el género influyó en la psicopatía, el narcisismo y el sadismo en los niveles superiores. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de incorporar la perspectiva de género al analizar el desarrollo de estos rasgos.

Este estudio aporta nuevas evidencias sobre el impacto de los estilos parentales y las relaciones sociales en el desarrollo de los rasgos de la tétrada oscura durante la adolescencia. Asimismo, señala la importancia de diseñar intervenciones preventivas orientadas al fortalecimiento de climas escolares positivos y a la integración de la socialización de género como un elemento fundamental en el desarrollo de estrategias para la prevención de la violencia.

Palabras clave: acoso escolar, tétrada oscura, socialización parental, clima del aula.

Objetivos

En el marco de este estudio, se planteó como objetivo general dilucidar qué aspectos familiares y escolares influyeron más en el desarrollo de los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad. Este enfoque buscó comprender mejor las

dinámicas asociadas con estos rasgos y ofrecer bases para futuras intervenciones en adolescentes.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

1. Analizar la relación entre los estilos parentales negativos (padre y madre) y los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura (sadismo, maquiavelismo, narcisismo y psicopatía).
2. Evaluar cómo las dimensiones del clima escolar, específicamente las relaciones con iguales y el apoyo del profesorado, influyeron en los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura.
3. Determinar si el sexo y la edad tuvieron un efecto significativo en la predicción de los rasgos de la Tétrada Oscura.
4. Identificar cuáles de las variables predictoras (estilos parentales negativos, clima escolar, sexo y edad) tuvieron mayor peso en la explicación de los niveles de los rasgos de la Tétrada Oscura.

Este enfoque integral y multidimensional permitió no solo explorar las relaciones entre estas variables, sino también ofrecer una visión más completa sobre los factores implicados en la aparición y mantenimiento de los rasgos oscuros durante la adolescencia, con implicaciones prácticas para el diseño de estrategias preventivas y de intervención.

Método

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para proporcionar un resumen estadístico de las variables estudiadas, incluyendo medias y desviaciones estándar, con el fin de

caracterizar la muestra y comprender la distribución inicial de los datos. Posteriormente, se calcularon correlaciones para explorar las relaciones entre las variables predictoras y los rasgos de la Tétrada Oscura, lo que permitió identificar patrones relevantes para los análisis posteriores.

Previo al análisis avanzado, se estandarizaron todas las variables predictoras para garantizar la comparabilidad de los coeficientes en los modelos de regresión cuantil, eliminando el impacto de las diferentes unidades de medida. Adicionalmente, se identificaron valores atípicos y se imputaron los valores perdidos mediante técnicas estándar de regresión, asegurando la validez de los datos analizados.

El análisis principal se realizó mediante modelos de regresión cuantil, seleccionados por su robustez ante valores atípicos y su capacidad para evaluar cómo las variables predictoras influyen en diferentes puntos de la distribución de los rasgos oscuros (cuantiles). Los cuantiles seleccionados (0.25, 0.5 y 0.75) representaron los niveles bajo, medio y alto de los rasgos de la Tétrada Oscura, permitiendo una interpretación más detallada y específica de los efectos de las variables independientes. Este enfoque es ampliamente reconocido en estudios psicológicos y comportamentales por su capacidad para manejar datos asimétricos y no normales (Estévez et al., 2019; Segura et al., 2020).

El modelo de estimación se basó en el método Frisch-Newton interior-point, que ofrece una solución robusta para distribuciones complejas y garantiza resultados confiables. Para evaluar la significancia estadística de los coeficientes, se utilizó la prueba t con errores estándar robustos, calculados mediante

remuestreo bootstrap con 1,000 replicaciones, mejorando la precisión de las estimaciones.

Finalmente, la bondad de ajuste de los modelos se evaluó mediante el pseudo- R^2 de Koenker y Machado (Koenker, 2005), que mide la variabilidad explicada en comparación con un modelo de referencia sin predictores. Este enfoque permitió interpretar la eficacia de los modelos en el contexto de los rasgos oscuros y su relación con las variables predictoras.

Resultados

Factores relacionados con el nivel de maquiavelismo

La Tabla 11 presenta los resultados del análisis de regresión aplicado al nivel de maquiavelismo, estimado para tres cuantiles distintos (0.25, 0.50 y 0.75). Se examinaron los efectos de variables contextuales como la afiliación entre iguales, el apoyo del profesorado, las prácticas parentales negativas (EPN) de madre y padre, así como la edad y el sexo del adolescente.

Tabla 11. Resultados del Análisis de Regresión para el Maquiavelismo en Niveles Bajo, Medio y Alto

Variable	Coficiente	Coficiente estandarizado	Error Estándar	t	p-valor
Cuantil 1 = 0.25					
Intercepto	0.31	1.16	0.13	2.43	0.015
Afiliación entre iguales	-0.03	-0.03	0.01	-2.80	0.005
Apoyo del profesor	-0.01	-0.01	0.01	-1.38	0.169
Madre: EPN	0.10	0.05	0.04	2.70	0.007
Padre: EPN	0.05	0.03	0.03	1.54	0.123
Edad	0.06	0.08	0.01	6.67	< 0,001
Sexo	0.01	0.01	0.02	0.48	0.629
Cuantil 2 = 0.50 (mediana)					
Intercepto	0.04	1.67	0.30	0.15	0.884
Afiliación entre iguales	-0.11	-0.10	0.03	-3.71	< 0,001
Apoyo del profesor	-0.05	-0.05	0.03	-1.78	0.076
Madre: EPN	0.28	0.15	0.09	3.08	0.002
Padre: EPN	0.09	0.05	0.08	1.06	0.287
Edad	0.13	0.18	0.02	7.76	< 0,001
Sexo	-0.01	-0.01	0.05	-0.22	0.823
Cuantil 3 = 0.75					
Intercepto	0.59	2.63	0.74	0.81	0.421
Afiliación entre iguales	-0.21	-0.19	0.06	-3.73	< 0,001
Apoyo del profesor	-0.17	-0.17	0.06	-2.78	0.006
Madre: EPN	0.30	0.17	0.16	1.92	0.054
Padre: EPN	0.33	0.19	0.15	2.22	0.026
Edad	0.20	0.28	0.03	5.91	< 0,001
Sexo: chica	-0.11	-0.11	0.10	-1.16	0.246

Nota. Se presentan los coeficientes no estandarizados y estandarizados, errores estándar, valores *t* y niveles de significación (*p*) obtenidos en el modelo de regresión por cuantiles. Las variables predictoras incluidas fueron: afiliación entre iguales, apoyo del profesorado, prácticas parentales negativas (EPN) de madre y padre, edad y sexo.

Los resultados revelaron diferencias significativas entre los tres niveles de maquiavelismo. A continuación, se detallan los hallazgos para cada grupo de cuantiles:

Cuantil 1: Bajo maquiavelismo

Para el grupo de bajo maquiavelismo, se encontraron efectos significativos en las variables de edad, estilo parental

negativo de la madre y afiliación entre iguales. Los dos primeros se identificaron como factores de riesgo, mientras que el último actuó como factor protector.

□ Afiliación entre iguales tuvo un efecto negativo significativo -0.03 ($p < 0.01$), lo que sugiere que un clima positivo con los iguales en el aula reduce los niveles de maquiavelismo en este cuantil.

□ El estilo parental negativo de la madre mostró un impacto positivo significativo 0.10 ($p < 0.01$), incrementando los niveles de maquiavelismo.

□ Edad tuvo un efecto positivo significativo 0.06 ($p < 0.001$), lo que indica que el maquiavelismo aumenta con la edad en este grupo.

Por otro lado, el género y el estilo parental del padre correlacionaron positivamente, pero no fueron significativos, mientras que el apoyo del profesorado correlacionó negativamente, pero también sin alcanzar significación estadística.

Cuantil 2: Maquiavelismo medio

Para el cuantil medio, los factores significativos fueron nuevamente la edad, el estilo parental negativo de la madre y la afiliación entre iguales. Los dos primeros actuaron como factores de riesgo y el último como factor protector.

□ Afiliación entre iguales mostró un efecto negativo significativo -0.11 ($p < 0.001$), confirmando su consistencia como factor protector en este cuantil.

□ El estilo parental negativo de la madre presentó un efecto positivo significativo 0.28 ($p < 0.01$), indicando que este estilo parental incrementa los niveles de maquiavelismo.

□ Edad mantuvo su efecto positivo significativo 0.13($p < 0.001$), mostrando robustez en todos los cuantiles.

El género y el estilo parental del padre correlacionaron positivamente, pero sin alcanzar significación. El apoyo del profesorado mostró un efecto negativo -0.05 ($p = 0.07$), cercano a la significancia, lo que sugiere que un mejor clima con los docentes podría reducir los niveles de maquiavelismo en este grupo.

Cuantil 3: Alto maquiavelismo

En el grupo de alto maquiavelismo, se encontraron diferencias en comparación con los otros dos cuantiles. Las variables significativas incluyeron la edad, el estilo parental negativo tanto de la madre como del padre, y la afiliación entre iguales. Los estilos parentales se confirmaron como factores de riesgo, mientras que la afiliación entre iguales actuó como factor protector.

□ Afiliación entre iguales presentó un efecto negativo significativo -0.21 ($p < 0.01$), destacándose como un factor protector robusto en todos los cuantiles.

□ El estilo parental negativo de la madre tuvo un efecto positivo significativo 0.30 ($p = 0.05$), mientras que el estilo parental negativo del padre mostró un efecto positivo significativo 0.33 ($p < 0.05$), subrayando el fuerte impacto de ambos estilos parentales negativos en este grupo.

□ Edad mantuvo un efecto positivo significativo 0.20 ($p < 0.001$), con un impacto aún más acentuado en este cuantil.

El género correlacionó positivamente, pero no fue significativo. El apoyo del profesorado mostró un efecto negativo significativo, lo que sugiere que la percepción negativa del profesorado está asociada a altos niveles de maquiavelismo en este grupo.

En resumen, los resultados revelan que la edad y el estilo parental negativo de la madre son consistentemente significativos, incrementando los niveles de maquiavelismo a lo largo de los cuantiles. Por su parte, la afiliación entre iguales y el apoyo del profesorado demostraron un efecto protector, especialmente en los cuantiles medianos y altos. Finalmente, la variable género no mostró un patrón claro de influencia en los niveles de maquiavelismo en ninguno de los cuantiles.

Factores relacionados con el nivel de psicopatía

La Tabla 12 presenta los resultados del modelo de regresión por cuantiles aplicado al nivel de psicopatía, considerando tres puntos de la distribución (cuantiles 0.25, 0.50 y 0.75), que corresponden a niveles bajo, medio y alto del rasgo. Este análisis permite examinar cómo variables como la afiliación entre iguales, el apoyo del profesorado, los estilos parentales negativos (EPN), la edad y el sexo se asocian con distintos niveles de psicopatía en adolescentes.

Tabla 12. Coeficientes de Regresión para los Niveles Bajo, Medio y Alto de Psicopatía

Variable	Coefficiente	Coefficiente estandarizado	Error Estándar	t	p-valor
Cuantil 1 = 0.25					
Intercepto	1.41	1.21	0.21	6.72	< 0,001
Afiliación entre iguales	-0.05	-0.05	0.02	-2.27	0.023
Apoyo del profesor	-0.03	-0.03	0.02	-1.32	0.187
Madre: EPN	0.10	0.06	0.08	1.29	0.198
Padre: EPN	0.04	0.02	0.05	0.79	0.428
Edad	0.00	0.00	0.01	-0.29	0.772
Sexo	-0.05	-0.05	0.04	-1.27	0.204
Cuantil 2 = 0.50 (mediana)					
Intercepto	2.06	1.98	0.41	5.06	< 0,001
Afiliación entre iguales	-0.06	-0.06	0.03	-1.79	0.074
Apoyo del profesor	-0.07	-0.07	0.04	-1.95	0.051
Madre: EPN	0.22	0.12	0.07	3.19	0.001
Padre: EPN	-0.01	-0.01	0.06	-0.22	0.826
Edad	0.02	0.02	0.02	0.70	0.482
Sexo	-0.13	-0.13	0.06	-2.18	0.029
Cuantil 3 = 0.75					
Intercepto	2.41	2.91	0.50	4.85	< 0,001
Afiliación entre iguales	-0.06	-0.06	0.05	-1.33	0.185
Apoyo del profesor	-0.10	-0.10	0.05	-2.07	0.038
Madre: EPN	0.23	0.13	0.14	1.66	0.098
Padre: EPN	0.14	0.08	0.13	1.06	0.291
Edad	0.05	0.07	0.03	1.76	0.079
Sexo: chica	-0.20	-0.20	0.08	-2.50	0.012

Nota. Se presentan los coeficientes no estandarizados y estandarizados, errores estándar, valores *t* y niveles de significación (*p*) obtenidos en el modelo de regresión por cuantiles. Las variables predictoras incluidas fueron: afiliación entre iguales, apoyo del profesorado, prácticas parentales negativas (EPN) de madre y padre, edad y sexo.

Los resultados mostraron diferencias significativas entre los tres niveles de psicopatía:

Cuantil 1: Psicopatía baja

En el grupo de psicopatía baja, la única variable con un impacto significativo fue la afiliación entre iguales, que actuó como un factor protector.

- Afiliación entre iguales tuvo un efecto negativo significativo -0.05 ($p < 0.05$), sugiriendo que un clima positivo entre compañeros está asociado con niveles más bajos de psicopatía.
- El apoyo del profesorado no fue significativo, lo que indica que la relación con los docentes no parece tener un impacto fuerte en los niveles bajos de psicopatía.
- Ni la edad ni el género tuvieron un efecto significativo en este cuantil.

Cuantil 2: Psicopatía media

En el grupo de psicopatía media, los resultados mostraron un impacto significativo en el estilo parental negativo de la madre y en el género.

- El estilo parental negativo de la madre presentó un efecto positivo significativo 0.22 ($p < 0.001$), lo que indica que este estilo parental incrementa los niveles de psicopatía.
- Género mostró un efecto negativo significativo -0.13 ($p < 0.05$), lo que sugiere que el género influye en los niveles medianos de psicopatía, con las mujeres tendiendo a mostrar niveles más bajos.
- Aunque la afiliación entre iguales mostró un efecto negativo, este no fue significativo, a pesar de tener un tamaño de efecto similar al observado en el cuantil más bajo.

El resto de los factores no mostraron relaciones significativas en este grupo.

Cuantil 3: Psicopatía alta

En el grupo de psicopatía alta, el apoyo del profesorado y el género fueron los factores significativos, mientras que el estilo parental negativo de la madre estuvo cerca de alcanzar significación.

□ Apoyo del profesorado tuvo un efecto negativo significativo -0.10 ($p = 0.05$), lo que indica que una percepción negativa hacia los profesores se asocia con niveles altos de psicopatía.

□ El estilo parental negativo de la madre mostró un efecto positivo 0.23 ($p = 0.09$), casi significativo, lo que podría sugerir un impacto más pronunciado de este estilo parental en los niveles más altos de psicopatía.

□ Género presentó un efecto negativo significativo -0.20 ($p = 0.01$), lo que sugiere que las mujeres tienden a mostrar niveles más bajos de psicopatía en este cuantil.

Ninguno de los otros factores mostró relaciones significativas. Los resultados sugieren que la afiliación entre iguales y el apoyo del profesorado tienden a tener un efecto protector contra la psicopatía, con un impacto más notable en los niveles bajos y altos, respectivamente. El estilo parental negativo de la madre muestra un patrón consistente de aumentar los niveles de psicopatía, especialmente en los cuantiles medio y alto. Además, la edad muestra un efecto más marcado en los niveles más altos de psicopatía, mientras que el género parece tener una influencia creciente, sugiriendo diferencias entre hombres y mujeres en la manifestación de la psicopatía, particularmente en los niveles más altos.

Factores relacionados con el nivel de narcisismo

La Tabla 13 muestra los resultados del modelo de regresión por cuantiles para el narcisismo, analizado en tres niveles (bajo, medio y alto). Se examina la asociación con variables contextuales, estilos parentales negativos, edad y sexo.

Tabla 13. Coeficientes de Regresión para los Niveles Bajo, Medio y Alto de Narcisismo

Variable	Coefficiente	Coefficiente estandarizado	Error Estándar	<i>t</i>	<i>p</i> -valor
Cuantil 1 = 0.25					
Intercepto	1.31	1.44	0.30	4.37	< 0,001
Afiliación entre iguales	-0.10	-0.09	0.03	-3.43	0.001
Apoyo del profesor	-0.05	-0.05	0.02	-2.11	0.035
Madre: EPN	0.09	0.05	0.07	1.27	0.205
Padre: EPN	0.12	0.07	0.07	1.67	0.095
Edad	0.03	0.05	0.02	1.85	0.064
Sexo	-0.09	-0.09	0.05	-1.69	0.090
Cuantil 2 = 0.50 (mediana)					
Intercepto	2.53	2.37	0.57	4.46	< 0,001
Afiliación entre iguales	-0.16	-0.15	0.07	-2.45	0.014
Apoyo del profesor	-0.12	-0.12	0.06	-2.24	0.025
Madre: EPN	0.16	0.09	0.14	1.17	0.241
Padre: EPN	0.12	0.07	0.15	0.81	0.419
Edad	0.05	0.07	0.03	1.60	0.109
Sexo	-0.15	-0.15	0.10	-1.51	0.130
Cuantil 3 = 0.75					
Intercepto	4.22	3.68	0.82	5.13	< 0,001
Afiliación entre iguales	-0.23	-0.21	0.06	-3.69	< 0,001
Apoyo del profesor	-0.12	-0.12	0.06	-2.03	0.043
Madre: EPN	0.13	0.07	0.15	0.92	0.357
Padre: EPN	0.27	0.15	0.13	2.16	0.031
Edad	0.03	0.05	0.04	0.77	0.439
Sexo: chica	-0.24	-0.24	0.10	-2.45	0.014

Nota. Se presentan los coeficientes no estandarizados y estandarizados, errores estándar, valores *t* y niveles de significación (*p*) obtenidos en el modelo de regresión por cuantiles. Las variables predictoras incluidas fueron: afiliación entre iguales, apoyo del profesorado, prácticas parentales negativas (EPN) de madre y padre, edad y sexo.

Cuantil 1: Narcisismo bajo

En el grupo de bajo narcisismo, los resultados mostraron que tanto la afiliación entre iguales como el apoyo del profesorado tienen un impacto significativo en la reducción de los niveles de narcisismo.

□ Afiliación entre iguales presentó un efecto negativo significativo -0.10 ($p = 0.001$), lo que indica que un clima positivo entre compañeros está asociado con niveles más bajos de narcisismo.

□ Apoyo del profesorado también mostró un efecto negativo significativo -0.05 ($p < 0.05$), sugiriendo que una buena relación con los profesores contribuye a reducir el narcisismo en este cuantil.

□ Tanto el estilo parental negativo de la madre como el del padre mostraron efectos positivos, pero no significativos, lo que sugiere una posible influencia del estilo parental negativo, aunque sin resultados concluyentes en este cuantil.

□ La edad mostró una correlación positiva, lo que sugiere un ligero aumento del narcisismo con la edad en este grupo, aunque el efecto no fue significativo.

□ El género presentó un efecto negativo, cercano a la significancia, sugiriendo posibles diferencias de género en cómo se manifiesta el narcisismo en este cuantil.

Cuantil 2: Narcisismo medio

En el grupo con niveles medios de narcisismo, la afiliación entre iguales y el apoyo del profesorado continuaron siendo factores protectores importantes, mientras que los estilos parentales negativos no mostraron un impacto claro.

□ Afiliación entre iguales -0.16 ($p = 0.01$) y Apoyo del profesorado -0.12 ($p < 0.05$) presentaron efectos negativos y significativos, reforzando la idea de que un clima escolar positivo reduce los niveles de narcisismo en este grupo.

□ Los estilos parentales negativos de la madre y del padre no mostraron efectos significativos, lo que indica que su impacto no es claro en este cuantil.

□ La edad tuvo un efecto positivo, aunque no significativo, similar al encontrado en el cuantil más bajo.

□ El género también presentó un efecto negativo, aunque no significativo, lo que sugiere una posible tendencia de género sin resultados concluyentes a este nivel.

Cuantil 3: Narcisismo alto

En el grupo de alto narcisismo, la afiliación entre iguales y el apoyo del profesorado continuaron mostrando un impacto protector significativo, mientras que el estilo parental negativo del padre tuvo un efecto significativo en este cuantil.

□ Afiliación entre iguales -0.23 ($p < 0.001$) y Apoyo del profesorado -0.23 ($p < 0.05$) presentaron efectos negativos y significativos, lo que sugiere que un ambiente escolar negativo está asociado con niveles más altos de narcisismo.

□ El estilo parental negativo de la madre no fue significativo, aunque mostró un coeficiente positivo, sugiriendo una posible influencia, pero sin resultados concluyentes en este grupo.

□ El estilo parental negativo del padre mostró un efecto positivo y significativo 0.27 ($p < 0.05$), lo que indica que este estilo parental tiene un impacto notable en los niveles más altos de narcisismo.

□ La edad mostró un efecto positivo, aunque no significativo, lo que sugiere que no hay una tendencia clara de aumento del narcisismo con la edad en este cuantil.

□ El género presentó un efecto negativo significativo -0.24 ($p = 0.01$), indicando diferencias de género que afectan a los niveles más altos de narcisismo.

Los resultados muestran que tanto el clima entre iguales como la relación con los profesores tienen impactos significativos y consistentes a través de los cuantiles en la reducción del narcisismo, mientras que los estilos parentales muestran una influencia variable. El efecto de la edad es menos claro, y hay indicaciones de que el género puede jugar un papel relevante, especialmente en los cuantiles más altos. Estos hallazgos subrayan la importancia de un entorno educativo positivo y el posible papel de las dinámicas familiares en el desarrollo del narcisismo.

Factores relacionados con el nivel de sadismo

La Tabla 14 presenta los resultados del modelo de regresión por cuantiles aplicado al análisis del sadismo en adolescentes, estimado en tres niveles de la distribución (bajo, medio y alto). Este enfoque permite explorar cómo distintas variables predictoras —como la afiliación entre iguales, el apoyo del profesorado, los estilos parentales negativos (EPN), la edad y el sexo— se asocian con diferentes grados de expresión del rasgo. De este modo, se obtiene una visión más matizada de los factores que intervienen en la variabilidad del sadismo, más allá de su promedio.

Tabla 14. Coeficientes de Regresión para los Niveles Bajo, Medio y Alto de Sadismo

Variable	Coefficiente	Coefficiente estandarizado	Error Estándar	t	p-valor
Cuantil 1 p = 0.25					
Intercepto	1.34	1.09	0.07	19.98	< 0,001
Afiliación entre iguales	-0.03	-0.02	0.01	-3.47	0.001
Apoyo del profesor	-0.03	-0.03	0.01	-6.94	< 0,001
Madre: EPN	0.02	0.01	0.02	1.05	0.292
Padre: EPN	0.02	0.01	0.01	1.75	0.080
Edad	0.00	0.00	0.00	-0.62	0.537
Sexo	-0.05	-0.05	0.01	-3.87	< 0,001
Cuantil 2 p = 0.50 (mediana)					
Intercepto	2.47	1.53	0.18	13.54	< 0,001
Afiliación entre iguales	-0.12	-0.10	0.02	-7.45	< 0,001
Apoyo del profesor	-0.15	-0.15	0.02	-9.05	< 0,001
Madre: EPN	0.05	0.03	0.05	1.17	0.243
Padre: EPN	0.07	0.04	0.05	1.55	0.121
Edad	0.01	0.01	0.01	0.83	0.408
Sexo	-0.23	-0.23	0.03	-6.73	< 0,001
Cuantil 3 p = 0.75					
Intercepto	4.01	2.18	0.28	14.09	< 0,001
Afiliación entre iguales	-0.19	-0.17	0.03	-5.81	< 0,001
Apoyo del profesor	-0.32	-0.31	0.03	-10.55	< 0,001
Madre: EPN	0.06	0.03	0.08	0.74	0.461
Padre: EPN	0.13	0.07	0.07	1.77	0.077
Edad	0.02	0.03	0.02	1.12	0.261
Sexo: chica	-0.33	-0.33	0.06	-6.05	< 0,001

Nota. Se presentan los coeficientes no estandarizados y estandarizados, errores estándar, valores t y niveles de significación (p) obtenidos en el modelo de regresión por cuantiles. Las variables predictoras incluidas fueron: afiliación entre iguales, apoyo del profesorado, prácticas parentales negativas (EPN) de madre y padre, edad y sexo.

Cuantil 1: Sadismo bajo

En el grupo de bajo sadismo, las interacciones positivas tanto con los iguales como con los profesores mostraron un impacto protector significativo, mientras que los estilos parentales negativos y la edad no mostraron una relación clara con el sadismo.

□ Afiliación entre iguales -0.03 ($p = 0.001$) y Apoyo del profesorado -0.03 ($p < 0.001$) presentaron efectos negativos y significativos, lo que indica que un clima positivo tanto con los compañeros como con los profesores está asociado con niveles más bajos de sadismo.

□ Los estilos parentales negativos de la madre y del padre fueron positivos, pero no significativos, lo que sugiere una posible influencia del estilo parental negativo, aunque no concluyente en este cuantil.

□ La edad mostró un efecto negativo, pero no significativo, lo que indica que no hay una relación clara entre la edad y los niveles de sadismo en este grupo.

□ El género presentó un efecto negativo y significativo -0.05 ($p < 0.001$), lo que sugiere que las diferencias de género tienen un papel en la manifestación del sadismo en este cuantil, con un efecto protector asociado al género codificado como "1".

Cuantil 2: Sadismo medio

En el grupo con niveles medios de sadismo, tanto la afiliación entre iguales como el apoyo del profesorado continuaron mostrando efectos protectores significativos, mientras que la influencia de los estilos parentales negativos fue menos clara.

□ Afiliación entre iguales -0.12 ($p < 0.001$) y Apoyo del profesorado -0.15 ($p < 0.001$) tuvieron efectos negativos fuertemente significativos, lo que refuerza la idea de que un clima positivo en el entorno escolar reduce los niveles de sadismo en este cuantil.

□ Los estilos parentales negativos de la madre y del padre fueron positivos, pero solo el primero fue significativo, lo que sugiere que el impacto de los estilos parentales negativos no es claro en la mediana de la distribución.

□ La edad mostró un efecto positivo, pero no significativo, lo que sugiere que la influencia de la edad en los niveles medios de sadismo es limitada.

□ El género presentó un efecto significativamente negativo -0.23 ($p < 0.001$), lo que indica que las diferencias de género juegan un papel importante en los niveles medios de sadismo.

Cuantil 3: Sadismo alto

En el grupo con altos niveles de sadismo, las interacciones positivas con iguales y profesores continuaron teniendo un fuerte impacto protector, mientras que los estilos parentales negativos mostraron una influencia más pronunciada.

□ Afiliación entre iguales -0.19 ($p < 0.001$) y Apoyo del profesorado -0.32 ($p < 0.001$) mostraron efectos significativamente negativos, con un impacto aún más fuerte en este cuantil, lo que indica que un entorno escolar positivo es crucial para reducir el sadismo en los niveles más altos.

□ Los estilos parentales negativos de la madre y del padre mostraron efectos positivos, con el estilo parental negativo del padre acercándose a la significancia 0.27 ($p < 0.05$), lo que sugiere una mayor influencia de los estilos parentales negativos en los niveles más altos de sadismo.

□ La edad presentó un efecto positivo, pero no significativo, lo que indica que no hay una tendencia clara de aumento del sadismo con la edad en este grupo.

□ El género presentó un efecto negativo y significativo -0.33 ($p < 0.001$), lo que indica que las diferencias de género tienen un impacto notable en los niveles más altos de sadismo.

Los resultados muestran que tanto el clima entre iguales como la relación con los profesores tienen impactos significativos y consistentes a través de los cuantiles en la reducción del sadismo, mientras que los estilos parentales y la edad muestran una influencia menos consistente. Las diferencias de género son significativas en todos los cuantiles, sugiriendo que el género juega un papel importante en cómo se manifiesta el sadismo a lo largo de la distribución. Esta constante diferencia de género en los niveles de sadismo podría tener implicaciones importantes para las políticas y prácticas en contextos educativos y clínicos.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo explorar la relación entre los estilos parentales, el clima escolar y los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad en adolescentes, considerando además las diferencias por género y edad. Este trabajo contribuye al campo de estudio al abordar un vacío en la literatura que, hasta ahora, se ha centrado predominantemente en poblaciones adultas (Paulhus y Williams, 2002; Furnham et al., 2013). Al integrar factores familiares, escolares e individuales, se propone un modelo explicativo que amplía la comprensión del desarrollo adolescente.

Los resultados evidenciaron que los estilos parentales negativos, especialmente los maternos, tienen un impacto significativo en el desarrollo de maquiavelismo y psicopatía. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que destacan cómo las prácticas parentales deficientes pueden fomentar rasgos oscuros al limitar el desarrollo de la empatía y la regulación emocional en los hijos (Baumrind, 1991; Jones y Paulhus, 2014). Sin embargo, este estudio también aporta una perspectiva novedosa al subrayar que los estilos paternos desempeñan un papel destacado en el desarrollo de sadismo y narcisismo. Estos resultados refuerzan la necesidad de intervenciones dirigidas a ambos roles parentales, destacando la importancia de una crianza consistente y cálida (Eisenberg et al., 2010).

Además, las relaciones entre los estilos parentales y los rasgos oscuros pueden estar mediadas por factores culturales, ya que investigaciones en contextos no occidentales han identificado diferencias significativas en cómo se manifiestan estas asociaciones (Chan et al., 2015; Wang et al., 2019). Por

ejemplo, en sociedades colectivistas, la presión por la conformidad puede moderar la expresión de rasgos como el maquiavelismo, mientras que en contextos individualistas, estos rasgos pueden ser más evidentes debido a la menor supervisión parental (Triandis, 1995).

El clima escolar emergió como un factor protector destacado, particularmente el apoyo del profesorado y las relaciones positivas entre iguales. Estos hallazgos concuerdan con investigaciones que destacan la importancia de un entorno escolar positivo para reducir conductas antisociales (Manzano-Sánchez et al., 2021) y fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales (Wentzel, 2010). Este estudio aporta un matiz adicional al vincular el clima escolar con la mitigación de rasgos internos como el maquiavelismo y la psicopatía.

Un clima escolar saludable, caracterizado por la cohesión social y la sensibilidad docente, no solo reduce la prevalencia de comportamientos disruptivos, sino que también actúa como un amortiguador emocional para los adolescentes expuestos a estilos parentales negativos (Roffey, 2012). Esto sugiere que los programas educativos deben integrar estrategias que promuevan relaciones positivas, como tutorías entre iguales y formación en resolución de conflictos.

El análisis de género reveló diferencias significativas, con mayores niveles de maquiavelismo y psicopatía en chicos, lo que coincide con estudios previos en adultos (Jonason y Davis, 2018). Sin embargo, esta investigación añade valor al confirmar que estas dinámicas están presentes desde la adolescencia, posiblemente influenciadas por expectativas sociales y roles de

género que normalizan ciertas expresiones emocionales en chicos (Chaplin y Aldao, 2013).

Este hallazgo refuerza la necesidad de desarrollar intervenciones específicas para cada género, considerando no solo factores biológicos, sino también las normas culturales que moldean el comportamiento adolescente. Por ejemplo, fomentar la expresión emocional adaptativa en chicos podría mitigar la aparición de rasgos oscuros asociados a la regulación emocional deficiente (Kring y Gordon, 1998).

Se identificó un efecto progresivo de la edad en el desarrollo de la psicopatía y el maquiavelismo, lo que sugiere una intensificación de estos rasgos a medida que los adolescentes enfrentan dinámicas sociales más complejas. Esto coincide con la teoría del desarrollo social, que postula que las interacciones sociales se vuelven más influyentes en la adolescencia tardía, moldeando las características de personalidad (Steinberg, 2005).

Este patrón destaca la adolescencia como un período crítico para implementar intervenciones preventivas que fomenten conductas prosociales y habilidades de regulación emocional. Programas basados en el aprendizaje socioemocional, como los propuestos por CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), podrían ser efectivos para contrarrestar la progresión de estos rasgos (Durlak et al., 2011).

Aunque el diseño transversal limita la capacidad para establecer relaciones causales, los hallazgos de este estudio ofrecen una visión integradora que conecta factores familiares, escolares e individuales. Las investigaciones futuras podrían beneficiarse de enfoques longitudinales que examinen la evolución de estos rasgos a lo largo del tiempo e incorporen

variables adicionales, como factores socioeconómicos y experiencias traumáticas (Cicchetti y Rogosch, 1996). Este enfoque enriquecería la comprensión de los mecanismos subyacentes y fortalecería las estrategias de intervención tanto en contextos familiares como escolares.



7.2. Tétrada Oscura de la Personalidad: Un análisis por sexo en agresores y víctimas de acoso escolar

Resumen

El presente estudio se diseñó con el propósito de contribuir a la literatura científica existente sobre la presencia de rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad —maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo— en agresores y víctimas de acoso escolar, considerando también las posibles diferencias de sexo en ambos roles. Los resultados, obtenidos mediante el Análisis Multivariado de la Varianza de dos factores, en una muestra de 2977 adolescentes de entre 11 y 17 años, indicaron que aquellos adolescentes con mayor participación en conductas de acoso y quienes presentaron mayor victimización obtuvieron puntuaciones superiores en los cuatro rasgos de la Tétrada Oscura. En cuanto a diferencias por sexo, 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 sexo: la victimización se asoció con mayores niveles de maquiavelismo y narcisismo en chicos que en chicas. Estos resultados sugieren la necesidad de incluir el estudio de estos componentes de la personalidad y del sexo en la comprensión, prevención e intervención en situaciones de acoso escolar entre adolescentes.

Palabras clave: Adolescencia, rasgos de la personalidad, tétrada oscura, acoso escolar, sexo.

Objetivos

La presente investigación busca contribuir a la literatura científica existente sobre el papel de los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad —maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo— en la comprensión de los perfiles de agresores y víctimas de acoso escolar, analizando también la influencia del sexo en estos roles. Para ello, los objetivos específicos planteados son los siguientes:

1. Examinar las diferencias en los rasgos de la Tétrada Oscura entre los adolescentes agresores en función de los niveles de agresión escolar.
2. Analizar las diferencias de sexo entre los agresores en las dimensiones de la Tétrada Oscura.
3. Evaluar las diferencias en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura entre los adolescentes según los niveles de victimización escolar.
4. Analizar las diferencias de sexo entre las víctimas en las variables de la Tétrada Oscura.

Método

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo inicial para obtener un resumen estadístico de las variables de estudio, incluyendo medias y desviaciones estándar, proporcionando una comprensión preliminar de la distribución de los datos. Posteriormente, se calcularon correlaciones para explorar las posibles relaciones entre las variables, lo cual guió la selección de los modelos para el análisis multivariado.

Los análisis se realizaron a partir de una muestra representativa de estudiantes de educación secundaria en España, seleccionados mediante muestreo aleatorio por conglomerados en 7 centros escolares ubicados en las comunidades de la Comunidad Valenciana, Aragón y Andalucía. Las unidades primarias de muestreo fueron áreas geográficas urbanas y rurales, y las secundarias fueron los centros de secundaria públicos y privados de cada área. No se consideraron las aulas como unidades terciarias, ya que se incluyeron todos los niveles de 1.º a 4.º de ESO de los centros seleccionados. La muestra final incluyó a 2977 adolescentes (48.5% chicos) de entre 11 y 17 años ($M = 14.1$, $DE = 1.42$).

Para medir el acoso escolar y la victimización, se empleó el *Peer Harassment Screening* (Garaigordobil, 2013), compuesto por 8 ítems que evalúan agresión física, verbal, social y psicológica en una escala Likert de 4 puntos (de 0 "nunca" a 3 "siempre"), con una consistencia interna (alfa de Cronbach) de .82 en la muestra actual. Los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad fueron medidos mediante dos instrumentos: el *Dirty Dozen* (Jonason y Webster, 2010) y la *Assessment of Sadistic Personality* (Plouffe et al., 2017), ambos adaptados al español por Pineda, Sandín y Muris (2020), con alfas de Cronbach de .85 y .87, respectivamente.

En la fase de análisis de datos, se realizó una imputación de valores perdidos (rango de 2.7% a 4.6%) mediante el método de regresión a nivel de ítem, y se identificaron y eliminaron 51 valores atípicos multivariantes, resultando en un tamaño final de 2926 adolescentes. Se realizó un análisis de conglomerados k-medians para identificar grupos homogéneos de victimización y acoso, seguido de un Análisis de Varianza Multivariado

(MANOVA) para examinar diferencias en los rasgos de la Tétrada Oscura.

Resultados

Análisis de Conglomerados: Grupos de Agresión y

Victimización

A través del análisis de conglomerados, se identificaron dos grupos distintos en función de los niveles de agresión. El primer grupo, formado por 2.411 individuos, mostró niveles muy bajos o nulos de agresión, con un promedio de $M = 1,41$ ($SD = 0,56$) en una escala de 0 a 12. El segundo grupo incluyó a 515 adolescentes que mostraron mayores niveles de agresión, con un puntaje promedio de $M = 4,63$ ($DE = 1,79$). Las diferencias de medias significativas entre estos grupos se confirmaron utilizando muestras independientes, pruebas t y *bootstrapping* ($n = 2.000$) en todas las dimensiones de la agresión.

Del mismo modo, el análisis de conglomerados reveló dos grupos distintos en función de los niveles de victimización. El primer grupo, compuesto por 2.282 adolescentes, presentaba niveles de victimización nulos o muy bajos, con una puntuación media de $M = 2,65$ ($DT = 1,42$). En contraste, el segundo grupo, que incluyó a 644 adolescentes, registró un puntaje promedio de victimización más alto de $M = 7,87$ ($DE = 1,83$). Las diferencias significativas entre estos grupos también se confirmaron a través de pruebas t independientes y *bootstrapping* ($n = 2.000$), lo que indica diferencias sustanciales en los niveles de victimización.

La distribución de los participantes según el sexo y los niveles de agresión (Tabla 15) muestra que una mayor proporción de niños (21,7%) se encuentran en el grupo de alta agresión en comparación con las niñas (13,7%). Los resultados de la prueba

de chi-cuadrado indican que esta diferencia es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 31.81, p < .001$). Por el contrario, un mayor porcentaje de niñas (27,2%) se encuentra en el grupo de alta victimización en comparación con los niños (16,5%). Los resultados de la prueba de chi-cuadrado confirman que esta diferencia también es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 47.92, p < .001$). Estos hallazgos sugieren notables diferencias de sexo tanto en los niveles de agresión como de victimización dentro de la muestra, que se explorarán más a fondo en análisis posteriores.

La Tabla 15 presenta la distribución de los participantes según sexo y los niveles de agresión y victimización. Esta información es fundamental para comprender las diferencias iniciales en la muestra, permitiendo identificar patrones relevantes que guían el análisis posterior. Se incluyen datos desglosados para chicos y chicas, destacando tanto los porcentajes como el número total de participantes en cada nivel, lo que proporciona una visión completa de la composición de la muestra.

Tabla 15. Distribución de los participantes por sexo, niveles de agresión y niveles de victimización

Agresión	Chicos		Chicas		Total	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Bajo	78.3	1,112	86.3	1,299	82.4	2,411
Alto	21.7	308	13.7	207	17.6	515
Total	100.0	1,420	100.0	1,506	100.0	2,926
Victimización	Chicos		Chicas		Total	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Bajo	83.5	1,185	72.8	1,097	78	2,282
Alto	16.5	235	27.2	409	22	644
Total	100.0	1,420	100.0	1,506	100.0	2,926

La Tabla 16 presenta las puntuaciones medias y las desviaciones estándar de los rasgos de la tetrada oscura (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) en función de

los niveles de agresión, victimización y sexo. Los resultados indican que los niveles más altos de agresión se asocian con mayores puntuaciones en todos los rasgos de la tétroda oscura, siendo particularmente destacable el aumento del sadismo entre los niños. Asimismo, los niveles elevados de victimización están relacionados con mayores puntuaciones de narcisismo, especialmente en los niños. Estos resultados evidencian complejas interacciones entre agresión, victimización y sexo en la manifestación de los rasgos oscuros de la personalidad, lo que justifica un análisis más detallado en secciones posteriores.

Tabla 16. Rasgos de tétroda oscura por nivel de agresión, nivel de victimización y sexo: puntuaciones medias y desviaciones estándar

	Maquiavelismo		Psicopatía		Narcisismo		Sadismo	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Baja agresividad								
Chicos	1.77	0.97	2.03	1.01	2.43	1.34	1.63	0.74
Chicas	1.89	1.05	1.98	1.01	2.42	1.39	1.49	0.69
Baja total de agresión	1.84	1.01	2.00	1.01	2.42	1.37	1.55	0.72
Alta agresividad								
Chicos	2.71	1.24	2.80	1.13	3.31	1.38	2.12	0.94
Chicas	2.69	1.19	2.83	1.21	3.20	1.46	1.88	0.85
Alta agresión total	2.70	1.22	2.81	1.16	3.26	1.41	2.02	0.91
Baja victimización								
Chicos	1.90	1.05	2.14	1.04	2.50	1.34	1.71	0.80
Chicas	1.94	1.09	2.04	1.05	2.45	1.40	1.51	0.71
Baja Victimización Total	1.92	1.07	2.10	1.04	2.47	1.37	1.62	0.77
Alta victimización								
Chicos	2.35	1.26	2.47	1.24	3.22	1.53	1.84	0.87
Chicas	2.18	1.13	2.23	1.15	2.75	1.48	1.62	0.75
Alta Victimización Total	2.24	1.19	2.32	1.19	2.92	1.51	1.70	0.81
Total por sexo								
Chicos	1.97	1.10	2.20	1.08	2.62	1.40	1.73	0.81
Chicas	2.00	1.10	2.09	1.08	2.53	1.43	1.54	0.72
Total por rasgo oscuro	1.99	1.10	2.15	1.08	2.57	1.41	1.63	0.77

En la Tabla 16 se describen las puntuaciones medias y las desviaciones estándar de los rasgos de la tétroda oscura, destacando las variaciones según los niveles de agresión y

victimización derivados del análisis de conglomerados anterior, y según el sexo. Los resultados indican que los niveles más altos de agresión se asocian con puntuaciones elevadas en todos los rasgos de la tétroda oscura, con un aumento notable del sadismo entre los niños que experimentan una alta agresión. Además, hay un aumento significativo en las puntuaciones de narcisismo de niveles bajos a altos de victimización, particularmente pronunciado en los niños, lo que sugiere un impacto específico de sexo de la victimización. Estas distinciones subrayan la intrincada dinámica entre la agresión, la victimización, el sexo y los rasgos de la tétroda oscura, sentando las bases para una posterior exploración estadística en profundidad.

Agresión, sexo y su asociación con los rasgos de la tétroda oscura

Resultados multivariados para el modelo de agresión

Un MANOVA factorial 2×2 (Tabla 17) fue realizado con el objetivo de examinar los efectos principales e interacciones entre los niveles de agresión (alto vs. bajo) y el sexo (niños vs. niñas) sobre los rasgos de la tétroda oscura. Los resultados evidenciaron efectos principales estadísticamente significativos tanto para los niveles de agresión ($p < .001$) como para el sexo ($p < .001$), lo que sugiere que ambas variables, de manera independiente, se asocian con diferencias sustanciales en las puntuaciones de maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo. En términos de magnitud del efecto, la agresión mostró una influencia más notable ($\eta^2 = .122$), con un tamaño que puede considerarse de moderado a grande, de acuerdo con las directrices de

interpretación de Cohen (1988). Esta asociación indica que los adolescentes con niveles elevados de conducta agresiva tienden a presentar puntuaciones más altas en los rasgos oscuros. Por su parte, el sexo presentó un efecto más limitado ($\eta^2 = .012$), aunque significativo, lo que revela ciertas diferencias entre niños y niñas, si bien de menor intensidad. En cambio, la interacción entre agresión y sexo no alcanzó significación estadística ($p = .174$; $\eta^2 = .002$), lo cual sugiere que el efecto de la agresión sobre los rasgos oscuros no varía de manera significativa en función del sexo. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la idea de que la agresión, más que el sexo o su interacción, constituye una variable explicativa clave en la variación observada en los rasgos de la tétada oscura en adolescentes. La Tabla 17 recoge estos resultados multivariados y proporciona una visión detallada de la contribución de cada fuente de variación.

Tabla 17. Efectos factoriales de MANOVA en la tétada oscura por agresión, victimización y sexo

Fuente de variación	Rastro de Pillai	F	dfbetween	dferror	p	HP2
<i>Modelo: Agresión</i>						
Niveles de agresión	.122	101.84	4	2,919	<.001	.122
Sexo	.012	8.75	4	2,919	<.001	.012
Agresión x sexo	.002	1.59	4	2,919	.174	.002
<i>Modelo: Victimización</i>						
Niveles de victimización	.026	19.19	4	2,919	<.001	.026
Sexo	.017	12.33	4	2,919	<.001	.017
Victimización x sexo	.004	3.01	4	2,919	.017	.004

Notas. η^2 = Eta parcial al cuadrado; Traza de Pillai = Valor de la traza de Pillai

El tamaño del efecto asociado a los niveles de agresión ($\eta^2 = .122$) puede interpretarse como de magnitud moderada a alta, según los criterios establecidos por Cohen (1988). Este valor refleja una asociación sustancial entre la agresión y las diferencias observadas en los rasgos de la tétada oscura, lo que sugiere que

los adolescentes con mayores niveles de conducta agresiva tienden a presentar puntuaciones elevadas en dichos rasgos. En contraste, el tamaño del efecto correspondiente al sexo ($\eta^2 = .012$) es más reducido, aunque estadísticamente significativo, indicando una contribución modesta pero relevante de las diferencias de sexo en la variación de los rasgos oscuros. Por su parte, la interacción entre agresión y sexo no alcanzó significación estadística ($p = .174$), y su tamaño de efecto fue muy bajo ($\eta^2 = .002$), lo cual sugiere que la combinación de ambos factores no explica de forma adicional las variaciones observadas. En conjunto, estos resultados permiten concluir que los niveles de agresión representan una fuente explicativa más robusta que el sexo a la hora de comprender las diferencias en los rasgos de la tétrada oscura en esta muestra de adolescentes. Asimismo, la ausencia de una interacción significativa refuerza la idea de que el impacto de la agresión sobre dichos rasgos se manifiesta de forma similar en ambos sexos, sin que la combinación de ambas variables genere efectos adicionales sustanciales.

Análisis Post-hoc para el Modelo de Agresión

Tras los resultados obtenidos en el MANOVA factorial, se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA) como estrategia post-hoc para profundizar en los efectos específicos de cada variable independiente —agresión y sexo— sobre los rasgos individuales de la tétrada oscura. Estos análisis siguieron la misma estructura factorial del modelo multivariado, permitiendo descomponer los efectos principales y la interacción de las variables sobre cada una de las dimensiones: maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo.

Los ANOVAs se centraron en comparar los efectos de niveles altos versus bajos de agresión, así como las diferencias entre niños y niñas, evaluando también si existía un efecto de interacción entre ambas variables. Esta aproximación permite identificar con mayor precisión qué rasgos son más sensibles a la agresión, cuáles muestran diferencias en función del sexo, y en qué medida dichas variables interactúan para explicar la variabilidad observada.

Los resultados, presentados en la Tabla 18, revelan un patrón consistente: la agresión muestra efectos significativos en todos los rasgos oscuros ($p < .001$), con tamaños del efecto (η^2) que van de pequeños a moderados. En concreto, se observa un mayor impacto de la agresión en maquiavelismo ($\eta^2 = .087$) y psicopatía ($\eta^2 = .079$), seguido por narcisismo ($\eta^2 = .048$) y sadismo ($\eta^2 = .046$). Estos hallazgos respaldan la idea de que los adolescentes con mayor implicación en conductas agresivas presentan perfiles de personalidad más oscuros.

En lo que respecta al sexo, solo se halló un efecto estadísticamente significativo en sadismo $F(1, 2922) = 26.25$, $p < .001$, $\eta^2 = .009$, lo que sugiere una mayor presencia de este rasgo en los chicos. Para los otros tres rasgos, las diferencias por sexo no alcanzaron significación estadística. Asimismo, las interacciones entre agresión y sexo fueron no significativas en todos los casos ($p > .05$), con tamaños del efecto insignificantes, lo que indica que el efecto de la agresión sobre los rasgos oscuros no difiere sustancialmente entre niños y niñas.

En resumen, los resultados univariados permiten afirmar que la agresión se asocia de forma robusta con niveles más elevados en los rasgos de la tétada oscura, independientemente del sexo. Solo el sadismo parece estar parcialmente modulado por el género, mientras que la interacción entre agresión y sexo resulta irrelevante desde el punto de vista estadístico. Esta información ofrece una visión más matizada del papel diferencial de la agresión y del sexo en la expresión de la personalidad oscura durante la adolescencia.

Tabla 18. Resultados univariados de ANOVA para agresión y victimización (alta vs. baja) y sexo (niña vs. niño) en los rasgos de tétada oscura

Fuente de variación	Rasgo	F	Df	p	HP ²
<i>Modelo: Agresión</i>					
Niveles de agresión	Maquiavelismo	279.82	1	< .001	.087
	Psicopatía	251.84	1	< .001	.079
	Narcisismo	148.77	1	< .001	.048
	Sadismo	141.55	1	< .001	.046
Sexo	Maquiavelismo	1.06	1	.303	< .001
	Psicopatía	0.06	1	.808	< .001
	Narcisismo	0.70	1	.405	< .001
	Sadismo	26.25	1	< .001	.009
Agresión × sexo	Maquiavelismo	2.04	1	.154	< .001
	Psicopatía	0.69	1	.405	< .001
	Narcisismo	0.56	1	.454	< .001
	Sadismo	1.78	1	.183	< .001
<i>Modelo: Victimización</i>					
Niveles de victimización	Maquiavelismo	46.53	1	< .001	.016
	Psicopatía	27.18	1	< .001	.009
	Narcisismo	63.4	1	< .001	.021
	Sadismo	11.22	1	< .001	.004
Sexo	Maquiavelismo	1.67	1	.196	.001
	Psicopatía	12.04	1	< .001	.004
	Narcisismo	16.58	1	< .001	.006
	Sadismo	34.78	1	< .001	.012
Victimización × sexo	Maquiavelismo	4.63	1	.031	.002
	Psicopatía	2.04	1	.153	.001
	Narcisismo	10.59	1	.001	.004
	Sadismo	0.02	1	.890	< .001

Notas. ηp^2 = Eta parcial al cuadrado

Victimización, sexo y su asociación con los rasgos de la tétrada oscura

Resultados multivariados para el modelo de victimización

El análisis multivariado de varianza (MANOVA) factorial 2×2 , cuyos resultados se recogen en la Tabla 17, reveló efectos principales estadísticamente significativos tanto para los niveles de victimización ($p < .001$) como para el sexo ($p < .001$) en los rasgos de la Tétrada Oscura. Ambos factores mostraron una contribución independiente a las diferencias observadas en estos rasgos. Además, se identificó un efecto de interacción significativo entre victimización y sexo ($p = .017$), lo que sugiere una influencia combinada, aunque discreta, en las características evaluadas.

El tamaño del efecto correspondiente a la victimización ($\eta^2 = .026$) puede considerarse pequeño a moderado (Cohen, 1988), indicando una asociación relevante entre mayores niveles de victimización y la presencia de rasgos oscuros. Por su parte, el sexo mostró un efecto también significativo pero algo menor ($\eta^2 = .017$), lo que apunta a una contribución modesta de las diferencias de género. La interacción entre victimización y sexo, aunque con un tamaño de efecto reducido ($\eta^2 = .004$), fue igualmente significativa, lo que sugiere que la relación entre la victimización y los rasgos oscuros no es homogénea entre chicos y chicas.

Estos hallazgos refuerzan la relevancia de considerar simultáneamente la victimización y el sexo al analizar las

variaciones en los rasgos oscuros durante la adolescencia. La victimización parece tener un peso más destacado en esta asociación, pero el efecto interactivo pone de manifiesto matices diferenciales según el género, lo cual puede ser clave para futuras intervenciones específicas.

Análisis Post-hoc para el Modelo de Victimización

Para profundizar en los efectos identificados, se realizaron ANOVAs univariadas de seguimiento para cada uno de los rasgos de la Tétrada Oscura, considerando tanto los niveles de victimización (alto vs. bajo) como el sexo (niños vs. niñas), así como sus posibles interacciones. Los resultados, que se detallan en la Tabla 18, mostraron que niveles altos de victimización se asocian de forma significativa con puntuaciones más elevadas en los cuatro rasgos analizados ($p < .001$), con tamaños de efecto que oscilan entre pequeños y moderados: maquiavelismo ($\eta^2 = .016$), psicopatía ($\eta^2 = .009$), narcisismo ($\eta^2 = .021$) y sadismo ($\eta^2 = .004$).

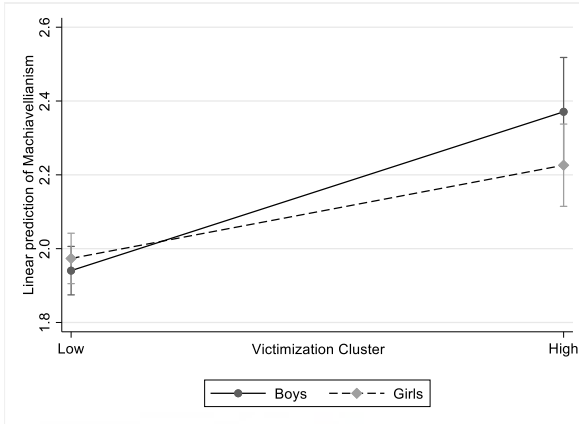
En cuanto al sexo, se observaron efectos estadísticamente significativos para psicopatía ($\eta^2 = .004$), narcisismo ($\eta^2 = .006$) y sadismo ($\eta^2 = .012$), todos ellos con tamaños de efecto pequeños, lo que indica una contribución específica pero limitada del sexo a estas dimensiones. Además, la interacción entre victimización y sexo alcanzó significación para maquiavelismo ($p = .031$, $\eta^2 = .002$) y narcisismo ($p = .001$, $\eta^2 = .004$), lo que sugiere que el impacto de la victimización sobre estos dos rasgos difiere en función del género. Concretamente, los niños que

reportaron alta victimización presentaron mayores puntuaciones en maquiavelismo y narcisismo en comparación con las niñas, una diferencia especialmente marcada en el segundo caso.

Estos resultados subrayan la necesidad de tener en cuenta tanto el nivel de victimización como el sexo al estudiar el desarrollo de los rasgos oscuros, ya que la interacción entre ambos factores puede revelar patrones diferenciales en función del género, con implicaciones importantes para la detección y prevención de dinámicas psicosociales disfuncionales en la adolescencia.

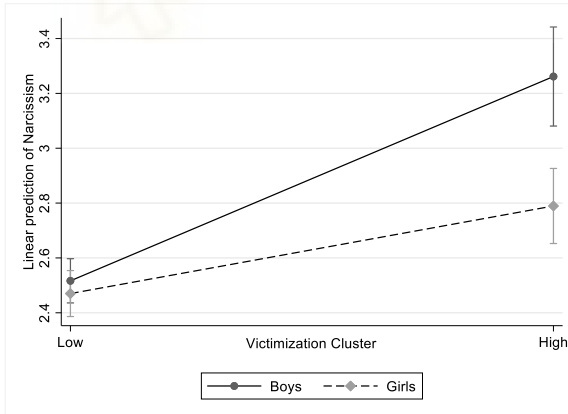


Figura 2. Medios marginales para el maquiavelismo mediante la victimización y la interacción de sexo



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

Figura 3. Medios marginales para el narcisismo por victimización e interacción de sexo



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

Estos hallazgos ponen de manifiesto que tanto los niveles de victimización como el sexo desempeñan un papel importante en la explicación de las variaciones en los rasgos de la tétlada oscura. Los niveles de victimización muestran una asociación prominente con estos rasgos, mientras que el sexo también contribuye significativamente. Estos resultados subrayan una relación estadísticamente significativa entre los niveles de victimización, el sexo y los rasgos de la tétlada oscura, y el efecto de interacción destaca las diferencias específicas de sexo en cómo la victimización se correlaciona con los rasgos oscuros de personalidad.

En resumen, los hallazgos de ambos modelos iluminan la asociación entre los rasgos de la tétlada oscura y los roles de acoso, revelando variaciones significativas basadas en los niveles de agresión y victimización. Es importante destacar que tanto los niveles de victimización como el sexo emergen como factores críticos en la manifestación de los rasgos de la tétlada oscura. Los análisis detallados revelan diferencias matizadas a través de interacciones específicas de nivel de victimización de sexo, destacando cómo la victimización se correlaciona con los rasgos de personalidad oscuros de manera diferente para niños y niñas.

Discusión

Esta investigación buscó contribuir a la escasa literatura sobre la Tétlada Oscura en agresores y víctimas de acoso escolar entre adolescentes, considerando también las posibles diferencias de sexo en ambos roles. Los resultados obtenidos han permitido confirmar varias de las hipótesis planteadas inicialmente y ofrecer una reflexión crítica sobre las dinámicas

que subyacen al acoso escolar desde la perspectiva de los rasgos oscuros de la personalidad.

Confirmando la primera hipótesis, los adolescentes con mayor implicación en conductas de acoso mostraron puntuaciones significativamente más altas en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura: maquiavelismo, psicopatía, sadismo y narcisismo. Estos hallazgos se alinean con estudios previos (Jones y Paulhus, 2010a; Porter y Woodworth, 2006), que destacan la relación entre maquiavelismo y psicopatía con comportamientos violentos. En particular, el maquiavelismo y la psicopatía fueron los rasgos más destacados en el grupo de alta agresión, lo que refuerza la idea de que la frialdad emocional y la desconexión moral son elementos centrales en las conductas de intimidación (Baughman et al., 2012; Wendt et al., 2019). En cuanto al narcisismo, los resultados corroboran investigaciones que identifican este rasgo como un predictor de conductas agresivas, particularmente cuando coexiste con otros rasgos oscuros. Este perfil permite entender a los agresores como individuos con una alta necesidad de proteger su ego, recurriendo a la violencia proactiva para obtener estatus social dentro del grupo (Ang et al., 2010; Zeigler-Hill y Besser, 2013). Asimismo, el sadismo destacó como un predictor importante, en línea con van Geel et al. (2017a), quien señala que el placer de causar daño es un factor determinante en las conductas de acoso.

Respecto a la segunda hipótesis, los resultados sugieren que el sexo no juega un papel significativo generalizado en la expresión de los rasgos de maquiavelismo, psicopatía y narcisismo entre los agresores. Sin embargo, el sadismo marcó una diferencia significativa, con puntuaciones más altas en los varones, independientemente del grado de agresión. Este

hallazgo coincide con estudios recientes (Pfattheicher et al., 2023), que identifican el sadismo como un rasgo más prevalente en hombres, posiblemente debido a diferencias culturales o evolutivas en la expresión de la violencia. Estos resultados aportan una perspectiva única al debate sobre el sexo y la personalidad oscura, sugiriendo que, si bien los varones pueden mostrar niveles más altos de sadismo, los otros rasgos oscuros son igualmente relevantes en ambos sexos. Esto plantea interrogantes sobre cómo las intervenciones deben adaptarse para abordar las diferencias de sexo en las conductas de acoso.

Confirmando la tercera hipótesis, las víctimas también mostraron una mayor presencia de los cuatro rasgos de la Tétrada Oscura a medida que aumentaba su grado de victimización. Este hallazgo refuerza estudios como el de Pineda et al. (2022), que identifican la psicopatía y el sadismo como factores asociados a la probabilidad de ser victimizado. En particular, los adolescentes con puntuaciones altas en estos rasgos podrían desarrollar una desconexión moral que perpetúa sus experiencias de victimización (Boccio y Beaver, 2021). En relación con el sexo, la cuarta hipótesis también se confirmó: los niños victimizados mostraron puntuaciones más altas en psicopatía y sadismo que las niñas. Este hallazgo podría explicarse por la tendencia de los varones a desarrollar estrategias de afrontamiento más agresivas y manipulativas frente a la victimización, como sugiere la Teoría de la Reputación Social (Estévez et al., 2012).

Un hallazgo interesante fue la asociación entre niveles más altos de maquiavelismo y victimización, particularmente en varones. Esto sugiere que la experiencia de victimización podría fomentar un enfoque estratégico y manipulador en las interacciones sociales, posiblemente como una respuesta

defensiva al maltrato (Watson et al., 2021). Además, el narcisismo mostró una interacción significativa con el sexo: los varones con alta victimización alcanzaron niveles más altos de este rasgo que las niñas, lo que podría reflejar una estrategia de autodefensa basada en la arrogancia y el egocentrismo (Fanti y Kimonis, 2012).

Estos resultados tienen importantes implicaciones prácticas. Identificar los rasgos oscuros de la personalidad en agresores y víctimas podría ser útil para desarrollar programas de intervención que aborden tanto las conductas agresivas como las estrategias de afrontamiento inadaptadas en las víctimas. Por ejemplo, fomentar habilidades de regulación emocional y empatía podría mitigar la incidencia de acoso escolar. En el ámbito teórico, este estudio contribuye a una mejor comprensión de las dinámicas del acoso escolar desde la perspectiva de la personalidad oscura. Además, plantea nuevas preguntas sobre cómo las diferencias de sexo influyen en la expresión de estos rasgos y cómo las experiencias de victimización afectan al desarrollo de estrategias de afrontamiento manipuladoras o narcisistas.

Aunque este estudio ofrece hallazgos valiosos, presenta algunas limitaciones. El tamaño de la muestra y su enfoque en un contexto escolar específico podrían limitar la generalización de los resultados. Además, el uso de medidas autoinformadas podría estar influido por sesgos de deseabilidad social. Futuros estudios podrían explorar las interacciones entre sexo, victimización y rasgos de la Tétrada Oscura en diferentes contextos culturales y sociales. Además, investigaciones longitudinales podrían ayudar a esclarecer las relaciones causales entre personalidad oscura, acoso y victimización.

En resumen, este estudio confirma que los rasgos de la Tétrada Oscura desempeñan un papel fundamental tanto en los agresores como en las víctimas de acoso escolar. Además, aporta evidencia sobre la influencia del sexo en la expresión de estos rasgos, destacando la necesidad de diseñar intervenciones adaptadas que consideren estas diferencias. Finalmente, subraya la importancia de seguir investigando las dinámicas entre personalidad oscura, sexo y acoso escolar para comprender mejor estas complejas interacciones.



7.3. Tétrada Oscura de la Personalidad: Un análisis por sexo en ciberagresores y cibervíctimas de acoso escolar

Resumen

El presente estudio se diseñó con el propósito de contribuir a la literatura científica existente sobre la presencia de rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad —maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo— en ciberagresores y cibervíctimas de acoso escolar, considerando también las posibles diferencias de sexo en ambos roles. Los resultados, obtenidos mediante el Análisis Multivariado de la Varianza de dos factores, en una muestra de 2977 adolescentes de entre 11 y 17 años, indicaron que aquellos adolescentes con mayor participación en conductas de ciberacoso y quienes presentaron mayor cibervictimización obtuvieron puntuaciones superiores en los cuatro rasgos de la Tétrada Oscura. En cuanto a diferencias por sexo, los chicos mostraron puntuaciones más altas en sadismo, tanto en el modelo de ciberacoso como en el de cibervictimización. Además, se identificaron dos interacciones entre cibervictimización y sexo: la cibervictimización se asoció con mayores niveles de maquiavelismo y narcisismo en chicos que en chicas. Estos resultados sugieren la necesidad de incluir el estudio de estos componentes de la personalidad y del sexo en la comprensión, prevención e intervención en situaciones de ciberacoso escolar entre adolescentes.

Palabras clave: Adolescencia, rasgos de la personalidad, tétrada oscura, ciberacoso escolar, sexo.

Objetivos

En el marco de este estudio, se planteó como objetivo general comprender la relación entre los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad y la participación en el ciberacoso escolar, tanto como ciberagresores como cibervíctimas, considerando además las diferencias de sexo.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

1. Examinar las diferencias en los rasgos de la Tétrada Oscura entre los adolescentes ciberagresores en función de los niveles de ciberacoso escolar.
2. Analizar las diferencias de sexo entre los ciberagresores en las dimensiones de la Tétrada Oscura.
3. Evaluar las diferencias en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura entre los adolescentes según los niveles de cibervictimización escolar.
4. Analizar las diferencias de sexo entre las cibervíctimas en las variables de la Tétrada Oscura.

Método

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo inicial para obtener un resumen estadístico de las variables de estudio, incluyendo medias y desviaciones estándar, proporcionando una comprensión preliminar de la distribución de los datos. Posteriormente, se calcularon correlaciones para explorar las posibles relaciones entre las variables, lo cual guió la selección de los modelos para el análisis multivariado.

Los análisis se realizaron a partir de una muestra representativa de estudiantes de educación secundaria en España, seleccionados mediante muestreo aleatorio por conglomerados en 7 centros escolares ubicados en las comunidades de la Comunidad Valenciana, Aragón y Andalucía. Las unidades primarias de muestreo fueron áreas geográficas urbanas y rurales, y las secundarias fueron los centros de secundaria públicos y privados de cada área. No se consideraron las aulas como unidades terciarias, ya que se incluyeron todos los niveles de 1.º a 4.º de ESO de los centros seleccionados. La muestra final incluyó a 2977 adolescentes (48.5% chicos) de entre 11 y 17 años ($M = 14.1$, $DE = 1.42$).

Para medir el acoso escolar y la victimización, se empleó el *Peer Harassment Screening* (Garaigordobil, 2013), compuesto por 8 ítems que evalúan agresión física, verbal, social y psicológica en una escala Likert de 4 puntos (de 0 "nunca" a 3 "siempre"), con una consistencia interna (alfa de Cronbach) de .82 en la muestra actual. Los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad fueron medidos mediante dos instrumentos: el *Dirty Dozen* (Jonason y Webster, 2010) y la *Assessment of Sadistic Personality* (Plouffe et al., 2017), ambos adaptados al español por Pineda, Sandín y Muris (2020), con alfas de Cronbach de .85 y .87, respectivamente.

Previamente al análisis de datos, se realizó una imputación de valores perdidos (rango de 2.7% a 4.6%) mediante el método de regresión a nivel de ítem, y se identificaron y eliminaron 51 valores atípicos multivariantes, resultando en un tamaño final de 2926 adolescentes. Posteriormente, se identificaron grupos homogéneos de victimización y acoso mediante análisis clúster de K-Medians, que se utilizaron para examinar diferencias en los rasgos de la Tétrada Oscura mediante un Análisis de Varianza

Multivariado (MANOVA). Para generar los clúster se usó la opción k-Medians porque los ítems de victimización y acoso son claramente ordinales y alejados de una distribución normal. Por la misma razón, los contrastes MANOVA se realizaron usando *bootstrapping* ($n = 1000$), con el fin de garantizar la robustez de los resultados ante la violación de los supuestos de la técnica (Zimmerman, 2019).

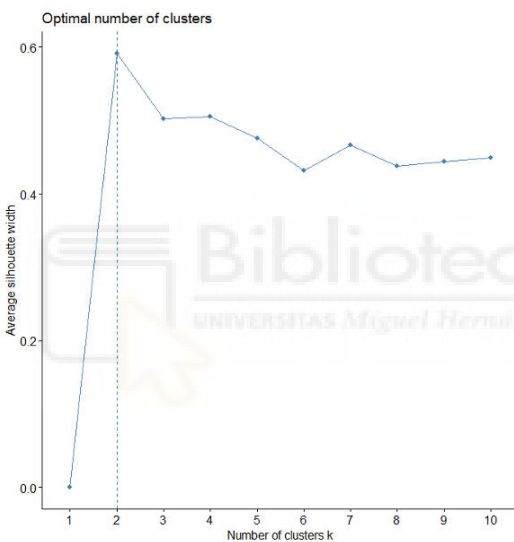
Se realizó un análisis de conglomerados k-medians para identificar grupos homogéneos de victimización y acoso, seguido de un Análisis de Varianza Multivariado (MANOVA) para examinar diferencias en los rasgos de la Tétrada Oscura.

Dado que las variables analizadas violaban los supuestos paramétricos, se optó por utilizar *bootstrapping* para robustecer los análisis. Se realizaron ANOVAs utilizando 1000 remuestreos, lo que permitió obtener estimaciones más estables de los valores p . Específicamente, se evaluaron los efectos de los grupos de victimización y acoso (*k-medians*) y el sexo sobre los rasgos de la Tétrada Oscura (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo). Los análisis se implementaron en R utilizando el paquete *boot* en R. Los resultados del *bootstrapping* proporcionaron intervalos de confianza más robustos para la interpretación de los efectos de los factores principales y sus interacciones en cada uno de los rasgos oscuros de la personalidad. Los valores obtenidos se presentan en la sección de resultados.

Resultados

Se distinguió que dos grupos diferían en niveles de agresión mediante el análisis de conglomerados, usando el método del codo y el gráfico de silueta.

Figura 4. Gráfico de silueta para la selección del número de clúster.



En el gráfico se observa que hay un pico pronunciado para $k=2$, lo que indica que dos clústeres proporcionan la mejor separación y cohesión. A medida que aumenta el número de clúster, el valor medio de la silueta tiende a disminuir y estabilizarse, lo que sugiere que añadir más clúster no mejora significativamente la estructura de estos en términos de

separación y cohesión. Basándonos en esta gráfica de silueta, la mejor opción sería utilizar dos clústeres.

El grupo 1, con 2.343 individuos (52% niñas), mostró niveles de agresión ($M = 15,3$ ($DE = 1,42$) para un rango válido de puntuaciones máximo de 41. El grupo 2 estuvo formado por 452 adolescentes (54% niños), que exhibieron niveles más altos de agresión ($M = 20,5$ ($DE = 5,46$) para un rango válido de puntuaciones máximo de 60. La significación de las diferencias de medias entre los grupos se confirmó mediante una prueba t de muestras independientes con *bootstrapping* ($n = 2.000$): ($M_{diff} = -5,12$, 95% IC [-5,63, -4,62]). De manera similar, surgieron dos grupos distintos relacionados con la victimización. El grupo 1, que incluía a 2.312 adolescentes, tuvo una baja victimización, con $M = 16,2$ ($DE = 1,78$), en un rango con el máximo de 24. El grupo 2, que comprende 483 adolescentes, registró una puntuación de victimización promedio de $M = 28,5$ ($DE = 5,70$). La significación de las diferencias de medias entre los grupos se confirmó mediante una prueba t de muestras independientes, con el mismo procedimiento de *bootstrapping*: ($M_{diff} = -12,34$, 95% IC [-12,86, -11,83]). Estos análisis fueron cruciales para las pruebas de hipótesis posteriores.

Análisis descriptivo

La siguiente tabla describe las puntuaciones medias y las desviaciones estándar de los rasgos de la Tétrada Oscura, destacando las variaciones por niveles de Ciberagresión (CA) y cibervictimización (CV) derivados de análisis de conglomerados anteriores y por sexo. La tabla de medias y desviaciones típicas revela patrones claros en la relación entre los niveles de

ciberagresión y cibervictimización y los rasgos de la Tétrada Oscura, incluyendo maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo, en hombres y mujeres. En ambos contextos de ciberagresión y cibervictimización, observamos un aumento generalizado en la intensidad de estos rasgos conforme se eleva el nivel de implicación en dichos comportamientos.

En el caso de la ciberagresión, se destaca un incremento significativo en los rasgos de maquiavelismo y psicopatía, particularmente en las mujeres, donde el salto en psicopatía es especialmente marcado. En lo que respecta a la cibervictimización, los patrones son similares, con incrementos en todos los rasgos medidos. El narcisismo, nuevamente, muestra el aumento más destacado en hombres.

Tabla 19. Medias (DT) de los rasgos de la TO según nivel de CA/CV y sexo

Ciberagresión	Baja CA				Alta CA			
	Chico		Chica		Chico		Chica	
Maquiavelismo	.76	(0.93)	.82	0.93)	.60	1.09)	.53	1.11)
Psicopatía	.05	(0.99)	.93	0.95)	.59	0.98)	.73	1.14)
Narcisismo	.41	(1.29)	.32	1.26)	.27	1.30)	.06	1.34)
Sadismo	.62	(0.71)	.45	0.63)	.91	0.80)	.75	0.70)
Cibervictimización	Baja CV				Alta CV			
	Chico		Chica		Chico		Chica	
Maquiavelismo	.79	(0.95)	.79	0.93)	.64	1.07)	.44	1.06)
Psicopatía	.06	(0.98)	.93	0.94)	.69	1.05)	.49	1.18)
Narcisismo	.45	(1.32)	.31	1.27)	.27	1.26)	.86	1.34)
Sadismo	.65	(0.73)	.44	0.62)	.79	0.77)	.69	0.71)

Nota: CA = Ciberagresión, CV = Cibervictimización, TO = Tétrada Oscura.

MANOVA para CA y sexo

Los análisis MANOVA y ANOVA indican que el Ciberacoso (CA) y el sexo tienen un impacto significativo en los rasgos de la Tétrada Oscura, con interacciones específicas que sugieren

diferencias en la expresión de estos rasgos en función del sexo y la experiencia de victimización o agresión.

En la Tabla 20 se presentan los resultados del análisis MANOVA de dos vías, que explora los efectos del Ciberacoso (CA) y el sexo sobre los rasgos de la Tétrada Oscura. Se encontraron efectos principales significativos tanto para el Ciberacoso ($p < .001$) como para el sexo ($p < .001$), con un mayor tamaño del efecto para el CA. Además, la interacción entre CA y sexo también resultó significativa ($p = .005$), aunque con un tamaño del efecto menor. Estos hallazgos sugieren que el Ciberacoso es un predictor significativo de los rasgos oscuros, con diferencias específicas en función del sexo.

Tabla 20. Efectos factoriales de MANOVA en la Tétrada Oscura según Ciberacoso y Sexo

Fuente de variación	GL	Pillai	F aproximado	GL num	GL den	p
Ciberacoso (CA)	1	0.105393	82.113	4	2788	< .001
Sexo	1	0.020910	14.886	4	2788	< .001
CA × Sexo	1	0.005296	3.711	4	2788	0.005

Nota: GL num y GL den se refieren a los grados de libertad del numerador y del denominador, respectivamente

La prueba de Pillai indica efectos principales significativos tanto para el Ciberacoso (Pillai = 0.105393, $F(4, 2788) = 82.113$, $p < .001$) como para el sexo (Pillai = 0.020910, $F(4, 2788) = 14.886$, $p < .001$). Esto sugiere que ambos factores explican una porción significativa de la variabilidad en los rasgos de la Tétrada Oscura, siendo el Ciberacoso el de mayor impacto. La interacción entre CA y sexo también fue significativa (Pillai = 0.005296, $F(4, 2788) = 3.711$, $p = 0.005$), aunque con un tamaño de efecto menor, lo que

indica que el efecto del Ciberacoso en la Tétrada puede variar ligeramente según el sexo.

El tamaño del efecto η^2 para la CA es del 5.79%, lo que indica que aproximadamente el 5.79% de la variabilidad total en las puntuaciones de los rasgos de la Tétrada Oscura puede ser explicada por las diferencias entre los grupos de baja y alta Ciberacoso. Este es un tamaño de efecto moderado, sugiriendo que la clasificación en términos de niveles de Ciberacoso tiene una influencia notable sobre las variables de la Tétrada Oscura evaluadas en este estudio. En cuanto al factor sexo, el valor η^2 es del 0.28%. Esto implica que el 0.28% de la variabilidad en las puntuaciones puede ser atribuido a las diferencias de sexo entre los participantes. Esta es una contribución relativamente pequeña, lo que indica que el sexo, por sí solo, no es un determinante significativo de las diferencias en las puntuaciones de la Tétrada Oscura dentro de esta muestra. Finalmente, la interacción entre CA y sexo tiene un tamaño de efecto, η^2 , del 0.08%. Este resultado sugiere que, si bien encontramos significativa la interacción, su efecto es menor.

Resultados de Comparaciones de Medias

Los análisis de medias estimadas utilizando *emmeans* para los efectos de Ciberacoso (CA) entre los grupos de baja y alta CA para chicos y chicas revelan diferencias significativas y notables en las puntuaciones de los rasgos de la Tétrada Oscura.

La tabla 21 presenta los resultados de las comparaciones de medias entre los grupos de baja y alta ciberagresión (CA) para cada sexo (chico y chica). Se muestran las estimaciones de las medias para cada condición, junto con los errores estándar (EE),

los grados de libertad (gl), y los intervalos de confianza (CI) para cada grupo. También se presentan los contrastes de medias entre los grupos de baja y alta CA, así como los valores t-ratio y los p-valores correspondientes para evaluar la significancia estadística de las diferencias entre los grupos.

Tabla 21. Contraste de medias.

Grupo	Contraste	Estimación	EE	gl	CI
sexo = Chico	baja CA	1.96 (0.0212)	0.0212	2791	1.92-2.00
	alta CA	2.60 (0.0452)	0.0452	2791	2.51-2.68
sexo = Chica	Baja CA	1.88 (0.0202)	0.0202	2791	1.84-1.92
	Alta CA	2.52 (0.0491)	0.0491	2791	2.42-2.62

Nota: CA = Ciberagresión.

Para los chicos, la comparación de medias muestra una diferencia significativa entre los grupos de baja y alta CA, con un tamaño del efecto considerable (estimación = -0.637, SE = 0.0499, t -ratio = -12.778, $p < 0.0001$). Esta diferencia indica que los chicos en el grupo de alta CA tienen puntuaciones significativamente más altas en las medidas de los rasgos oscuros comparados con aquellos en el grupo de baja CA.

Tabla 22. Comparación de medias.

Grupo	Contraste	Estimación	EE	gl	t.ratio	p-valor
sexo = Chico	Baja CA - alta CA	-0.637 (0.0499)	0.0499	2791	-12.778	< .0001
sexo = Chica	baja CA - alta CA	-0.642 (0.0531)	0.0531	2791	-12.093	< .0001

Nota: CA = Ciberagresión.

Para las chicas, se observa una tendencia similar, donde las chicas en el grupo de alta CA también muestran puntuaciones significativamente más altas en comparación con aquellas en el grupo de baja CA (estimación = -0.642, SE = 0.0531, t -ratio = -12.093, $p < 0.0001$). Esta diferencia, aunque ligeramente mayor que la observada en los chicos, sigue siendo muy significativa,

subrayando que el impacto del Ciberacoso en los rasgos de la Tétrada Oscura es fuerte y consistente entre sexos.

En la tabla 23, se presentan los resultados de los análisis ANOVA univariantes realizados para evaluar los efectos del Ciberacoso (CA), el sexo y su interacción en los rasgos de la Tétrada Oscura. Se encontraron diferencias significativas en algunos rasgos, destacando el efecto del Ciberacoso en el Maquiavelismo, la Psicopatía y el Narcisismo. Sin embargo, en algunos casos, el sexo y la interacción entre CA y sexo no mostraron efectos significativos.

Tabla 23. ANOVA Univariantes para el efecto del Ciberacoso y el Sexo en los Rasgos de la Tétrada Oscura.

	Fuente de variación	Gl	Suma cuadrados	Media cuadrática	F	p
Maquiavelismo	Ciberacoso	1	229.41	229.41	249.29	<.001
	sexo	1	1.16	1.161	58	.2615
	CA × Sexo	1	1.66	1.656	1.2612	.179
	Residuales	2791	2568,40	.920		
Psicopatía	Ciberagresión	1	170.60	170.597	175.69	<.001
	sexo	1	4.39	4.389	28	.033
	CA × Sexo	1	6.63	6.631	4.5199	.009
	Residuales	2791	2710.06	.971		
Narcisismo	Ciberagresión	1	253.41	253.366	153.39	<.001
	sexo	1	8.63	8.636	64	.0223
	CA × Sexo	1	1.13	1.319	5.2284	.371
	Residuales	2791	4609.9	1.652		
Sadismo	Ciberagresión	1	37.00	37.009	78.031	<.001
	sexo	1	0.00	0.000	0.000	.999
	CA × Sexo	1	0.00	0.000	0.000	.999
	Residuales	2791	1399.73	0.499	41.026	<.001

Nota: CA = Ciberacoso

Los análisis ANOVA univariantes realizados para explorar los efectos del ciberacoso (CA), el sexo y su interacción en los rasgos de la Tétrada Oscura revelaron patrones significativos en varias dimensiones. Para el maquiavelismo, el nivel de ciberacoso tuvo un impacto muy significativo $F(1, 2791) = 249.30, p < 0.001$), indicando que las diferencias en el nivel de ciberacoso están

asociadas con cambios notables en las puntuaciones de este rasgo. Sin embargo, ni el sexo ni la interacción entre ciberacoso y sexo fueron significativos, lo que sugiere que los efectos del ciberacoso en el maquiavelismo son consistentes entre sexos.

En el caso de la psicopatía, tanto el nivel de ciberacoso $F(1, 2791) = 175.69, p < .001$ como la interacción entre ciberacoso y sexo $F(1, 2791) = 6.83, p = .009$, fueron significativos. Esto indica que el nivel de ciberacoso influye en las puntuaciones de psicopatía y que esta influencia varía según el sexo.

En cuanto al narcisismo, el nivel de ciberacoso mostró un efecto significativo $F(1, 2791) = 153.40, p < .001$, al igual que el sexo $F(1, 2791) = 5.23, p = .0223$. Sin embargo, la interacción entre ciberacoso y sexo no fue significativa, lo que indica que ambos factores influyen en el narcisismo de manera independiente.

Por último, para el sadismo, se encontraron efectos principales significativos tanto para el ciberacoso $F(1, 2791) = 78.93, p < .001$ como para el sexo $F(1, 2791) = 41.03, p < .001$. No obstante, la interacción entre ciberacoso y sexo no fue significativa, lo que resalta que el ciberacoso y el sexo afectan las puntuaciones de sadismo de manera independiente.

MANOVA para Cibervictimización y sexo

Los resultados del análisis MANOVA y ANOVA univariante para examinar la influencia de la Cibervictimización (CV), el sexo y su interacción sobre las puntuaciones de la Tétrada Oscura revelan patrones significativos y efectos distintivos. A continuación se mostrarán también los resultados de las

comparaciones de medias estimadas para una interpretación completa.

En la Tabla 24 se presentan los resultados del análisis MANOVA de dos vías, que examina los efectos de la Cibervictimización y el sexo sobre los rasgos de la Tétrada Oscura. Se encontraron efectos principales significativos tanto para la Cibervictimización ($p < .001$) como para el sexo ($p < .001$), con un mayor impacto de la Cibervictimización. Además, la interacción entre ambos factores también resultó significativa ($p = .013$), lo que sugiere diferencias en la influencia de la victimización en función del sexo.

Tabla 24. Efectos factoriales de MANOVA en la Tétrada Oscura según Cibervictimización (CV) y Sexo.

Fuente	GL	Pillai	F	GL núm.	GL den	p
CV	1	0.086512	66.010	4	2788	<0,001
sexo	1	0.023678	16.904	4	2788	<0,001
CV x sexo	1	0.004486	3.141	4	2788	0.01376
Residuales	2791					

Nota: GL núm. y GL den se refieren a los grados de libertad del numerador y del denominador; CV (cibervictimización)

La prueba de Pillai indica que la Cibervictimización tiene un efecto significativo sobre los rasgos oscuros Pillai = 0.086512, $F(4, 2788) = 66.010$, $p < .001$, explicando aproximadamente el 8.65% de la variabilidad en las puntuaciones combinadas de la Tétrada Oscura. El sexo también mostró un efecto significativo Pillai = 0.023678, $F(4, 2788) = 16.904$, $p < .001$, aunque con un impacto menor en comparación con la Cibervictimización.

Además, la interacción entre Cibervictimización y sexo también fue significativa Pillai = 0.004486, $F(4, 2788) = 3.141$, $p =$

0.01376, lo que sugiere que la influencia de la victimización puede variar en función del sexo.

El tamaño del efecto η^2 para la Cibervictimización es del 4.35%, lo que indica que este factor explica aproximadamente el 4.35% de la variabilidad total en los rasgos oscuros. Este efecto moderado sugiere que la intensidad de la victimización tiene un impacto notable en la manifestación de estos rasgos en los adolescentes evaluados en este estudio.

En cuanto al factor sexo, el tamaño del efecto η^2 es del 0.53%. Esto implica que el 0.53% de la variabilidad en las puntuaciones puede ser atribuido a las diferencias de sexo entre los participantes. Esta contribución es relativamente pequeña, destacando que, en este contexto, el sexo por sí solo no es un determinante significativo de las diferencias en los rasgos oscuros medidos.

Finalmente, la interacción entre Cibervictimización y sexo muestra un tamaño del efecto η^2 del 0.10%. Aunque este resultado es estadísticamente significativo, el tamaño del efecto es muy pequeño, sugiriendo que cualquier diferencia de sexo en la relación entre la victimización y los rasgos oscuros es limitada. Así, los rasgos de la Tétrada Oscura son consistentes entre sexos, sin variaciones sustanciales que dependan de la combinación específica de sexo y nivel de victimización.

La tabla 25 presenta los contrastes de medias entre los grupos de baja y alta agresión (cibervictimización) para cada sexo (chico y chica). Se muestran las estimaciones de las medias para cada condición, junto con los errores estándar, los grados de libertad (gl) y los intervalos de confianza (IC) para cada grupo.

Tabla 25. Contraste de medias.

Grupo	Contraste	Estimación	EE	gl	IC
sexo = Chico	BCA	1.99	0.0209	2791	1.95-2.03
	ACA	2.60	0.0521	2791	2.49-2.70
sexo = Chica	BCA	1.87	0.0212	2791	1.83-1.91
	ACA	2.37	0.0417	2791	2.29-2.45

Grupo	Contraste	Estimación	EE	gl	t. ratio	<i>p</i>
sexo = Chico	BCA - ACA	-0.607	0.056	2791	-10.823	< .0001
sexo = Chica	BCA - ACA	-0.504	0.046	2791	-10.766	< .0001

Nota: BCA (baja ciberagresión) y ACA (alta ciberagresión); IC (Intevalo de confianza); EE (Error estándar)

Los análisis de comparaciones de medias revelaron que los chicos en el grupo de alta cibervictimización obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en los rasgos de la Tétrada Oscura en comparación con aquellos en el grupo de baja victimización (estimación = -0.607, SE = 0.056 *t*-ratio = -10.823, *p* < 0.0001). De manera similar, las chicas en el grupo de alta cibervictimización también presentaron puntuaciones significativamente mayores en los rasgos oscuros en comparación con las chicas en el grupo de baja victimización (estimación = -0.504, *p* < 0.0001). Estos resultados confirman un efecto consistente de la cibervictimización en el aumento de los rasgos oscuros en ambos sexos.

La tabla 26 muestra los resultados de los análisis ANOVA univariantes realizados para cada uno de los rasgos de la Tétrada Oscura en relación con la cibervictimización (CV), el sexo y su interacción. Se presentan los valores de la fuente de variación (Cibervictimización, Sexo, y su interacción), los grados de libertad (gl), la suma de cuadrados, la media cuadrática, el valor *F* y el valor *p* para cada uno de los rasgos analizados.

Tabla 26. ANOVA Univariantes para Cibervictimización (CV), Sexo y su Interacción.

Rasgo	Fuente	gl	Suma de Cuadrados	Media Cuadrática	F	p
Maquiavelismo	CV	1	209.93	209.93	226.59	<.001
	sexo	1	0.86	0.86	0.92	.34
	CV x Sexo	1	4.07	4.07	4.39	.036
	Residuales	2791	2585.77	0.926		
Psicopatía	CV	1	131.10	131.10	133.24	<.001
	sexo	1	13.99	13.99	14.22	<.001
	CV x Sexo	1	0.38	0.379	0.38	.53
	Residuales	2791	2746.20	0.984		
Narcisismo	CV	1	164.50	164.49	98.12	<.001
	sexo	1	23.50	23.49	14.01	<.001
	CV x Sexo	1	6.5	6.57	3.92	.048
	Residuales	2791	4678.7	1.676		
Sadismo	CV	1	13.33	13.33	28.05	<.001
	sexo	1	25.16	25.16	52.956	<.001
	CV x Sexo	1	1.33	1.32	2.79	.094
	Residuales	2791	1326.2	0.4752		

Nota: CV (Cibervictimización).

Los análisis ANOVA univariantes realizados para cada uno de los rasgos de la Tétrada Oscura revelaron patrones significativos en relación con la cibervictimización y el sexo. En el caso del maquiavelismo, la cibervictimización mostró un efecto altamente significativo y pronunciado $F(1, 2791) = 226.59, p < 0,001$, lo que destaca su fuerte relación con este rasgo. Además, la interacción entre cibervictimización y sexo fue significativa $F(1, 2791) = 4.40, p = 0.036$, indicando que la relación entre la victimización y el maquiavelismo varía según el sexo.

En cuanto a la psicopatía, la influencia de la cibervictimización también fue notablemente significativa $F(1, 2791) = 133.24, p < 0,001$. El sexo mostró un efecto significativo pero más moderado en este rasgo $F(1, 2791) = 14.22, p = 0.0002$, lo que sugiere una contribución diferenciada del sexo en las puntuaciones de psicopatía. Para el narcisismo, tanto la cibervictimización como el sexo tuvieron efectos significativos F

(1, 2791) = 98.12, $p < 0,001$; $F(1, 2791) = 14.01$, $p < 0.001$, respectivamente). La interacción entre ambos factores fue marginalmente significativa $F(1, 2791) = 3.92$, $p = 0.048$), lo que implica que la relación entre el narcisismo y la victimización podría variar ligeramente según el sexo. En el caso del sadismo, tanto la cibervictimización $F(1, 2791) = 28.05$, $p < 0,001$, como el sexo $F(1, 2791) = 52.96$, $p < 0,001$ mostraron efectos significativos. Sin embargo, la interacción entre estos factores no alcanzó significación estadística, lo que indica que ambos influyen en el sadismo de manera independiente. Estos resultados destacan el impacto generalizado de la cibervictimización y el sexo en los rasgos oscuros, con variaciones específicas en algunos casos.

Los análisis realizados confirman que el ciberacoso es un predictor significativo y poderoso de los rasgos de la Tétrada Oscura, particularmente en maquiavelismo, psicopatía y sadismo. Los adolescentes con un rol más activo como ciberagresores mostraron puntuaciones significativamente más altas en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura, lo que respalda la hipótesis inicial. Además, las conductas de ciberagresión difieren según el sexo, con puntuaciones más elevadas en los chicos en comparación con las chicas, confirmando las diferencias planteadas en los objetivos. Aunque el impacto del ciberacoso es consistente en ambos sexos, las diferencias de sexo se reflejaron principalmente en la psicopatía, donde la interacción entre ciberacoso y sexo resultó significativa. Sin embargo, el nivel de ciberacoso continúa siendo el principal factor explicativo de las variaciones en estos rasgos, mientras que las interacciones con el sexo tuvieron un impacto más limitado. Estos hallazgos destacan la necesidad de intervenciones preventivas enfocadas en el

ciberacoso, abordando tanto los contextos escolares como las dinámicas sociales subyacentes.

La cibervictimización también se confirmó como un predictor robusto de los rasgos oscuros de la personalidad, mostrando un impacto consistente y significativo en maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo. Los adolescentes con niveles más altos de cibervictimización presentaron puntuaciones significativamente más elevadas en las cuatro dimensiones de la Tétrada Oscura, reforzando las hipótesis planteadas. Asimismo, los chicos más cibervictimizados obtuvieron puntuaciones más altas en maquiavelismo y narcisismo en comparación con las chicas, lo que respalda parcialmente las expectativas iniciales sobre las diferencias de sexo. Aunque se observaron diferencias en algunos rasgos específicos, como el narcisismo, el impacto directo de la cibervictimización fue más relevante y consistente en ambos sexos. La interacción entre cibervictimización y sexo, aunque estadísticamente significativa, mostró un tamaño de efecto bajo, lo que sugiere que las principales diferencias se deben al nivel de victimización en lugar de como esta se relaciona con el sexo.

Los resultados del estudio subrayan que tanto el ciberacoso como la cibervictimización son factores vinculados con el desarrollo y la expresión de los rasgos de la Tétrada Oscura en adolescentes. Los hallazgos confirman que los adolescentes más implicados como ciberagresores o más cibervictimizados presentan puntuaciones más altas en maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo, reforzando la relevancia de las hipótesis planteadas. Aunque las diferencias de sexo aportan un contexto adicional, el nivel de implicación en ciberacoso y cibervictimización emerge como el factor más relevante para

explicar las variaciones en los rasgos oscuros. Este estudio destaca la importancia de intervenciones preventivas dirigidas a reducir las conductas de ciberacoso y a ofrecer apoyo a las víctimas, considerando las particularidades de sexo como un elemento complementario. Además, los hallazgos abren la puerta a investigaciones futuras que profundicen en las interacciones entre sexo, victimización y los rasgos de la Tétrada Oscura, así como en el diseño y la evaluación de programas preventivos eficaces adaptados al contexto escolar.

Discusión

Este estudio aborda la relación entre los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad y la implicación en el ciberacoso escolar, tanto como ciberagresores como cibervíctimas, en adolescentes, incorporando un análisis diferencial por sexo. Los hallazgos de esta investigación contribuyen significativamente al campo, particularmente en la adolescencia, una etapa temprana y fundamental para el desarrollo de los rasgos de la personalidad. Este estudio amplía la literatura existente, ya que la mayoría de los estudios previos se han centrado en adultos, dejando un vacío en la comprensión de cómo los rasgos de la Tétrada Oscura se manifiestan en los adolescentes (Jonason y Webster, 2010). A través de este trabajo, se destaca la relevancia de los contextos digitales en la manifestación de estas características de personalidad, abordando específicamente el papel del ciberacoso y la cibervictimización en la expresión de rasgos oscuros de la personalidad.

Los resultados confirman que el ciberacoso está asociado con niveles más elevados de rasgos oscuros, en particular maquiavelismo, psicopatía y sadismo. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que sugieren que los entornos anónimos y desinhibidos del ciberespacio facilitan comportamientos manipuladores y agresivos, características clave de los rasgos oscuros (Brewer et al., 2018; Fanti y Henrich, 2015). Los resultados también sugieren que, en el contexto del ciberacoso, el maquiavelismo y la psicopatía son los rasgos más sensibles a las dinámicas del ciberacoso, dado que ambos están asociados con estrategias de manipulación y una falta de empatía, características que se ven exacerbadas en situaciones donde se percibe un poder, como ocurre en los actos de ciberagresión. En cuanto al narcisismo, aunque también se observó una relación significativa con el ciberacoso, su impacto fue menos pronunciado. Esto podría deberse a que el narcisismo está más vinculado con la búsqueda de validación social, lo cual podría no ser el objetivo principal de los ciberagresores, que suelen estar más enfocados en la dominación o el control.

Las diferencias de sexo observadas enriquecen aún más los hallazgos. Los chicos ciberagresores presentaron puntuaciones significativamente más altas en maquiavelismo, psicopatía y sadismo en comparación con las chicas. Este hallazgo es consistente con estudios previos que sugieren que los hombres tienen una mayor propensión hacia comportamientos orientados a la agresión y al dominio (Chaplin y Aldao, 2013). Aunque en las chicas también se observaron aumentos en los rasgos oscuros en contextos de ciberacoso, la magnitud de estos cambios fue más moderada. Esto podría reflejar diferencias en la socialización de los sexos, que tiende a desalentar la expresión directa de agresión

en las mujeres adolescentes (Cross et al., 2015). Sin embargo, las interacciones entre sexo y ciberacoso, aunque estadísticamente significativas, mostraron un tamaño de efecto pequeño. Este resultado sugiere que, aunque las diferencias entre chicos y chicas en la manifestación de los rasgos oscuros son relevantes, el principal determinante sigue siendo el nivel de implicación en ciberacoso, independientemente del sexo.

La cibervictimización también emergió como un factor asociado con los rasgos de la Tétrada Oscura, particularmente en maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo. Este hallazgo refuerza la hipótesis de que la victimización puede ser un motor para la adopción de estrategias manipuladoras o insensibles, probablemente como mecanismos de defensa frente a experiencias adversas (Fanti y Henrich, 2015). En este contexto, los chicos cibervictimizados mostraron puntuaciones más altas en maquiavelismo y narcisismo que las chicas, lo cual podría reflejar diferencias en cómo los sexos responden a la victimización. Se ha sugerido que los chicos tienden a adoptar estrategias más activas y confrontativas frente a la victimización, mientras que las chicas son más propensas a internalizar estas experiencias (Bjärehed et al., 2011).

Un hallazgo relevante es que la interacción entre sexo y cibervictimización, aunque significativa, mostró un tamaño de efecto bajo. Esto implica que, aunque la cibervictimización afecta de manera diferenciada a chicos y chicas en términos de los rasgos de la Tétrada Oscura, las diferencias principales en los rasgos oscuros se explican más por el nivel de victimización que por las diferencias de sexo. Es decir, la victimización en sí misma emerge como un factor clave que influye en la manifestación de los rasgos de la Tétrada Oscura, mientras que las interacciones

entre sexo y victimización no parecen tener un impacto tan significativo.

Estos resultados subrayan la importancia de considerar tanto el ciberacoso como la cibervictimización como factores clave en el desarrollo y la expresión de los rasgos de la Tétrada Oscura en adolescentes. Aunque las diferencias de sexo proporcionan una dimensión adicional en la comprensión de cómo estos rasgos se manifiestan, el nivel de implicación en ciberacoso y cibervictimización sigue siendo el factor más relevante para explicar las variaciones en los rasgos oscuros. A pesar de que las interacciones entre sexo y ciberacoso, así como entre sexo y cibervictimización, fueron significativas, los efectos fueron pequeños, sugiriendo que las diferencias principales en los rasgos oscuros dependen más del nivel de implicación en estos comportamientos que de las dinámicas de sexo. Este hallazgo refuerza la necesidad de intervenciones preventivas dirigidas a reducir las conductas de ciberacoso y a ofrecer apoyo psicológico a las víctimas, considerando las particularidades de sexo como un factor complementario, pero no determinante.

Además, los resultados abren nuevas perspectivas para futuras investigaciones que profundicen en las interacciones entre sexo, victimización y los rasgos de la Tétrada Oscura. Un área prometedora es el diseño y la evaluación de programas preventivos que no solo se enfoquen en los adolescentes como víctimas o agresores, sino que también consideren las complejidades de los factores de personalidad y las diferencias de sexo en el desarrollo de conductas problemáticas, como el ciberacoso.

7.4. La Tétrada Oscura y su Relación con la Conducta Suicida y la Victimización en Adolescentes

Resumen

Los rasgos de la téttrada oscura de la personalidad (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) han sido vinculados históricamente con conductas antisociales y delictivas en población adulta. Sin embargo, su influencia en adolescentes, especialmente en relación con la victimización, la cibervictimización (CV) y la conducta suicida, sigue siendo un campo de estudio incipiente. Este trabajo analiza cómo estos rasgos, junto con factores como el género, la edad, la victimización y el ciclo académico, están relacionados con la ideación e intento suicida en adolescentes.

La muestra incluyó a 2.977 adolescentes españoles, de entre 11 y 17 años, matriculados en centros de educación secundaria obligatoria. Mediante cuestionarios autoadministrados, se recolectaron datos sobre los niveles de la téttrada oscura, la victimización, la cibervictimización y la conducta suicida. Los análisis estadísticos incluyeron pruebas descriptivas y de correlación para identificar relaciones significativas entre las variables.

Los resultados mostraron diferencias significativas por género y edad: las chicas reportaron mayores tasas de ideación e intento suicida, mientras que los chicos puntuaron más alto en maquiavelismo, psicopatía y sadismo. Se encontró que el narcisismo actuó como un factor protector frente a la conducta

suicida, en tanto que la cibervictimización y la victimización presencial se asociaron con un incremento significativo en los niveles de ideación e intento suicida. Estas relaciones fueron más marcadas en adolescentes de 3º y 4º de la ESO, sugiriendo un posible efecto de contagio o aprendizaje social.

Este estudio destaca la importancia de abordar las conductas suicidas desde una perspectiva multidimensional, integrando las características de personalidad, la victimización y los factores contextuales. Además, enfatiza la necesidad de diseñar estrategias preventivas que incluyan la socialización emocional, la detección temprana de víctimas, y la creación de entornos escolares protectores que integren la perspectiva de género.

Palabras clave: tétrada oscura, conducta suicida, victimización, cibervictimización, adolescencia.

Objetivos

En el marco de este estudio, se planteó como objetivo general analizar cómo los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad se relacionan con la conducta suicida en adolescentes, considerando la influencia de la victimización, la cibervictimización, el género y la edad.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

1. Analizar las diferencias en la conducta suicida (ideación e intento) según género.

2. Evaluar la relación entre los rasgos de la Tétrada Oscura (maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo) y la conducta suicida en adolescentes.

3. Identificar diferencias en la conducta suicida entre adolescentes victimizados, cibervictimizados y no victimizados.

4. Determinar si existen diferencias en la predicción de la conducta suicida entre adolescentes de primer ciclo (1º y 2º de ESO) y segundo ciclo (3º y 4º de ESO).

5. Analizar si la victimización y la cibervictimización están asociadas con un mayor riesgo de conducta suicida en comparación con adolescentes no expuestos a estas dinámicas.

Este enfoque integral permite comprender con mayor claridad cómo las variables individuales y contextuales interactúan para influir en la conducta suicida de los adolescentes, sentando las bases para intervenciones específicas y multidimensionales en entornos escolares y familiares.

Método

Análisis de datos

Para el estudio, se calcularon correlaciones bivariadas (Pearson o punto-biserial, según el tipo de variable) con el fin de identificar asociaciones preliminares entre los predictores y la conducta suicida. Posteriormente, se planteó un modelo de regresión logística, para responder los objetivos. La variable de interés, la ideación suicida, se analizó utilizando un enfoque dicotómico. Se asignó un valor de 0 a los sujetos que no presentaron indicadores de IS según la escala aplicada (43,8%), mientras que se otorgó un valor de 1 a aquellos que afirmaron

haber experimentado IS al menos en una ocasión (56,2%). Este método de categorización ha sido previamente validado como un indicador efectivo para la IS, habiéndose utilizado en estudios previos que lograron reducir sus incidencias mediante intervenciones específicas (Ilgen et al., 2009).

El modelo contempló una serie de predictores, entre ellos la victimización y diversas formas de acoso, así como factores ambientales y de socialización familiar, destacando la inclusión del género como variable dicotómica para evaluar diferencias por sexo, y la etapa educativa para discernir el impacto del ciclo escolar avanzado en comparación con el inicial.

Previo a la definición de los modelos definitivos y la obtención de los Odds Ratios ajustados (OR), se realizó un análisis de colinealidad para asegurar la independencia de los predictores. Los factores de inflación de varianza (VIF) se encontraron en un rango aceptable de 1,09 a 1,92, lo que indica la ausencia de multicolinealidad según los umbrales establecidos en la literatura (Johnston et al., 2018). La exploración de interacciones potenciales entre las variables no arrojó resultados significativos.

La interpretación de los OR ajustados se alinea con el entendimiento convencional de que un OR mayor a uno implica un incremento en la probabilidad de la presencia de IS con el aumento de la variable predictora, y un OR menor a uno sugiere una disminución en dicha probabilidad. Los modelos estadísticos resultaron ser significativos y los test de ajuste de *Hosmer-Lemeshow* confirmaron la bondad de ajuste de los modelos ($p > 0,05$).

Resultados

Correlaciones

En la siguiente tabla, se observan correlaciones significativas entre diversas variables comportamentales y psicológicas en el contexto escolar. La victimización escolar y la CV están moderadamente correlacionadas con la ideación y comportamiento suicida ($r = .200^{**}$ y $0,166^{**}$ respectivamente), y muestran una correlación alta entre ellas ($r = .557^{**}$). Esto indica una relación notable entre las experiencias de victimización tanto en contextos físicos como digitales.

Tabla 27. Correlaciones

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 IS	--								
2 Victimización	.200**	--							
3 Ciclo	.041*	.110**	--						
4 Cibervictimización	.166**	.557**	-.039*	--					
5 Maquiavelismo	.099**	.175**	.125**	.279**	--				
6 Psicopatía	.080**	.127**	.005	.206**	.493**	--			
7 Narcisismo	.037*	.181**	.037*	.212**	.494**	.344**	--		
8 Sadismo	.119**	.090**	-.012	.116**	.399**	.383**	.283**	--	
9 Sexo	.193**	.121**	.035	.122**	.013	-.041*	-.029	.123**	--

Notas: ** La correlación es significativa al nivel .01 (2 colas). La correlación con género es punto-biserial.

Respecto al ciclo escolar, las correlaciones son generalmente bajas, pero significativas, mostrando una correlación negativa con la victimización escolar ($r = -.110^{**}$), lo que puede indicar diferencias en la percepción. Además, el ciclo escolar tiene correlaciones positivas, aunque bajas, con el maquiavelismo ($r = .125^{**}$) y el narcisismo ($r = .037^*$), y una correlación negativa mínima con la cibervictimización ($r = -.039^*$).

El maquiavelismo y la psicopatía presentan una correlación robusta ($r = .493^{**}$), sugiriendo una asociación entre estos rasgos de personalidad. Asimismo, el maquiavelismo se correlaciona con la cibervictimización ($r = .279^{**}$) y el narcisismo ($r = .494^{**}$), indicando posibles vínculos entre estas características y experiencias adversas o rasgos disruptivos. Por su parte, la psicopatía muestra correlaciones significativas con el narcisismo ($r = .344^{**}$) y el sadismo ($r = .383^{**}$), implicando una relación entre estos rasgos.

Finalmente, el sexo presenta correlaciones diversas, incluyendo una correlación negativa con el sadismo ($r = -.123^{**}$) y una correlación positiva con la ideación suicida ($r = .193^{**}$), lo que puede reflejar diferencias de género en estas manifestaciones.

Regresión logística

La regresión logística aplicada para evaluar la asociación entre ideación suicida y diversas variables identificó varios factores significativos. La victimización aumenta significativamente las probabilidades de ideación suicida, mientras que cada incremento en el ciclo escolar también se asocia con un aumento en la probabilidad de ideación suicida, subrayando un factor de riesgo potencial a lo largo del progreso educativo.

Tabla 28. Modelo logístico

	OR	IC (95%)		Sig.
Victimización	1.11	1.08	1.15	< .001
Ciclo	1.28	1.09	1.49	.002
Cibervictimización	1.03	1.01	1.04	.010
Maquiavelismo	1.02	.94	1.11	.647
Psicopatía	1.04	.96	1.13	.317
Narcisismo	.93	.87	.99	.020
Sadismo	1.39	1.25	1.55	< .001
Sexo	2.19	1.88	2.56	< .001
Constante	.22			< .001

La cibervictimización presenta una asociación positiva con la ideación suicida, lo que refleja su relevancia en el bienestar psicológico de los estudiantes. A pesar de que las variables maquiavelismo y psicopatía se asociaron con la ideación suicida, estas no alcanzaron un nivel de significación estadística que respaldara una relación robusta en este modelo.

El narcisismo, por otro lado, se asoció negativamente con la ideación suicida, indicando que mayores niveles de esta característica podrían estar vinculados a menores probabilidades de presentar dicha ideación. El sadismo mostró una fuerte asociación positiva, resaltando su importancia como factor de riesgo.

El sexo es un predictor significativo, con un efecto considerablemente alto en la ideación suicida, lo que podría indicar diferencias notables en la vulnerabilidad a la ideación suicida por parte de las chicas.

Discusión

La presente investigación contribuye al análisis de los factores de riesgo y protección asociados a la conducta suicida en adolescentes, con un enfoque particular en los rasgos de la Tétrada Oscura de la personalidad y su interacción con variables contextuales como la victimización, el género y la edad. Este trabajo amplía investigaciones previas que han documentado la influencia de la victimización en la salud mental de los adolescentes, al integrar el impacto de rasgos de personalidad oscuros en estas dinámicas (Azúa et al., 2021; et al., 2021). Los resultados obtenidos en este estudio corroboran que la victimización presencial es un predictor significativo de ideación suicida, por encima incluso del impacto de la cibervictimización, lo que resalta la importancia de intervenir prioritariamente en los entornos escolares presenciales. Si bien la cibervictimización también mostró una asociación significativa con la conducta suicida, su efecto fue más modesto en comparación con la victimización tradicional, en consonancia con otros trabajos que han relacionado esta forma de violencia digital con ideación suicida y depresión en adolescentes (Bitar et al., 2023). No obstante, es necesario resituar su peso relativo en el modelo, y no sobredimensionarlo, dado que el entorno escolar físico sigue siendo el principal espacio donde se desarrollan las relaciones interpersonales en la adolescencia.

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio reside en el papel del narcisismo como posible factor protector frente a la ideación suicida. Investigaciones previas ya han sugerido que ciertos componentes narcisistas, como una autoestima elevada o una autopercepción inflada, pueden amortiguar los efectos

negativos del entorno (Ruiz et al., 2000), y los resultados aquí obtenidos van en esa dirección. Desde un punto de vista evolutivo, el narcisismo grandioso puede servir como mecanismo de defensa frente al rechazo o la exclusión social, reduciendo así el impacto emocional que estas experiencias suelen tener en otros perfiles adolescentes. En este sentido, se abre una línea de investigación interesante sobre el carácter ambivalente de los rasgos oscuros y su potencial papel adaptativo en contextos específicos. Frente a la tradicional concepción disfuncional de estos rasgos, empiezan a emerger matices que muestran cómo ciertas expresiones de la personalidad oscura pueden desempeñar funciones protectoras bajo determinadas condiciones.

En cuanto a las diferencias por género, los resultados son consistentes con investigaciones que identifican una mayor prevalencia de ideación suicida en chicas, aunque los chicos presentan tasas más altas de suicidio consumado (Miranda-Mendizábal et al., 2019). Esta paradoja, ampliamente documentada en la literatura, podría explicarse por variaciones en la expresión emocional, la búsqueda de ayuda y las normas de género que regulan el afrontamiento del sufrimiento (Yan y Gai, 2022). Las chicas tienden a manifestar más síntomas internalizantes y a comunicar su malestar de forma explícita, mientras que los chicos, en contextos culturales donde predomina un modelo de masculinidad tradicional, podrían reprimir estos síntomas hasta que se expresan de forma más extrema. De ahí la importancia de incorporar la perspectiva de género tanto en la evaluación como en las intervenciones dirigidas a prevenir la conducta suicida.

Otro factor relevante fue el ciclo académico. El efecto del ciclo escolar en la ideación suicida, con mayores riesgos en los cursos superiores, resalta el impacto del entorno social y académico en la salud mental de los adolescentes. Este hallazgo refuerza teorías sobre el contagio social del suicidio y la mayor exposición a dinámicas sociales complejas en la adolescencia tardía (Kim y Chun, 2020). A medida que los adolescentes avanzan en su desarrollo, aumentan las exigencias académicas, los cambios corporales y las presiones sociales relacionadas con la identidad y la pertenencia al grupo, lo que puede intensificar la vulnerabilidad emocional y el malestar psíquico. Por tanto, este contexto subraya la importancia de implementar programas de intervención escolar que fomenten climas positivos, prevengan el aislamiento y promuevan habilidades socioemocionales desde edades tempranas.

Respecto al papel de los rasgos oscuros, este estudio no encontró una asociación significativa entre la psicopatía y la ideación suicida, lo cual coincide parcialmente con algunas investigaciones previas. No obstante, conviene señalar que ciertos componentes de la psicopatía, como la impulsividad y el bajo control inhibitorio, han sido señalados en la literatura como posibles factores de riesgo en contextos clínicos o en poblaciones especialmente vulnerables (Verona et al., 2001). La falta de asociación significativa en esta muestra concreta no invalida estas hipótesis, sino que apunta a la necesidad de investigar más a fondo cómo los rasgos de la Tétrada Oscura interactúan con otros factores individuales, sociales y ambientales a lo largo del desarrollo adolescente.

Finalmente, la integración de estos hallazgos en estrategias preventivas basadas en la promoción de climas

escolares positivos, la intervención sobre la victimización y la inclusión activa de las familias refuerza la necesidad de enfoques multifacéticos para abordar la conducta suicida adolescente. Tal y como han señalado autores como Azúa et al. (2021), resulta prioritario diseñar programas psicoeducativos que contemplen no solo las dinámicas interpersonales de violencia, sino también las características individuales que modulan la respuesta de cada adolescente ante el maltrato. El presente estudio permite avanzar en esta dirección al evidenciar cómo rasgos de personalidad tradicionalmente considerados disfuncionales pueden, en ciertos casos, desempeñar un papel relevante –ya sea protector o de riesgo– en la compleja relación entre victimización y conducta suicida.



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





Capítulo 8. Discusión general y conclusiones

Este trabajo ha explorado en profundidad la relación entre la Tétrada Oscura de la personalidad — maquiavelismo, narcisismo, psicopatía y sadismo— y diversos fenómenos vinculados al sufrimiento adolescente, tales como el acoso escolar, el ciberacoso y la conducta suicida. A través de cuatro estudios empíricos desarrollados con una amplia muestra de adolescentes, se han analizado estas variables desde un enfoque integrador y sistémico, permitiendo comprender cómo los rasgos oscuros interactúan con el contexto social y emocional de los jóvenes.

Los fenómenos de acoso escolar, cibervictimización y conducta suicida se configuran como núcleos estructurantes en los cuatro estudios presentados, revelando la complejidad psicosocial y emocional que subyace al malestar adolescente. Tanto la victimización como las conductas de agresión se han abordado no solo como experiencias contextuales, sino como procesos profundamente entrelazados con disposiciones personales oscuras, muchas veces invisibilizadas en las intervenciones escolares tradicionales. En este sentido, el análisis de los rasgos de la Tétrada Oscura no se ha centrado únicamente en los agresores, sino también en las víctimas, evidenciando un perfil psicológico más matizado y multifactorial que rompe con las categorías binarias de víctima y victimario.

Los hallazgos obtenidos indican que los rasgos de la Tétrada Oscura deben entenderse como un sistema dinámico de características que, dependiendo del contexto y del

perfil individual —especialmente en función del sexo y la edad—, pueden intensificar tanto la vulnerabilidad emocional como la propensión a conductas agresivas. El análisis pormenorizado de los entornos familiares y escolares ha permitido identificar cómo los estilos parentales negligentes, coercitivos o inconsistentes actúan como catalizadores del maquiavelismo y la psicopatía, limitando el desarrollo de la empatía y la regulación emocional (Baumrind, 1991; Jones y Paulhus, 2014). La exposición a un clima escolar percibido como hostil o inseguro refuerza estas disposiciones, incrementando la desvinculación moral y la frialdad emocional (Manzano-Sánchez et al., 2021; Roffey, 2012).

En esta misma línea, el clima escolar se presenta como un espacio crítico para la manifestación o mitigación de estos rasgos. La ausencia de un entorno seguro y cohesionado amplifica la expresión de maquiavelismo y psicopatía, mientras que un apoyo adecuado del profesorado y la existencia de redes de amistad sólidas atenúan significativamente estos efectos negativos, destacando el rol protector de un contexto educativo inclusivo y afectivo (Wentzel, 2010; Eisenberg et al., 2010).

La presente investigación desafía las concepciones tradicionales que asocian los rasgos oscuros exclusivamente a los agresores. Los cuatro estudios demuestran que tanto las víctimas como los agresores pueden exhibir altos niveles de maquiavelismo, psicopatía, narcisismo y sadismo, sugiriendo un perfil mixto donde las dinámicas de poder y sufrimiento se entrelazan de forma compleja (Baughman et al., 2012; Wendt et al., 2019). Esta convergencia de perfiles resalta la necesidad de abandonar el paradigma dicotómico para adoptar un modelo más fluido que contemple la coexistencia de roles en un mismo individuo,

dependiendo de la situación y de la interacción contextual.

El ciberespacio emerge como un escenario relevante para la expresión de los rasgos oscuros, especialmente en el caso del narcisismo vulnerable en chicas, lo cual sugiere que ciertas dinámicas digitales, donde la exposición pública y la validación externa se tornan centrales, pueden amplificar este tipo de disposiciones (Fanti y Kimonis, 2012). De igual modo, los ciberagresores presentan perfiles marcados por el sadismo, el maquiavelismo y la psicopatía, destacando el rol del anonimato y la desinhibición digital en la facilitación de conductas agresivas y manipulativas (Brewer et al., 2018; Fanti y Henrich, 2015).

El sadismo, en particular, ha emergido como un rasgo diferencial relevante en los varones, evidenciando una tendencia más marcada hacia la agresión intencional y el disfrute del sufrimiento ajeno. Este hallazgo refuerza la perspectiva de que, en contextos escolares y virtuales, la socialización masculina podría estar más permeada por modelos de dominación y violencia instrumental, lo cual potencia la aparición de conductas sádicas y desensibilización ante el dolor de los demás (van Geel et al., 2017a; Pfattheicher et al., 2023). Esta diferenciación por sexo, lejos de ser un rasgo circunstancial, se presenta de forma consistente en los distintos contextos analizados, destacando la necesidad de intervenciones psicoeducativas que aborden específicamente estas dinámicas en entornos masculinos.

Por otro lado, los hallazgos también han evidenciado que, en algunas adolescentes, la combinación entre victimización, narcisismo vulnerable y alta exposición a redes sociales configura un perfil de riesgo elevado para la internalización del sufrimiento. Este patrón, más común en chicas, requiere una mirada clínica que integre la presión social, la necesidad de validación y los déficits de autoestima como factores vinculados

al desarrollo de conductas autolesivas. En este sentido, se refuerza la importancia de diseñar intervenciones diferenciadas por género, capaces de abordar las formas específicas en las que el malestar emocional se expresa y se cronifica en función del perfil de personalidad y del contexto sociocultural.

En cuanto a la conducta suicida, los hallazgos señalan un vínculo significativo con los rasgos oscuros, especialmente en contextos de victimización prolongada. El narcisismo, en determinadas condiciones, se manifiesta como un mecanismo protector, funcionando como un escudo ante el daño emocional derivado de la exclusión social (Ruiz et al., 2000). Sin embargo, en situaciones de abuso crónico o de aislamiento prolongado, el maquiavelismo, la psicopatía y el sadismo aumentan el riesgo de ideación suicida al potenciar un desapego emocional que facilita la autolesión (Blakeslee et al., 2021).

Además, el estudio ha contribuido a cuestionar el modelo lineal que concibe la victimización como única causa de sufrimiento emocional. Al integrar los rasgos de personalidad oscura como variables moduladoras, se ha podido observar que no todas las víctimas reaccionan del mismo modo ante situaciones similares. Algunas desarrollan defensas narcisistas o estrategias maquiavélicas como forma de supervivencia psíquica; otras, por el contrario, profundizan en una narrativa de aislamiento o de silencio que puede desembocar en ideación suicida. Esta diversidad de respuestas plantea un desafío importante para los sistemas educativos y de salud mental, que deben adaptar sus protocolos de detección y acompañamiento a los distintos perfiles psicológicos.

Finalmente, la integración de estos resultados permite proponer un modelo explicativo renovado, en el que los rasgos de la Tétrada Oscura no son entidades estáticas, sino dinámicas y contextualmente moduladas. Este enfoque desafía las interpretaciones tradicionales que limitan la comprensión del sufrimiento adolescente a marcos dicotómicos, abriendo paso a una visión más compleja y sistémica. Desde una perspectiva aplicada, se sugiere un replanteamiento de las intervenciones educativas y familiares, orientado no solo a la prevención del acoso, sino también a la identificación temprana de perfiles de riesgo, incorporando un enfoque sensible al género y al contexto de socialización.

Esta tesis doctoral, por tanto, no solo aporta una comprensión renovada de la Tétrada Oscura en adolescentes, sino que sienta las bases para una intervención más precisa y contextualizada, que reconozca la intersección entre personalidad, victimización y sufrimiento emocional en una etapa crítica del desarrollo humano. Además, ofrece herramientas teóricas y empíricas para pensar la prevención desde una óptica más inclusiva, menos punitiva y más orientada al acompañamiento integral de los adolescentes en riesgo.

Capítulo 9. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Limitaciones del diseño

Una de las principales limitaciones de los estudios presentados en esta tesis es su diseño transversal, el cual impide establecer relaciones de causalidad directa entre las variables analizadas. Si bien se han identificado asociaciones significativas entre los rasgos de la Tétrada Oscura, el acoso escolar, el ciberacoso y la ideación suicida, la naturaleza correlacional del diseño no permite determinar si estos rasgos son causa o consecuencia de dichas experiencias. La falta de un seguimiento longitudinal limita la comprensión de cómo evolucionan estas características en el tiempo, y cómo interactúan con las experiencias de victimización o perpetración. Futuros estudios deberían adoptar un enfoque longitudinal para analizar la dirección y estabilidad de estas relaciones, permitiendo observar, por ejemplo, si los rasgos de maquiavelismo, sadismo o psicopatía predicen un aumento de conductas agresivas en la adolescencia, o si la exposición continuada al acoso escolar incrementa la manifestación de estos rasgos oscuros. Además, la utilización de un diseño correlacional limita la capacidad para controlar variables externas que podrían estar influyendo en los resultados. Aunque se han incorporado variables contextuales en los análisis (p. ej., estilos parentales y clima escolar), es posible que otros factores no contemplados, como el contexto socioeconómico, la estructura familiar o experiencias traumáticas previas, estén modulando las asociaciones encontradas. Esta falta de control

sobre factores externos introduce un margen de incertidumbre en la interpretación de los resultados, subrayando la necesidad de estudios experimentales o cuasiexperimentales que permitan un análisis más riguroso de estas relaciones.

Igualmente, la ausencia de un enfoque longitudinal también impide identificar efectos acumulativos o diferenciales en el tiempo. Por ejemplo, no se puede establecer si la victimización reiterada intensifica progresivamente los rasgos de maquiavelismo o psicopatía, o si el clima escolar hostil fortalece el desarrollo de sadismo en adolescentes. Los estudios futuros que adopten un diseño longitudinal permitirán captar estos matices y arrojar luz sobre la evolución temporal de los efectos del acoso.

Limitaciones de la muestra

Los estudios incluidos en esta tesis se basan en una muestra de adolescentes procedentes de centros educativos de la Comunidad Valenciana y regiones cercanas. Aunque la muestra es considerablemente amplia y representativa del contexto escolar, su alcance geográfico limita la generalización de los resultados. No se incluyeron adolescentes de entornos rurales, ni aquellos que se encuentran fuera del sistema escolar tradicional, como jóvenes en situación de abandono escolar o en medidas judiciales. Estas poblaciones podrían presentar perfiles distintos en relación con los rasgos oscuros y el acoso, por lo que futuras investigaciones deberían contemplar una mayor diversidad geográfica y social para explorar si las tendencias observadas se replican en contextos diferentes.

Además, la identificación de agresores y víctimas se basó en autoinformes, lo cual, aunque válido para captar percepciones subjetivas, está sujeto a sesgos de deseabilidad social y minimización de conductas. La incorporación de evaluaciones multi-informante (profesores, compañeros y padres) podría mejorar la fiabilidad de la clasificación de roles y reducir el sesgo de autoevaluación. Asimismo, se podría incluir un enfoque multimétodo que combine autoinformes con observación directa y registros escolares para fortalecer la validez de los datos obtenidos.

Otra limitación muestral significativa es la exclusión de adolescentes que han abandonado el sistema escolar, quienes podrían presentar niveles elevados de victimización o participación en conductas antisociales. Futuras investigaciones deberían considerar esta población para evaluar si sus experiencias difieren sustancialmente de aquellos que permanecen en el sistema educativo formal.

Limitaciones de los instrumentos

El uso de cuestionarios de autoinforme para evaluar rasgos oscuros y experiencias de acoso, aunque es una metodología estandarizada, presenta ciertas limitaciones. La tendencia a responder de manera socialmente aceptable podría haber reducido la honestidad en la revelación de conductas agresivas o rasgos como el sadismo y la psicopatía. Además, algunas escalas empleadas, aunque validadas internacionalmente, podrían no capturar todas las sutilezas culturales o contextuales de la adolescencia en entornos escolares españoles. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de enfoques multimétodo,

incorporando entrevistas estructuradas, observación directa y reportes de terceros para complementar la información obtenida.

Asimismo, sería relevante considerar la adaptación cultural de las escalas utilizadas, ya que los contextos socioeducativos pueden influir en la comprensión de ciertos ítems relacionados con el maquiavelismo o el sadismo. Esto permitiría ajustar las mediciones a las particularidades del contexto español, evitando posibles sesgos de interpretación.

Futuras líneas de investigación

Para superar estas limitaciones, se proponen diversas líneas de investigación futuras:

1. Estudios longitudinales: Permitirán identificar direcciones y evaluar cómo evolucionan los rasgos de la Tétrada Oscura a lo largo del desarrollo adolescente, así como su interacción con el acoso y la victimización.

2. Muestras más diversas: Incluir poblaciones de distintas regiones geográficas, así como adolescentes en riesgo (menores en tutela, centros de menores, jóvenes en conflicto social), permitirá una visión más inclusiva y representativa del fenómeno.

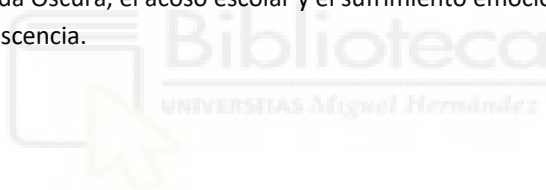
3. Evaluación multimétodo: Integrar autoinformes con valoraciones de terceros (profesores, compañeros, padres) y métodos cualitativos enriquecerá la comprensión del fenómeno y reducirá sesgos.

4. Análisis multinivel y modelado estructural: El uso de técnicas avanzadas permitirá identificar interacciones

complejas entre rasgos de personalidad, contexto familiar y escolar, y conductas agresivas o de victimización.

5. Intervenciones basadas en perfiles de riesgo: A partir de los hallazgos, sería pertinente diseñar programas preventivos enfocados en el manejo emocional, la empatía y la regulación de impulsos, particularmente en adolescentes con altos niveles de sadismo o psicopatía.

En resumen, aunque las limitaciones metodológicas identificadas restringen ciertas interpretaciones, los resultados obtenidos proporcionan una base sólida para futuras investigaciones. La inclusión de diseños longitudinales, muestras más diversas y enfoques multimétodo contribuirá a una comprensión más profunda y matizada de la relación entre la Tétrada Oscura, el acoso escolar y el sufrimiento emocional en la adolescencia.



Referencias

- Abella, V. y Bárcena, C. (2014). PEN, Modelo de los Cinco Factores y Problemas de Conducta en la Adolescencia. *Acción Psicológica*, 11(1), 55–68. <https://doi.org/10.5944/ap.11.1.13867>
- Aguilar, M. M. (2017). La inadecuada identificación de la psicopatía con el trastorno antisocial de la personalidad. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 19, 12–40.
- Alavi, M., Latif, A. A., Ramayah, T. y Tan, J. Y. (2022). Dark tetrad of personality, cyberbullying, and cybertrrolling among young adults. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03892-4>
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. y Núñez, J. C. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences. *Comunicar*, 25(50), 89–97.
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Dobarro González, A. y Rodríguez Pérez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226–235.
- Álvarez, M. J., Masramon, H., Peña, C., Pont, M., Gourdier, C., Roura-Poch, P. y Arrufat, F. (2015). Cumulative effects of childhood traumas: Polytraumatization, dissociation, and schizophrenia. *Community Mental Health Journal*, 51(1), 54–62.
- Álvarez, M. J., Roura, P., Osés, A., Foguet, Q., Solà, J. y Arrufat, F. X. (2011). Prevalence and clinical impact of childhood trauma in patients with severe mental disorders. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 199(3), 156–161.

- Andreou, E. (2004). Bully/Victim Problems and Their Association with Machiavellianism and Self-Efficacy in Greek Primary School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297–309. <https://doi.org/10.1348/000709904773839897>
- Ang, R. P., Tan, K. A. y Mansor, A. T. (2010). Normative beliefs about aggression as a mediator of narcissistic exploitativeness and cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(13), 2619–2634. <https://doi.org/10.1177/0886260510388286>
- Antonio, G. M. J. y Juan, D. M. (2019). *Psicología del desarrollo* I. Editorial UNED.
- Ávila, M., López, S., Sánchez, M. y Paños, L. (2024). Transición de Primaria a Secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 17(1), 73–90. <https://doi.org/10.7203/RASE.17.1.27864>
- Backman, H., Laajasalo, T., Jokela, M. y Aronen, E. T. (2021). Parental warmth and hostility and the development of psychopathic behaviors: A longitudinal study of young offenders. *Journal of Child and Family Studies*, 30(4), 955–965. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01962-6>
- Backman, H., Laajasalo, T., Jokela, M. y Aronen, E. T. (2021). Parental warmth and hostility and the development of psychopathic behaviors: A longitudinal study of young offenders. *Journal of Child and Family Studies*, 30(4), 955–965. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01962-6>
- Baker, D. A., Tan, M., Kervin, L., & Mazerolle, P. (2021). *Online peer aggression and problematic social media use: Findings from a systematic literature review*. *Computers in Human Behavior*, 116, 106650. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106650>

- Bartolomé-Valenzuela, M., Pereda, N. y Guilera, G. (2023). Prevalencia de experiencias adversas y victimización en personas adultas con trastorno mental grave en Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 37(102314).
- Bartrina Andrés, M. J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes: Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educar*, 50(2), 383–400.
- Bauman, S. y Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Society for Research in Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1, Pt. 2).
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Belay, A. (2023). Mental health problems, dark triad personality and school environment performance in substance user and non-user high school students. *African Journal of Drug and Alcohol Studies*, 21(1–2), 79–92. <https://doi.org/10.4314/ajdas.v21i1-2.5>
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*,

78(2), 681–701. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x>

- Benatov, J., Brunstein Klomek, A. y Chen-Gal, S. (2022). Bullying perpetration and victimization associations to suicide behavior: A longitudinal study. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 31(9), 1353–1360.
- Benatov, J., et al. (2022). Cyberbullying perpetrators and mental health risks: A systematic review. *Journal of Adolescent Psychology*, 45(3), 299-315.
- Benita, M., Levkovitz, T. y Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and Instruction*, 50, 14-20.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 151–170. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1186>
- Berndt, T. J. (2023). Friendship and social development in adolescence: Current perspectives. *Journal of Adolescence*, 96, 45–56.
- Bitar, R., et al. (2023). Sexual cyberbullying and mental health outcomes in adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 26(1), 25-32.
- Blakeslee, T., Snethen, J., Schiffman, R. F., Gwon, S. H., Sapp, M. y Kelber, S. (2021). Adolescent characteristics, suicide, and bullying in high school. *The Journal of School Nursing*, 39(6), 463–474. <https://doi.org/10.1177/10598405211038235>
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey Alamillo, R. y Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293–315. <http://hdl.handle.net/11441/59938>

- Boele, S., Sijtsema, J. J., Klimstra, T. A., Denissen, J. J. A. y Meeus, W. H. J. (2017). Person–group dissimilarity in personality and peer victimization. *European Journal of Personality*, 31(3), 220–233. <https://doi.org/10.1002/per.2105>
- Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años [School mediation guide. Comprehensive program of activities from 6 to 16 years old]*. Octaedro: Baelcelona, Spain
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E. y Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809-817. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02216.x>
- Bravo-Andrade, H. R., Orozco Solis, M. G., Ruvalcaba Romero, N. A., Colunga Rodríguez, C. y González, M. Á. (2018). Factores sociales de riesgo y protección del suicidio adolescente. *Avances en Psicología*, 26(2). <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1189>
- Bravo-Andrade, J., et al. (2018). School bullying and suicidal ideation: The role of relational violence. *Journal of Adolescent Health*, 62(5), 555-562.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Harvard University Press.
- Brown, B. B. y Larson, J. (2021). The peer context in adolescence. In R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (4th ed., pp. 74–103). Wiley.
- Buck Louis, G. M., Gray, L. E., Marcus, M., Ojeda, S. R., Pescovitz, O. H., Witchel, S. F., Sippell, W., Abbott, D. H., Soto, A., Tyl, R. W., Bourguignon, J. P., Skakkebaek, N. E., Swan, S.

- H., Golub, M. S., Wabitsch, M., Toppari, J., & Euling, S. Y. (2008). Environmental factors and puberty timing: Expert panel research needs. *Pediatrics*, *121*(Suppl 3), S192–S207. <https://doi.org/10.1542/peds.1813E>
- Buckels, E. E., Jones, D. N. y Paulhus, D. L. (2013). Behavioral confirmation of everyday sadism. *Psychological Science*, *24*(11), 2201–2209.
- Buckels, E. E., Trapnell, P. D. y Paulhus, D. L. (2014). Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences*, *67*, 97–102. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.016>
- Buelga, S., Cava, M. J., and Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Adolescent victimization through mobile phone and internet. *Psicothema*, *22*, 784–789.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., and Musitu, G., (2016). Family relationships and cyberbullying. In *Cyberbullying across the Globe* (pp. 99–114). Springer: Cham, Switzerland.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., Cava, M.-J. y Ortega-Barón, J. (2019). *Psychometric Properties of the CYBVICS Cyber-Victimization Scale and Its Relationship with Psychosocial Variables*. *Social Sciences*, *8*(1), 13. <https://doi.org/10.3390/socsci8010013>
- Buelga, S., Musitu, G., and Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia [Relationships between social reputation and relational aggression in adolescence]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *9*(1), 127-141.
- Caliński, T. y Harabasz, J. (1974). A dendrite method for cluster analysis. *Communications in Statistics*, *3*(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/03610927408827101>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, *26*(5), 1128–1135.

- Campbell, M. A. (2005). *Cyber bullying: An old problem in a new guise? Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68–76. <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.68.1.68>
- Campisi, S., et al. (2020). Protective factors against adolescent suicide risk: The role of social support and lifestyle behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 67(4), 563-570.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Danielsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G. y Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP y EMH*, 11, 58–76. <https://doi.org/10.2174/1745017901511010058>
- Cao, X., et al. (2022). School climate and adolescent suicide risk: A systematic review. *Psychological Reports*, 131(4), 788-803.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Castillo Rocha, C. y Pacheco Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 825–842.
- Ceballos-Ospino, G., Suárez-Colorado, Y. y Campo-Arias, A. (2019). Asociación entre matoneo escolar, síntomas depresivos e ideación suicida. *CES Psicología*, 12(3), 91–104.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2006). Talking Parents, Healthy Teens: A worksite-based

- program for parents to promote adolescent sexual health. *Preventing Chronic Disease*, 3(4), A121.
- Chabrol, H., van Leeuwen, N., Rodgers, R. F. y Séjourné, N. (2015). The Dark Tetrad: Identifying personality profiles in high-school students. *Personality and Individual Differences*, 83, 97-101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.051>
- Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R. y Séjourné, N. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, Machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and Individual Differences*, 47(7), 734-739. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.020>
- Chocarro, E. y Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS117-2.bcds>
- Choi, B. y Park, S. (2018). Who Becomes a Bullying Perpetrator After the Experience of Bullying Victimization? The Moderating Role of Self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(11), 2414-2423. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0913-7>
- Cicchetti, D. y Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(4), 597-600. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007318>
- Cloitre, M., Garvert, D. W., Weiss, B., Carlson, E. B. y Bryant, R. A. (2014). Distinguishing PTSD, complex PTSD, and borderline personality disorder: A latent class analysis. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 25097. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25097>

- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). *L'identitat personal: construcció i desenvolupament en contextos educatius*. Graó.
- Conger, K. J., Neppl, T. K. y Scaramella, L. (2021). Special section on personality development: Testing environmental and genetic associations across generations. *Developmental Psychology*, 57(2), 139–146. <https://doi.org/10.1037/dev0001049>
- Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989. (1989). *Convention on the Rights of the Child, adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual. Psychological Assessment Resources.
- 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. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Craig, S. L., Eaton, A. D., Leung, V. W. Y., Iacono, G., Pang, N., Dillon, F., Austin, A., Pascoe, R. y Dobinson, C. (2021). Efficacy of affirmative cognitive behavioural group therapy for sexual and gender minority adolescents and young adults in community settings in Ontario, Canada. *BMC Psychology*, 9, Article 94.
- Crespo, M. y Gómez, M. M. (2017). *Evaluación Global de Estrés Postraumático (EGEP-5)*. TEA Ediciones.
- Cruz Manrique, F., et al. (2021). Family support and depression: Protective factors in adolescent suicide prevention. *Journal of Family Psychology*, 35(3), 457–469.

- Cuevas, C. A., Finkelhor, D., Clifford, C. y Ormrod, R. K. (2010). Psychological distress as a risk factor for re-victimization in children. *Child Abuse y Neglect*, 34(4), 235–243.
- De Vries, B., van Busschbach, J. T., van der Stouwe, E. C. D., Aleman, A., van Dijk, J. J. M., Lysaker, P. H., Arends, J., Nijman, S. A. y Pijnenborg, G. H. M. (2019). Prevalence rate and risk factors of victimization in adult patients with a psychotic disorder: A systematic review and meta-analysis. *Schizophrenia Bulletin*, 45(1), 114–126.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory: A consideration of human motivation and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R. y Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber)bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275–281. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>
- Dhaval, J., Malhotra, P. y Mangu, K. (2024). Parenting styles and the dark side of personality: A review. *International Journal of Indian Psychology*, 11(2), 4823–4835.
- Diallo, T., et al. (2023). Peer relationships as protective factors against suicidal ideation in adolescence: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Research*.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2011). 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.
- Dinić, B. M. y 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.003>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A. y Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031–1044.
- Donoso, T., Baños, R., Hurtado, M. y Soto, N. (2016). Perfil de cibervictimización ante las violencias de género 2.0. *Femeris*, 1(2), 35–57.
- Donoso, T., Hurtado, M. J. y Baños, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12–14 años. *Health y Addictions/Salud y Drogas*, 19(1), 11–21.
- Dube, S. R. (2018). Continuing conversations about adverse childhood experiences (ACEs) screening: A public health perspective. *Child Abuse y Neglect*, 85, 180–184.
- Duda, R. O., Hart, P. E. y Stork, D. G. (2007). Pattern Classification. *Journal of Classification*, 24(2), 305–307. <https://doi.org/10.1007/s00357-007-0015-9>
- Due, P., Holstein, B. E. y Soc, M. S. (2008). Bullying victimization among 13 to 15-year-old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 209–221. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2008.20.2.209>
- 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(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Dvoskin, J. A., Knoll, J. L. y Silva, M. (2020). A brief history of the criminalization of mental illness. *CNS Spectrums*, 25(5), 638–650.
- Eaton, D. K., Kann, L., Okoro, C. A. y Collins, J. L. (2007). Selected health status indicators and behaviors of young adults, United States, 2003. *American Journal of Health Education*, 38(2), 116–119. <https://doi.org/10.1080/19325037.2007.10598955>
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2006). Evaluación del daño psicológico en víctimas de delitos violentos. *Revista de Victimología*, 3, 11-30.
- Echeburúa, E., Corral, P., Amor, P. J., Zubizarreta, I. y Sarasua, B. (1997). Escala de gravedad de síntomas del trastorno de estrés postraumático: propiedades psicométricas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(92), 503-526.
- Elgar, F. J., McKinnon, B., Walsh, S. D., Freeman, J., Donnelly, P. D., de Matos, M. G., Gariépy, 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*, 57(6), 643–650. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.08.007>
- Ellis, P. D. (2012). *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511761676>
- 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>

- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18(1), 73–89.
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J. y Inglés, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 57–67. <https://doi.org/10.5093/in2014a6>
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F. y Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210–225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66–73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Estévez, E., Jiménez, T. y Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 488–496.
- Everitt, B. S., Landau, S., Morven, L. y Stahl, D. (2011). *Cluster Analysis* (5.ª ed.). John Wiley y Sons, Ltd.
- Eysenck, H. J. (1997). Personality and the biosocial model of antisocial and criminal behaviour. In A. Raine, P. Brennan, D. Farrington y S. Mednick (Eds.), *Biosocial bases of violence* (pp. 21–37). Springer
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. Plenum Press

- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1987). *Personality and individual differences: A natural science approach* (2nd ed.). Plenum Press
- Eysenck, H. J. y Gudjonsson, G. H. (1989). *The causes and cures of criminality*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-6726-1>
- Fanti, K. A. y Kimonis, E. R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 617–631. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/bf03193146>
- Feijó, S. S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J. y Rial, A. (2021). Sex differences in adolescent bullying behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95–100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>
- Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, M., Godoy Mesas, C. y Sancho Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47–58.
- Festl, R. y Quandt, T. (2013). Social relations and cyberbullying: The influence of individual and structural attributes on victimization and perpetration via the Internet. *Human Communication Research*, 39(1), 101–126. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01442.x>
- Finkelhor, D. (2007). Developmental victimology: The comprehensive study of childhood victimization. En R. C. Davis, A. J. Luirigio y S. Herman (Eds.), *Victims of Crime* (3rd ed., pp. 9–34). Sage Publications.

- Finkelhor, D. y Browne, A. (1985). The traumatic impact of child abuse: A conceptualization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(4), 530–541.
- Fredrick, S. S. y 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>
- Fundación Colacao y Universidad Complutense de Madrid. (2023). *Estudio sobre el acoso escolar y el ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. https://fundacioncolacao.org/files/investigacion/Estudio_Acoso_Escolar_Fundacion_ColaCao_UCM.pdf
- Furnham, A., Richards, S. C. y Paulhus, D. L. (2013). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(3), 199–216. <https://doi.org/10.1111/spc3.12018>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L. y Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134–153.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: Descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 311–318.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Ciberacoso (“Cyberbullying”) en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology*, 21(3), 461–474. <https://www.behavioralpsycho.com/>

- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E. y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 123-133.
- Gifre, M. y Esteban, M. (2011). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Revista de Educación*, 356, 323-347.
- Giménez, A. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2013). El acoso escolar a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC): perfiles de ciberagresores y cibervíctimas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 58-72.
- Giménez, E., Martí, J. y Mayordomo, T. (2023). Cibervictimización e inteligencia emocional: El papel de los estados de ánimo. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 679-689.
- Giménez, S. (2018). *The Sadism: Spanish Adaptation of SSIS and ASP scales*. [Trabajo fin de grado, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/176263>
- Gini, G. y Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-0614>
- Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2022). Cyberbullying via social media and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101314. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101314>
- Giumetti, G. W., Kowalski, R. M. y Feinn, R. S. (2021). Predictors and outcomes of cyberbullying among college students:

- A two wave study. *Aggressive Behavior*, 48(1), 40–54. <https://doi.org/10.1002/ab.21992>
- González, F., González, J. C., López-Gironés, M. L., Olivares, D., Polo, C. y Rullas, M. (2013). Violencia familiar y de pareja hacia las mujeres con trastorno mental grave. *Norte Salud Mental*, 11(45), 23–32.
- González, J., Polo, C., González, F., López, M., Rullas, M. y Fernández, A. (2014). Prevalence and characteristics of intimate partner violence against women with severe mental illness: A prevalence study in Spain. *Community Mental Health Journal*, 50(7), 841–847.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.052>
- Graf, D., Yanagida, T., Runions, K. y Spiel, C. (2022). Why did you do that? Differential types of aggression in offline and in cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 128, 107107.
- Gul-E-Sehar y Fatima, I. (2016). Dark Triad Personality Traits as Predictors of Bullying and Victimization in Adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*, 26(1), 51–63.
- Gullone, E. y Moore, S. (2000). Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality. *Journal of Adolescence*, 23(4), 393–407. 10.1006/jado.2000.0327
- Hair, J., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. (2.ª ed.). SAGE Publications.
- Hakamata, Y., Suzuki, Y., Kobashikawa, H. y Hori, H. (2022). Neurobiology of early life adversity: A systematic review of meta-analyses towards an integrative account of its neurobiological trajectories to mental

- disorders. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 65(100994), 1–19.
- Halty, L., González, J. L. y Sotoca, A. (2017). Modelo ENCUIST: aplicación al perfilado criminal. *Anuario de Psicología Jurídica*, 27(1), 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2017.03.001>
- Hartung, C. M., Little, C. S., Allen, E. K. y Page, M. C. (2011). A psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 3(1), 44–57. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9046-1>
- Hayes, N. L., Marsee, M. A. y Russell, D. W. (2021). Latent profile analysis of traditional and cyber-aggression and victimization: Associations with Dark Triad traits and psychopathology symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 43(2), 399–412. <https://doi.org/10.1007/s10862-020-09835-2>
- Heerde, J. A. y Hemphill, S. A. (2019). The impact of school bullying on mental health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 145(1), 26–38.
- Hernández Prados, M. A. y Solano Fernández, M. I. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17–36.
- Hernández, M. Á., Álvarez, J. S. y Gil, J. A. (2024). Influencia de la situación laboral parental en el acompañamiento de las tareas escolares en España. *Revista de ciencias sociales*, 30(1), 62–76.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2006). *Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying*. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>

- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2018). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18(3), 333–346. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417>
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2019). Connecting bullying and suicide: A review of the evidence. *Current Opinion in Psychology*, 24(3), 17-22.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2021). *Cyberbullying Identification, Prevention, and Response*. Cyberbullying Research Center. <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2021.pdf>
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2022). *Cyberbullying Identification, Prevention, and Response*. Cyberbullying Research Center. <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2022.pdf>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T. y Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>
- Holt, M. K., Finkelhor, D. y Kantor, G. K. (2007). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse y Neglect*, 31(5), 503–515. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.006>
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., ... Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 135(2), e496–e509. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>

- Hong, J. S., et al. (2016). Bullying, depression, and suicidality in adolescents: A longitudinal perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(5), 963-982.
- Huang, Y., Gan, X., Jin, X., Rao, S., Guo, B., He, Z. y 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, 1173860. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1173860>
- Idsoe, T., Dyregrov, A. y Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 406-414. [10.1007/s10802-012-9620-0](https://doi.org/10.1007/s10802-012-9620-0)
- Idsoe, T., Vaillancourt, T., Dyregrov, A., Hagen, K. A., Ogden, T. y Nærde, A. (2021). Bullying victimization and trauma. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 480353. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.480353>
- Jiménez Sánchez, M., Berrocal de Luna, E. y Alonso Ferres, M. (2021). Prevalencia y características del acoso y ciberacoso entre adolescentes. *Universitas Psychologica*, 20, 1-14.
- Jiménez, T. I. y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 251-260.
- Jiménez, T. I., Estévez-García, F. y Estévez, E. (2023). Suicidal behavior in adolescents: An ecological-relational study. *Journal of Adolescence*, 96, 105-118. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2023.04.007>
- Jiménez, T. I., León, J., Martín-Albo, J., Lombas, A. S., Valdivia-Salas, S. y 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.

- Jiménez, T. I., Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Callejas-Jerónimo, J. E., López-Crespo, G. y Valdivia-Salas, S. (2021). Academic competence, teacher–student relationship, and violence and victimisation in adolescents: The classroom climate as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1163.
- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G. y Saldívar-González, A. H. (2011). Bullying en alumnos de secundaria: Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193–202.
- John, A., et al. (2018). Cyberbullying and adolescent suicide: A meta-analysis. *International Journal of Public Health*, 63(4), 419–429.
- Jonason, P. K. y Davis, M. D. (2018). A gender role view of the Dark Triad traits. *Personality and Individual Differences*, 125, 102–105. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.004>
- Jonason, P. K. y Webster, G. D. (2010). The dirty dozen: A concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*, 22(2), 420–432. <https://doi.org/10.1037/a0019265>
- Jones, D. N. y Paulhus, D. L. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21(1), 28–41. <https://doi.org/10.1177/1073191113514105>
- Jones, S. E., Miller, J. D. y Lynam, D. R. (2011). Personality, antisocial behavior, and aggression: A meta-analytic review. *Journal of Criminal Justice*, 39(4), 329–337.
- Kanter, B. y Pereda, N. (2020). Victimización sexual en la infancia e intervención basada en la evidencia: La terapia

- cognitivo-conductual focalizada en el trauma. *Revista de Psicoterapia*, 31(115), 197–212.
- Kaplowitz, P. B. (2008). Link between body fat and the timing of puberty. *Pediatrics*, 121(Supplement 3), S208–S217. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1813F>
- Kasahara, G. M., Houlihan, D. y Estrada, C. (2019). Gender differences in social media use and cyberbullying in Belize: A preliminary report. *International Journal of Psychological Studies*, 11(2), 32–41. <https://doi.org/10.5539/ijps.v11n2p32>
- Kennedy, R. S. (2020a). Gender differences in outcomes of bullying prevention programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 119, 105506. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105506>
- Kennedy, R. S. (2020b). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485>
- Keogh, B. y Naylor, S. (2000). Teacher and learning in science using concept cartoons: Why Dennis wants to stay in at playtime. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 16, 10–14.
- Khalifeh, H., Oram, S., Osborn, D., Howard, L. M. y Johnson, S. (2016). Recent physical and sexual violence against adults with severe mental illness: A systematic review and meta-analysis. *International Review of Psychiatry*, 28(5), 433–451.
- Kim, H. H. y Chun, J. S. (2020). Bullying victimization, school environment, and suicide ideation and plan: Focusing on youth in low- and middle-income countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(1), 115–122.

- Kircaburun, K., Demetrovics, Z., Király, O. y Griffiths, M. D. (2021). Childhood emotional abuse and cyberbullying perpetration: The role of dark personality traits. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(21–22), NP11877–NP11893. <https://doi.org/10.1177/0886260519889930>
- Kircaburun, K., Jonason, P. K. y Griffiths, M. D. (2018). The Dark Tetrad traits and problematic social media use: The mediating role of cyberbullying and cyberstalking. *Personality and Individual Differences*, 135, 264–269. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.034>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.016>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Langos, C. (2012). *Cyberbullying: The challenge to define*. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 285–289. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0588>
- Larrañaga, E., Navarro, R. y Yubero, S. (2018). Socio-cognitive and emotional factors on perpetration of cyberbullying. *Comunicar*, 26(56), 19–28. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- Larson, R. y Wilson, S. (2004). Adolescence across place and time: Globalization and the changing pathways to adulthood. En R. M. Lerner & L. Steinberg

- (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 299–330). Wiley
- Lester, D. y Dadfar, M. (2022). Do the Dark Triad Traits Protect against Depression and Suicidal Ideation? *Mankind Quarterly*, 62(2), 221-234. [10.46469/mq.2022.62.3.7](https://doi.org/10.46469/mq.2022.62.3.7)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI). Boletín Oficial del Estado, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Liu, Q. y Wang, Z. (2024). Longitudinal relationships among parenting, prosocial behaviors, and emotional problems: Examining between- and within-person associations in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 2669–2682. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01696-8>
- Loinaz, I. y Ortiz-Tallo, M. (2014). Índices de personalidad en la evaluación de agresores de pareja. En E. García-López (Ed.), *Psicopatología Forense. Comportamiento Humano y Tribunales de Justicia* (pp. 553–587). Manual Moderno.
- Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S. y Martín-Albo, J. (2019). Impact of the Happy Classrooms Programme on Psychological Well-being, School Aggression, and Classroom Climate. *Mindfulness*, 10(8), 1642–1660.
- Luján, A., Álvarez, J. A., Pérez, M. L. y Ostrosky, F. (2023). Aspectos distintivos de los rasgos de psicopatía primaria y secundaria: Revisión actualizada. *Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 20(1), 5–21.

- Luthar, S. S. y Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. En Mussen, P. H. (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 1–101). New York: Wiley.
- Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L. y González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2471.
- Madrid López, E. J., Valdés Cuervo, Á. A., Urías Murrieta, M., Torres Acuña, G. M. y Parra-Pérez, L. G. (2020). Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. Una perspectiva ecológico-social. *Perfiles Educativos*, 42(167), 68–83.
- Mallet, P. (2016). *La amistad entre niños o adolescentes: Una fuerza que ayuda a crecer*. Narcea.
- Maniglio, R. (2009). Severe mental illness and criminal victimization: A systematic review. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 119(3), 180–191.
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A. y Jiménez-Parra, J. F. (2021). School climate and responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence: A study towards self-determination theory. *Behavioral Sciences*, 11(3), 36. <https://doi.org/10.3390/bs11030036>
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A. y Jiménez-Parra, J. F. (2021). School climate and

- responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence: A study towards self-determination theory. *Behavioral Sciences*, 11(3), 36. <https://doi.org/10.3390/bs11030036>
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di sé, relazioni familiari e valori* [Tesis de licenciatura en Psicología Social, Università degli Studi di Bologna].
- Marthoenis, M. y Yasir Arafat, S. M. (2022). Substance use and suicidal behavior in adolescents involved in bullying. *Addictive Behaviors*, 130, 107240.
- Martínez, R. (2002). *El acoso escolar: Estrategias de prevención e intervención*. Madrid: Editorial Narcea.
- Matheson, S. L., Shepherd, A. M., Pinchbeck, R. M., Laurens, K. R. y Carr, V. J. (2013). Childhood adversity in schizophrenia: A systematic meta-analysis. *Psychological Medicine*, 43(2), 225–238.
- McKay, M. T., Cannon, M., Chambers, D., Conroy, R. M., Coughlan, H., Dodd, P., Healy, C., O'Donnell, L. y Clarke, M. C. (2021). Childhood trauma and adult mental disorder: A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 143(3), 189–205.
- Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A. y 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.
- Miller, J. D. y Lynam, D. R. (2001). Structural models of personality and their relation to antisocial behavior: A meta-analytic review. *Criminology*, 39(4), 765–798. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2001.tb00940.x>

- Miller, J. D., Lynam, D. R. y Leukefeld, C. (2003). Examining antisocial behavior through the lens of the Five Factor Model of personality. *Aggressive Behavior*, 29(6), 497–514. <https://doi.org/10.1002/ab.10064>
- Miller, J. D., Zeichner, A. y Wilson, L. F. (2012). Personality correlates of aggression: Evidence from measures of the Five-Factor Model, UPPS Model of Impulsivity, and BIS/BAS. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(14), 2903–2919. <https://doi.org/10.1177/0886260512438279>
- Millon, T., Grossman, S., Millon, C., Meagher, S. y Ramnath, R. (2015). *Millon Clinical Multiaxial Inventory-IV (MCMI-IV)*. Pearson Assessment.
- Miranda-Mendizábal, A., Castellví, P., Parés-Badell, O., Alayo, I., Almenara, J., Alonso, I., Blasco, M. J., Cebrià, A., Gabilondo, A., Gili, M., Lagares, C., Piqueras, J. A., Rodríguez-Jiménez, T., Rodríguez-Marín, J., Roca, M., Soto-Sanz, V., Vilagut, G. y Alonso, J. (2019). Gender differences in suicidal behavior in adolescents and young adults: Systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *International Journal of Public Health*, 64(2), 265–283. <https://doi.org/10.1007/s00038-018-1196-1>
- Mitsopoulou, E. y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Montiel Juan, I. (2015). Victimización Juvenil Sexual Online: incidencia, características, gravedad y co-ocurrencia con otras formas de victimización electrónica [Tesis doctoral, Universitat de València]. *Repositorio de la Universitat de València*. <http://hdl.handle.net/10550/43026>

- Montiel Juan, I. (2016). Cibercriminalidad social juvenil: La cifra negra. *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, 22, 108–120.
- Montiel Juan, I. (2018). Ciberacoso sexual en adolescentes: Creencias erróneas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 19–30. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11302>
- Moor, L. y Anderson, J. R. (2019). A systematic literature review of the relationship between dark personality traits and antisocial online behaviours. *Personality and Individual Differences*, 144, 40–55. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.027>
- Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Jiménez, T. I. y Murgui, S. (2018). Parenting style and reactive and proactive adolescent violence: Evidence from Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2634.
- Moselli, M., Casini, M. P., Frattini, C. y Williams, R. (2021). Suicidality and personality pathology in adolescence: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 54(2), 290–311. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01239-x>
- Mota, C. P. y Matos, P. M. (2014). Padres, profesores y pares: contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(2), 676-686. doi.org/10.6018/analesps.30.2.161521
- Möttus, R., Guljajev, M., Allik, J., Laidra, K. y Pullmann, H. (2012). Longitudinal associations of cognitive ability, personality traits and school grades with antisocial behaviour. *European Journal of Personality*, 26(1), 56–62. [10.1002/per.820](https://doi.org/10.1002/per.820)
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibáñez, M., León-Moreno, C. y 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, G. y García, J. F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Myklestad, I. y Straiton, M. (2021). Adolescent bully-victims and their increased risk for suicidal ideation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 286-295.
- Nasreldin, M., El-Moselhy, E. A. y El-Baz, M. A. (2020). Personality traits and their relationship with disruptive behavior among adolescents in conflict with the law. *Middle East Current Psychiatry*, 27(1), 1–8.
- 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.
- Nedeljković, B., Tucaković, L. y Dimoski, J. (2023). The time perspectives of the dark tetrad in males and females: Preliminary findings of sex differences in sadism. *Varieties of Sadistic Tendencies*, 14(3), 28–34.
- Negredo, L., Melis, F. y Herrero, Ó. (2011). Factores de riesgo de la conducta suicida en internos con trastorno mental grave. *Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior*.
- Nishina, A. y Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76(2), 435-450. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>
- Núñez, A., Álvarez-García, D. y Pérez-Fuentes, M. C. (2021). Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes. *Comunicar*, 29(68), 47–59.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0022400>

- O'Neill, B. y Dinh, T. (2015). *Mobile Technologies and the Incidence of Cyberbullying in Seven European Countries: Findings from Net Children Go Mobile. Societies*, 5(2), 384–398. <https://doi.org/10.3390/soc5020384>
- Ortega Vidal, B. y Jimeno Jiménez, M. V. (2020). Revisión sistemática del concepto de polivictimización desde una perspectiva metodológica. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 18(1), 1–28.
- Ortega-Barón, J., Buelga-Vasquez, S., and Cava-Caballero, M. J., (2016). The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying. *Comunicar*, 24(46), 57-65.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: Validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79.
- 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. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2011). *Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. Youth & Society*, 43(2), 727–751. <https://doi.org/10.1177/0044118X10366951>
- Paulhus, D. y Williams, K. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556–563. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
- Pereda, N. (2016). One in five? Child sexual victimisation in Spain. *Psychologist Paper*, 37(2), 126–133.
- Pereda, N. y Sicilia, L. (2017). Reacciones sociales ante la revelación de abuso sexual infantil y malestar psicológico en mujeres víctimas. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 131–138.

- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G. y Sobrino, M. S. (2016). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar: Algunos indicadores. *Educar*, 52(1), 51–70.
- Perlstein, S. y Waller, R. (2022). Integrating the study of personality and psychopathology in the context of gene-environment correlations across development. *Journal of Personality*, 90(1), 47–60. <https://doi.org/10.1111/jopy.12609>
- Perlstein, S., Hawes, S., Vazquez, A. Y., Pacheco-Colón, I., Lehman, S., Parent, J., Byrd, A. y Waller, R. (2022). Genetic versus environmental influences on callous-unemotional traits in preadolescence: The role of parenting and parental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 34(5), 1686–1701. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000888>
- Pfeifer, J. H. y Berkman, E. T. (2018). The development of self and identity in adolescence: Neural evidence and implications for a value-based choice perspective on motivated behavior. *Child Development Perspectives*, 12(3), 158–164. <https://doi.org/10.1111/cdep.12279>
- Pickett, W., Iannotti, R. J., Simons-Morton, B. y Dostaler, S. (2009). Social environments and physical aggression among 21,107 students in the United States and Canada. *The Journal of School Health*, 79(4), 160–168. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00385.x>
- Pineda, D., Piqueras, J. A., Galán, M. y Martínez-Martínez, A. (2021). Everyday sadism: Psychometric properties of three Spanish versions for assessing the construct. *Current Psychology*, 1–9. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/28SZ9>
- Pineda, D., Rico-Bordera, P., Martínez-Martínez, A., Galán, M. y Piqueras, J. A. (2022). Dark tetrad personality traits also

- play a role in bullying victimization. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–11.
- Pineda, D., Sandín, B. y 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. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9888-5>
- Pinto-Cortez, C., Gutiérrez-Echegoyen, P. y Henríquez, D. (2021). Child victimization and polyvictimization among young adults in Northern Chile. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(5–6), 2008–2030.
- Plouffe, R. A., Saklofske, D. H. y Smith, M. M. (2017). The assessment of sadistic personality: Preliminary psychometric evidence for a new measure. *Personality and Individual Differences*, 104, 166–171. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.043>
- Plouffe, R. A., Smith, M. M. y Saklofske, D. H. (2019). A psychometric investigation of the Assessment of Sadistic Personality. *Personality and Individual Differences*, 140, 57–60. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.002>
- Ponzoni, S., Beomonte Zobel, S., Rogier, G. y Velotti, P. (2021). Emotion dysregulation acts in the relationship between vulnerable narcissism and suicidal ideation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(3), 381–389. <https://doi.org/10.1111/sjop.12730>
- Quintana-Orts, C., Rey, L. y Neto, F. (2021). Are loneliness and emotional intelligence important factors for adolescents? Understanding the influence of bullying and cyberbullying victimisation on suicidal ideation. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 67–74. <https://doi.org/10.5093/pi2020a18>
- Ramos-Vera, C., et al. (2023). Dark and Light Triad: A cross-cultural comparison of network analysis in 5

- countries. *Personality and Individual Differences*, 215, 112377. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112377>
- Ramos-Vera, C., et al. (2023). Dark and Light Triad: A cross-cultural comparison of network analysis in 5 countries. *Personality and Individual Differences*, 215, 112377. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112377>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. y Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse y Neglect*, 34(4), 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., Van der Schoot, M. y Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215–222. <https://doi.org/10.1002/ab.20374>
- Reisen, A., Viana, M. C. y Santos-Neto, E. T. D. (2019). Bullying among adolescents: Are the victims also perpetrators? *Brazilian Journal Psychiatry*, 41(6), 518–529. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0246>
- Rodelli, M., et al. (2018). Healthy lifestyle habits as protective factors against adolescent suicide risk. *European Journal of Psychology*, 14(2), 113-129.
- Rodríguez, A. C. R., Noriega, J. A. V. y Hernández, G. B. (2018). Desarrollo de un instrumento para medir cibervictimización en adolescentes. *Informes Psicológicos*, 18(2), 189–207.
- Roffey, S. (2012). *Positive relationships: Evidence-based practice across the world*. Springer.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Mañanas-Iglesias, C. y Guevara-Pérez, J. C. (2022). Estudio descriptivo de ciber victimización en una muestra de estudiantes de

- Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 117–130.
- Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: Un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161–170. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a4>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K. y Falla, D. (2021). Moral disengagement strategies in online and offline bullying. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 85–93. <https://doi.org/10.5093/pi2020a21>
- Rosen, N. L. y Nofziger, S. (2019). Boys, bullying, and gender roles: How hegemonic masculinity shapes bullying behavior. *Gender Issues*, 36(3), 295–318. <https://doi.org/10.1007/s12147-018-9226-0>
- Roth, D. A., Coles, M. E. y Heimberg, R. G. (2002). The relationship between memories of childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. [10.1016/s0887-6185\(01\)00096-2](https://doi.org/10.1016/s0887-6185(01)00096-2)
- Ruiz, E. J., Urra, M., Acosta, C. y Salazar, V. (2015). Bullying: Descripción de los roles de víctima, agresor, grupo de pares, escuela, familia y sociedad. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1–25.
- Ruiz, J. A., Riquelme, A. y Buendía-Vidal, J. (2000). Personalidad y comportamiento suicida en adolescentes: El papel de la extraversión en la tentativa de suicidio. *Clinical and Health*, 11(2), 155–169.
- Salem, A. A. M. S., Al-Huwailah, A. H., Abdelsattar, M., Al-Hamdan, N. A. H., Derar, E. y Griffiths, M. D. (2023). Empathic skills training as a means of reducing cyberbullying among adolescents: An empirical evaluation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 1846. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031846>

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023–1040. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Salmivalli, C., Voeten, M. y Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J. y Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63(1), 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>
- Sandoval Ato, R., Vilela Estrada, M. A., Mejía, C. R. y Caballero Alvarado, J. (2018). Riesgo suicida asociado a bullying y depresión en escolares de secundaria. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(2), 208–215.
- Santurio, J. I. M., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A. y González-Víllora, S. (2020). Connections between bullying victimization and satisfaction/frustration of adolescents' basic psychological needs. *Revista De Psicodidáctica (English Ed.)*, 25(2), 119–126.

- Saywitz, K. J., Mannarino, A. P., Berliner, L. y Cohen, J. A. (2000). Treatment for sexually abused children and adolescents. *American Psychologist*, 55(9), 1040–1049.
- Sedgwick, R., Epstein, S., Dutta, R. y Ougrin, D. (2019). Social media, internet use and suicide attempts in adolescents. *Current Opinion in Psychiatry*, 32(6), 534–541.
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). *Cyberbullying: Another main type of bullying?* Scandinavian Journal of Psychology, 49(2), 147–154. [10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x)
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N. y Daddis, C. (2004). Longitudinal development of family decision making: Defining healthy behavioral autonomy for middle-class African American adolescents. *Child Development*, 75(5), 1418–1434. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00749.x>
- Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S. y Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2008). *Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils.* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Steine, I. M., Winje, D., Krystal, J. H., Bjorvatn, B., Milde, A. M., Gronli, J., Nordhus, I. H. y Pallesen, S. (2017). Cumulative childhood maltreatment and its dose-response relation with adult symptomatology: Findings in a sample of adult

- survivors of sexual abuse. *Child Abuse Neglect*, 65, 99–111.
- Stellwagen, K. K. y Kerig, P. K. (2013). Dark triad personality traits and theory of mind among school-age children. *Personality and Individual Differences*, 54(1), 123–127. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.08.019>
- Stiff, C. y Reeves, M. (2024). Careful when you click? How the Dark Triad of personality can influence the likelihood of online crime victimization. *The Journal of Psychology*, 158(3), 238–256. <https://doi.org/10.1080/00223980.2023.2286451>
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M., Lenneke, A. y van IJzendoorn, M. (2014). The Prevalence of Child Maltreatment across the Globe: Review of a Series of Meta-Analyses. *Child Abuse Review*, 24(1), 37–50.
- Susman, E. J. y Rogol, A. D. (2004). Puberty and psychological development. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2.ª ed., pp. 15–44). Wiley.
- Sutton, J. y Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 443–456. <https://doi.org/10.1348/000709900158227>
- Tasa-Vinyals, E., Álvarez, M. J., Puigoriol-Juventeny, E., Roura-Poch, P., García-Eslava, J. S. y Escoté-Llobet, S. (2020). Intimate Partner Violence Among Patients Diagnosed With Severe Mental Disorder. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 208(10), 749–754.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>

- Turney, K. (2020). Cumulative adverse childhood experiences and children's health. *Children Youth Services Review*, 119(105538), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2020.105538>
- Urbano, M. A. y Rosales, R. (2015). Acoso escolar: Una aproximación a su estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 33, 55–62.
- Valdivia-Salas, S., Jiménez, T. I., Lombas, A. S. y López-Crespo, G. (2021). School violence towards peers and teen dating violence: The mediating role of personal distress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 310.
- Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2022). Adolescents and social media: Navigating identity, intimacy, and social influence. *Annual Review of Psychology*, 73, 255–278.
- Van Geel, M., Vedder, P. y 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>
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2009). *Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims*. New Media & Society, 11(8), 1349–1371. [10.1177/1461444809341263](https://doi.org/10.1177/1461444809341263)
- Vázquez, C. (1999). *Escala de Gravedad de Síntomas de Estrés (EGS-F)*. TEA Ediciones.
- Verona, E., Patrick, C. J. y Joiner, T. E. (2001). Psychopathy, antisocial personality, and suicide risk. *Journal of*

- Abnormal Psychology*, 110(3), 462–470. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.110.3.462>
- Vila-Badia, R., Butjosa, A., Del Cacho, N., Serra-Arumí, C., Esteban-Sanjusto, M., Ochoa, S. y Usall, J. (2021). Types, prevalence and gender differences of childhood trauma in first-episode psychosis. *Schizophrenia Research*, 228, 159–179.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704311>
- Wang, M., Liu, J. y Li, X. (2023). The Dark Triad traits and suicidal ideation in Chinese adolescents: Mediation by social alienation. *Journal of Research in Personality*, 104, 104354. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104332>
- Willard, N. E. (2007). Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. *Research Press*.
- Williams, J. M., Smith, A. y Roberts, R. (2021). Suicidality and Personality Pathology in Adolescence: A Systematic Review. *Adolescent Psychiatry*, 11(1), 45–67. <https://doi.org/10.2174/2210676609666210201121453>
- Yan, Y. y Gai, X. (2022). Prevalence and correlational factors of suicidal ideation and suicide attempts among Chinese adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13, 911502. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911502>
- Yosep, I., Mardhiyah, A., Kurniawan, K. y Maulana, I. (2024). The relationship between emotional intelligence and bullying in adolescents: A scoping review. *OBM Neurobiology*, 8(4), 251. <https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2404251>

- Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I.-C. y Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119(Supplement 1), S47–S53. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089H>
- Zeigler-Hill, V. y Besser, A. (2013). A glimpse behind the mask: Facets of narcissism and feelings of self-worth. *Personality and Individual Differences*, 54(6), 750–755.
- Zhang, C., Tang, L. y Liu, Z. (2023). How social media usage affects psychological and subjective well-being: Testing a moderated mediation model. *BMC Psychology*, 11, 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01311-2>
- Zhang, Y., Wu, A. M. S., Wang, Z. y Lau, J. T. F. (2022). *Cyberbullying perpetration and victimization among Chinese adolescents: Prevalence and associated factors*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1135. [10.2991/assehr.k.211220.254](https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.254)
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R. y Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 634909.
- Zhu, J., et al. (2021). The association between cyberbullying perpetration and mental health outcomes in adolescents: A review of recent findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(2), 142-159.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2016). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>



ANEXOS



ESCALAS

- Cibervictimización
- Ciberagresión
- Victimización y Acoso
- Cibervictimización y Ciberacoso
- Tétrada Oscura de la personalidad:
 - Dirty Dozen (Tríada)
 - Sadismo
- 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 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.

A continuación, dinos si te han ocurrido también estas situaciones en Internet durante el curso pasado o este.

Opciones de respuesta:

1 = Nunca; 2 = Algunas veces; 3 = Bastantes veces; 4 = Siempre

Ítems:

1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas.
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas (traer dinero, hacer tareas).
3. Me han llamado y no han contestado.
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí.
5. Han compartido mis secretos con otros.
6. Han pasado y/o manipulado fotos o vídeos de mí o de mi familia sin mi permiso.
7. Me han amenazado para meterme miedo.
8. Me han dicho o enviado cosas guarras para molestarme.
9. Me han insultado o ridiculizado.
10. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas.
11. Me han dicho de conectarme y no me han contestado en el Messenger, chat, fotos.
12. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí.
13. Han compartido mis secretos con otros.
14. Han pasado y/o manipulado fotos o vídeos de mí o de mi familia sin mi permiso.
15. Me han amenazado para meterme miedo.
16. Me han dicho o enviado cosas guarras para molestarme.
17. Se han metido en mi Messenger o en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada.

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.

Opciones de respuesta:

- 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)

Ítems:

1. He insultado o ridiculizado a alguien con mensajes o llamadas.
2. He obligado a hacer cosas con amenazas (traer dinero, hacer trabajos, sexo).
3. He hecho llamadas y no he contestado o he dicho de conectarse y no he respondido.
4. He contado mentiras o rumores falsos sobre alguien.
5. He contado secretos de otro para fastidiarle.
6. He pasado y/o manipulado fotos o vídeos de alguien sin su permiso.
7. He amenazado para meterme miedo.
8. He dicho o enviado cosas de miedo o cosas guarras para asustar o fastidiar a alguien.
9. Me he metido en el Messenger o en cuentas privadas de otros sin que pueda hacer nada.
10. Me he hecho pasar por otro para decir o hacer cosas malas por el móvil o en internet.

TÉTRADA OSCURA DE LA PERSONALIDAD (Pineda et al., 2020)

Dirty Dozen (Jonason y Webster, 2010; adaptación de Pineda, Sandin y Muris, 2020). Siendo 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.

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 suceder 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)

- 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. Si/no
2. ¿Has deseado estar muerto (por ejemplo, ir a dormir y desear no levantarte)? Si/no
3. ¿Has pensado en quitarte la vida aunque realmente no lo fueras a hacer? Si/no
4. ¿Has considerado realmente quitarte la vida o has planificado cómo lo harías? Si/no
5. ¿Has intentado quitarte la vida? Si/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?



Publicaciones

Estévez, E., Estévez-García, F. y Flores, E. Dark Tetrad Personality Traits: An Analysis by Gender in Aggressors and Victims of School Bullying. *School Mental Health* (2025). <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09772-z>

Estévez, E., Cañas, E., Flores, E., Requena, G. y Estévez, J. F. (2022). Psychoemotional and behavioral adjustment in adolescence at the school. In J. T. Lanthem (Ed.). *Childhood Exposure to Violence and Psychological Impact* (pp. 1-51). New York, USA: Nova Science Publishers.





Dark Tetrad Personality Traits: An Analysis by Gender in Aggressors and Victims of School Bullying

Estefanía Estévez¹ · Francisco Estévez-García² · Elena Flores¹

Accepted: 9 May 2025
© The Author(s) 2025

Abstract

The present study was designed with the purpose of contributing to the existing scientific literature about the presence of Dark Tetrad personality traits—Machiavellianism, psychopathy, narcissism, and sadism—in aggressors and victims of school bullying, also taking into account the possible gender differences in both roles. The results, obtained by means of the Two-Way Multivariate Analysis of Variance, with a sample of participants made up of 2977 adolescents and aged between 11 and 17, indicated that adolescents with a higher participation in bullying behaviors and those that are highly victimized, obtained higher scores in the four Dark Tetrad traits. By gender, boys displayed higher scores in sadism, both in the bullying and victimization model. In addition, two interactions between victimization and gender were identified: Victimization was associated with higher comparative levels of Machiavellianism and narcissism in boys than in girls. These results suggest the need to include the study of these components of personality and gender in the understanding, prevention, and intervention in school bullying situations among adolescents.

Keywords Adolescence · Personality traits · Dark Tetrad · Bullying · Gender

Introduction

School violence encompasses a broad spectrum of behaviors, including aggression among students, violence directed toward teachers, and acts of vandalism occurring within the educational environment (Espelage et al., 2013). Within this broader context, traditional school bullying is characterized by repeated and intentional aggressive behavior—physical, verbal, or relational in nature—perpetrated by one or more individuals against a peer, within a context of power imbalance and domination (Garaigordobil & Machimbarrena, 2019; Olweus, 2013; World Health Organization [WHO], 2018). Traditional bullying is thus conceptualized as a specific form of school violence: A type of peer harassment that is increasingly present in classrooms, particularly among adolescents, as highlighted by data from international

organizations such as the World Health Organization, International Bullying Without Borders, and other cross-cultural studies (Sorrentino et al., 2019).

According to the latest report issued by UNESCO (Bridges & Walls, 2018), one in three students (32%) claims to have been bullied by their classmates at school at least once in the last month. The study by Elgar et al. (2015), which includes the largest number of countries analyzed on prevalence on this topic, collecting data from 79 countries, also indicated that around 30% of adolescents has experienced bullying situations. Regarding gender differences, a recent study by Biswas et al. (2022), based on samples from 40 countries, found a similar prevalence of victimization among boys and girls: 8.8% of boys and 7.4% of girls reported having been bullied. However, the forms of bullying tend to differ by gender. Boys are more likely to engage in direct forms of aggression, such as physical and verbal bullying, while girls are more often involved in relational forms of bullying, including social exclusion, rumor spreading, and manipulation of peer relationships (Useche et al., 2023; Kim et al., 2023).

Rates are really worrying bearing in mind the serious negative consequences, on occasions devastating, that this kind of abuse among peers has on the victims (Estévez et al.,

✉ Estefanía Estévez
eestevez@umh.es

¹ Department of Health Psychology, Miguel Hernández University of Elche, Avda. Universidad, s/n, Edificio Altamira, 03202 Elche (Alicante), Spain

² Department of Sociology II, University of Alicante, San Vicente del Raspeig s/n, 03690 Alicante, Spain

2018; Jenkins et al., 2023), with clear negative direct effects on children's physical health, academic performance, emotional well-being (Bettencourt et al., 2023), and even suicidal behaviors (Buelga et al., 2022).

Numerous research studies have tried to identify the root causes of school bullying, as well as the vulnerability factors both in victims and aggressors, but this research has mainly focused on psychoemotional and psychosocial or contextual factors (Cross et al., 2019; Estévez-García et al., 2023; Fredrick & Jenkins, 2023; Leemis et al., 2019; Qian et al., 2020). Thus, among the key risk factors contributing to victimization, there is consensus to consider the following as relevant: excessive shyness and introversion, lack of social abilities, social anxiety, low group acceptance, low self-esteem, and particular characteristics related to physical appearance or learning difficulties (Bryson et al., 2021; Cañas et al., 2020; Fuentes Chacón et al., 2019; León-Moreno et al., 2019; Méndez et al., 2017). With respect to aggressors implied in school bullying, research has identified a variety of family risk factors (Estévez et al., 2018; Martínez-Ferrer & Moreno, 2017) as well as other elements associated to difficulties to control the impulses, low empathic ability, and more probability to show addition to substances and new technologies (Crespo, Romero et al., 2017; Falla et al., 2021; Valdés, et al., 2018). Beyond these variables, there is a very emerging and incipient scientific literature analyzing the role of personality traits that are ingraining in adolescents, in the better understanding of bullying dynamics (Zhang & Zhu, 2021).

Bullying and Personality Factors

The research carried out on the connection between peer bullying and personality factors is mainly based on the study of regulatory traits, such as the Big 5 Model by Costa and McCrae (1992). The meta-analysis carried out by Mitsopoulou and Giovazolias (2015) demonstrated that low levels of agreeableness, openness to experience, and conscientiousness, as well as higher levels of extraversion and neuroticism, were related to a higher probability of displaying violent and abusive behaviors, a result which was confirmed in the subsequent studies by Pronk et al. (2017) and by de Volk et al. (2018). The latter also corroborated the association between the extroversion factor and victimization, indicating that adolescents with lower scores in this trait are more likely to be bullied.

Yet, there is a personality model which includes a series of traits more directly linked to antisocial, criminal, and violent behaviors, elaborating on the results extracted from the general personality models (Marcus, Preszler, & Zeigler-Hill, 2018; Pineda et al., 2022). The traits included in this model are known as the *Dark Triad of Personality*, and were first described by Paulhus and Williams (2002) and

coined as Machiavellianism, psychopathy, and narcissism. Following the definitions provided by the original authors, and Jones and Paulhus (2014), *Machiavellianism* is characterized by a strategic and manipulative approach to social interactions and by the lack of morality and genuine concern for the well-being of others; *psychopathy* refers to a pattern of insensitivity, impulsiveness, and a lack of empathy; and *narcissism* makes reference to a magnificent sense of identity, to the overvaluation of personal importance, and to the need for social admiration (Jones & Paulhus, 2014). While delving into the research on this field, a fourth trait called *sadism* was included, which reformulated the name of the model to the *Dark Tetrad of Personality*. *Sadism* is characterized by the tendency to enjoy the suffering of others and to take pleasure when inflicting pain on or humiliating them (Chabrol et al., 2009; O'Meara et al., 2011).

Dark Tetrad Traits in Aggressors

The specific research on the presence of these personality traits in relation to school bullying is very recent in the scientific literature, dating back to the last decade and focusing on the specific role of the bully (Goodboy & Martin, 2015). For instance, some studies have shown that students with high levels of Machiavellianism are more likely to get involved in aggressive and intimidating behaviors with other schoolmates (Jones & Neria, 2015; Jones & Paulhus, 2010), standing out as manipulative and strategic leaders who want to control others (Hyland et al., 2014; Peeters et al., 2010). These adolescents have much more difficulty understanding others' emotions, which makes them less likely to recognize the damage they are causing to the victim and to feel remorse for their actions (Massey-Abernathy & Byrd-Craven, 2016).

Regarding psychopathy, Gul-E-Sehar and Iram (2016) confirmed the presence of psychopathic traits in school aggressors, and other studies have observed that the combination of psychopathy and violence is emphasized if the levels of sadism are also high (Porter & Woodworth, 2006), thus increasing the probability of participating as a bully in abuse situations. In fact, sadism is considered by some authors as the most antisocial trait of aggressors (van Geel et al., 2017a). In the case of bullies, high scores of sadism may be related to their need to feel power and control toward the victim just for the pleasure to see the suffering (Wendt et al., 2019). However, not all aggressors display sadistic traits, and not every person with sadistic traits is a bully, even though the presence of sadistic traits appears to indicate a more serious bullying behavior, especially because it implies a proactive behavior to harm, unlike other personal variables (e.g., impulsivity), more associated with reactive aggressions (Duan et al., 2021).

Regarding narcissism, studies have shown that narcissist people are, in general, more likely to get involved in

behaviors like cheating, lying, or participating in risk behaviors (Alavi et al., 2023; Jonason & Webster, 2010), as well as displaying aggressive tendencies in their behavior (Kjærviik & Bushman, 2021; Zhang & Zhu, 2021). The research by Bonfá-Araujo et al. (2023) with students indicated that those with high scores of narcissism tended to orient themselves toward values of self-promotion, prioritizing their interests over those of others, and actively looking for situations in which they can gain power and status. Narcissism has also been related to the specific behavior of aggression in school bullies (Ang et al., 2010). More recently, van Geel et al. (2017b) carried out a meta-analysis to reviewed personality traits in aggressors concluding that those with high levels of narcissism are more likely to become bullies.

Dark Tetrad Traits in Victims

Research so far is much more limited regarding the presence of Dark Tetrad traits in victims, particularly in adolescents exposed to school bullying. Most existing studies have been conducted with general population samples and suggest that individuals with high levels of narcissism may be more likely to perceive themselves as victims of interpersonal transgressions due to cognitive biases in memory and self-representation (Ok et al., 2020). Fanti and Kimonis (2012) also pointed out that narcissists are prone to interpreting situations as ego-threatening, leading them to perceive themselves as targets of others' contempt. Ok et al. (2020) further found that individuals high in narcissism and Machiavellianism were more likely to feel morally superior and publicly express victimization in ways that may serve social status regulation, which in turn predicted a greater likelihood of engaging in ethically questionable behavior (e.g., exaggerating harm and dishonesty for gain). Although these studies do not focus on school bullying, they suggest that dark personality traits can shape how individuals experience and respond to interpersonal harm.

In childhood and adolescence, more recent research has linked psychopathy to experiences of victimization and peer mistreatment. Psychopathy has been associated with early dysfunction in brain regions involved in empathy and emotional processing (Blair, 2013), which may contribute to difficulties in interpreting social cues and responding appropriately (Jones & Paulhus, 2010; Marsh & Blair, 2008), thereby increasing the likelihood of peer rejection and victimization. Consistently, Boccio and Beaver (2021), in a longitudinal study with adults, observed that interpersonal traits associated with psychopathy increased the probability of being victimized, suggesting that certain affective and interpersonal styles may provoke negative social responses. Similar patterns have been reported for individuals high in sadism, whose behavior may elicit hostility and rejection (Chester et al., 2019). These findings provide a conceptual

basis for exploring dark traits not only in aggressors, but also in victims.

However, none of these studies directly examine victimized adolescents in school bullying contexts. Only four studies have addressed this population so far. Three found positive correlations between psychopathy and victimization when analyzed individually (Despoti et al., 2021; Gul-E-Sehar & Iram, 2016), and one—by Pineda et al. (2022)—examined all four Dark Tetrad traits in 393 adolescent victims, identifying psychopathy and sadism (and to a lesser extent Machiavellianism) as significant predictors of victimization risk. Nonetheless, that study used a relatively small sample and did not examine gender differences. Building on these insights, and considering prior evidence of gender differences in the expression of dark traits (Chester et al., 2019; Montero-Carretero et al., 2021), we formulated directional hypotheses, expecting that higher levels of victimization would be associated with higher scores in psychopathy and sadism, particularly among boys.

Gender and Dark Tetrad Traits

Some studies suggest that traits associated to the Dark Tetrad are expressed differently in men than in women (Blötner et al., 2023; Forouzan et al., 2005; Green et al., 2024; Hartung et al., 2022), mostly indicating that women consistently obtain lower general levels of socially aversive personality dispositions, while men exhibit higher scores on each measurement of the Dark Tetrad scales. But the mentioned studies have focused on general and adult population, some of them more deeply focusing in a particular personality trait. For example, some works have point out that men display higher levels of Machiavellianism than women (Andrew et al., 2008; Collison et al., 2021; Klimstra, Jeronimus, Sijtsma, & Denissen, 2020). Regarding psychopathy, in the studies by Knight et al. (2018) and Dinić and Wertag (2018) with young adult population, they observed high aggressive tendencies in those men with high scores in this personality trait. Other studies have pointed out that boys are more likely to display sadistic behaviors than girls (Perenc & Radochowski, 2014; Pfattheicher et al., 2023; Wendt et al., 2019).

Thus, even though there is some evidence that the Tetrad traits may develop in a different way between genders, we have no conclusive references in relation to bullying behaviors among peers in the school context, which is one of the purposes of the present study.

The Present Study

As just pointed out, most previous studies have analyzed *dark personality* in aggressors, while dodging an in-depth study of the possible presence of these characteristics in victims of school bullying in adolescence. Knowing these

distinctive features will allow professionals to design specific prevention and intervention programmes which include personality factors which may lead to situations of mistreatment among peers. Not to mention the lack of studies that include the analysis of the four traits in boys and girls, in the roles of aggressor and victim. To fill this gap, the main goal of the present study was to assess the relationship between the four Dark Tetrad personality traits—Machiavellianism, psychopathy, narcissism, and sadism—in the roles of bully and victim of school bullying, also taking into account the possible gender differences.

The following four specific objectives were established: (1) to examine whether there are any differences in the dimensions of Narcissism, Machiavellianism, Psychopathy, and Sadism in adolescent bullies according to the levels of aggression in the school; (2) to analyze whether there are any gender differences among the bullies in the dimensions of the Dark Tetrad; (3) to assess whether there are any differences in the four dimensions of the Dark Tetrad in adolescents according to the levels of victimization in the school; (4) to analyze whether there are any gender differences among the victims in the variables of the Dark Tetrad.

Building on existing research, the following four hypotheses were established: (H1) adolescents with a higher level of aggression will obtain higher scores in the four dimensions of the Dark Tetrad; (H2) male bullies will obtain higher scores in the dimensions of the Dark Tetrad in comparison with girls; (H3) highly victimized adolescents will obtain higher scores in the four dimensions of the Dark Tetrad; (H4) victimized boys will obtain higher scores in the dimensions of the Dark Tetrad in comparison with girls.

Material and Methods

Participants

Analyses of the present study are mainly based on data from a representative sample of Spanish secondary school students who were recruited through random cluster sampling in 7 high schools located in the geographical areas of the Valencian Community, Aragon, and Andalusia. The primary sampling units were the urban geographic areas of the three communities. The secondary units were the public and private secondary schools in each area. Classrooms were not considered tertiary units, as all levels from first to fourth grade of the selected schools were included in the study. A series of preliminary analyses of differences in means was conducted with the target variables of the study according to the school's location and its public/private condition, without finding any statistically significant differences. The total sample comprised 2977 adolescents (48.5% boys), whose ages ranged from 11 to 17 ($M = 14.1$, $SD = 1.42$). Students

were equally distributed by academic level: 24.5% in the first year, 26.6% in the second year, 24.4% in the third year, and 24.5% in the fourth year of Compulsory Secondary Education, of the Spanish education system.

Measures

School Bullying. The *Peer Harassment Screening* (Garaigordobil, 2013) was used to measure bullying and victimization at school. This instrument comprises 8 items which provide measurements of physical, verbal, social, and psychological aggression among peers with a four-point Likert type scale which goes from 0 (never) to 3 (always). Participants fill in the items twice, from the perspective of aggressors and victims separately. The internal consistency of the global scale measured by means of the Cronbach's alpha was 0.82, and for the dimensions was 0.83 for victimization, and 0.79 for bullying in the present sample.

Dark Tetrad of Personality. Two scales were used to measure this construct. On the one hand, the Dirty Dozen (DD) by Jonason and Webster (2010), in the Spanish adaptation of Pineda, Sandin and Muris (2020). This instrument comprises 12 items which measure three dimensions: Machiavellianism (e.g., "You need to wait for the right moment to take revenge on people"), psychopathy (e.g., "Revenge must be fast and unpleasant"), and narcissism (e.g., "I insist on earning the respect I deserve"). The data were collected using a Likert type scale between 1 (I totally disagree) and 7 (I totally agree). For the full scale, Cronbach's alpha in the present study was 0.85. For each of the subscales, Cronbach's alpha values were as follows: Machiavellianism 0.82, psychopathy 0.70, and narcissism 0.84. To get a measure of sadism, the Assessment of Sadistic Personality (ASP) by Plouffe, Saklofske, and Smith (2017) was used, in the Spanish adaptation of Pineda et al. (2020). This instrument comprises 9 items that provide a general measurement of sadism (e.g., "I think of hurting the people who annoy me") in a 7 Likert scale that rated from 1 (I totally disagree) to 7 (I totally agree). Cronbach's alpha for this scale in the present sample was 0.87.

Procedure

Data for this research were collected as part of a larger study on school bullying and suicidal ideation in adolescents in Spain, after gaining the approval of the corresponding research ethics committees of each participating university (project evaluation committee Reference: DPS.ESL.01.19). It also complies with the ethical values required in research with human beings and respects the fundamental principles included in the Helsinki Declaration. A letter with a summary of the research project was sent 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-h 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.

The administration of the instruments was carried out 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 and were informed that they could withdraw from the study at any time during the process. On the dates scheduled with the teaching staff, participants voluntarily and anonymously filled out the online scales through the use of mobile devices provided by researchers. Data completion was carried out in their respective classrooms during a regular class period of about 45 min. Expert researchers remain in the classrooms during the data collection to respond doubts and supervise the completion of the scales.

Data Analysis

First, an exploratory analysis was performed to determine the adequacy of the data for the present study. Missing values, ranging between 2.7 and 4.6%, were identified in bullying, victimization, and dark traits. In terms of efficiency and consistency, previous simulation studies have not found biases or practical implications when using percentages of missing data lower than 5% (Drechsler, 2015). Missing values were imputed using the regression method at the item level (Gottschall et al., 2012). Subsequently, univariate outliers were detected by examining standardized scores with an absolute value greater than 4 and using Box and Whiskers plots (Hair et al., 2016). The Mahalanobis distance was calculated for multivariate detection purposes. A multivariate outlier is identified if the probability associated with a Mahalanobis distance is 0.001 or less (Tabachnick & Fidell, 2013). A total of 51 multivariate outliers were removed, resulting in a final sample size of 2,926 adolescents.

After conducting exploratory analyses, a correlation analysis was performed to evaluate the relationship between the different variables in the study. Subsequently, a cluster analysis was conducted based on the assumption of maximum intragroup homogeneity and maximum intergroup heterogeneity, aiming to identify groups of adolescents characterized by low or high levels of victimization and bullying based on their responses to the scale items. (Musitu-Ferrer et al., 2019). Specifically, to obtain homogeneous victimization and bullying groups, k-medians were used (Everitt et al., 2011). To obtain an optimal number of groups, the “cluster stop” command with solutions from 2 to 6 clusters was used

in Stata 17 (StataCorp, 2021). In Stata, the ‘cluster stop’ command utilizes the Calinski–Harabasz pseudo-F index as a stopping criterion, where larger values signify more distinct and optimally separated clusters (Caliński & Harabasz, 1974; Duda et al., 2007; Everitt et al., 2011). Afterward, the mean and standard deviations of the sum of items from the bullying scale were estimated to assess the differences among the identified clusters. The same procedure was used for the victimization clusters.

Additionally, two factorial (2×2) multivariate analysis of variance (MANOVA) were applied. In model 1, bullying (low vs. high) and gender (boys vs. girls) were used as independent variables. In model 2, victimization (low vs. high) and gender were used as independent variables. In both analyses, the four dimensions of the Dark Tetrad (Machiavellianism, psychopathy, narcissism, and sadism) were considered dependent variables.

Within the different multivariate criteria, to study the effects of independent variables, the Pillai’s criteria were selected, since they are the most robust ones for violations of statistical assumptions (Tabachnick & Fidell, 2013). The effect sizes for MANOVA results were estimated with partial eta-squared (η^2). Cohen’s effect size cutoffs criteria were used for descriptive ends: 0.01, 0.06, and 0.14, for small, medium, and big effects, respectively (Ellis, 2010). Follow-up ANOVAs were conducted for all sources of variations when multivariate statistically significant differences reached the significant statistical level.

Results

First of all, the correlations between the variables of the study were calculated (Table 1). The correlations showed the expected tendency. In the case of girls, the highest value was observed between Machiavellianism and narcissism ($r=0.52$ [0.48, 0.56]) whereas, in the case of boys, between Machiavellianism and psychopathy ($r=0.51$ [0.47, 0.55]).

Cluster Analysis: Bullying and Victimization Groups (Low Versus High)

The results of the cluster analysis revealed the existence of two groups of bullying. Cluster 1 included adolescents who displayed no or low aggression, 54% of whom were girls. Cluster 1, made up of 2411 individuals, included 100% of adolescents who had never bullied anyone and 63.3% of adolescents with a mean level of aggression close to zero (1.41). Cluster 2 was made up of 515 adolescents with aggressive behavior and a higher mean than Cluster 1 (4.63). 60% of this group was composed of boys. In this cluster, some adolescents managed to reach means in the maximum threshold of aggression (12 pts). After analyzing the means of the

Table 1 Pearson correlations, means, and standard deviations of the study variables, stratified by gender

Variables	1	2	3	4	5	6
1 Bullying	–	.42 [.38, .46]	.31 [.26, .35]	.33 [.29, .38]	.25 [.20, .30]	.30 [.25, .34]
2 Victimization	.46 [.42, .50]	–	.14 [.09, .19]	.12 [.07, .17]	.13 [.08, .18]	.10 [.05, .15]
3 Machiavellianism	.36 [.32, .41]	.22 [.17, .26]	–	.48 [.44, .52]	.52 [.48, .56]	.39 [.34, .43]
4 Psychopathy	.31 [.26, .35]	.15 [.10, .20]	.51 [.47, .55]	–	.33 [.29, .38]	.37 [.32, .41]
5 Narcissism	.27 [.22, .31]	.25 [.20, .30]	.47 [.43, .51]	.36 [.31, .40]	–	.29 [.25, .34]
6 Sadism	.32 [.27, .36]	.12 [.07, .17]	.42 [.38, .46]	.40 [.35, .44]	.27 [.22, .32]	–

The lower triangle shows the correlation coefficients in boys ($n=1445$), and the upper one in girls ($n=1532$). Values in square brackets are 95% confidence intervals for the correlations

four indicators of bullying through t test for independent samples (independent samples t test) and bootstrapping with $n=1000$ (bootstrapping with $n=1000$), Cluster 1 showed lower levels of aggression with a statistically significant difference in means (Mdiff) in the four dimensions of aggression: physical (Mdiff = -0.93 [95%CI (-1.01 ; -0.87)]), verbal (Mdiff = -1.44 [95%CI (-1.51 ; -1.38)]), social (Mdiff = -0.92 [95%CI (-0.98 ; -0.86)]), and psychological (Mdiff = -0.81 [95%CI (-0.88 ; -0.74)]).

In addition, the cluster analysis also revealed the existence of two groups related to school victimization. Cluster 1, composed of 2282 adolescents, included students with no or low victimization. Within this cluster, we find 100% of adolescents who were never victims and 70.0% of those who were, but with a very low mean level (2.65 in a range between 0 and 12). Cluster 2, in turn, was composed of 644 adolescents with a high mean victimization rate (8.00), and with a minimum score of 5 and a maximum of 12 in a total range between 0 and 12. The analysis of the means of the indicators of victimization through t test for independent samples and bootstrapping with $n=1000$ pointed out that Cluster 1 presented lower levels of physical (Mdiff = -0.94 [95%CI (-1.02 ; -0.86)]), verbal (Mdiff = -1.78 [95%CI (-1.83 ; -1.72)]), social (Mdiff = -1.53 [95%CI (-1.60 ; -1.44)]), and psychological (Mdiff = -1.88 [95%CI (-1.95 ; -1.82)]) victimization. These clusters were used in the following analyses so as to corroborate the hypotheses of the study.

Multivariate Analysis

A 2×2 multivariate factor analysis (MANOVA) was conducted, which revealed a significant main effect of bullying with a medium effect size (Pillai's Trace = 0.122, [F(4, 2919) = 101.84], $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.12$). Gender also showed

a significant main effect (Pillai's Trace = 0.012, [F(4, 2919) = 8.75, $\eta^2 = 0.01$], $p < 0.001$). These results indicated that both bullying and gender were independently related to the Dark Tetrad as independent variables through main effects.

The second model yielded significant main effects of victimization, (Pillai's Trace = 0.026, [F(4, 2919) = 19.19], $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.026$), and gender (Pillai's Trace = 0.017, [F(4, 2919) = 12.33], $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.017$), as well as an interaction effect between victimization and gender, (Pillai's Trace = 0.004, [F(4, 2919) = 3.01], $p = 0.017$, $\eta^2 = 0.004$). These results indicated a statistical association between victimization and Dark Tetrad, and between gender and Dark Tetrad, as well as the existence of gender differences in the relationship between victimization and dark personality traits. This information is presented in Table 2.

Univariate Analysis

Model 1. Results by Bullying and Gender

The results of the Follow-up Analyses of Variance (ANOVA) confirmed the existence of significant differences in the four variables of the Dark Tetrad, depending on the level of aggression of adolescents, with a medium effect in the case of Machiavellianism (F(1, 2922) = 279.82, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.087$) and psychopathy (F(1, 2922) = 251.84, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.079$) and with smaller effects in the case of narcissism and sadism (Table 3). By gender, a significant difference was found out in relation to sadism (F(1, 2922) = 26.25, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.010$).

As stated in Table 4, the cluster of adolescents with high aggression, considering both genders, displayed higher scores in Machiavellianism (2.70 vs. 1.84), psychopathy

Table 2 2×2 Factorial MANOVAs for Machiavellianism, psychopathy, narcissism, and sadism

Pillai's							
Source of variation	Trace	F	g/between	g/error	p	η^2	
<i>Model: aggression (A)</i>							
Aggression	.122	101.84	4	2919	<.001	.122	
(B) Gender	.012	8.75	4	2919	<.001	.012	
A x B	.002	1.59	4	2919	.174	.002	
<i>Model: victimization(C)</i>							
Victimization	.026	19.19	4	2919	<.001	.026	
(D) Gender	.017	12.33	4	2919	<.001	.017	
C x D	.004	3.01	4	2919	.017	.004	

Table 3 Model 1. Follow-up ANOVAs of Bullying Aggression, Gender, and the interaction on the four dimensions of The Dark Tetrad

Variables	Aggression			Gender			Aggression * gender		
	F(1,2922)	p	η^2	F(1,2922)	p	η^2	F(1,2922)	p	η^2
Machiavellianism	279.82	<.001	.087	1.06	.303	.000	2.04	.154	.001
Psychopathy	251.84	<.001	.079	.059	.808	.000	.69	.405	.000
Narcissism	148.77	<.001	.048	.695	.405	.000	.56	.454	.000
Sadism	141.55	<.001	.046	26.25	<.001	.010	1.78	.183	.001

Table 4 Means and standard deviations for the four variables of the Dark Tetrad according to the levels of aggression and victimization by gender

Variables	Aggression						Victimization						Total by gender		Total by Dark Trait
	Low aggression			High aggression			Low victimization			High victimization			Boy	Girl	
	Boy	Girl	Total	Boy	Girl	Total	Boy	Girl	Total	Boy	Girl	Total			
Machiavellianism	1.77 (0.97)	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)
Psychopathy	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)
Narcissism	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)
Sadism	1.63 (0.74)	1.49 (0.69)	1.55 (0.72)	2.12 (0.94)	1.88 (0.85)	2.02 (0.91)	1.71 (0.8)	1.51 (0.71)	1.62 (0.77)	1.84 (0.87)	1.62 (0.75)	1.70 (0.81)	1.73 (0.81)	1.54 (0.72)	1.63 (0.77)

Table 5 Model 2. Follow-up ANOVAs of Bullying Victimization, Gender, and the interaction on the four dimensions of The Dark Tetrad

Variables	Victimization			Gender			Victimization * Gender		
	F(1,2922)	p	η^2	F(1,2922)	p	η^2	F(1,2922)	p	η^2
Machiavellianism	46.53	<.001	.016	1.67	.196	.001	4.631	<.05	.002
Psychopathy	27.18	<.001	.009	12.04	<.001	.004	2.041	.153	.001
Narcissism	63.4	<.001	.021	16.58	<.001	.006	10.589	<.01	.004
Sadism	11.22	<.001	.004	34.78	<.001	.012	0.02	.890	.000

(2.81 vs. 2.00), narcissism (3.26 vs. 2.42), and sadism (2.02 vs. 1.55). By gender, the results indicated that boys had significantly higher scores in sadism, regardless of the level of bullying.

Model 2. Results by Victimization and Gender

The results indicated that the high-victimization cluster obtained significantly higher general means in all the variables of the Dark Tetrad (see Table 5), with the boys

displaying higher scores in all of them at any level of victimization. Besides, the results of the Follow-up ANOVAs for model 2 confirmed the existence of two interactions between victimization and gender. One of them was related to Machiavellianism ($F(1, 2922) = 4.63, p < 0.05, \eta^2 = 0.002$) (Table 5 and Fig. 1). Both genders obtained similar scores in Machiavellianism in the low victimization group, and both obtained significantly higher scores in the high victimization group. However, the increase in the score of Machiavellianism in highly victimized boys was significantly more pronounced than in the girls, which indicated that the relationship between victimization and Machiavellianism was especially stronger in the case of boys.

To summarize the results of both models, the Dark Tetrad traits were mainly associated with the role of the bully, although there were also differences between those traits depending on the level of victimization. The variable of gender carried a lot of weight to understand the level of the Dark Tetrad in the role of the victim, where some interactions between gender and victimization were observed.

Discussion

This study sought to contribute to the scant literature on the Dark Tetrad in aggressors and victims of school bullying among adolescents, also taking into account the possible gender differences in both roles. In view of the results obtained, and confirming what was postulated in the initial first hypothesis, adolescents with a greater involvement in bullying behaviors displayed higher scores in the four dimensions of the Dark Tetrad.

More precisely, Machiavellianism and psychopathy were the variables which showed a more differentiated behavior, with significantly higher values in the high-aggression group, compared to the low-aggression one, in line with other previous studies (Jones & Neria, 2015; Jones & Paulhus, 2010; Porter & Woodworth, 2006). This direct close relationship between Machiavellianism and psychopathy had been confirmed in violent people (Baughman et al., 2012), who are more likely to harm others intentionally as a result of a lack of empathy which emotionally separates them from the suffering of the victim (Perenc & Radochonski, 2014; Wendt et al., 2019). In their recent meta-analysis, Gillespie et al. (2023) identified convincing evidence of the positive association between psychopathy and general recidivism in violent and intimidating behaviors, both in reactive and proactive acts of aggression, even though this trait is specifically associated with the proactive aggression (Ragatz et al., 2011), which is more typical of the profile of the bully.

The results obtained in the present study also showed that the high-aggression group obtained significantly higher scores in sadism and narcissism than the low-aggression group. These results reinforce the conclusion of the research carried out by van Geel et al. (2017a) with school aggressors, who identified narcissism and, above all, sadism as a very powerful predictor of antisocial behaviors during adolescence and, in particular, of bullying and even cyberbullying behaviors.

With respect to narcissism, different studies have indicated the close association between the narcissism and aggression on general population, such as the meta-analytic review by Kjærviik and Bushman (2021) or the study by Bonfá-Araujo et al. (2023) with university students.

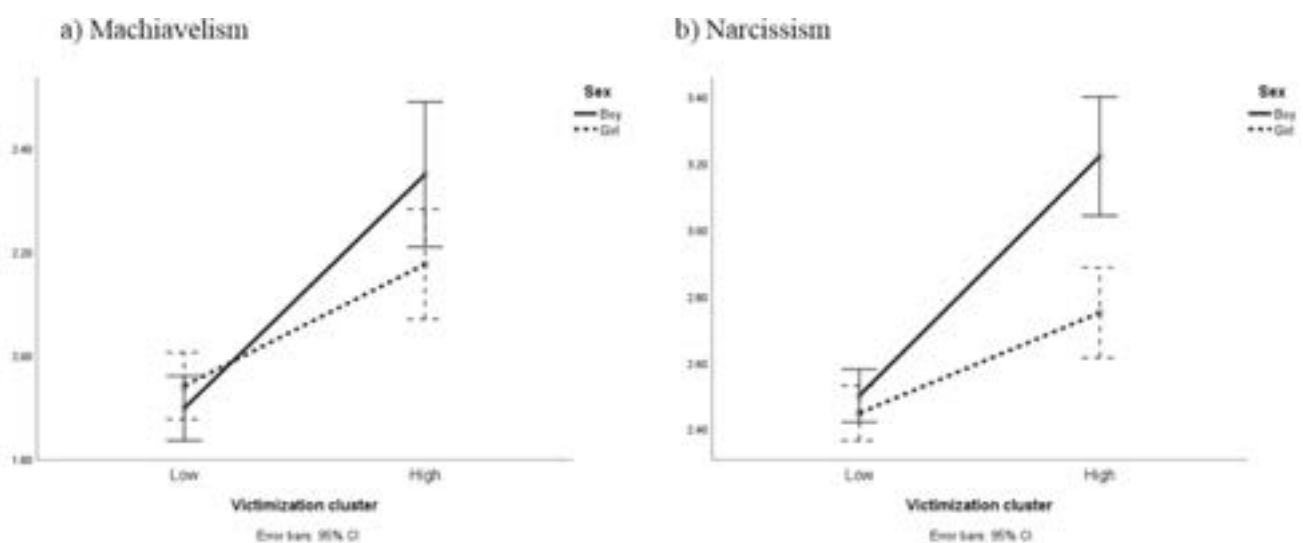


Fig. 1 Marginal Means Estimated for the interactions between bullying Aggression, Victimization and Gender for **a** Machiavellianism; **b** Narcissism. Notes: Vertical bars represent 95% confidence intervals

ZeiglerHill & Besser (2013) hold that the relationship between narcissism and aggression might be related to the fact that narcissists mask their low self-esteem with a heightened sense of self, and the need to defend their ego. This is an interpretation which derives from our results with an adolescent sample by analyzing the Tetrad as a whole. When the narcissist trait co-exists with the other three (Machiavellianism, psychopathy, and sadism), we find individuals who perfectly fit the profile of aggressor or bully, as an individual with a marked ego who needs to humiliate a peer with the purpose—and pleasure—of causing damage (proactive violence) and obtaining a social status within the peer group, without displaying remorse. As pointed out by Ang et al. (2010), the narcissist believes in the legitimacy of the aggression if it benefits themselves, as it is the case.

Regarding the second hypothesis, which set out a more marked presence of dark traits in male bullies than in females, our results suggested that gender does not play a generalized significant role in this sense. Since boys and girls with a high level of aggressive behavior did not show significant differences in Machiavellianism, psychopathy, and narcissism, it was not possible to generalize about a more noticeable dark personality in boys. Sadism did make a difference since boys obtained significantly higher values in this trait, regardless of their degree (high or low) of involvement as bullies. This result coincides with the one indicated in the recent study by Pfattheicher et al. (2023) with schoolchildren, who concluded that gender was a significant predictor of sadism in the case of boys.

As well as in the case of aggressors, the victims also showed a greater presence of the four Dark Tetrad traits as their degree of victimization increased, thus confirming what was stipulated in the third hypothesis. In addition, as expected in the fourth hypothesis, victimized boys did show, in general, a more noticeable dark personality than girls. Highly victimized adolescents reached a higher mean level both in psychopathy and sadism, regardless of their gender; but, on the other hand, boys obtained the highest levels in psychopathy and sadism in comparison with girls, irrespective of the degree of victimization. These results confirm the ones observed by Pineda et al. (2022) with a sample of 393 adolescents, who informed of the high predictive value of these two particular traits in the probability of being victimized at school.

This association may be explained by a behavioral shift in some children and adolescents who are repeatedly bullied and mistreated by their peers, leading them to adopt more hostile, detached, or contemptuous modes of social interaction. These behaviors may reflect psychopathic tendencies—such as emotional coldness, lack of empathy, or moral disengagement—as a form of psychological adaptation or defense. Over time, such interpersonal styles may further deteriorate peer relationships, reinforcing social rejection

and increasing the risk of continued victimization. This notion is consistent with the findings of Boccio and Beaver (2021), who, in a longitudinal study with a general adult population, found that psychopathic traits were significantly associated with a higher risk of personal victimization. They argued that individuals with elevated levels of negative interpersonal and affective traits—such as callousness, superficial charm, or manipulativeness—are more likely to provoke adverse reactions in others, making them more vulnerable to violence and other forms of aggression.

The present study makes a significant contribution to these conclusions by confirming that the link between victimization among adolescents and psychopathic and sadistic dark personality traits is stronger in the case of boys. This unexplored aspect needs to be analyzed in more detail, but in line with what was observed in studies on school bullying and moral disengagement, as pointed out for instance in the systematic review carried out by Gómez-Tabares and Correa Duque (2022), who concluded that moral disengagement and distance were stronger in the case of boys involved in bullying situations, compared to girls.

The relationship between victimization and gender turned out to be really interesting in the case of the two Tetrad traits in which we observe significant interactions in the analysis of variance: Machiavellianism and narcissism. With respect to Machiavellianism, even though the mean score of both genders increased in the group of highly victimized adolescents, that increase was significantly higher in boys. The association between males and higher levels of Machiavellianism had been corroborated in other studies with a general population of adults (Collison et al., 2021; Szabó & Jones, 2019), but the results of the present study identified that this association might be significantly related, at least in part, to experiences of victimization in a school population. Therefore, Pineda et al. (2022) stressed the correlation between being a victim of school bullying and Machiavellian traits, but the findings of the present research allow us to understand that this link is stronger in the case of boys, in whom this personality trait increases in proportion to the victimization experience. A possible explanation to this fact, which would need to be explored in future research studies, is that intense and extended victimization provides boys with the increasing need to develop a strategic approach in their social interactions. These would become colder and more distant and manipulative, as a result of a generalized distrust of others caused by their experience of social mistreatment. Although the recent research on the revenge by victims of bullying clearly supports this interpretative hypothesis (León-Moreno et al., 2019; Watson et al., 2021), we have not managed to find any references in the literature to gender differences in victims of school bullying.

Narcissism has also displayed a marked interaction between victimization and gender: Adolescents with low

victimization obtained similar levels in this personality trait. Yet, in the high-victimization group, the degree of narcissism in boys was significantly different from the one estimated in girls. Although infrequently studied, the relationship between narcissism and high levels of victimization has been identified in some studies with young adults who, due to their arrogant ego, were more likely to identify themselves as victims in general (McCullough et al., 2003; Ok et al., 2020). In this regard, as noted by Fanti and Kimonis (2012), narcissistic youth may exhibit a fragile self-perception and become more susceptible to perceived threats from others, such as from peers at school. The narcissist's tendency toward victimization is equally consistent with other psychological characteristics associated with narcissists, such as the higher propensity to be vindictive and paranoid (Day et al., 2020).

The interaction between victimization and gender, where both the levels of narcissism and Machiavellianism are comparatively higher in the case of boys, could be part of a single self-defense strategy. These results would be in line with the explanation postulated from the Theory of Social Reputation (Estévez et al., 2012), which responds to the case of some victims of bullying, especially boys, who in turn opt to model a social image based on arrogance and egocentricity, which will 'protect' them from future attacks. All these associations need to be analyzed in detail in order to clarify the findings of the present study.

Limitations and Future Research

Overall, the results of this study contribute to the expanding knowledge about the role of the Dark Tetrad personality traits in the context of bullying, with aggressors and victims of both genders. However, the authors acknowledge certain limitations that should be considered for future research. One of them is based on the cross sectional and correlational nature of the data, which makes it impossible to establish causal relationships between the variables analyzed; as not having a longitudinal study, it is not possible to state whether personality traits are a cause or consequence of bullying behaviors. In addition, in this paper we have only analyzed the "pure" roles of aggressor and victim without taking into account the combined role of the victimized aggressor or the aggressive victim, whose personality traits may help us to better understand their particular situation. It should be also noted that data from this study were obtained exclusively through self-report measures and are limited to adolescents between 11 and 17 years old, so they are not to be extrapolated to individuals of other educational levels as university students.

Despite these limitations, we consider that this study makes a significant contribution to the current scientific literature about personality and bullying among peers in

adolescence, especially if we take into account that the previous studies have focused, almost exclusively, on the analysis of the dark traits of bullies. Only one previous study has considered the four Dark Tetrad traits in victims of school bullying (Pineda et al., 2022), but none has examined the gender differences in victims or bullies. Therefore, the data presented herein may be taken as a basis and incentive to continue working on this line of research, analyzing how certain people feel and behave in situations of mistreatment in the early stages of life with the goal of offering more effective prevention and intervention strategies, and trying to analyze the tetrad traits as unique constructs even as they are intercorrelated, as suggested by Jain et al. (2023), to better understand their particular contribution.

Practical Implications

The present findings hold significant practical implications for the development of multilevel interventions aimed at preventing and addressing bullying in adolescence. At the school-wide level, the results support the implementation of comprehensive socio-emotional learning programs and school climate initiatives that go beyond behavioral regulation to also address dark personality tendencies, such as moral disengagement, impulsivity, and lack of empathy (Hall, 2017). These programs should incorporate psychoeducational content that fosters empathy development, emotional self-awareness, and recognition of manipulative or sadistic behaviors.

For aggressors presenting high levels of Dark Tetrad traits, individualized or small-group cognitive behavioral interventions may be particularly beneficial in addressing affective empathy deficits, impulse control problems, and belief systems that reinforce dominance and aggression (Montero-Carretero et al., 2021). These interventions should be adapted according to gender differences in the expression and internalization of such traits, ensuring a developmentally appropriate approach.

Regarding victimized adolescents with elevated dark traits, the findings underscore the need to avoid assuming passivity or vulnerability as uniform victim characteristics. Certain personality features may hinder help-seeking behaviors or exacerbate peer rejection and social isolation (Fanti and Kimonis, 2012). For these students, targeted support should focus on building trust, fostering healthy relational patterns, and enhancing coping strategies through resilience-based and trauma-informed approaches. Interventions such as peer mentoring, restorative practices, and individual counseling can be effective when delivered by multidisciplinary teams involving school psychologists, counselors, and educators.

In sum, these findings call for a personality-informed and gender-sensitive framework in bullying prevention and

intervention, one that acknowledges the complex interplay between personality traits, social dynamics, and individual coping styles in adolescence.

Conclusion

This study provides several key insights into the interplay between Dark Tetrad traits and school bullying among adolescents. It firmly establishes that higher levels of Machiavellianism, psychopathy, sadism, and narcissism are associated with greater involvement in bullying, both as aggressors and victims. Machiavellianism and psychopathy were particularly pronounced in high-aggression individuals, aligning with prior research linking these traits to violent behavior.

Contrary to initial hypotheses, gender did not generally influence the levels of Machiavellianism, psychopathy, or narcissism in either bullies or victims. However, higher levels of sadism were observed in boys. Additionally, the study found that victimized boys had more elevated levels of Machiavellianism and narcissism compared to victimized girls, suggesting these traits could potentially serve as coping mechanisms. Overall, these findings contribute to a deeper understanding of the role of Dark Tetrad traits in bullying behaviors and point to the need for further gender-specific analyses.

Author Contributions Estefanía Estévez contributed by conceptualization, methodology, investigation, original draft, writing, review and editing, and funding acquisition. Francisco Estévez-García contributed to conceptualization, methodology, data curation, formal analysis, writing, review and editing. Elena Flores contributed to conceptualization, and writing—original draft.

Funding Open Access funding provided thanks to the CRUE-CSIC agreement with Springer Nature. 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.

Declarations

Conflict of interest The authors of this article declare none competing interest.

Ethical Approval This research was conducted in accordance with the American Psychology Association ethical standards and the 1964 Helsinki Declaration and its later amendments. The study was approved by the institutional review boards and the ethical committees from the participant Universities.

Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes

were made. The images or other third party material in this article are included in the article’s Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article’s Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

References

- Alavi, M., Latif, A. A., Ramayah, T., Ramayah, T., & Jia, Y. T. (2023). Dark tetrad of personality, cyberbullying, and cybertrrolling among young adults. *Current Psychology*, *42*, 28441–32845. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03892-4>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.014>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00557.x>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.020>
- Bettencourt, A. F., Clary, L. K., Ialongo, N., & Musci, R. J. (2023). Long-term consequences of bullying involvement in first grade. *Journal of School Psychology*, *97*, 63–76. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.01.004>
- Biswas, T., Thomas, H. J., Scott, J. G., Munir, K., Baxter, J., Huda, M. M., & Mamun, A. A. (2022). Variation in the prevalence of different forms of bullying victimisation among adolescents and their associations with family, peer and school connectedness: a population-based study in 40 lower and middle income to high-income countries (LMIC-HICs). *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *15*(4), 1029–1039.
- Blair, R. (2013). Blair R.J. The neurobiology of psychopathic traits in youths. *Nature Reviews Neuroscience*, *14*, 786–799. <https://doi.org/10.1038/nrn3577>
- Blötner, C., Webster, G. D., & Wongsomboon, V. (2023). Measurement invariance of the Short Dark Tetrad across cultures and genders. *European Journal of Psychological Assessment*, *39*(5), 331–336. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000715>
- Boccio, C. M., & 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.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112188>
- Bridges, B., & Walls, N. (2018). *Migration, displacement and education*. UNESCO Publishing.
- Bryson, S. L., Brady, C. M., Childs, K. K., et al. (2021). A longitudinal assessment of the relationship between bullying victimization, symptoms of depression, emotional problems, and thoughts of self-harm among middle and high school students. *International Journal of Bullying Prevention*, *3*, 182–195. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00073-4>
- 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-539>
- Caliński, T., & Harabasz, J. (1974). A dendrite method for cluster analysis. *Communications in Statistics*, 3(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/03610927408827101>
- Cañas, E., Estévez, J. F., Estévez, E., & Aparisi, D. (2020). The role of emotional intelligence on psychological adjustment and peer victimization in a sample of Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 3688.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.020>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0146167218816327>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1729773>
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia/ Psychosocial variables and overt school violence among adolescents. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125–130. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Cross, D., Runions, K. C., Shaw, T., et al. (2019). Friendly schools universal bullying prevention intervention: Effectiveness with secondary school students. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 45–57. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0004-z>
- 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. <https://doi.org/10.1186/s40479-020-00132-8>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1858787>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.003>
- Drechsler, J. (2015). Multiple imputation of multilevel missing data—Rigor versus simplicity. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 40(1), 69–95. <https://doi.org/10.3102/1076998614563393>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110875>
- Duda, R. O., Hart, P. E., & Storj, D. G. (2007). Pattern classification. *Journal of Classification*, 24(2), 305–307. <https://doi.org/10.1007/s00357-007-0015-9>
- 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., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.08.007>
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- Espelage, D. L., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75–87. <https://doi.org/10.1037/a0031307>
- Estévez, E., Jiménez, T., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 1(30), 66–73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Estévez López, E., Inglés Saura, C. J., Emler, N., Martínez Montegudo, 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-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. <https://doi.org/10.5093/pi2023a13>
- Everitt, B. S., Landau, S., Morven, L., & Stahl, D. (2011). *Cluster analysis* (5th ed.). Wiley.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00809.x>
- Forouzan, E., & Cooke, D. J. (2005). Figuring out la femme fatale: Conceptual and assessment issues concerning psychopathy in females. *Behavioral Sciences & the Law*, 23(6), 765–778.
- Fredrick, S. S., & Jenkins, L. N. (2023). Social emotional learning and peer victimization among secondary school students. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 68–78. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00113-7>
- Fuentes Chacón, R. M., Saiz, M., Garrido-Abejar, M., Parra, M., 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.
- Garaigordobil, M., & 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. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- Garaigordobil, M. (2016). Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 311. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.617>
- Gillespie, S. M., Jones, A., & Garofalo, C. (2023). Psychopathy and dangerousness: An umbrella review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 100, 102240. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102240>
- Goodboy, A. K., & Martin, M. M. (2015). The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 49, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.052>
- Gómez-Tabares, A. S., & Correa Duque, M. C. (2022). La asociación entre acoso y ciberacoso escolar y el efecto predictor de la desconexión moral: una revisión bibliométrica basada en la teoría de grafos [The association between school bullying and cyberbullying and the predictive effect of moral disengagement:

- A bibliometric review based on graph theory]. *Educación XXI*, 25(1), 273–308. <https://doi.org/10.5944/educXXI.29995>
- 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>
- Green, A., & Hart, C. M. (2024). Mean girls in disguise? Associations between vulnerable narcissism and perpetration of bullying among women. *Sex Roles*, 90, 848–858. <https://doi.org/10.1007/s11199-024-01477>
- 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.
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45–69. <https://doi.org/10.1086/690565>
- Hartung, J., Bader, M., Moshagen, M., & Wilhelm, O. (2022). Age and gender differences in socially aversive (“dark”) personality traits. *European Journal of Personality*, 36(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0890207020988435>
- 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.
- Jain, N., Kowalski, C. M., & Johnson, L. K. (2023). Dark thoughts, dark deeds: An exploration of the relationship between the Dark Tetrad and aggression. *Current Psychology*, 42, 18017–18032. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02993-4>
- Jenkins, L. N., Miller, H. H., Kaminski, S., et al. (2023). Re-conceptualizing peer victimization as a potentially traumatic event. *Int Journal of Bullying Prevention*, 5, 151–160. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00129-7>
- Jonason, P. K., & Webster, G. D. (2010). The dirty dozen: A concise measure of the dark triad. *Psychological Assessment*, 22(2), 420–432. <https://doi.org/10.1037/a0019265>
- Jones, D. N., & Neria, A. L. (2015). The Dark Triad and dispositional aggression. *Personality and Individual Differences*, 86, 360–364. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.021>
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2010). Differentiating the Dark Triad within the interpersonal circumplex. In Leonard M. Horowitz & Stephen Strack (Eds.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 249–267). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118001868.ch15>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1073191113514105>
- Kim, J., Leban, L., Hong, J. S., & Lee, Y. (2023). Sex differences in the overlap between bullying perpetration and victimization: A developmental perspective. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 9(1), 35–53. <https://doi.org/10.21428/cb6ab371.e555ed9b>
- Kjærviik, S. L., & Bushman, B. J. (2021). The link between narcissism and aggression: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 147(5), 477–503. <https://doi.org/10.1037/bul0000323>
- Klimstra, T. A., Jeronimus, B. F., Sijtsma, J. J., & Denissen, J. J. A. (2020). The unfolding dark side: Age trends in dark personality features. *Journal of Research in Personality*, 85, 103915. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103915>
- Knight, N. M., Dahlen, E. R., Bullock-Yowell, E., & Madson, M. B. (2018). The HEXACO model of personality and Dark Triad in relational aggression. *Personality and Individual Differences*, 122, 109–114. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.016>
- Leemis, R. W., Espelage, D. L., Basile, K. C., Mercer Kollar, L. M., & 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. <https://doi.org/10.1002/ab.21808>
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ochoa, G., & Moreno-Ruiz, D. (2019). Victimisation and school violence. The role of the motivation of revenge, avoidance, and benevolence in adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 4(2), 88–94.
- Marcus, D. K., Preszler, J., & Zeigler-Hill, V. (2018). A network of dark personality traits: What lies at the heart of darkness? *Journal of Research in Personality*, 73, 56–62. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.003>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2007.08.003>
- Martínez-Ferrer, B., & Ruiz, D. M. (2017). Dependencia de las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 105. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.923>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s40750-016-0041-0>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0146167203029007007>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & López-García, J. J. (2017). Risk and protective factors associated to peer school victimization. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00441>
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Montero-Carretero, C., Pastor, D., Santos-Rosa, F. J., & Cervelló, E. (2021). School climate, moral disengagement, and empathy as predictors of bullying in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 656775. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656775>
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.1037/pspp0000329>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/ANNUREVCLINPSY050212>
- O’Meara, A., Davies, J., & Hammond, S. (2011). The psychometric properties and utility of the Short Sadistic Impulse Scale (SSIS). *Psychological Assessment*, 23(2), 523–531. <https://doi.org/10.1037/a0022400>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
- Peeters, M., Cillessen, A., & Scholte, R. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041–1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9478-9>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0432-4>
- Pfaththeicher, 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.008>
- 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*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.984744>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9888-5>
- Porter, S., & Woodworth, M. (2006). *Psychopathy and aggression*. 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. <https://doi.org/10.1177/0165025416679743>
- 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(11–12), NP9903–NP9925. <https://doi.org/10.1177/0886260520976218>
- 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. <https://doi.org/10.1002/ab.20377>
- Sehar, G. E., & Iram, F. (2016). Dark Triad personality traits as predictors of bullying and victimization in adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*, 26, 51–65.
- Sorrentino, A., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Blaya, C. (2019). Epidemiology of cyberbullying across Europe: Differences between countries and genders. *Educational Sciences Theory and Practice*, 19(2), 74–91. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005>
- StataCorp. (2021). *Stata statistical software: Release 17* [Stata 17]. StataCorp LLC. Trichy
- Szabó, E., & Jones, D. N. (2019). Gender differences moderate Machiavellianism and impulsivity: Implications for Dark Triad research. *Personality and Individual Differences*, 141, 160–165. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.008>
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education Inc.
- Useche, S. A., Valle-Escolano, R., Valle, E., & Colomer-Pérez, N. (2023). Gender differences in teenager bullying dynamics and predictors of peer-to-peer intimidation. *Heliyon*, 9(9), e20243. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20243>
- 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. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16434>
- 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, 231–235. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0701-0>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.012>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i2.278>
- World Health Organization. (2018). World Health Statistics 2018: Monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/272596>
- 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, L., & Zhu, H. (2021). Relationship between narcissism and aggression: A meta-analysis. *Acta Psychologica Sinica*, 53(11), 1228–1243. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2021.01228>

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Chapter

Psychoemotional and Behavioral Adjustment in Adolescence at the School

Estefanía Estévez¹, Elizabeth Cañas¹, Elena Flores¹, Gregorio Requena², and Jesús F. Estévez³

¹Department of Health Psychology, Miguel Hernández University, Elche, Spain

²Department of Police Response, Villarreal, Castellón, Spain

³Department of Sociology, University of Alicante, Alicante, Spain

Abstract

In the school context, some children and adolescents present certain problematic behaviors. Some of these behaviors may be inappropriate for their age, or harm others or themselves. In this regard, one of the problems that currently generates greater concern in society is bullying and cyberbullying, due to its high prevalence and its serious consequences. Faced with this problem, it is essential for teachers to know its main characteristics, as well as the most appropriate forms of intervention. This chapter defines some of the main behavioral problems of students in the school context, including bullying among peers. The characteristics present in most of the aggressors are also described, as

well as some characteristics shared by many of the victims. However, it is not only important to know how to identify a problem behavior, but it is also necessary to understand why it occurs and what factors favor it. To better understand the problem behaviors, individual, family, and school variables related to them, which can act as risk factors or protective factors, are analyzed. Finally, the importance of awareness-raising, mediation, and positive conflict resolution are highlighted as prevention strategies.

Keywords: adolescence; psychoemotional adjustment; behavioral adjustment; school; intervention

Introduction

Problematic behaviors are quite varied, and the definitions that have been developed are diverse. However, broadly speaking, the behavior of a child or adolescent can be defined as problematic when it involves some kind of harm to themselves or others. Damage to themselves includes those behaviors that hinder normal development or that prevent them from having an adequate relationship with their social environment. Thus, high impulsivity, constant hyperactivity, or continued lack of attention to academic activities can be problematic by hindering the students' learning process and, in some cases, also their interpersonal relationships. These behaviors will pose a major or minor problem depending on their duration, intensity, and frequency (Estévez, Estévez, Segura, and Suárez, 2019). Other problematic behaviors also lead to some kind of negative

consequence or harm for other people, such as physical and verbal attacks, or property damage. Violent behavior by students is probably one of the problems that most concerns parents and teachers, as we will analyze below.

Another important aspect to consider is that, in many situations of bullying and also in violent situations between peers, not only are the aggressor and victim involved, but also more students who know about the situation, who observe it, and who decide whether or not to act. In this sense, although the first investigations of bullying focused on analyzing the profile of the aggressors and victims individually, bullying is currently considered a group phenomenon in which other students also intervene directly or indirectly, acting or remaining passive (Avilés, 2008; Le Menestrel, 2020; Ortega, 1998). There are, therefore, three basic roles to consider: the aggressors, the victims, and the bystanders. Group dynamics are established among these three different roles, which contribute to maintaining situations of harassment and violence (Cortés-Pascual et al., 2020; Iñiguez-Berrozpe et al., 2020; Jouriles et al., 2019). In addition to group dynamics, problematic behaviors that arise in the school context can be explained by multiple other causes. Various factors can contribute to increasing them, which include individual, family, and school characteristics considered as risk factors. On the other hand, some other factors and circumstances, the so-called protective factors, can reduce the emergence of these problems. We describe some of the main ones in the next section.

Most common behavioral problems and related diagnoses in children and adolescents

Attention deficit with hyperactivity. Initially, it was called Attention Disorder (AD), but the term Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is currently used. This term refers to a syndrome characterized by a lack of attention, impulsivity, and excessive activity. Among the criteria for diagnosis, according to the DSM5, these behaviors must be clinically significant and manifest in at least two different contexts. Currently, there is some controversy about the overuse of this diagnosis and, indeed, it is very important to differentiate between children who have some hyperactivity trait and those with ADHD (Sánchez-Trujillo, 2018; Santana-Vidal, Gatica-Ferrero, and Valdenegro-Fuentes, 2020). Whereas an early and correct diagnosis can help children with attention and hyperactivity issues, problems arising from incorrect early "labeling" should also be assessed. How educating a child with hyperactivity, or a child who has some hyperactive trait, can reduce the intensity of their problematic behaviors to a great extent (Oliva et al., 2020). Like all children, these children need clear limits and rules, applied with affection and love; although where appropriate, guidelines, rules, and limits should be established more persistently. Collaboration between family and school, unifying educational criteria and rules, is critical.

Oppositional defiant disorder. Certain behaviors of disobedience in childhood, as well as certain defiant behaviors toward authority during adolescence, are part of the normal evolutionary development of children and adolescents. However,

when the frequency and intensity of these challenging behaviors are so high that they cause serious deterioration in the relationship with parents and teachers, oppositional defiant disorder emerges (Armas, 2010 Triana, 2017). This disorder is characterized by the existence of recurrent negative behaviors, mainly irritability/anger (susceptibility or resentment) and the habitual presence of arguments or challenging attitudes (continuous refusal to perform all the tasks posed by parents or teachers) and showing hostility and disobedience to figures of authority. These behaviors usually begin at the family level, and then extend to other contexts such as school. Although authority and rules are constantly challenged, the fundamental rights of others are respected, without the occurrence of theft, intimidation, cruelty, or destruction of other people's belongings. Although the causes of these behaviors are multiple, certain school factors can contribute to their maintenance and aggravation, or their disappearance. The quality of the teacher-student relationship, the relationships among students, or how the teacher structures the teaching-learning process are all aspects that can favor or decrease these behaviors (Huéscar, Moreno-Murcia, and Espín, 2020).

Conduct disorder. This disorder is characterized by frequent aggressive behaviors, such as insults and fights, as well as theft, cruelty to people or animals, unjustified absences from school, running away from home, and continued rule-breaking at home and school. It is a persistent transgression of the basic rights of others and age-appropriate social norms, as well as of the absence of guilt or remorse in the face of their actions, which seriously deteriorates the child's or adolescent's psychosocial adjustment (Rey-Anacona, 2010). There are multiple individual,

family, and social causes of these problematic behaviors. At the family level, interventions are primarily aimed at helping parents identify and define the problematic behaviors, and to analyze their own behavior in the face of these behaviors. Parents are generally trained in techniques and skills to deal with their children's problematic behaviors, and the need to establish clear rules for their children is emphasized. At the school level, similar strategies should be used to address these behaviors, and coordination with families is very important, as well as avoiding the absenteeism that is common in these cases.

Peer violence and bullying at school. School violence is the broadest concept and refers to all those aggressive behaviors that take place at school, whose protagonists are students or teachers. This violence includes all the assaults involving students or teachers, either as aggressors or victims, as well as acts of vandalism and destruction of material that occur in the school. School peer violence refers specifically to physical, verbal, or relationship aggression that occurs among students, and would therefore be a kind of school violence. These assaults can be punctual or persistent, repeated and always directed towards the same victim. When these assaults are carried out for a clear purpose of causing harm to a particular victim, they are persistent over time, and there is a clear imbalance of power between the offender and the victim, then it is a situation of bullying (Cava, 2013). In this sense, school harassment, or bullying, has been defined as a behavior of physical or psychological persecution performed by one student or students against another, who is chosen as the victim of repeated attacks (Olweus, 1998).

Bullying can occur through physical (kicking, pushing, punching, pinching...) or verbal assaults (humiliating, taunting,

insulting, derogatory nicknames...) (Cepeda-Cuervo, Pacheco-Durán, García-Barco, and Piraquive-Peña, 2008), or also relational or social assaults (Huertas, 2014). In physical and verbal aggression, violence is exercised directly, as there is a face-to-face confrontation between the aggressor and the victim. In relational or social aggression, there is no direct confrontation with the victim, and the damage occurs indirectly through the victim's circle of friends and their perception of belonging to a group, using social exclusion, rejection, and dissemination of malicious rumors. Recently, to these traditional forms of bullying, we must add the one that occurs through new technologies, and which is called cyberbullying. Cyberbullying shares the basic characteristics of traditional bullying (repeated victim harm, power imbalance, and the victim's difficulty to avoid the situation), and also has some characteristics of its own (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2017; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, and Runions, 2014). In this type of bullying, the anonymity of the aggressor is common, thus increasing the victim's feeling of helplessness, there is a rapid spread of the aggression suffered through social networks by being quickly known to a large number of people and causing the victim a greater sense of vulnerability, as they do not feel safe anywhere or at any time (Baldry, Farrington, Sorrentino, and Blaya, 2018; Fahy et al., 2016).

Bullying intervention strategies necessarily require the parents', teachers', and students' awareness of the serious consequences that all forms of violence, direct and indirect, have on the victim (Buelga, Cava, and Musitu, 2010). Information and awareness of the entire educational community is a necessary first step, which can also help mobilize passive bystanders to

support the victim. On the other hand, it is very important for there to be an action protocol in cases of bullying in all schools, which should be known to all the teachers, and which should be adequately used in the face of indications of bullying. From prevention, many actions can be carried out, from the creation of school mediation teams to the development of social skills, conflict resolution, or the empowerment of personal resources such as empathy and self-esteem among all the students. The strategies developed to improve school coexistence significantly reduce the incidence of bullying.

Anxiety problems and phobias. Finally, in addition to the problematic behaviors described above, some students may also show anxiety problems and certain school-related fears that can make it difficult for them to adapt to school. These issues include some students' excessive anxiety about exams and cases of school phobia (Fernández-Sogorb et al., 2017). These problems require the school's collaboration with the families. From the school context, in the face of situations of school phobia, the entire teaching team should unify the action criteria with the student and promote their social integration with their peer group (Schoeps, Villanueva, Prado-Gascó, and Montoya-Castilla, 2018).

All problematic behaviors pose an important challenge for schools and involve the need to carry out interventions both for their prevention and for their reduction and elimination once they have occurred. Although the description of these issues sometimes seems to focus predominantly on the individual characteristics of the students performing these behaviors, the focus of analysis and intervention must necessarily be broader. The interventions to be developed must therefore maintain a

comprehensive approach, because, as Armas (2010) points out, when a child has a problem, so do the classroom, the teachers, the family, and the school have a problem. To help the struggling student, it is necessary to move from the individual plane to a more global level, because to change their behavior, it is frequently necessary to change the relationships that students establish with others in their family, school, and social system. Through various strategies, the school can prevent and intervene in many of these problems, improving the social integration of all students and promoting an adequate climate of coexistence in the school (Brewer, Brewer, and Kulik, 2018). These interventions are not only positive for students with difficulties, but also for the rest of the students, teachers, and families.

Roles involved: aggressors and victims

The aggressors. The aggressor is often part of a small group in which they act as the leader. These other students often accompany the aggressor, acting as "followers." Sometimes they only observe, and other times, they also assault the victim. This small group is, in a way, the "public" in front of which the aggressor insults, strikes, or humiliates the victim. Although the student who commits the bullying and assaults the victim does not always have the same profile, they usually have these characteristics: the need to feel superior and to dominate; the need for prominence and to be recognized for their aggressions by their reference group; insensitivity to the suffering of others; the ease of exculpating and justifying the aggressions, minimizing their severity, or justifying their behavior (Estévez et al., 2019).

Bullying has serious consequences for the victim, although the aggressor is also at risk of greater mid- and long-term difficulties (Tian, Yan, and Huebner, 2018). Of course, the main objective of the intervention should be to help the victims, as they are in a situation of maximum vulnerability, but it is also important to understand and make the parents of the aggressors understand that this behavior can also have negative consequences for their offspring. Over time, this student loses the support and admiration of their reference group, while already integrating aggression as a way of relating. Besides, students who assault and harass their peers are at increased risk of getting involved in other problematic behaviors, such as substance use and pre-delinquent behaviors (Antoniadou, Kokkinos, and Fanti, 2019).

The victims. While some vulnerability factors have been identified that increase a student's likelihood of being bullied, in certain circumstances, any student may be bullied. Sometimes it is physical differences, sexual orientation, religion, or cultural differences that increase the likelihood of bullying. In other cases, it is the victim's lack of assertiveness or social isolation in the classroom that is decisive. One trait that is common to all victims is their feeling of loneliness (Larrañaga, Yubero, Ovejero, and Navarro, 2016). This loneliness may be prior to the bullying, as some victims have a previous situation of social rejection, but it can also be a consequence of the isolation that occurs after being bullied (Cava, 2013).

The academic performance of these students usually decreases after the bullying occurs as a result of their difficulty concentrating (Mundy et al., 2017; Wright and Wachs, 2019). Although the consequences will be more or less severe depending

on the length and intensity of the bullying, the victims often feel afraid to go to school, as well as insecurity, anxiety, sadness, and psychosomatic symptoms such as stomachaches and headaches (Gini and Pozzoli, 2013). In the most severe cases, they may have suicidal thoughts and even attempt suicide (Extremera, Quintana-Orts, Mérida-López, and Rey, 2018). On the other hand, some victims also perform aggressive behaviors. Aggressive victims are usually impulsive students, with some hyperactivity, who seek to approach the peer group but who do not adapt their behavior to the group's rules and are usually rejected (Estévez, Martínez, and Jiménez, 2009). Sometimes bullies justify their aggression based on these characteristics of the victim. In other cases, this aggressive behavior is observed in initially submissive victims who change their role to become aggressive victims as a way to defend themselves from bullying.

Submissive and aggressive victims both show changes in their behavior, mood, and well-being due to bullying, which can be summarized in the following: sudden rejection and fear of attending school; feelings of loneliness and isolation; recurring complaints about stomachache or headaches, especially before going to school; anxiety problems and excessive nervousness; unexpected emotional reactions; insomnia; feelings of hopelessness and loss of interest in their favorite activities; inability to enjoy things and lack of energy; negative self-verbalizations; difficulty concentrating and attending to academic tasks (Smokowski and Evans, 2019).

The bystanders. In bullying, the term "bystander" is used to refer to students who do not bully the victim but who are aware of the situation (Ortega, 1998). These students often keep out of the situation and do not help the victim. This passive

reaction can be explained, in part, by the fear of becoming new victims and of confronting the aggressors. This passivity of the environment (sometimes including teachers) makes the bully or bullies feel stronger about the victim, which contributes to the bullying being maintained. In fact, mobilizing the bystanders to support the victim is one of the aspects that receives increasing attention in bullying intervention strategies (Mazzone, 2020). This change in the attitude of students and teachers who know about the situation but who do not act implies greater information and awareness of the entire educational community (parents, teachers, and students) about the characteristics and types of bullying and their serious consequences.

Moreover, mobilizing students who are aware of the situation to support the victim is also positive for school coexistence and for the values that are transmitted in school. When students learn to be silent and not intervene as a way to adapt, they also internalize the fear of becoming future victims, they feel more vulnerable, and, in some cases, they may have feelings of guilt for not helping. On the contrary, when certain circumstances are created in the school that favor their active participation, values of respect and mutual assistance are internalized. Thus, when it is assumed that bullying affects everyone and that everyone can help prevent it, it is easier to break the "law of silence" that is sometimes installed in some schools and that causes many victims and many bystanders to refrain from reporting the situation and seeking help.

Main Variables Related to Problem Behaviors

Individual risk factors

Self-esteem. Self-esteem is a person's subjective assessment of themselves and their personal abilities and qualities. Depending on personal experience and interaction with significant people in the social environment (parents, friends, teachers), each person develops a concept and an assessment of themselves (Musitu, Buelga, Lila, and Cava, 2001). In addition to this general assessment, we also make a subjective assessment of ourselves in specific areas, such as social, family, or physical. In some areas, our self-assessment is more positive than in others. Thus, for example, some students with high academic self-esteem trust their abilities as students, but they have low social self-esteem because they negatively evaluate their abilities to interact with their peers. Likewise, students can have high social self-esteem and low academic self-esteem, so it is interesting to know students' self-assessment in different fields (Cañas, Estévez, León-Moreno, and Musitu, 2020).

In general, low self-esteem is often considered a risk factor for students' involvement in problematic behaviors (İldırımÇalıcı, and Erdogan, 2017). However, some dimensions of self-esteem appear to be more closely related to increased vulnerability to engage in problematic behaviors. In particular, both low family self-esteem and low academic self-esteem are the two dimensions that have more consistently been linked to a greater number of problematic behaviors (Jiménez, 2011). Thus, for example, in the case of bullying, it has been pointed out that aggressors have low family and academic self-esteem, but do not show low social self-esteem, as they maintain some popularity

within the group of friends who accompany them and who sometimes encourage them in their bullying of the victim (Cava, 2013).

Empathy. It is about the ability to understand and regulate one's own emotions (Inglés et al., 2015; Benita, Levkovitz, and Roth, 2017), and the ability to place oneself in the situation of another person by understanding their point of view and feelings (Chen, Fung, and Raine, 2021; Fulk, Mancuso, and Bell, 2013). It includes two components: the emotional component, which refers to the ability to be affected by the feelings of others and to show concern for their well-being; and the cognitive component, about the ability to understand others' point of view and anticipate their thoughts, interpretations, and reactions. It is a variable that, in general, has been widely studied in relation to violent behavior in adolescents, since it seems to play a key role in bullying situations. Thus, low emotional empathy has been linked to aggressive behaviors, whereas high emotional empathy is a protective factor against students' involvement in aggressive interpersonal behaviors (Estévez, Jiménez, and Segura, 2019). However, in the case of cognitive empathy, although this dimension also promotes positive interpersonal relationships, aggressors do not always lack this empathy and it therefore cannot be considered as a protective factor. In fact, concerning bullying, it has been found that some aggressors possess high levels of cognitive empathy, which they use to anticipate the victim's reactions to their taunts, blackmail, or physical assaults, and cause them greater harm (Garandea, Laninga-Wijnen, and Salmivalli, 2021).

Personality. There are numerous studies that confirm the relationship between certain personality traits and interpersonal

violence or victimization (Chabrol et al., 2009; Van Geel et al., 2017; Etkin et al., 2020; Mitsopolulou, 2015; Reijntjes et al. 2016; Tani, 2003). The most common personality classifications on which these behaviors are studied are the big five (BF) (Etkin et al., 2020; Van geel et al., 2017), the Eysenck's PEN Model of Personality (Mynard, H. and Joseph, S., 1997) and in recent years, the traits of the Dark Tetrad of Personality (psychopathy, narcissism, machiavellianism and sadism) (Chabrol et al., 2009; Van geel, 2017; Lopez-Romero, 2021). Along these lines, the meta-analysis by Mitsopolulou (2015), based on BF and bullying and victimization behavior in adolescents, showed that the lowest levels of kindness and conscientiousness (Van Geel et al., 2017) and the highest levels of neuroticism and extraversion they were associated with both harassment and victimization. Tani et al. (2003) reported that low agreeableness and high neuroticism were the most consistent predictors of the bullying/harassment status of children. The findings of both studies are also consistent with the studies of Bollmer (2006), Van Geel et al. (2017) and Etkin (2020).

Regarding the Dark Tetrad of Personality, Jonason and Kroll (2015) and Wai and Tiliopoulos (2012) observed that people with dark features tend to have deficits in affective empathic ability but not in cognitive ability. In fact, this rational understanding of what another person is experiencing could be used precisely to harm them. In studies such as that of Van Glee et al. (2017), all the features of the Dark Tetrad were predictors of bullying except narcissism. However, in other studies narcissism turned out to be an important predictor in this regard (Reijntjes et al., 2016). With regard to cyberbullying, sadism is placed as the most significant predictor of tetrad (Van Glee et al.,

2017). Although all the traits of the dark tetrad are related in some way to bullying and cyberbullying, there are differences in the motivation of each: domination, sadistic pleasure, popularity, mating, instrumental gains, etc. (Salmivalli, 2010; Volk, Camilleri, Dane and Marini, 2012). In this way, antisocial behavior online or "trolling" Buckels et al. (2014) thus seems more driven by sadistic pleasure than by callousness (psychopathy), strategic considerations (Machiavellianism) or a threatened ego (narcissism). Traditional bullying, however, could be strategic behavior, aimed at gaining dominance or popularity (Van Glee et al., 2017).

Social anxiety. Social anxiety in children and adolescents is mainly characterized by a persistent fear of negative peer evaluation (Estévez, Martínez-Ferrer, and Jiménez, 2009; Pabian and Vanderbosh, 2016). This fear of social appreciation has been related to social problems during adolescence (Coelho and Romão, 2018). Those adolescents who have high levels of anxiety may have greater difficulties in relating to their classmates. Various studies indicate that these adolescents lack the social skills necessary to interact with their peers (Miers, Blöte, de Rooij, Bokhorst, and Westenberg, 2013), and they show withdrawal and social avoidance behaviors (Coelho and Romao, 2018). As a result, these students are usually ignored, and it is very likely that they are victimized by their peers (Ranta, Kaltiala-Heino, Pelkonen, and Marttunen, 2009; Van Roy, Kristensen, Groholt, and Clench-Aas, 2009). Such, bullying victimization not only is positively correlated with children's social anxiety, but also child victimization increases the risk of social anxiety (Dong, 2015; Wu, Zhang, Cheng, and Hu, 2018).

Emotional regulation. This construct refers to the processes responsible for monitoring, evaluating, and modifying emotional reactions to accomplish one's goals (Thompson, 1991). In recent decades, emotional regulation has been considered one of the best indicators of psychopathology or psychological and behavioral maladjustment, such as aggressive behavior and victimization (Toblin, Schwartz, Gorman, and Abou-Ezzeddine, 2005; Verlinden et al., 2014). However, among those involved in school bullying, it is the victims who display less emotional regulation, and who need greater emotional attention (Casas, Ortega-Ruiz, and Del Rey, 2015; Mollá, Prado-Gascó, and Martínez, 2015). Generally, students who suffer a great deal of intimidating behavior or bullying present low levels of emotional intelligence (Cañas, Estévez, Martínez-Monteagudo, and Delgado, 2020; Garaigordobil and Oñederra, 2010). Poor abilities to understand and regulate emotions made children more likely to fall victim to school bullying, confirming the lack of social efficacy among victims (Hunter and Borg, 2006; Nabuzoka, Rønning, and Handegård, 2009; Romera, Cano, García-Fernández, and Ortega-Ruiz, 2016). Even, it is confirmed that adequate emotional regulation can be a protective factor against victimization (León-del-Barco, Lázaro, Polo-del-Río, and López-Ramos, 2020).

Basic psychological needs. These needs are framed within the Self-determination Theory of Deci and Ryan (2000). These authors indicated that this theory is determined by three *basic psychological needs* (BPN), whose satisfaction affects motivation, namely:

- **Autonomy:** Individuals need to control the origin of their actions and have the strength to establish their own behavior.

- Competence: It is based on the ability to achieve an action that is effective. Competence is not a skill of the person but a sense of confidence.
- *Relationship with others: It refers to the ability to relate and show empathy for others and that, in turn, others show a true relationship with oneself, as well as feel satisfaction with the social world.*

Deci and Ryan (2000) indicate that each of these BPN are essential for personal development and well-being in daily life, so that if any of them is frustrated, the consequences would be negative on a personal level. In this sense, the emotional regulation discussed above will also play a fundamental role about the satisfaction of BPN. Since adolescence is a period in which the individual is in the process of acquiring autonomy. It is feasible to think that the dissatisfaction of BPN can undermine the ability to regulate emotions, which, ultimately, can be a direct predictor of maladaptive behaviors. In contrast, the satisfaction of BPN can prevent the development of bullying behaviors by cushioning the emotional impact derived from adverse situations.

Family risk factors

Family socialization styles. Family socialization is the process by which the values, beliefs, rules, and forms of behavior that are considered appropriate in society and in the family of which one is a member are transmitted within the family (Musitu and Cava, 2001). These different family socialization styles have been linked to better or worse psychosocial adjustment in children. Thus, a "democratic" family socialization style is a protective factor against children's involvement in problematic

behaviors in the school context (Cañas, Estévez, Marzo, and Piqueras, 2019). On the contrary, family socialization styles in which coercion and punishment predominate, which are excessively authoritarian and in which, moreover, there is little affection and parental involvement in the children's education, constitute an important risk factor. Not only can overly authoritarian parenting patterns be considered as a risk factor, but also the absence of rules and limits that characterize the negligent style have been consistently linked to greater problems in children's social and school adaptation, lower family and academic self-esteem, worse academic performance, increased involvement in substance use and health-risk behaviors, increased impulsivity, more anxiety, and more feelings of insecurity.

Family Communication. The existence of open, sincere, and affectionate communication between parents and children is an important protective factor both against children's involvement in problematic behaviors in the school context and, above all, to help them cope with the problems that may arise in this area (Buelga, Martínez-Ferrer, and Musitu, 2016). For example, students who have academic difficulties, problems with their peers, or who even suffer from bullying can better cope with this situation if they are supported by their parents. This support is largely expressed when parents listen carefully to the social, personal, and school problems their children tell them. It is very important to pay attention to all the problems that a child reports, without dramatizing them, but without downplaying issues that may be worrying them, even if, for the adult, these are not such serious issues (or may even be perceived as irrelevant). A child needs to be able to express concerns in their family environment

such as getting nervous when answering a question in class or having argued with a friend (Estévez, López, and Musitu, 2007). When a child tells about a problem, for them, that problem is important, and if they do not feel heard, understood, and supported, they will most likely not tell their parents about their concerns the next time. Through the expression of their ideas, feelings, and concerns, children strengthen their relationships with their parents and increase their trust in them.

During adolescence, communication changes, as children want greater intimacy and do not always tell their parents everything. However, if communication has been smooth previously, children are more likely to continue to seek the support of their family in the face of a major concern or problem (Musitu and Cava, 2003). On the contrary, when communication is virtually non-existent, offensive, or there is a lack of trust, and children do not receive support from their parents, then they express their concerns less and thus lose an important source of support for school problems or other problems they may have. Thus, for example, in the face of bullying, children are more likely to tell their parents what is happening to them if they trust them and maintain fluent communication (Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, and Del Rey, 2018). Although many students do not tell their parents and teachers about the situation of bullying they suffer for fear of reprisals by the aggressor, or for fear of being labeled as weak and in need of adult help, the parents can detect the situation more quickly if there is fluid and affectionate family communication.

Family climate. Certain circumstances of the family environment are also relevant risk factors for students' involvement in problematic behaviors. In this sense, frequent conflicts among the couple members and the use of violence (physical or psychological) as a way of resolving these conflicts have been shown to have a negative influence on children (Cava, 2013). When children observe that the father, mother, or both resort to screaming, insulting, or physical aggression as a means of imposing their opinion on the partner, or as a way to show power and dominance in interpersonal relationships, these children learn that violence is useful. Social learning theories provide relevant explanations for this process by which violence observed in the family context is subsequently used in the school context. In these homes, children learn that through aggression (physical or verbal), the person who uses it achieves their goal (others do what they want them to do, more power is acquired). That is, they learn that aggression is useful and that it serves to achieve things they desire (for example, imposing their own opinion on others, or acquiring a certain reputation), and therefore, they will also use it in their interpersonal relationships. Sometimes, the aggressive behaviors of children observing these family dynamics are limited only to the family context. However, children often shift their aggressive behaviors to the school context (Ortega-Barón, Buelga-Vasquez, and Cava-Caballero, 2016). These aggressive behaviors can be aimed at teachers or, more commonly, at those peers they perceive as physically weaker or more socially isolated.

Family violence. The role of parents is crucial in the development of children's social skills, emotional regulation and socialization. Peer behavior patterns are formed through

interactions and experiences with caregivers (Cross and Barnes, 2014; Feeney and Fitzgerald, 2019; Chen, Zhu, and Chui, 2020). And even, the type of parenting (warm or inconsistent) determines and can shape temperamental traits that are directly related to behavior problems and violence between equals (López-Romero, Domínguez-Álvarez, Castro and Romero, 2021). According to longitudinal studies, exposure to victimization and domestic violence can increase the risk that children internalize violent and defenseless behaviors, and that this increases the chances of being bullied outside the family context, either at school or in the community (Bidarra, Lessard and Dumont, 2016).

A large volume of literature highlights the substantial relationship between participation in peer bullying and family violence (Baldrey, 2003). In the study by Finkelhor et al. (2009) concluded that there were significantly higher rates of child maltreatment in victims and bullies and that the highest rate of exposure to domestic violence was found only by bullies. Likewise, it has been observed that both the victims 'and the aggressors' homes were characterized by higher levels of criticism, lack of supervision and clear rules, higher rates of child abuse and domestic violence. (Holt et al., 2009). In general, such studies have found that family violence is associated with greater difficulties in peer relationships (Nugent, Labram, and McLoughlin, 1998). More specifically, abused boys are more likely to be victimized by their peers (Shields and Cicchetti, 2001), and girls exposed to domestic violence are more likely to bully their peers (Baldry, 2003).

School risk factors

Certain *school characteristics* can be considered risk factors, as they increase the likelihood of interpersonal conflicts, social adaptation difficulties, and behavioral problems in students. These school factors, while shared by all students, could have a greater impact on students who already have family and individual risk factors. On the other hand, the school can also promote the creation of positive and inclusive school climates that foster school coexistence and reduce problematic behaviors like aggressive, disruptive, or challenging behaviors (Marengo et al., 2018). These factors are also key elements for psychosocial intervention in the educational field.

The school climate is determined by the perception that students and teachers have of the interpersonal relationships established at school, the type of organization that is maintained, and the values that predominate in the school (Cava and Musitu, 2002). In a negative school climate, characterized by a lack of perception of teacher support, rigid, arbitrary, and inconsistently applied rules, in which competitive and individualistic values are fostered, and the promotion of values of acceptance, tolerance, and mutual respect is not addressed, problematic behaviors are more likely to emerge in the students (Ferrer-Cascales et al., 2019). Some of the main school factors that negatively affect school coexistence are described below.

Social pressure. The social pressure that individuals face can be of two types (Latimer, Floyd, Kariis, Novotna, Exnerova, and O'Brien (2004):

- Direct: Corresponds to the open expression by peers of behaviors that encourage certain acts, as ridicule, requests for an individual to behave in a certain way.
- Indirect: Corresponds to the set of norms and beliefs and actions implicitly imposed by the social group. In this type of pressure, it is composed of tasks such as peer actions, social exclusion and overestimation of people who do certain activities that are socially good.

Peer pressure is one of the causes of bullying and violent behavior among adolescents in school, because adolescents, actively interact with their social environment as part of their identity development process (Ulfah and Gustina, 2020), and, because peer pressure might encourage adolescents to bully. Peers who play a high negative role can lead to high bullying behavior at school. Adolescents want to behave in the same way as their peers so they think that bullying is normal and often witnesses their peers bullying (Fataruba, 2016).

Social reputation. Being vulnerable to group pressure has to do with the image you want to project to others, that is, with your social reputation ("what image do I want to convey?"). In adolescence period, popularity, leadership, and power among peers constitute a central aspect of adolescents' life (Carroll, Green, Houghton, and Wood, 2003; Carroll, Houghton, Hattie, and Durkin, 2001). For some of them, reputation is achieved through transgressive behaviors that are rewarded in terms of social status among their peers (Gini, 2006; Sussman, Unger, and Dent, 2004). This is what is known as an ideal social reputation in terms of the desire to achieve a reputation as a non-conformist, antisocial, "tough" and defiant among peers. Therefore, social

reputation plays a fundamental role in violent or maladaptive behaviors, and consequently, it is the perpetrators of this type of behavior who obtain a higher social status for their transgressive behaviors (Buelga, Musitu, and Murgui, 2009).

Attitudes of tolerance towards violence. In some schools, there is still some tolerance for some forms of violence among students, perceived as inevitable. When, certain forms of violence among students, such as insults, or derogatory nicknames are considered natural and unavoidable in a school because they have always existed, some students feel encouraged to engage in violent behavior toward their peers (Olweus, 1998). Acceptance of verbal abuse or social rejection among students on the grounds that these aggressions are less negative for the victim contributes to increased school violence (Wang, Swearer, Lembeck, Collins, and Berry, 2015). On the contrary, when a zero-tolerance attitude towards these behaviors is maintained in the school, violence and conflict between students decrease.

Overly competitive organizational structures. The teaching-learning process at school can be structured in different ways. The three most commonly used organizational structures are the individualist (each student works independently, learns certain content, and is individually evaluated), the competitive (students learn the content individually and compete with each other to become the best in a given subject), and the cooperative (students learn together, help and support the learning process, and what is evaluated is that all the students achieve a certain educational goal). These three structures generate different interactions among the students (Torrego and Negro, 2012; Vu, Hooker, and Simonds, 2020). Thus, when learning is organized competitively, that is, for some students to achieve their

academic goal of "being the best," other peers must "be the worst;" the classroom is then divided into "winners" and "losers." In these situations, some students begin to excel academically, while others begin to disconnect from the educational system and learning process. Competitive organizational structures generate negative interactions among students, reduce empathy, and decrease effective communication.

On the contrary, when the organizational structure of the classroom is cooperative, positive interaction between students and effective communication is favored, the students' cognitive development is enhanced, and their capacities of oral expression, teamwork, coordination, and negotiation increase. Finally, concerning individualistic organizational structures, they do not, in principle, favor any type of interaction (positive or negative) among students because students work and learn independently.

A high number of students in situations of isolation and social rejection. A school factor that directly affects school violence is the existence of a high percentage of students in a situation of isolation or social rejection (Cava and Martínez, 2013). Students who are socially rejected by their peers or are in a situation of social isolation are more vulnerable to bullying. These students often become the victims of aggressors who seek out precisely the most isolated students, those who have less support from the rest of the classroom, as the target of their aggression.

Attitudes towards teachers and school. These attitudes develop during the school years, mainly from students' academic and interpersonal experiences at school. Thus, for example, when experiences of academic failure accumulate, or the level of social

integration is very low, students can disconnect from the educational system both academically and interpersonally, generating negative attitudes towards the school. Repeated academic failure can cause some students to feel distanced from the educational process in the classroom, and to use certain disruptive behaviors as a way to establish an identity and reputation within their peer group, which implies some rebellion against school rules and the teacher as a figure of authority in the classroom (Musitu, Estévez, and Emler, 2007). On the other hand, negative attitudes towards teachers can be generated both as a result of negative experiences in the school context and also from a general attitude of rejection of authority figures, which may have its origins in the family sphere. Some children and adolescents initially develop an attitude of rejection towards their parents as a source of authority which, if the situation is not redirected, can subsequently generalize into open rejection of other sources of authority such as teachers. Students who have negative attitudes toward school, who do not value learning, or do not feel an integral part of the educational process and show an attitude of rejection of the rules and the authority are more likely to engage in problematic behaviors at school (Cava, Musitu, and Murgui, 2006).

Low levels of perceived teacher support. In line with the above, for many of their students, especially the youngest ones, teachers are significant people, and the quality of the relationship the students establish with them influences their academic performance and variables such as self-esteem (Cava and Musitu, 2002). When students do not receive support and help from the teacher, they are likely to start developing negative attitudes towards the teachers and school and be more involved in

problematic behaviors. The teacher's lack of support does not always lead students to carry out problematic behaviors, but it can certainly increase their likelihood.

The little importance attached to the development of students' personal and social skills. In many schools, these aspects are considered as secondary or even do not deserve any attention. The little importance attached to the development of these competencies is, however, recognized by numerous researchers as a factor related to school violence and students' greater development of problematic behaviors (Fernández, 2004; Johnson, Johnson, and Holubec, 1999a; Johnson, Johnson, and aHolubec, 1999b; Torrego, 2006). Among these skills to be developed, the need to teach students to resolve their conflicts peacefully stands out above all. In fact, many intervention programs and proposals are aimed at teaching students personal and social skills, such as negotiation, mediation, and peaceful conflict resolution.

STRATEGIC ACTIONS IN THE FACE OF BEHAVIORAL PROBLEMS

As the roles involved are varied and the risk factors multiple, prevention and intervention need to be addressed from a holistic point of view that integrates the main socialization contexts, such as family and school. We will highlight here that, from the school context, various strategies can be carried out to prevent students' problematic behaviors, as well as to intervene once they have occurred. These strategies should be supported by the entire educational community, with everyone being aware of their usefulness in promoting school coexistence and the

proper psychosocial development of all the students, while also involving the families for an optimal outcome (Estévez, Flores, Estévez, and Huéscar, 2019). It is advisable to combine various strategies and maintain them continuously over time, within this family-school coordination to which we refer, and to monitor and evaluate their effectiveness. Two of the main prevention and intervention strategies are awareness-raising of the educational community and mediation in conflict (Vreeman and Carroll, 2007).

Prevention has undoubted advantages in the school sphere, as has been highlighted in various works (Cerezo et al., 2011; Díaz-Aguado, 2006; Garaigordobil and Oñederra, 2010; Ortega, 1998; Torrego, 2013). Prevention reduces the incidence of problematic behaviors that can affect students' psychosocial adjustment very negatively, thus avoiding difficulties for these students. Also, these interventions involve a lower cost in resources and their effects are broader, affecting a greater number of students, compared to interventions in the face of problems that are already detected. In addition, in an educational context, prevention has a special meaning and usefulness, as many of the prevention strategies focus on promoting students' emotional education and enhancing their personal and social resources, thus fostering their cognitive, affective, and social development (Garaigordobil and Martínez-Valderrey, 2014). However, while these advantages are significant, not all schools are fully aware of the importance of developing intervention proposals aimed at preventing problematic behaviors and improving school coexistence.

In some schools, attention is only paid to the learning of curricular content, and the improvement of interpersonal

relationships among students and between students and teachers is perceived as secondary, or even unnecessary. In other cases, some parents or students consider that these interventions are not helpful and perceive them as a waste of time. However, these interventions have positive effects for all students, not just those with difficulties. It is therefore very important to raise awareness of their usefulness in the entire educational community in order to be perceived as an investment of time, which will then lead to better quality of the social relations and of the teaching process itself (Cantone et al., 2015). When time and effort are invested in improving school coexistence, disruptive behaviors in the classroom are reduced, students' motivation for the learning process increases, and teacher motivation is increased. Given that the involvement of students and teachers is fundamental to the effectiveness of the interventions, it is advisable to improve their prior attitudes by presenting these positive consequences to them.

On the other hand, in addition to raising awareness among the educational community about the positive effects of empowering students' personal and social resources, it is also important for them to be aware of how certain problems in the school affect everyone, and not just those directly involved. Thus, for example, when there is a bullying situation in a school, the school climate generated has an impact on other students, who may fear being the next target of the aggressor or feel guilty if they do not help the victim (Ortega, 1998). Disruptive behaviors in the classroom and conflicts among students are more common in school environments where certain forms of verbal or relational violence are tolerated. In this sense, informing and raising awareness among the parents, teachers, and students

about the negative consequences of all forms of violence, promoting zero tolerance for all of them, and fostering support for the victim can reduce school violence (Cava, 2013). In some cases, this information and awareness of the negative consequences of all forms of violence (insults, pushing, derogatory nicknames, social rejection) is not only a preliminary step towards the implementation of subsequent interventions but in itself, it already implies an intervention that can contribute to reducing the incidence of problematic behaviors in students.

The creation in the school of a team of mediating students is an intervention strategy to help students resolve their conflicts peacefully, which also contributes to the prevention of various interpersonal problems (Boqué, 2002; Torrego, 2005). School mediation teams are usually made up of several students previously trained in mediation and generally coordinated by one or more teachers, also previously trained in the basic principles of mediation. These basic principles include the voluntary participation of the parties in conflict in the mediation process, their active participation during the sessions, and their commitment to listen respectfully to the other party to the conflict and to maintain confidentiality about the ideas, feelings, needs, and interests presented (Cava, 2009).

The existence of a school mediation team is not only useful for some students who manage to solve certain interpersonal conflicts with its help, but also provides important benefits to the mediating students who are part of the team and to the entire educational community. Mediating students develop social skills, such as empathy or active listening, which can be useful to them in other contexts, and that undoubtedly contribute to their personal development. On the other hand, having a team of

mediators is a way for the entire educational community to express the importance attached to values related to the culture of peace, coexistence based on respect for others, and the peaceful resolution of conflicts. All students, even if they do not use the mediation team, perceive that importance is granted to these values in the school when implementing such projects

Regard bullying among peers, although its incidence in schools is significantly reduced when preventive measures are carried out, it is also necessary to have an action protocol for possible cases of bullying (Cava, 2013). In this way, when a student, teacher, or parent detects that there may be a situation of bullying or cyberbullying, having a clear action protocol and, above all, one that is known to everyone, facilitates appropriate, fast, and effective action (Kowalski et al., 2014). It is essential that this action protocol is known to all and that it is applied as soon as a case of violence is suspected.

As part of a broader social context of prevention, we can link certain police institutions and social services. Through the policing of a community-oriented model with a proactive and integrated effort in and for the culture of peace and from an institutional approach that must be clear, open and inclusive, various initiatives can be promoted, such as the following two examples.

The first initiative could be the incorporation of the collaborating presence of Guardian Police (also called reference police, guardian agent or liaison police) possessing the appropriate profile, academic training and preparation. The role of these support figures is to cooperate in the protection of childhood and adolescence through their constant periodic

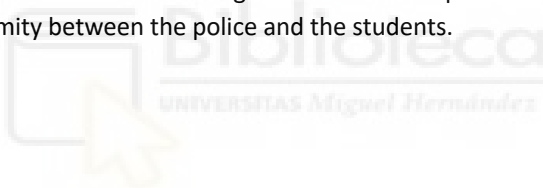
contact with the educational community for the resolution of conflicts in the school environment, as well as those private conflicts that may have transcended abroad or be of public domain. Within the legal scope of this figure, it could also be a detector and guide for problems that exceed, from the competence or territorial point of view, the response capacity of the educational centers. It would also be an efficient activating mechanism for the corresponding protocols when they require the intervention of other institutions (for example, the police forces or social services themselves), since some of the disruptive behaviors may be linked to more serious problems from the family or social environment that need multidisciplinary interventions that require other institutional support resources.

All of this driven by the synergy of common protocols that make it possible to clearly see the way forward and the public resources called upon to intervene. These protocols should have periodic updates that could emanate from meetings between the heads of the institutions, thus also fulfilling the role of improving coordination and communication between all of them. It is also possible to include among the possibilities of the guardian agent, the notification of conflicts in which school mediation is not enough, leaving open the possibility of referral to police mediation as an alternative.

The second preventive initiative that would also increase the ties between the police contribution and the educational community is the inclusion in the teaching calendar of a Project of Coexistence in the Classrooms, coordinated by the police, which carries out annual campaigns of updated content according to the needs and concerns prevailing. Through them, the qualified police personnel, for their awareness and involvement, will

address the content in the classrooms and guide the students, both on the detection of problems (bullying, cyberbullying, sexting, grooming hate crimes, etc.) and their legal consequences, such as school, extracurricular and even police resources available to them. The tacit objective consists of contributing to the internalization of values already transmitted by the teaching team such as empathy, solidarity, tolerance and peaceful conflict resolution. It can also be combined with the presence of a tutor agent, who could suggest redirecting the information of the campaign to the needs or recent problems in which the center in question needs more support.

Both initiatives could count on the feedback of information that the contributions of social networks suppose in the field of new technologies that would represent a plus of proximity between the police and the students.



PREVENTION AND INTERVENTION

Extensive research on programs to reduce or prevention bullying and cyberbullying indicates that the most effective programs are those that adopt a multi-system perspective in which different systems are involved in its prevention, from students to teachers and parents. This is consistent with the socio-ecological model, which postulates that participation in bullying behaviors is determined by multiple systems in which children and adolescents are immersed. These types of comprehensive programs are called *whole school* or *universal*, while those that focus solely on intervening on the victim and the aggressor are known as *focused*. (Holt, Kantor, and Finkelhor, 2009; Gaffney, Farrington, and Ttofi, 2019).

However, there is variability of results according to the age of application and the application perspective. There are *whole school* programs whose bullying variable does not obtain significant improvement for the primary population but for secondary or vice versa. As there are focused programs with high efficacy for bullying behavior, but others whose effects are non-existent. For this, more research is necessary in this regard and to know which the most effective programs and the mediating variables are responsible of the optimal results (Cross et al., 2011; Farrington and Toffi, 2009).

There are numerous studies and meta-analyzes that have recently examined the programs with the greatest international effectiveness in the adolescent population (Veerman and Carrol, 2007; Cantone et al, 2015; Jimenez-Barbero et al., 2016; Fraguas et al., 2020). There are studies that show how the phenomenon of bullying can show an upward trend in the transition from

primary to secondary school, with a greater risk for victims of social exclusion (Waasdorp, Bradshaw, and Leaf, 2012).

Table 1 shows a compilation of studies that have studied the effectiveness of different programs. Although most international studies show moderate or high efficacy, three of them can be highlighted: The *KiVa* program from Finland, the *Social Norms Project* from the United States, and the *Cyberprogram 2.0* from Spain (Gaffney, Farrington, and Ttofi, 2019). The first one combines the *whole school* and *focused* methodology, while the second program only uses a *focused* methodology. Each of them is briefly explained below:

- *Kiva (Kiusaamista Vastaan)*: The program has two main components: the “universal” or *whole school*, and the actions focused on the protagonists of the bullying or *focused actions*. *Whole school* activities include classroom lessons that raise awareness of the role of the group in maintaining bullying, increase empathy for victims, and promote strategies for students to increase their self-efficacy to help them. As well as activities where teachers debate with students to detect victims and aggressors and be able to intervene (Williford et al., 2013).

Its conclusions suggest that an intervention only on the protagonists of the harassment (victim-aggressor) has a moderate effect if the whole group is not worked with. Likewise, the *KiVa* program also addresses cyber behavior, as the responsible use of ICT and advocacy skills in virtual environments. The results of the studies demonstrate the effectiveness of the *KiVa* program for reducing the levels of bullying and victimization, as well as the internalized and externalized symptoms produced by living in a context that is perceived as unsafe. This program is

applied to both primary and secondary school students. And its effectiveness has been confirmed in several European countries (Williford et al., 2013).

- *Social Norms Project*: The methodology of this program focuses on a educative intervention based on the learning of norms of conduct both for relationships with peers and towards oneself. It is a program that includes the promotion of healthy behaviors outside and inside the school environment. This method is intended to delete misconceptions about the benefits that peer harassment can apparently bring, as well as behaviors associated with assault such as substance abuse or risky sexual behaviors. The program had a high rate of improvement, by significantly reducing the levels of bullying among students (Lishak, 2011).

- *Cyberprogram 2.0*: It is a focused program on bullying and cyberbullying, as well as on other implicit emotional variables that intervene in the mental health and performance of students. The main goal is for students to understand how bullying occurs, and critically analyze its consequences for both victims and bullies and bystanders. Besides, this program intends to promote the development of coping strategies such as social skills, emotional management and the practice of tolerance and positive attitudes in favor of conflict resolution. The results generated a significant increase in the levels of positive social behaviors, empathy, the implementation of conflict resolution strategies, and it decreased the levels of harassment and victimization behaviors both at school and in the virtual environment. (Graigordobil and Valderrey, 2015).

BRIEF FINAL COMMENT

This chapter increases the overall understanding of the main behavioral problems of students in the school context, as is the case of bullying among peers. Specially, this text provides insights into how to identify a problem behavior, and what individual, family, and school variables can act as risk factors or protective factors of these behaviour problems. Besides, it is highlighted the importance to develop strategies to prevent children and adolescents' problematic behaviors, as well as on their main socialization contexts, such as family and school. Some key ideas are provided to deal with the development of coexistence problems between peers, basic strategies and the presentation of some prevention and intervention programs with proven effectiveness in improving the school environment and reducing the incidence of conflicts between schoolchildren.

Table 1. Compilation of the main programs aimed at reducing or preventing bullying and cyberbullying

Program	Application ages	Country	Type	Target variables	Effectiveness
Cyberprogram 2.0	13-15 years	Spain	<i>Focused</i>	Bullying Cyberbullying Conflict resolution Self-esteem	High
Media Heroes	11-17 years	Germany	<i>Focused</i>	Bullying, Victimization Bystander	High-Moderate
OBPP	12-17 years	USA	<i>Whole School</i>	Bullying Cyberbullying Victimization Teachers Parent training	Moderate-Low
Prev@Cib	12-17 years	Spain	<i>Focused</i>	Cyberbullying Cibervictimización self-esteem Life satisfaction	High-Moderate
Youth lead program	12-14 years	Canada	<i>Focused</i>	Bullying Victimization	High-Moderate
INCLUSIVE	12-13 years	England	<i>Whole School</i>	Bullying Victimization	Moderate
KiVa	6-17 years	Finland (Also, in Italy, Netherlands, etc.)	<i>Whole School</i>	Bullying Victimization Self-efficacy School well-being Empathy Anxiety Depression Group perception Cyberbullying Cybervictimization	High
Ninja Mind Training programme	12-14 years	USA	<i>Focused</i>	Bullying, Victimization Mindfulness	Moderate-Low
ViSC	12-13 years	Austria	<i>Focused</i>	Bullying Victimization	Moderate
Fairplayer. manual	13-14 years	Germany	<i>Focused</i>	Bullying, Victimization Bystander	High

Shared Concern	12-17 years	Hong Kong	<i>Whole School</i>	Teachers Students Bullying Victimization	High
The Confident Kids Program CBT	12-17 years	Australia	<i>Focused</i>	Anxiety Self-esteem Resolution strategies	Moderate
Programa de intervención psicológica para la disminución y prevención del acoso escolar [Psychological intervention program to reduce and prevent bullying]	9-15 years	Spain	<i>Focused</i>	Bullying Intimidation social skills	High
Take the LEAD	12-14 years	USA	<i>Focused</i>	Bullying Victimization	Moderate
JAHSO	9-14 years	Spain	<i>Focused</i>	Bullying Cyberbullying Social anxiety	High-Moderate
Empathy training program	Any age	Turkey	<i>Focused</i>	Bullying Victimization Empathy Therapeutic techniques	High-Moderate
Dando pasos hacia la paz [Taking steps towards peace]	15-17 years	Spain	<i>Focused</i>	Violence prevention Conflict resolution Culture of peace Socio-emotional development	High-Moderate
Dutch Skills for Life	13-16 years	Netherlands	<i>Focused</i>	Bullying Victimization Substance abuse Suicide Risk behaviors	Moderate for the bullying variables
ViSC	12-17 years	Austria	<i>Focused</i>	Bullying Victimization	High
CIE	11-16 years	Spain	<i>Focused</i>	Bullying Emotional intelligence	Moderate
Social Norms Project	11-14 years	USA	<i>Focused</i>	Bullying Victimization	High-Moderate
TEI	11-16 years	Spain	<i>Whole School</i>	Bullying Cyberbullying School climate Family communication Sense of school belonging	Moderate

References

- Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., and Fanti, K. A. (2019). Traditional and cyber bullying/victimization among adolescents: examining their psychosocial profile through latent profile analysis. *International journal of bullying prevention, 1*(2), 85-98.
- Armas, M. (2010). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Gestión: Madrid, Spain.
- Avilés, J. M. (2008). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú: Salamanca, Spain.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect, 27*, 713-732
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., and Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 26*(9), 937-951.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., Sorrentino, A., and Blaya, C. (2018). Cyberbullying and cybervictimization. In *International Perspectives on Cyberbullying* (pp. 3-23). Palgrave Macmillan, Cham.
- Benita, M., Levkovitz, T., and Roth, G. (2017). Integrative emotion regulation predicts adolescents' prosocial behavior through the mediation of empathy. *Learning and Instruction, 50*, 14-20.
- Bidarra, Z. S., Lessard, G., and Dumont, A. (2016). Co-occurrence of intimate partner violence and child sexual abuse: Prevalence, risk factors and related issues. *Child Abuse & Neglect, 55*, 10–21.
- Bollmer, J. M., Harris, M. J., and Milich, R. (2006). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal, and personality. *Journal of Research in Personality, 40*, 803-828.
- Bonnell, C., Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Hale, D., Allen, E., Elbourne, D., ...and Viner, R. (2015). Initiating change locally in bullying and aggression through the school environment (INCLUSIVE): A pilot randomised controlled trial. *Health Technology Assessment, 19*(53), 1-140.
- Boqué, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años [School mediation guide. Comprehensive program of activities from 6 to 16 years old]*. Octaedro: Barcelona, Spain.
- Brewer Jr, S. L., Brewer, H. J., and Kulik, K. S. (2018). Bullying victimization in schools: why the Whole School, Whole Community, Whole Child model is essential. *Journal of School Health, 88*(11), 794-802.

- Brewer, S. L., Brewer, H. J., and Kulik, K. S. (2018). Bullying victimization in schools: why the Whole School, Whole Community, Whole Child model is essential. *Journal of school health, 88*(11), 794-802.
- Buckels, E. E., Trapnell, P. D., and Paulhus, D. L. (2014). *Trolls just want to have fun. Personality and Individual Differences, 67*, 97-102.
- Buelga, S., Cava, M. J., and Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Adolescent victimization through mobile phone and internet. *Psicothema, 22*, 784-789.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., and Musitu, G., (2016). Family relationships and cyberbullying. In *Cyberbullying across the Globe* (pp. 99-114). Springer: Cham, Switzerland.
- Buelga, S., Musitu, G., and Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia [Relationships between social reputation and relational aggression in adolescence]. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 9*(1), 127-141.
- Cañas, E., Estévez, E., León-Moreno, C., and Musitu, G. (2020). Loneliness, family communication, and school adjustment in a sample of cybervictimised adolescents. *International journal of environmental research and public health, 17*(1), 335-348.
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., and Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education, 23*, 917-942.
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C., and Piqueras, J. A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 35*(3), 434-443.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniëlsdóttir, S., D'Aloja, E., ... Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health, 11*, 58-76.
- Connolly, J., Josephson, W., Schnoll, J., Simkins-Strong, E., Pepler, D., MacPhearson, A., ... Jiang, D.P. (2015). Evaluation of a youth-led program for preventing bullying, sexual harassment, and dating aggression in middle schools. *Journal of Early Adolescence, 35*(3), 403 - 434.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S., and Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(3), 253-273.

- Carroll, A., Houghton, S., Durkin, K., and Hattie, J. (2001). Reputation enhancing goals: Integrating reputation enhancement and goal setting theory as an explanation of delinquent involvement. In F. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (Vol. 4, pp. 101-129). New York: Nova Science.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., and Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407-423.
- Cava, M. J. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar [Relationships between social reputation and relational aggression in adolescence]. *Informació Psicológica*, 95, 15-26.
- Cava, M. J. (2013). El acoso escolar: cuando la escuela no es un lugar seguro [Bullying: when school is not a safe place]. En E. Estévez (coord.). *Los problemas en la adolescencia [Problems in adolescence]* (pp. 97-120). Madrid: Síntesis
- Cava, M. J., and Martínez, B. (2013). Violencia escolar entre iguales [School violence among peers]. En *Adolescencia y familia. Nuevos retos en el siglo XXI [Adolescence and family. New challenges in the 21st century]* (pp. 103-126) Musitu, G., Ed.; México, México.
- Cava, M. J., and Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela [Coexistence in school]*. Paidós: Barcelona, Spain.
- Cava, M. J., Musitu, G., and Murgui, S. (2006). Family and school violence: The mediator role of self-esteem and attitudes towards institutional authority. *Psicothema* 18, 367-373.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L., and Piraquive-Peña, C. J. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media [Bullying of elementary and middle school students]. *Revista de Salud Pública*, 10, 517-528.
- Chabrol, H., Van Leeuwen, N., Rodgers, R., and Séjourné, N. (2009). Contributions of psychopathic, narcissistic, machiavellian, and sadistic personality traits to juvenile delinquency. *Personality and individual differences*, 47(7), 734-739.
- Chen, F. R., Fung, A. L. C., and Raine, A. (2021). The cognitive, affective, and somatic empathy scales (CASES): Cross-cultural replication and specificity to different forms of aggression and victimization. *Journal of Personality Assessment*, 103(1), 80-91.

- Chen, Q., Zhu, Y., and Chui, W. H. (2020). *A Meta-Analysis on Effects of Parenting Programs on Bullying Prevention. Trauma, Violence, & Abuse, 15*2483802091561.
- Coelho, V. A., and Romão, A. M. (2018). The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber) bullying roles: A multilevel analysis. *Computers in Human Behavior, 86*, 218-226.
- Coelho, V. A., and Romão, A. M. (2018). The relation between social anxiety, social withdrawal and (cyber) bullying roles: A multilevel analysis. *Computers in Human Behavior, 86*, 218-226.
- Connolly, J., Josephson, W., Schnoll, J., Simkins-Strong, E., Pepler, D., MacPhearson, A., ... Jiang, D.P. (2015). Evaluation of a youth-led program for preventing bullying, sexual harassment, and dating aggression in middle schools. *Journal of Early Adolescence, 35*(3), 403-434.
- Cortés-Pascual, A., Cano-Escorianza, J., Elboj-Saso, C., and Iñiguez-Berrozpe, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: A study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 182-199.
- Cross, D., and Barnes, A. (2014). Using systems theory to understand and respond to family influences on children's bullying behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. *Theory into Practice, 53*, 293–299.
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., Hamilton, G., Roberts, C., Waters, S., and Lester, L. (2011). Three- year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behaviour. *British Educational Research Journal, 37*, 105-129.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R.M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp.85- 107). Oxford, England: Oxford University Press.
- Domino, M. (2011). The impact of Take the LEAD on school bullying among middle school youth. Doctoral Dissertation, Walden University, USA.
- Dong, H. Q. (2015). Peer victimization and children's problem behaviors: the moderating effect of self-esteem. *Chinese Journal of Clinical Psychology, 23*(2), 281-284.
- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B., and Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Educational Psychology, 15*(1), 45-60.
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., and 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*(12), 2080-2096.

- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F., and Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática [Intervention programs on bullying and cyberbullying in secondary education with evaluated efficacy: a systematic review]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225.
- Estévez, E., Jiménez, T., and Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 488-496.
- Estévez, E., Jiménez, T., and Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 488-501.
- Estévez, E., López, E.E., Ochoa, G.M., (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes [Relationships between parents and teenage children]*. Nau Llibres: Valencia, Spain.
- Etkin, P., Ortet, J., Vidal, V., Ortet, G., and Mezquita, L. (2020). Víctima y verdugo: características de personalidad y psicopatología de los receptores y perpetradores de bullying [Victim and perpetrator: personality characteristics and psychopathology of the receivers and perpetrators of bullying]. *Ágora de Salut*, 7(9), 85-93.
- 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, 367-376.
- Fahy, A. E., Stansfeld, S. A., Smuk, M., Smith, N. R., Cummins, S., and Clark, C. (2016). Longitudinal associations between cyberbullying involvement and adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 59(5), 502-509.
- Farrington, D. P., and Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5, 1-148.
- Faturaba, R. (2016). Peran Tekanan Teman Sebaya Terhadap Perilaku Bullying Pada Remaja Di Sekolah. *Psychology and Humanity*. Universitas Muhammadiyah Malang.
- Fekkes, M., van de Sande, M. C. E., Gravesteyn, J. C., Pannebakker, F. D., Buijs, G. J., Diekstra, R. F. W. and Kocken, P. L. (2016). Effects of the Dutch Skills for Life program on the health behaviour, bullying, and suicidal ideation of secondary school students, *Health Education*, 116(1), 2-15.
- Feeney, J., and Fitzgerald, J. (2019). Attachment, conflict and relationship quality: Laboratory-based and clinical insights. *Current Opinion in Psychology*, 25, 127-131.

- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea: Madrid, Spain.
- Fernández-Sogorb, A., Gómez-Núñez, M.I., Vicent, M., Aparicio-Flores, M.P., Aparisi-Sierra, D., Saura, C.J.I., (2017). Ansiedad escolar infantojuvenil: una revisión de autoinformes [Child and adolescent school anxiety: a review of self-reports]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 43-50.
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., ... Arango, C. (2020). Assessment of School Anti-Bullying Interventions. *JAMA Pediatrics*, 175(1), 44-55.
- Fulk, H. K., Mancuso, L. C., and Bell, R. L. (2013). Three guidelines to improve the communication process between IT professionals and their clients. *Supervision*, 74(7), 3-7.
- Gaffney, H., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *Int Journal of Bullying Prevention*, 1, 14–31.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., (2014). Cyberprogram 2.0: efectos en la mejora de la conducta social durante la adolescencia [Cyberprogram 2.0: effects on improving social behavior during adolescence]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 577-587.
- Garaigordobil, M., and Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención [Violence between equals. Theoretical review and intervention strategies.]*. Pirámide: Madrid, Spain.
- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L., and Salmivalli, C. (2021). Effects of the Kiva anti-bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-15.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 528-539.
- Gini, G., Pozzoli, T., (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132, 720-729.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., and 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.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., and Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87 – 110.

- Holt, M. K., Kantor, G., and Finkelhor, D. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence, 8*, 42–63.
- Huertas-Díaz, O., (2014). Bullying y cyberbullying: las violencias en auge entre los niños, niñas y adolescentes [Bullying and cyberbullying: violence on the rise among children and adolescents.]. *Educación y Humanismo, 16*(26), 73-82.
- Huéscar, E., Moreno-Murcia, J.A., Espín, J., (2020). Teachers' interpersonal styles and fear of failure from the perspective of physical education students. *PLOS ONE, 15*, 1-12.
- Hunter, S. C., and Borg, M. G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology, 26*(6), 813-826.
- Ildırım, E., Çalıcı, C., Erdogan, B., (2017). Psychological Correlates of Cyberbullying and Cyber-Victimization. *he International Journal of Human and Behavioral Science, 3*(2), 7-21.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., and Delgado, B. (2015). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia [Aggressive behavior and emotional intelligence in adolescence]. *European Journal of Education and Psychology, 7*(1), 29-41.
- Íñiguez-Berrozpe, T., Cano-Escoriaza, J., Cortés-Pascual, A., and Elboj-Saso, C. (2020). Structural Model of Concurrence Among Relational Bullying and Cyberbullying: Victims, Aggressors and Bystanders. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 171*, 63-84.
- Íñiguez-Berrozpe, T., Cano-Escoriaza, J., Elboj-Saso, C., Cortés-Pascual, A., (2020). Structural model of concurrence between relational bullying and cyberbullying through the voice of victims, aggressors and bystanders in Secondary Education: A study in Aragón (Spain). *Revista Española de Investigaciones Sociológicas 171*, 63–84.
- Jacobsen, R. S., and Straker, G. (1982). Peer group interaction of physically abused children. *Child Abuse & Neglect, 6*, 321–327.
- Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes [Self-esteem of risk and protection: a mediation between family climate and substance use in adolescents]. *Psychosocial Intervention, 20*(1), 53-61.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., and Llor-Esteban, B. (2016). *Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. Children and Youth Services Review, 61*, 165-175.

- Johnson, D.W., Johnson, R., Holubec, E.J., (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula [The cooperative learning in the classroom]*. Paidós: Barcelona, Spain.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Holubec, E.J., (1999b). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela [The new learning circles. Cooperation in the classroom and school]*. Paidós: Barcelona, Spain.
- Jonason, P. K., and Kroll, C. H. (2015). A multidimensional view of the relationship between empathy and the dark triad. *Journal of Individual Differences, 36*(3), 150–156.
- Jouriles, E. N., McDonald, R., Rosenfield, D., and Sargent, K. S. (2019). Increasing bystander behavior to prevent adolescent relationship violence: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 87*(1), 3-15.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., and Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa anti-bullying program: grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 535-551.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., and 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.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A., and Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior, 65*, 1-8.
- Latimer, W., Floyd, L. J., Kariis, T., Novotna, G., Exnerova, P., and O'Brien, M. (2004). Peer and sibling substance use: predictors of substance use among adolescents in Mexico. *Revista Panamericana de Salud Pública, 15*, 225-232.
- Le Menestrel, S. (2020). Preventing Bullying: Consequences, Prevention, and Intervention. *Journal of Youth Development, 15*(3), 8-26.
- Le Menestrel, S., (2020). Preventing Bullying: Consequences, Prevention, and Intervention. *Journal of Youth Development, 15*(3), 8-26.
- León-del-Barco, B., Lázaro, S. M., Polo-del-Río, M. I., and 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), 9406.
- Lishak, N. (2011). *Examination of bullying behaviours and the implementation of a social norms project in a middle school*. Doctoral Dissertation, Walden University.

- López, L. M., Soto-Rubio, A., and Rico, G. M. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños [Bullying and Emotional Intelligence in children]. *Calidad de Vida y Salud*, 8(2),131–149.
- López-Romero, L., Domínguez-Álvarez, B., Castro, M., and Romero, E. (2021). Bidirectional Effects between Psychopathic Traits and Conduct Problems in Early Childhood: Examining Parenting as Potential Mediator. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(2), 9-16.
- Losey, R. A. (2009). *An evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program's effectiveness in a high school setting*. Doctoral dissertation, University of Cincinnati, Ohio, USA.
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., and Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201-1217.
- Martín-Albo, J., Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Valdivia-Salas, S., Núñez, J. L., and León, J. (2015). The mediating role of relatedness between repair and loneliness: A preliminary model in high school students. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1131-1148.
- Mazzone, A., (2020). Bystanders to Bullying: An Introduction to the Special Issue. *Int Journal of Bullying Prevention* 2, 1–5.
- Mazzone, A., (2020). Bystanders to Bullying: An Introduction to the Special Issue. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 1–5.
- Miers, A. C., Blöte, A. W., De Rooij, M., Bokhorst, C. L., and Westenberg, P. M. (2013). Trajectories of social anxiety during adolescence and relations with cognition, social competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(1), 97-110.
- Mitsopoloulou, E., and Giovazolias, Theodoros. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behaviour*, 21, 61-72.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., and Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Mundy, L. K., Canterford, L., Kosola, S., Degenhardt, L., Allen, N. B., and Patton, G. C. (2017). Peer victimization and academic performance in primary school children. *Academic pediatrics*, 17(8), 830-836.
- Musitu, G., and Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación [the family and the education]*. Octaedro: Barcelona, Spain.

- Musitu, G., and Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes [The role of social support in adolescent adjustment]. *Psychosocial intervention*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., Buelga, S., and Lila, M., Cava, M. J., (2001). *Familia y adolescencia [Family and adolescence]*. Síntesis: Madrid, Spain.
- Musitu, G., Estévez, E., and Emler, N., (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence* 42, 779-796.
- Mynard, H., and Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8- to 13-year-old. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51–54.
- Nabuzoka, D., Rønning, J. A., and Handegård, B. H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29(7), 849-866.
- Nugent, M., Labram, A., and McLoughlin, L. (1998). The effects of child sexual abuse on school life. *Educational and Child Psychology*, 15, 68-78.
- Oliva, F., Malandrone, F., Mirabella, S., Ferreri, P., di Girolamo, G., and Maina, G. (2020). Diagnostic delay in ADHD: Duration of untreated illness and its socio-demographic and clinical predictors in a sample of adult outpatients. *Early Intervention in Psychiatry*, 1-9.
- Olweus, D., (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares [Harassing and threatening behaviors among schoolchildren]*. Morata: Madrid, Spain.
- Ortega, R., (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla [School coexistence: what it is and how to approach it]*. Junta de Andalucía: Sevilla, Spain.
- Ortega-Barón, J., Buelga-Vasquez, S., and Cava-Caballero, M. J., (2016). The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying. *Comunicar*, 24(46), 57-65.
- Osorio, L. A. T. (2017). Entre la teoría y la realidad: una revisión reflexiva sobre los procesos de intervención de niños con trastorno negativista desafiante [Between theory and reality: a reflective review on the intervention processes of children with oppositional defiant disorder]. *JSR Funlam Journal of Students' Research (histórico)*, 2, 107-116.
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Pelkonen, M., and Marttunen, M. (2009). Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: the role of comorbidity. *Journal of Adolescence*, 32(1), 77-93.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L., and Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, Bullying, and Social Dominance

- in Youth: A Longitudinal Analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 44, 63-74.
- Rey-Anacona, C. A. (2010). *Influencias biológicas, factores biográficos y déficit en el desarrollo. Trastorno disocial: evaluación tratamiento y prevención de la conducta antisocial en niños y adolescentes [Biological influences, biographical factors and deficits in development. Conduct disorder: evaluation, treatment and prevention of antisocial behavior in children and adolescents]*. Manual Moderno: Mexico.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M., and Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales [Cyberbullying: social competence, motivation and peer relationships]. *Comunicar*, 24(48), 71-79.
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1325-1330.
- Salmivalli, C. (2010). *Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Santana-Vidal, P., Gatica-Ferrero, S. and Valdenegro-Fuentes, L. (2020). Evidencia de sobrediagnóstico en el TDAH en base a evaluación neuropsicológica: un estudio en escolares chilenos [Evidence of overdiagnosis in ADHD based on neuropsychological evaluation: a study in Chilean schoolchildren]. *Psicogente*, 23(44), 1-20.
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J., Montoya-Castilla, I., (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 9, 2050.
- Shields, A., and Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349-363.
- Smokowski, P.R., Evans, C.B., (2019). *Consequences of bullying in childhood, adolescence, and adulthood: An ecological perspective*. In *Bullying and Victimization across the Lifespan* (pp. 59-86). Springer: Cham, Switzerland.
- Sussman, S., Unger, J. B., and Dent, C. W. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 9-25.
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., and Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five. A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131-143.

- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.
- Tian, L., Yan, Y., and Huebner, E. S. (2018). Effects of cyberbullying and cybervictimization on early adolescents' mental health: Differential mediating roles of perceived peer relationship stress. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(7), 429-436.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., and Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346.
- Torrego, J. C. (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores [Conflict mediation in educational institutions. Manual for the training of mediators]*. Narcea: Madrid, Spain.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos [Integrated model to improve coexistence. Mediation strategies and conflict management]*. Grao: Barcelona, Spain.
- Torrego, J. C., and Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas [Cooperative learning in classrooms]*. Alianza Editorial: Madrid, Spain.
- Triana, L. A. (2017). Entre la teoría y la realidad: una revisión reflexiva sobre los procesos de intervención de niños con trastorno negativista desafiante [Between theory and reality: a reflective review on the intervention processes of children with oppositional defiant disorder]. *JSR Funlam Journal of Students' Research*, 2, 107-116.
- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Gradinger, P., Yanagida, T., and Strohmeier, D. (2015). Bullying prevention in schools by targeting cognitions, emotions, and behavior: Evaluating the effectiveness of the REBE-ViSC program. *Journal of Counselling Psychology*, 62(4), 732-740.
- Trujillo, D. S., and López, L. C. T. (2018). Sobrediagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: producto contextual o afinidad clínica [Overdiagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: contextual product or clinical affinity]. *Revista Electrónica Psyconex*, 10(16), 1-15.
- Ulfah, M., and Gustina, E. (2020). Bullying behavior among students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 3, 644-649.
- Van Geel, M., Goemans, A., Toprak Fatih., and Vedder, P. (2017). 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, 231-235.

- Van Roy, B., Kristensen, H., Groholt, B., and Clench-Aas, J. (2009). Prevalence and characteristics of significant social anxiety in children aged 8–13 years. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(5), 407-415.
- Vansteenkiste, M., and Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263.-307.
- Verlinden, M., Veenstra, R., Ghassabian, A., Jansen, P. W., Hofman, A., Jaddoe, V. W., ... and Tiemeier, H. (2014). Executive functioning and non-verbal intelligence as predictors of bullying in early elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 953-966.
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., and Marini, Z. A. (2012). Is Adolescent Bullying an Evolutionary Adaptation? *Aggressive Behavior*, 38(3), 222–238.
- Vreeman, R. C., and Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(1), 78-88.
- Vu, N. C., Hooker, J. F., and Simonds, C. J. (2020). Cooperative, competitive, or individualistic? Exploring the role of social interdependence in the classroom. *Communication Education*, 1-19.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., and Leaf P. J. (2012) The impact of school wide positive behavioural interventions and supports on bullying and peer rejection: a randomized controlled effectiveness trial. *Archivos de Pediaría en Adolescentes* 166(2), 149-56.
- Wai, M., and Tiliopoulos, N. (2012). The affective and cognitive empathic nature of the dark triad of personality. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 794-799.
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., and Berry, B. (2015). Teachers matter: An examination of student-teacher relationships, attitudes toward bullying, and bullying behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 219-238.
- Wied, M., Goudena, P. P., and Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 867–880.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., and Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency Among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.

- Wölfer, R., and Scheithauer, H. (2014). Social influence and bullying behavior: Intervention- based network dynamics of the fairplayer. Manual bullying prevention program. *Aggressive Behavior*, 40, 309-319.
- Wu, L., Zhang, D., Cheng, G., and Hu, T. (2018). Bullying and social anxiety in Chinese children: Moderating roles of trait resilience and psychological suzhi. *Child abuse & neglect*, 76, 204-215.
- Wurf, G. (2012). High school anti-bullying interventions: An evaluation of curriculum approaches and the method of Shared Concern in four Hong Kong international schools. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 139-149.
- Yaakub, N.F., Haron, F., and Leong, G.C. (2010). Examining the efficacy of the Olweus prevention programme in reducing bullying: The Malaysian experience. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 595-598.

