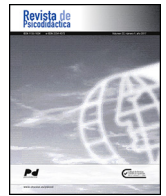




# Revista de Psicodidáctica

[www.elsevier.es/psicod](http://www.elsevier.es/psicod)



Original

## Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de *bullying* y *cyberbullying*

Izabela Zych\*, María Beltrán-Catalán, Rosario Ortega-Ruiz, y Vicente J. Llorent

Universidad de Córdoba, Córdoba, España

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

*Historia del artículo:*

Recibido el 2 de junio de 2017

Aceptado el 6 de diciembre de 2017

On-line el xxx

*Palabras clave:*

Competencias sociales y emocionales

*Bullying*

*Cyberbullying*

Educación secundaria

### R E S U M E N

El *bullying* y el *cyberbullying* son comportamientos violentos extremadamente dañinos, presentes en las escuelas. Una línea de investigación prometedora se centra en las competencias sociales y emocionales en relación con el *bullying* y el *cyberbullying*. El objetivo de este estudio es describir las competencias sociales y emocionales de adolescentes españoles en relación con la edad y el sexo, y comprobar si el nivel de competencias sociales y emocionales se relaciona con diferentes roles de *bullying* y de *cyberbullying*. Este estudio se lleva a cabo con una muestra representativa de 2139 adolescentes matriculados en 22 escuelas. Se encuentran diferencias en competencias sociales y emocionales por sexo y edad. Los agresores y agresores victimizados de *bullying* y *cyberbullying* puntúan bajo en competencias sociales y emocionales. No hay diferencias significativas entre las víctimas y los adolescentes no involucrados. Controlando el sexo y la edad, baja conciencia social y comportamiento prosocial están independientemente relacionados con ser agresor de *bullying* y con el rol de agresor victimizado. Puntuaciones bajas en la toma de decisiones responsables están relacionadas con ser agresor victimizado y ciberagresor victimizado. Estos resultados sugieren que las competencias sociales y emocionales pueden proteger a los adolescentes del *bullying* y del *cyberbullying*, pero estudios futuros son necesarios para establecer posibles relaciones causales entre estas competencias, el *bullying* y el *cyberbullying*.

© 2017 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

### Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles

#### A B S T R A C T

Bullying and cyberbullying are extremely damaging violent behaviors present in schools. A promising research line focuses on social and emotional competencies in relation to bullying and cyberbullying. The aim of this study was to describe social and emotional competencies in Spanish adolescents in relation to age and gender and to find out if the level of social and emotional competencies was related to different bullying and cyberbullying roles. This study was conducted with a representative sample of 2139 adolescents enrolled in 22 schools. Social and emotional competencies differed by gender and age. Bullying and cyberbullying perpetrators and bully-victims scored low in social and emotional competencies. There was no significant difference between victims and uninvolved students. Controlling for age and gender, low social awareness and prosocial behavior were independently related to bullying perpetration and being a bully-victim. Low responsible decision making was related to being a bully-victim and being a cyberbully-cybervictim. These findings suggest that social and emotional competencies can protect adolescents against bullying and cyberbullying but future studies are needed to establish possible causal relationships between these competencies, bullying and cyberbullying.

© 2017 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

*Keywords:*

Social and emotional competencies

*Bullying*

*Cyberbullying*

Secondary education

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [izych@uco.es](mailto:izych@uco.es) (I. Zych).

## Introducción

El acoso escolar es un comportamiento agresivo, frecuente, prolongado e injustificado mediante el cual algunos estudiantes atacan intencionadamente a otros estudiantes (Smith y Brain, 2000). Es un fenómeno social y psicológico complejo basado en un desequilibrio de poder entre los estudiantes que se convierten en maltratadores y sus compañeros que se convierten en víctimas (Ortega, 2010). El maltrato entre escolares es un grave problema en diferentes zonas geográficas, entornos y culturas (Smith, Kwak, y Toda, 2016) y el número de estudios sobre el tema está aumentando muy rápidamente (Zych, Ortega-Ruiz, y Del Rey, 2015a). Sin embargo, todavía hay muchas lagunas en el conocimiento que deben abordarse. Entre ellos, un enfoque de investigación prometedor se centra en las variables que pueden proteger a los niños y adolescentes de involucrarse en el maltrato entre escolares. Los estudios sobre estas variables todavía están en una fase inicial.

Las tecnologías de la información y la comunicación representan un nuevo contexto en el cual los adolescentes inician y mantienen relaciones interpersonales con sus iguales. Por un lado, el uso deseable de la tecnología es una oportunidad para aprender y relacionarse entre sí de forma positiva (Ruiz, Del Rey, y Sánchez, 2012). Por otro lado, los dispositivos electrónicos e Internet también son el contexto de una nueva forma de comportamiento agresivo llamado acoso cibernético. El acoso cibernético se define como la agresión ejercida con frecuencia y repetidamente a través de dispositivos electrónicos por estudiantes o grupos hacia iguales que no pueden defenderse (Smith et al., 2008).

El conocimiento sobre las variables que potencialmente pueden explicar el acoso cara a cara y el acoso cibernético aún es limitado. Un enfoque de investigación prometedor se centra en la relación entre el acoso escolar y las competencias emocionales y sociales (Zych, Farrington, Llorent, y Ttofi, 2017). Después de una serie de estudios realizados por Mayer y Salovey (1997) sobre la inteligencia emocional, definida como la capacidad de percibir, comprender, usar y gestionar las emociones en uno mismo y en los demás, surgen estudios sobre un concepto más amplio de competencias sociales y emocionales. El enfoque de Aprendizaje Social y Emocional (SEL) se centra en las competencias para la vida (Elbertson, Brackett, y Weissberg, 2009) incluyendo habilidades como autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsable (CASEL, 2012). Las competencias emocionales se entienden como las habilidades aplicadas de manera positiva a situaciones de la vida real de acuerdo con las necesidades de cada momento (Saarni, 1999). Aunque las competencias centrales de SEL para la vida se promueven en muchos programas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011), rara vez se miden en su conjunto y se describen en muestras representativas reunidas.

Todavía existen lagunas en el conocimiento sobre las relaciones entre las competencias sociales y emocionales, el género y la edad. Un estudio realizado por Zych, Ortega-Ruiz, Muñoz-Morales, y Llorent (2018) con estudiantes universitarios muestra que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en conciencia social y habilidades sociales. No hubo diferencias de género significativas en la autoconciencia, la autogestión, la motivación y la toma de decisiones responsable. Fernández Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera (2012) informan que las mujeres adultas obtuvieron puntajes más altos que los hombres en la mayoría de las escalas de inteligencia emocional, pero esta relación desapareció al controlar la edad. Un metaanálisis de 47 estudios empíricos sobre la inteligencia emocional en hombres y mujeres (Joseph y Newman, 2010) mostró que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en las pruebas de inteligencia emocional basadas en el rendimiento. No se encontraron diferencias de género en la inteligencia emocional autoinformada y medidas mixtas (tanto autoinformadas como de rendimiento). Por lo tanto,

todavía es necesario describir las diferencias de género en muestras representativas.

Por un lado, Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, y Arizeta (2010) han encontrado pequeñas relaciones positivas entre la inteligencia emocional percibida y la edad en adolescentes de 12 a 17 años. Por otro lado, las revisiones de la literatura científica muestran que la adolescencia es un período en el cual la autopercepción y autoestima tienden a disminuir (Robins y Trzesniewski, 2005). Un estudio longitudinal realizado por Cole et al. (2001) reporta que la autopercepción positiva en dominios como el académico, de apariencia y social aumenta con la edad en la escuela primaria, disminuyendo a principios de la adolescencia y luego aumentando nuevamente. El número de estudios sobre este tema es todavía bajo y los hallazgos con respecto a la edad y el género son inconsistentes, posiblemente porque las competencias sociales y emocionales rara vez se estudian como un constructo integral. Por lo tanto, el primer objetivo de este estudio es describir estas competencias en chicos y chicas adolescentes, así como la asociación entre la edad y el nivel de competencias sociales y emocionales. Se formula la hipótesis de que la mayoría de estas competencias son más altas en las chicas. Dada la naturaleza de estas competencias (autopercepción en los ámbitos sociales y emocionales), se espera que la relación con la edad sea negativa.

La investigación sobre las relaciones entre el acoso escolar, el acoso cibernético y las competencias sociales y emocionales todavía está en sus etapas relativamente tempranas (ver revisión de Zych et al., 2017). Existe un debate abierto en el campo sobre si los maltratadores son socialmente incompetentes o manipuladores socialmente hábiles. Por un lado, Sutton, Smith, y Swettenham (1999a) sugieren que los agresores tienen una buena comprensión de las situaciones y señales sociales y son hábiles en la manipulación de otras personas. En un estudio empírico, encontraron que los acosadores son hábiles para comprender las emociones y los pensamientos en un conjunto de historias (Sutton, Smith, y Swettenham, 1999b). Por otro lado, Crick y Dodge (1999) argumentan que, desde un punto de vista holístico, el acoso escolar es un comportamiento socialmente incompetente. Arsenio y Lemerise (2001) agregan que cuando la competencia social se define como las habilidades utilizadas de manera positiva y las relaciones prosociales, los agresores se consideran bajos en competencia social. Esta definición también se usa en el estudio actual. Con un enfoque similar, Romera, Cano, García-Fernández, y Ortega-Ruiz (2016) encontraron que la competencia social autopercebida es menor en los ciberacosadores y los ciberacosadores-cibervíctimas en comparación con las víctimas y los estudiantes no implicados. Gómez-Ortiz, Romera, y Ortega-Ruiz (2017) informan que las víctimas, los agresores y las víctimas agresivas mostraron menor ajuste social y eficacia social que los estudiantes no implicados, y que los agresores y las víctimas agresivas mostraron un comportamiento prosocial menor en comparación con los estudiantes no implicados.

Un metaanálisis sobre empatía y maltrato entre escolares llevado a cabo por Zych, Ttofi, y Farrington (2016) muestra que los agresores obtienen una puntuación inferior en empatía a los no involucrados, mientras que las víctimas tienen el mismo nivel de empatía que las no víctimas. Los agresores victimizados muestran el nivel más bajo de empatía. Otro metaanálisis sobre empatía y acoso cibernético (Zych, Baldry, Farrington, y Llorent, 2018) descubrió que los ciberacosadores también tienen poca empatía, mientras que los cibervíctimas obtienen el mismo puntaje que las víctimas no cibernéticas. Casas, Ortega-Ruiz, y Del Rey (2015) encontraron que la victimización se relaciona con un mayor nivel de atención emocional, menor claridad emocional y reparación, mientras que la agresión se relaciona con una menor atención emocional, claridad y reparación. Garaigordobil (2017) informa que la perpetración de acoso cibernético se relaciona con una baja atención emocional, claridad y reparación, mientras que la victimización por ciberacoso se

asocia con una mayor atención emocional solamente. [Baroncelli y Ciucci \(2014\)](#) encontraron que el acoso y el ciberacoso se relacionan con dificultades para regular las emociones. [Elipe, Ortega, Hunter, y Del Rey \(2012\)](#) informaron que la implicación en el maltrato entre escolares se predice mediante una mayor atención emocional y una menor reparación, y no hubo una relación significativa entre la inteligencia emocional y el acoso cibernético. [Eden, Heiman, y Olenik-Shemesh \(2016\)](#) encontraron que el control y la gestión de las emociones predicen el maltrato entre escolares y la victimización por ciberacoso. Muchos de estos estudios sugieren que la implicación en el acoso escolar y en el acoso cibernético puede estar relacionada con un menor nivel de competencias sociales y emocionales, pero la mayoría de ellos se centran solo en algunos aspectos de este constructo. Por lo tanto, se necesitan nuevas investigaciones para descubrir y comprender estas posibles relaciones.

Si las competencias sociales y emocionales están relacionadas con el acoso escolar y el acoso cibernético, la promoción de estas competencias podría proteger a los adolescentes de estar involucrados en estos comportamientos agresivos. Dado que estas relaciones aún deben ser analizadas, el segundo objetivo de este estudio es describir el nivel de competencias sociales y emocionales en diferentes roles de acoso escolar cara a cara y acoso cibernético. Esto se lleva a cabo con análisis univariados y controlando variables tales como el género y la edad. Se formula la hipótesis de que los agresores y los agresores victimizados muestran niveles más bajos de competencias sociales y emocionales que los adolescentes no involucrados.

## Método

### Participantes

Los cuestionarios fueron respondidos por una muestra representativa de adolescentes seleccionados aleatoriamente de la población de 372031 estudiantes (2014/2015) en Andalucía (España). Se realizó un muestreo aleatorizado de múltiples etapas con una fórmula con el intervalo de confianza (IC) del 95% y un error de muestreo del 2.1% con estratos incluyendo todas las provincias de Andalucía, escuelas públicas y privadas y el tamaño del municipio (pequeño, mediano y grande). La muestra incluyó a 2139 adolescentes ( $M_{\text{edad}} = 13.79$ ,  $DT = 1.40$ , con un rango de 11 a 19) de los cuales el 50.9% eran chicas y el 48% eran chicos. Estos estudiantes se distribuyeron equitativamente en los cursos 1-4 (Curso 1 = 25.3%,  $M_{\text{edad}} = 12.21$ ,  $DT = .64$ ; Curso 2 = 25.9%,  $M_{\text{edad}} = 13.36$ ,  $DT = .81$ ; Curso 3 = 24.7%,  $M_{\text{edad}} = 14.36$ ,  $DT = .85$ , y Curso 4 = 23.7%,  $M_{\text{edad}} = 15.35$ ,  $DT = .80$ ) en 22 escuelas de educación secundaria obligatoria.

### Instrumentos

El *Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales* (SEC-Q) ([Zych, Ortega-Ruiz et al., 2018](#)) contiene 16 ítems divididos en cuatro subescalas que muestran una buena fiabilidad en este estudio: *Autoconciencia* (ser consciente de las emociones y los pensamientos propios,  $\Omega = .72$ ,  $\alpha$  de Cronbach = .72,  $FC = .71$ ; por ejemplo, «Sé cómo mis emociones influyen en lo que hago», «Soy consciente de los pensamientos que influyen en mis emociones»), *automotivación y autogestión* (perseguir metas superando dificultades,  $\Omega = .67$ ,  $\alpha = .65$ ,  $FC = .67$ ; por ejemplo, «Sé cómo motivarme», «Persigo mis objetivos a pesar de las dificultades»), *conciencia social y conducta prosocial* (comprender, ayudar y tener buenas relaciones con los demás,  $\Omega = .74$ ,  $\alpha = .73$ ,  $FC = .73$ ; por ejemplo, «Presto atención a las necesidades de los demás», «Ofrezco ayuda a los que me necesitan») y la *toma de decisiones responsable* (analizar las consecuencias de una manera reflexiva,  $\Omega = .77$ ,  $\alpha = .77$ ,  $FC = .76$ ;

por ejemplo, «Tomo decisiones analizando cuidadosamente posibles consecuencias», «No tomo decisiones a la ligera»). La escala total también muestra una buena fiabilidad (total  $\Omega = .82$ ,  $\alpha = .80$ ) con cuatro factores que explican el 50.8% de la varianza. El cuestionario tiene una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos que varía de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). El análisis factorial confirmatorio mostró un ajuste adecuado de los datos actuales a este modelo de cuatro factores ( $SB\chi^2 = 283.30$ ;  $df = 98$ ;  $NFI = .97$ ;  $NNFI = .97$ ;  $CFI = .98$ ;  $RMSEA = .032$ ,  $IC\ 90\% = .027-.036$ ) con  $VME = .40$ .

*European Bullying Intervention Project Questionnaire* ([Del Rey et al., 2015](#); [Ortega-Ruiz, Del Rey, y Casas, 2016](#)) es una medida de acoso cara a cara con siete ítems para victimización y siete ítems para agresión (ambas escalas con un  $\Omega = .90$ ,  $\alpha = .90$ ,  $FC = .90$ ; para la muestra actual y alfas de Cronbach de .84 para victimización y agresión en el estudio de validación en español realizado por [Rey, Elipe, y Ortega-Ruiz, 2012](#)) refiriéndose en el estudio actual a «los últimos meses». Los ítems fueron respondidos en una escala de Likert de 5 puntos que va desde 0 (nunca) a 4 (más de una vez por semana). Estos dos factores explicaron el 59.8% de la varianza. El análisis factorial confirmatorio de los datos actuales mostró un ajuste adecuado a esta estructura de dos factores ( $SB\chi^2 = 962.01$ ;  $df = 76$ ;  $NFI = .95$ ;  $NNFI = .94$ ;  $CFI = .95$ ;  $RMSEA = .076$ ,  $IC\ 90\% = .072-.081$ ) y  $VME = .57$ .

*European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* ([Del Rey et al., 2015](#); [Ortega-Ruiz et al., 2016](#)) es una medida de acoso cibernético con 11 ítems para cibervictimización (alfa de Cronbach de .80 en la validación española por [Ortega-Ruiz et al., 2016](#); y  $\Omega = .94$  y  $\alpha = .94$ ,  $FC = .93$  en el estudio actual) y 11 por Ciberagresión (alfa de Cronbach de .88 en el Validación en español por [Ortega et al., 2016](#); y  $\Omega = .96$ ,  $\alpha = .96$ ,  $FC = .96$  en el estudio actual) se refirió a «los últimos meses» en este estudio. Los ítems se responden en una escala de Likert de cinco puntos que varía de 0 (nunca) a 4 (más de una vez por semana). Estos dos factores explicaron el 56.3% de la varianza. Los datos actuales se ajustaron adecuadamente a esta estructura de dos factores de acuerdo con los resultados del análisis factorial confirmatorio ( $SB\chi^2 = 1426.06$ ;  $df = 208$ ;  $NFI = .97$ ;  $NNFI = .97$ ;  $CFI = .98$ ;  $RMSEA = .054$ ,  $IC\ 90\% = .052-.057$ ) y  $VME = .62$ .

### Diseño y procedimiento

Este estudio *ex post facto* se realizó a través de una encuesta a una muestra representativa de adolescentes en Andalucía (España) en el segundo semestre de 2014/2015 y el primer semestre de 2015/2016. Veintidós escuelas fueron seleccionadas a través del muestreo aleatorizado en múltiples etapas, los maestros fueron contactados por los investigadores y se obtuvieron los permisos. Los cuestionarios fueron respondidos individualmente en papel durante el horario escolar regular, supervisados y recogidos directamente por los investigadores principales responsables del proyecto, autores de este artículo. La encuesta era anónima y los estudiantes podían declinar participar o retirarse de la participación en cualquier momento. Quince estudiantes decidieron no completar los cuestionarios. El procedimiento siguió consideraciones éticas nacionales e internacionales y fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de Córdoba.

### Análisis de datos

Primero, se comprobaron las propiedades psicométricas de los cuestionarios para la muestra actual. Los coeficientes de fiabilidad tales como los omegas de McDonald y los alfas de Cronbach se calcularon con el software FACTOR<sup>®</sup>. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios con el EQS 6.2. Los análisis confirmatorios se realizaron con el método de máxima verosimilitud y las correlaciones policóricas (Satorra-Bentler chi-square). Se consideró un ajuste

aceptable RMSEA por debajo de .08, NFI y CFI por encima de .90 (Bentler, 1990).

Después de confirmar que los cuestionarios eran fiables y adecuados para ser utilizados en la muestra actual, los estadísticos descriptivos se calcularon con el software PASW<sup>®</sup> Statistics 18. Las medias en las competencias sociales y emocionales se compararon entre chicas y chicos con la prueba t de Student. Los grupos también se compararon con la d de Cohen con IC del 95% calculados con la calculadora de tamaños del efecto en línea de Campbell. Los IC que incluyen un valor de 0 indican un efecto no significativo. La d de Cohen se calculó para mostrar la fuerza de las relaciones. También se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre la edad y las competencias sociales y emocionales.

Los adolescentes se clasificaron en diferentes roles de acoso escolar cara a cara y acoso cibernético, teniendo en cuenta sus respuestas a las escalas de victimización y agresión. Si un estudiante respondió 0 (nunca) o 1 (una o dos veces) a todos los ítems relacionados con la agresión y victimización, se consideró no agresor. Si un estudiante respondió 2 o más (una o dos veces al mes o más) a cualquier ítem sobre la agresión y 0 o 1 a todos los ítems sobre victimización, se lo consideró agresor (y viceversa para la víctima). Si un estudiante respondió 2 o más a cualquier ítem sobre agresión y victimización, se lo consideró agresor victimizado. Se usaron los mismos criterios para clasificar a los estudiantes en roles de acoso cibernético.

Después de realizar la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, los puntajes en competencias sociales y emocionales en diferentes roles de acoso cara a cara y acoso cibernético se compararon con la prueba de ANOVA de un factor (si la varianza era igual) o ANOVA de Welch (corrección si la varianza era heterogénea). Las comparaciones *post hoc* de Bonferroni se realizaron cuando la varianza era homogénea y se realizaron comparaciones *post hoc* de Games-Howell cuando la varianza era heterogénea. Nuevamente, se calculó la d de Cohen con IC del 95% para comparar grupos y mostrar el tamaño del efecto de las diferencias grupales.

Se realizaron análisis de regresión logística sobre diferentes roles de acoso cara a cara y acoso cibernético como variables dependientes comparados con adolescentes no implicados (1:

involucrado, 0: no involucrado). Se incluyeron variables tales como la edad, el género (1: chicos, 0: chicas) y las competencias sociales y emocionales. Esto se hizo para comprobar si las competencias sociales y emocionales se relacionaban de manera con los diferentes roles de acoso cara a cara y acoso cibernético después de controlar la edad y el sexo. Dada la naturaleza transversal de este estudio, esta predicción solo puede interpretarse sobre una base teórica y no se puede establecer ninguna relación causal.

## Resultados

### Competencias sociales y emocionales, edad y género

La puntuación total en competencias sociales y emocionales es mayor para las chicas en comparación con los chicos ( $M=63.07$ ,  $DT=7.54$  vs.  $M=61.92$ ,  $DT=8.05$ ,  $d=.15$ , IC 95% = .06-.23). Por un lado, las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los chicos en la *conciencia social y conducta prosocial* ( $M=24.18$ ,  $DT=3.09$  vs.  $M=23.22$ ,  $DT=3.52$ ,  $d=.29$ , IC 95% = .20-.38) y en la *toma de decisiones responsable* ( $M=10.78$ ,  $DT=2.69$  vs.  $M=10.50$ ,  $DT=2.80$ ,  $d=.10$ , IC 95% = .02-.19). Por otro lado, los chicos obtuvieron puntuaciones más altas que las chicas en el *automotivación y autogestión* ( $M=12.26$ ,  $DT=2.34$  vs.  $M=12.01$ ,  $DT=2.40$ ,  $d=.11$ , IC 95% = .02-.19). Los detalles se muestran en la *tabla 1*.

La edad se relaciona de manera negativa y significativa con la *automotivación y autogestión* ( $r=-.14$ ,  $p<.01$ ), la *conciencia social y conducta prosocial* ( $r=-.09$ ,  $p<.01$ ), la *toma de decisiones responsable* ( $r=-.10$ ,  $p<.01$ ) y la puntuación total en competencias sociales y emocionales ( $r=-.12$ ,  $p<.01$ ). No hay una relación significativa entre la edad y la *autoconciencia* ( $r=-.04$ ,  $p=.12$ ).

### Competencias sociales y emocionales en diferentes roles de bullying y cyberbullying

La *tabla 2* muestra el nivel de competencias sociales y emocionales en diferentes roles de maltrato entre escolares.

**Tabla 1**  
Competencias sociales y emocionales en chicas y chicos

	ChicasM (DT)	ChicosM (DT)	t <sub>(2056)</sub>	d de Cohen	IC 95%	
Autoconciencia	16.09 (2.69)	15.93 (2.76)	-1.29	.06	-.03	.15
Automotivación y autogestión	12.01 (2.40)	12.26 (2.34)	2.44*	-.11	-.19	-.02
Conciencia social y conducta prosocial	24.18 (3.09)	23.22 (3.52)	-6.58**	.29	.20	.38
Toma de decisiones responsable	10.78 (2.69)	10.50 (2.80)	-2.35*	.10	.02	.19
Total SEC-Q	63.07 (7.54)	61.92 (8.05)	-3.35**	.15	.06	.23

\*  $p<.05$ .

\*\*  $p<.01$ .

**Tabla 2**  
Competencias sociales y emocionales en adolescentes involucrados en bullying cara a cara

	No involucrados (n = 1185) M (DT)	Victimas (n = 496) M (DT)	Agresores (n = 107) M (DT)	Agresores victimizados (n = 351) M (DT)	F	df	Post hoc significativos
Autoconciencia	16.04 (2.75)	16.05 (2.75)	15.96 (2.57)	15.89 (2.78)	.300	3, 2058	—
Automotivación y autogestión	12.23 (2.38)	12.12 (2.35)	12.01 (2.37)	11.95 (2.50)	1.379	3, 2067	—
Conciencia social y conducta prosocial	23.98 (3.20)	24.01 (3.30)	22.81 (3.46)	22.89 (3.85)	10.48 <sup>a</sup> **	3, 379.14	N-A, V-A, N-AV, V-AV
Toma de decisiones responsable	10.77 (2.65)	10.87 (2.80)	10.29 (2.66)	10.08 (2.94)	7.272**	3, 2092	N-AV, V-AV
Total SEC-Q	63.16 (7.66)	63.16 (7.61)	61.12 (6.99)	60.74 (8.43)	8.686 <sup>a</sup> **	3, 364.45	N-A, V-A, N-AV, V-AV

A: agresor; AV: agresor victimizado; N: no involucrados; V: víctima.

<sup>a</sup> ANOVA de Welch.

\*\*  $p<.01$

Las comparaciones *post hoc* de Bonferroni mostraron que los agresores victimizados puntuaban significativamente más bajo que los estudiantes no implicados ( $d = .25$ , IC 95% = .13-.37) y las víctimas ( $d = .28$ , IC 95% = .14-.41) en la *toma de decisiones responsable*. Las comparaciones *post hoc* de Games-Howell muestran que los agresores obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los estudiantes no involucrados ( $d = .36$ , IC 95% = .17-.56) y las víctimas ( $d = .36$ , IC 95% = .15-.57) en *conciencia social y conducta prosocial* y también agresores victimizados obtuvieron puntajes significativamente más bajos que los estudiantes no implicados ( $d = .32$ , IC 95% = .20-.44) y las víctimas ( $d = .32$ , IC 95% = .18-.45) en la *conciencia social y conducta prosocial*. Las comparaciones *post hoc* de Games-Howell también muestran que los agresores obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los estudiantes no implicados ( $d = .27$ , IC 95% = .07-.47) y las víctimas ( $d = .27$ , IC 95% = .06-.48) en la puntuación total en las competencias sociales y emocionales y agresores victimizados obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas que las de los estudiantes no involucrados ( $d = .31$ , IC 95% = .19-.43) y las víctimas ( $d = .30$ , IC 95% = .17-.44) en la puntuación total en competencias sociales y emocionales.

La prueba *post hoc* de Games-Howell muestra que los ciberagresores victimizados obtuvieron puntuaciones inferiores a las de los estudiantes no implicados ( $d = .21$ , IC 95% = .07-.35) en *automotivación y autogestión*. Las comparaciones *post hoc* de Bonferroni muestran que los ciberagresores victimizados obtuvieron puntuaciones más bajas que los no implicados ( $d = .30$ , IC 95% = .16-.43) y las víctimas ( $d = .30$ , IC 95% = .12-.47) en *conciencia social y conducta prosocial*. Las comparaciones *post hoc* de Bonferroni muestran que los ciberacosadores obtuvieron puntuaciones inferiores a las de los estudiantes no implicados ( $d = .35$ , IC 95% = .14-.56) y cibervíctimas ( $d = .31$ , IC 95% = .08-.55) en la *toma de decisiones responsable* y también ciberagresores victimizados puntuaron más bajo que los estudiantes no involucrados ( $d = .39$ , IC 95% = .25-.53) y víctimas ( $d = .35$ , IC 95% = .18-.53) en la *toma de decisiones responsable*. Ciberagresores puntuaron menos que los estudiantes no implicados ( $d = .32$ , IC 95% = .11-.53) y cibervíctimas ( $d = .32$ , IC 95% = .08-.56) en la puntuación total en competencias sociales y emocionales y ciberagresores victimizados mostraron una puntuación inferior a los estudiantes no involucrados ( $d = .38$ , IC 95% = .24-.52) y cibervíctimas ( $d = .37$ , IC 95% = .20-.55) en la puntuación total en competencias sociales y emocionales (tabla 3).

Los análisis de regresión logística con diferentes roles de acoso cara a cara y acoso cibernético como variables dependientes y género, edad y competencias sociales y emocionales como predictores se muestran en la tabla 4. Ser chico (OR = 1.81, IC

95% = 1.14-2.89), tener mayor edad (OR = 1.26, IC 95% = 1.08-1.48) y baja *conciencia social y conducta prosocial* (OR = .91, IC 95% = .85-.98) resultaron ser predictores individuales significativos de la agresión en el acoso cara a cara. Una edad más joven es un predictor individual significativo de la victimización por acoso cara a cara (OR = .87, IC 95% = .80-.95). Ser chico (OR = 2.03, IC 95% = 1.54-2.68), tener bajo nivel de *conciencia social y conducta prosocial* (OR = .93, IC 95% = .89-.97) y un puntaje bajo en *toma de decisiones responsable* (OR = .94, IC 95% = .89-.99) son predictores individuales significativos del rol agresor victimizado cara a cara. Ser chico (OR = 1.72, IC 95% = 1.05-2.81) y tener una mayor edad (OR = 1.72, IC 95% = 1.02-1.42) fueron predictores de ciberagresión. Ser chico (OR = 1.74, IC 95% = 1.27-2.39), tener mayor edad (OR = 1.16, IC 95% = 1.05-1.30) y un puntaje bajo en *toma de decisiones responsable* (OR = .91, IC 95% = .86-.96) son predictores individuales del rol de ciberagresor victimizado. Ningún otro predictor individual es significativo (tabla 4, detalles).

### Discusión

El acoso escolar cara a cara y el acoso cibernético son comportamientos agresivos muy dañinos con graves consecuencias, como la depresión en las víctimas (Ttofi, Farrington, Lösel, y Loeber, 2011a) y delincuencia en los agresores (Ttofi, Farrington, Lösel, y Loeber, 2011b). Los programas para prevenir el acoso (ver la revisión de Farrington, y Ttofi, 2009) y el ciberacoso (ver, por ejemplo, Rey, Casas, y Ortega, 2016; Zych, Ortega-Ruiz, y Marín-López, 2016) se llevan a cabo en diferentes partes del mundo. Dado el solapamiento entre acoso cara a cara y acoso cibernético (Baldry, Farrington, y Sorrentino, 2016, 2017; Del Rey et al., 2012), muchos componentes de estos programas se implementan para disminuir el acoso cara a cara y el acoso cibernético. Sin embargo, aún existen muchas lagunas en el conocimiento sobre los factores de riesgo para el acoso cara a cara (ver la revisión de Zych, Ortega-Ruiz, y Del Rey, 2015a, 2015b) y ciberacoso (ver la revisión de Baldry, Farrington, y Sorrentino, 2015). El estudio de las competencias sociales y emocionales es un enfoque prometedor que puede arrojar nueva luz sobre las variables relacionadas con la implicación en diferentes roles de *bullying* y *cyberbullying*.

Los programas de SEL con componentes como autoconciencia, autogestión, conciencia social, comportamiento prosocial y toma de decisiones responsable se están llevando a cabo en miles de escuelas y son efectivos para mejorar los comportamientos, habilidades y actitudes de los estudiantes (Durlak et al., 2011). Sin embargo, estas competencias rara vez se describen en muestras representativas. Por lo tanto, el primer objetivo de este estudio fue describir estas

**Tabla 3**  
Social and emotional competencies in adolescents involved in cyberbullying

	No involucrados (n=1535) M (DT)	Cibervíctimas (n=281) M (DT)	Ciberagresores (n=91) M (DT)	Ciberagresores victimizados (n=232) M (DT)	F	df	Post hoc significativos
Autoconciencia	16.08 (2.76)	16.11 (2.65)	15.69 (2.31)	15.57 (2.87)	2.76*	3, 2058	—
Automotivación y autogestión	12.24 (2.34)	12.19 (2.32)	11.47 (2.73)	11.74 (2.59)	4.38 <sup>a</sup> **	3, 290.44	N-CAV
Conciencia social y conducta prosocial	23.87 (3.30)	23.93 (3.45)	23.46 (3.60)	22.88 (3.60)	5.99**	3, 2005	N-CAV, CV-CAV
Toma de decisiones responsable	10.82 (2.68)	10.76 (2.74)	9.88 (3.02)	9.77 (2.91)	12.39**	3, 2092	N-CA, CV-CA, N-CAV, CV-CAV
Total SEC-Q	63.08 (7.62)	63.15 (7.90)	60.62 (8.14)	60.18 (8.13)	10.52**	3, 1087	N-CA, CV-CA, N-CAV, CV-CAV

CA: ciberagresores; CAV: ciberagresores victimizados; CV: cibervíctimas; N: No involucrados.

<sup>a</sup> ANOVA de Welch.

\*  $p < .05$ .

\*\*  $p < .01$ .

**Tabla 4**  
Regresión logística con diferentes roles de *bullying* y *cyberbullying* con predictores tales como el género, la edad y las competencias sociales y emocionales

	Bullying agresión (n = 1292)					Bullying victimización (n = 1681)					Agresores victimizados (n = 1536)				
	B	ES	Wald	p	OR (IC 95%)	B	ES	Wald	p	OR (IC 95%)	B	ES	Wald	p	OR (IC 95%)
Género	.60	.24	6.23	.01	1.81 (1.14-2.89)	-.11	.12	.78	.38	.90 (.71-1.14)	.71	.14	24.90	.00	2.03 (1.54-2.68)
Edad	.23	.08	8.63	.00	1.26 (1.08-1.48)	-.14	.04	9.80	.00	.87 (.80-.95)	.07	.05	1.90	.17	1.07 (.97-1.18)
Autoconocimiento	.04	.05	.55	.46	1.04 (.94-1.14)	-.00	.02	.01	.94	1 (.95-1.05)	.02	.03	.70	.40	1.02 (.97-1.08)
Automotivación y autogestión	-.01	.05	.14	.91	.99 (.89-1.10)	-.05	.03	3.33	.07	.95 (.90-1)	-.03	.03	.91	.34	.97 (.91-1.03)
Conciencia social y conducta prosocial	-.09	.04	5.95	.02	.91 (.85-.98)	-.02	.02	.50	.48	.99 (.95-1.03)	-.07	.02	9.84	.00	.93 (.89-.97)
Toma de decisiones responsable	-.03	.04	.37	.55	.97 (.89-1.06)	.04	.02	2.27	.13	1.04 (.99-1.09)	-.06	.03	5.28	.02	.94 (.89-.99)
Nagelkerke R <sup>2</sup>	.06					.02					.07				
χ <sup>2</sup> (gl)	29.33 (6)**					15.93 (6)**					62.57 (6)**				
	Ciberagresores (n = 1626)					Cibervíctimas (n = 1816)					Ciberagresores victimizados (n = 1767)				
	B	ES	Wald	p	OR (IC 95%)	B	ES	Wald	p	OR (IC 95%)	B	ES	Wald	p	OR (IC 95%)
Género	.54	.25	4.63	.03	1.72 (1.05-2.81)	-.10	.15	.45	.50	.91 (.68-1.21)	.56	.16	12.02	.00	1.74 (1.27-2.39)
Edad	.18	.09	4.64	.03	1.72 (1.02-1.42)	.04	.05	.65	.42	1.04 (.94-1.15)	.15	.06	7.69	.01	1.16 (1.05-1.30)
Autoconocimiento	.01	.05	.02	.89	1.01 (.91-1.11)	-.01	.03	.16	.70	.99 (.93-1.05)	.00	.03	.02	.89	1 (.94-1.07)
Automotivación y autogestión	-.08	.05	2.27	.13	.92 (.83-1.03)	.01	.04	.05	.83	1.01 (.94-1.08)	-.04	.04	1.21	.27	.96 (.90-1.03)
Conciencia social y conducta prosocial	.01	.04	.04	.83	1.01 (.93-1.09)	.01	.02	.29	.59	1.01 (.97-1.06)	-.03	.03	1.61	.21	.97 (.92-1.02)
Toma de decisiones responsable	-.08	.05	3.27	.07	.92 (.84-1.01)	.02	.03	.28	.60	1.02 (.96-1.08)	-.10	.03	11.12	.00	.91 (.86-.96)
Nagelkerke R <sup>2</sup>	.04					.00					.06				
χ <sup>2</sup> (gl)	19.11 (6)*					1.88 (6)					49.83 (6)*				

El grupo de referencia es el de estudiantes no involucrados (0) versus cada rol de *bullying* y de *cyberbullying* (1).

\* p < .01.

competencias sociales y emocionales en adolescentes teniendo en cuenta la edad y el género. Como era de esperar, las chicas obtuvieron puntuaciones más altas que los chicos en la conciencia social y el comportamiento prosocial, la toma de decisiones responsable y la puntuación total en las competencias sociales y emocionales. Los chicos obtuvieron puntajes más altos que las chicas en la automotivación y autogestión y no hubo una diferencia significativa entre los chicos y chicas en la autoconciencia. Estas diferencias de género pueden estar relacionadas con la socialización que promueve la responsabilidad, una mayor conciencia social y habilidades relacionales en las chicas y una mayor motivación en los chicos. Se encontraron relaciones negativas significativas entre la edad y la automotivación y autogestión, la edad y la conciencia social y conducta prosocial, la edad y la toma de decisiones responsable y la edad y la puntuación total en las competencias sociales y emocionales. Es posible que esta disminución en las competencias percibidas esté relacionada con los cambios durante los años de la adolescencia y la caída general en la auto percepción positiva descrita en otros estudios (Cole et al., 2001).

Estudios previos encontraron resultados contradictorios con respecto a las competencias sociales y emocionales en estudiantes involucrados en *bullying* y *cyberbullying* (ver una revisión por Zych et al., 2017), posiblemente porque estas competencias rara vez se midieron como un único constructo y sus definiciones variaron mucho entre los estudios. Dado que la promoción de las competencias sociales y emocionales mejora las conductas en los estudiantes (Durlak et al., 2011), es particularmente importante descubrir posibles relaciones entre estas competencias, el acoso escolar cara a cara y el acoso cibernético, que son comportamientos antisociales extremadamente dañinos que se muestran en las escuelas. Por un lado, los resultados de este estudio muestran que los agresores y agresores victimizados de *bullying* y *cyberbullying* informaron un menor nivel de competencias sociales y emocionales en comparación con los estudiantes no implicados. Por otro lado, las víctimas, de acoso escolar cara a cara y acoso cibernético, tenían el mismo nivel de competencias sociales y emocionales que los estudiantes no implicados. Los análisis de regresión muestran que, al controlar la edad y el género, la conciencia social y la conducta prosocial se relacionaban de forma independiente con la agresión en el acoso escolar cara a cara y el rol de agresor victimizado. La toma de decisiones responsable se relacionó con el rol de agresor victimizado de *bullying* y de *cyberbullying*. Estos hallazgos están en línea con los resultados encontrados por Romera et al. (2016) y Gómez-Ortiz et al. (2017) y pueden ser muy útiles para avanzar en el conocimiento sobre los mecanismos que subyacen al acoso escolar cara a cara y el acoso cibernético. Al mismo tiempo, se necesitan nuevos estudios con diseños longitudinales y/o experimentales para descubrir posibles relaciones causales entre el nivel de competencias sociales y emocionales, el *bullying* y el *cyberbullying*.

Aunque la naturaleza transversal de este estudio no permite descubrir relaciones causales, sus resultados sugieren que es deseable incluir competencias sociales y emocionales en el currículo escolar. Los componentes específicos centrados en las competencias sociales y emocionales pueden incluirse en las intervenciones contra el acoso escolar cara a cara y el acoso cibernético para posiblemente disminuir estos comportamientos agresivos. Como concluyó una revisión narrativa realizada por Fernández-Berrocal, Cabello, y Gutiérrez-Cobo (2017), mejorar las competencias emocionales en docentes y estudiantes es crucial para el éxito en la escuela y en la vida. Los resultados del estudio actual proporcionan nueva evidencia que respalda esta conclusión.

El estudio actual tiene fortalezas y también limitaciones. Se realizó con una muestra amplia y representativa de adolescentes e incluyó diferentes competencias sociales y emocionales en un solo instrumento. Sin embargo, las competencias autoinformadas pueden diferir de las competencias reales. Este diseño transversal

permite estudiar las correlaciones, pero las relaciones causales deben confirmarse en estudios futuros. Aunque se necesitan más estudios, parece que el fomento de las competencias sociales y emocionales puede ser un componente útil de los programas contra el maltrato entre escolares y debería incluirse en la política y la práctica educativas.

## Financiación

El trabajo actual fue financiado por el proyecto «E-Inteligencia: riesgos y oportunidades de las competencias emocionales expresadas en la red» (PSI2015-64114-R) concedido a la primera autora y al equipo de investigación por el Ministerio de Economía y Competitividad español dentro del Programa Nacional de Investigación I + D + I 2015 Dirigido a los Retos de la Sociedad (RETOS).

## Referencias

- Arsenio, W. F. y Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development, 10*, 59–73. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00148>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2015). «Am I at risk of cyberbullying»? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 36–51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth. A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa, 22*, 19–26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.001>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma, 26*, 937–951. <http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793>
- Baroncelli, A. y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence, 37*, 807–815. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238–246.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology, 85*, 407–423. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12082>
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D. y ... Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72*, 1723–1746. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00375>
- Collaborative for Academic, Social Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1999). "Superiority" is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development, 8*, 128–131.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2016). The impacts of the CONRED Program on different cyberbullying roles. *Aggressive Behavior, 42*, 123–135. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21608>
- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema, 24*, 608–613.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P. y ... Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior, 50*, 141–147. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eden, S., Heiman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional-social characteristics. *Education and Information Technologies, 21*, 699–713. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-014-9348-2>
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. y Weissberg, R. P. (2009). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. En A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, y A. Lieberman (Eds.), *The second international handbook of educational change* (pp. 1017–1032). Dordrecht: Springer.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual, 20*, 169–181.
- Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews, 9*.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88*, 15–26.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Psicología Conductual, 20*, 77–89.

- Garaigordobil, M. (2017). Psychometric properties of the Cyberbullying Test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression and cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, 3556–3576. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260515600165>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 37–44. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Joseph, D. L. y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54–78. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017286>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- 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, 71–79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega Ruiz, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: Ciberconvivencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortega, R. (Ed.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Robins, R. W. y Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158–162.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar*, 24, 71–79. <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N. y Arizeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38, 1197–1209. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Smith, P. K., Kwak, K., y Toda, Y. (Eds.). (2016). *School bullying in different cultures - Eastern and western perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139410878>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999a). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117–127. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450. <http://dx.doi.org/10.1348/026151099165384>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011a). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 63–73. <http://dx.doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011b). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80–89. <http://dx.doi.org/10.1002/cbm.808>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J. y Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. New York: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>
- Zych, I., Baldry, A. C., Llorent, V. J. y Farrington, D. P. (2018). Empathy in cyberbullies and cybervictims: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, in press.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015a). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015b). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22, 5–18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Muñoz-Morales, R. y Llorent, V. J. (2018). Dimensions and psychometric properties of the Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) in youth and adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Zych, I., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2016). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, y Abuse*. Online first, <http://dx.doi.org/10.1177/1524838016683456>