



UNIVERSIDAD  
PABLO DE  
OLAVIDE

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA SOCIAL

**TESIS DOCTORAL**

# LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES Y FILIOPARENTAL EN LA ADOLESCENCIA

## UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL

**Ana Romero Abrio**

Dirigida por:

**Dr. Gonzalo Musitu Ochoa**

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.

**Dra. M<sup>a</sup> Elena Villarreal González**

Universidad Autónoma de Nuevo León. México

Sevilla, 2019



*A mis padres, Javier y Mariví*



## MARCO DE DESARROLLO DE LA TESIS

La presente Tesis Doctoral se ha realizado en el marco de los siguientes proyectos:

*“El acoso escolar en la adolescencia: variables individuales y familiares”*, subvencionado por el Programa de Apoyo a la Investigación Científica y Tecnológica (PAYCIT) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México).

*“La violencia escolar, de pareja y filioparental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”* subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (referencia: PSI2012-33464).



# ANTECEDENTES

“La violencia escolar en todas sus formas constituye una violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la educación, la salud y el bienestar. Ningún país puede lograr una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos si los alumnos son víctimas de violencia y de acoso en la escuela”  
(UNESCO, 2019).

En el informe recientemente publicado por la UNESCO (2019) se pone de manifiesto la alarmante situación que se vive en todas las regiones del mundo en relación con la violencia escolar en la infancia y en la adolescencia. Los datos que se exponen sobre la violencia escolar y el acoso o *bullying* muestran una prevalencia del 32% a nivel global. Es decir, casi uno de cada tres estudiantes ha sido acosado por sus compañeros en la escuela al menos una vez en el último mes de la realización de este informe. También se muestran los datos actuales acerca del acoso a través de medios digitales o *cyberbullying*, que indican que uno de cada diez niños o adolescentes se ve involucrado en conductas de este tipo. Respecto de las diferencias en función del género, en el informe se señala que, en general, las chicas y los chicos tienen la misma probabilidad de implicarse en comportamientos de *bullying* y de *cyberbullying*, con una prevalencia del 28,2% en las chicas y del 30,5% en los chicos.

En las regiones de Europa y América del Norte, el *bullying* y la violencia psicológica son los tipos más frecuentes de violencia entre iguales, frente a la violencia física y sexual que predomina en el resto de regiones. La prevalencia del *bullying* en Europa es del 25%, y en América del Norte del 31,7%, ambas áreas por debajo de la media global. Respecto de las diferencias de género, en Europa los datos no discrepan apenas entre chicos y chicas en victimización (30,1% chicos y 28,3% chicas). Por el contrario, la prevalencia de agresores es mucho más alta en los chicos (33%) que en las chicas (19,2%). En relación con el *cyberbullying*, la proporción de niños y niñas de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años que usan Internet y que han experimentado *cyberbullying* aumentó del 7% en 2010 al 12% en 2014. Las chicas europeas tienen mayor probabilidad de ser víctimas de *cyberbullying* (11,7%) que los chicos (9,3%), mientras que los éstos son ligeramente más propensos a ser ciberagresores (8,1%) que las chicas (7,5%). Los datos proporcionados por la UNESCO en el citado informe sobre América del Norte son similares a los de Europa respecto de las diferencias de género. La victimización es de 30,5% en los chicos y de 32,8% en las niñas. Respecto del *bullying*, la prevalencia de agresores es mayor en chicos (30,1%) que en chicas (23,8%), y en

relación con el *cyberbullying*, las chicas tienen más probabilidades de ser víctimas (13,6%) que los chicos (6,7%).

Teniendo en cuenta este contexto, la presente tesis doctoral se ha enmarcado en dos territorios de Europa y América del Norte, más específicamente, se ha trabajado con amplias muestras de población adolescente de España y México, en las áreas de Andalucía y el Estado de Nuevo León (respectivamente). Respecto de México, los datos más recientes publicados sobre violencia a nivel estatal los encontramos en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición –ENSANUT– (Gutierrez et al., 2013), la cual se realizó con adolescentes de edades de entre 10 a 19 años. En el periodo comprendido entre 2006 al 2012, pasaron de 3,3% a 4,4% en los chicos y de 1,3% a 3,4% en las chicas, lo que representa incremento de más de 1,1% y 2,1% respectivamente. Siguiendo con este estudio, en relación al lugar donde ocurrió la agresión, 46.0% de las agresiones ocurrieron en la vía pública, seguido por la escuela con 29,8% y el hogar un 11,2%.

En España, los datos publicados por Save the Children (Calmaestra, 2016) procedentes de un estudio con 21.487 estudiantes escolarizados, de entre 12 y 16 años, muestran que un 9,3% de los adolescentes ha sido víctima de *bullying*, y un 6,9% de *cyberbullying*. La prevalencia de acosadores y de cyberagresores es de 5,4% y 3,3%, respectivamente. Andalucía es una de las comunidades autónomas que supera la media estatal de prevalencia del *bullying* y *cyberbullying*.

La violencia escolar tiene también relación con otras manifestaciones de la conducta violenta en la adolescencia, como es el caso de la violencia filioparental –VFP– (Castañeda-de la Paz, Del Moral-Arroyo, & Suárez-Relinque, 2017). La VFP, que es la violencia que ejercen los hijos adolescentes hacia sus padres, se ha convertido también en un problema social creciente que genera una gran preocupación en el ámbito escolar y familiar. Las cifras oficiales de la Fiscalía General en España muestran un incremento en los últimos años en las denuncias que los padres han interpuesto por VFP, 4.898 casos en 2015 frente a 4.753 casos en 2014 (Pereira et al. 2017). Se ha considerado de enorme interés incluir la VFP en esta tesis, puesto que se trata de un tipo de violencia ejercida en el seno de la familia con serias implicaciones en otros contextos, como la escuela y la comunidad.

Como consecuencia de esta preocupación social y educativa han proliferado en los últimos años las investigaciones en las que se analiza la violencia escolar y el *bullying* (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; Hymel, & Swearer 2015; Menesini & Salmivalli, 2017), el *cyberbullying* (Buelga, Martínez-Ferrer & Cava, 2017; Garaigordobil, 2017; Kowalski, & Giumetti, 2017), y la VFP (Ibabe & Bentler, 2016; Del Moral-Arroyo, Martínez-Ferrer & Suárez Relinque, Ávila-Guerrero, Jiménez, & Alejandro, 2015). El propósito con el que se ha realizado esta tesis doctoral es el de seguir avanzando en el estudio de este comportamiento, aportar nuevos enfoques y examinar variables emergentes, como por ejemplo el uso problemático de las redes sociales virtuales. Igualmente, la finalidad no es otra que la de exponer nuevos resultados que contribuyan a comprender mejor la violencia en la adolescencia, así como proponer estrategias de



intervención que tengan mayor impacto en las familias, en las escuelas y, en definitiva, en el conjunto de la sociedad.

Sin duda una parte importantísima de este trabajo son los chicos y chicas adolescentes que han participado en la investigación, tanto en España como en México. Quiero dedicar esta tesis a todos ellos, a sus familias y a sus docentes. Gracias por la generosidad que han mostrado al colaborar voluntariamente en el trabajo, haciendo posible que se pueda llevar a cabo un estudio de esta magnitud.

Para finalizar, deseo expresar mi agradecimiento a las personas que me han ayudado y han contribuido a la realización de esta tesis doctoral. Este trabajo no habría sido posible sin el apoyo, la enseñanza y la sabiduría de su director, Dr. Gonzalo Musitu Ochoa. Le agradezco muchísimo la confianza que ha depositado en mí, y todo lo que me ha enseñado, así como la paciencia, la generosidad y la dedicación que ha mostrado todos estos meses. Gracias, Gonzalo.

También quiero mostrar mi gratitud al equipo docente e investigador del Área de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide y del Grupo Lisis, en especial a Dra. Belén Martínez Ferrer, que siempre me ha ayudado en esta tesis, demostrando buen trabajo, compromiso y compañerismo.

Mi agradecimiento también a los profesores investigadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México), la Dra. María Elena Villarreal González, especialmente por su colaboración en la co-dirección de esta tesis, y el Dr. Juan Carlos Sanchez Sosa, por el apoyo recibido.

No puedo concluir este apartado sin mencionar a toda mi red de apoyo que ha contribuido a que yo pueda trabajar en esta tesis y finalizarla. Gracias a toda mi familia, en especial a mi padre y a mi madre, y a mis hermanos. Gracias a todos los amigos y amigas que siguen ahí a pesar de mi encierro y ausencia, por su amistad, su comprensión y su apoyo. Gracias a Santi por su apoyo incondicional. Sin su impulso no me habría lanzado a empezar este proyecto, ni lo habría terminado. El esfuerzo y el sacrificio es de ambos.

Y por último le quiero dedicar esta tesis a mis hijos. A vosotros, pequeños, os quiero y sois el futuro.



# TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	13
1. LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN LA ADOLESCENCIA .....	13
1.1. La violencia escolar y el acoso escolar o bullying.....	15
1.2. Variables psicosociales que se relacionan con la violencia escolar .....	17
2. EL ACOSO EN EL MUNDO DIGITAL: CYBERBULLYING.....	19
2.1. El cyberbullying.....	19
2.2. El uso problemático de las redes sociales virtuales .....	23
2.3. Variables psicosociales que se relacionan con el cyberbullying .....	24
3. LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL.....	26
OBJETIVOS.....	31
1. OBJETIVO GENERAL .....	31
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	31
MÉTODO.....	35
1. UNIVERSO Y MUESTRA .....	35
1.1. Muestra 1 con población mexicana.....	35
1.2. Muestra 2 con población española .....	36
2. INSTRUMENTOS .....	39
3. PROCEDIMIENTO .....	84
3.1. Procedimiento para la muestra mexicana.....	84
3.2. Procedimiento para la muestra española .....	84
4. ANALISIS DE DATOS .....	86
4.1. Correlaciones: .....	86
4.2. Técnicas de análisis multivariable: .....	86
4.3. Variables incluidas en los estudios .....	89

RESULTADOS .....	91
ESTUDIO 1.....	93
ESTUDIO 2.....	111
ESTUDIO 3.....	131
ESTUDIO 4.....	147
ESTUDIO 5.....	169
ESTUDIO 6.....	193
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	223
1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES RELACIONADAS CON A VIOLENCIA ENTRE IGUALES .....	223
1.1. En relación con la violencia manifiesta.....	223
1.2. En relación con la violencia relacional.....	224
2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES RELACIONADAS CON CYBERBULLYING... ..	226
2.1. En relación con la cibervictimización .....	226
2.2. En relación con el cyberbullying .....	229
3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL .....	232
CONCLUSIONES GENERALES .....	235
LIMITACIONES Y PROPUESTAS.....	239
REFERENCIAS .....	241
Anexos .....	272

# INTRODUCCIÓN

## 1. LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN LA ADOLESCENCIA

Durante la adolescencia, la escuela proporciona un contexto de convivencia y socialización muy importante, debido a la cantidad de tiempo que los adolescentes pasan en ella. Es necesario que el clima de los centros escolares sea adecuado, tanto para el aprendizaje académico como para el correcto desarrollo social, afectivo y cognitivo de los adolescentes. Si la escuela no tiene estas características, se pueden producir también situaciones de violencia. La Organización Mundial de la Salud define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002). Esta definición es la que tiene más aceptación entre los investigadores, sin embargo, otros autores coinciden también en subrayar que el término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses del propio individuo (Krug, Mercy, Dahlberg & Zwi, 2002; Leyton & Toledo 2014).

Existe un amplio consenso entre los investigadores en relación con las dimensiones que vertebran la delimitación de la conducta violenta: la intencionalidad, el deseo de hacer daño, y el dominio y poder, de modo que la violencia tiene como finalidad imponer los intereses del agresor contra la resistencia de los demás (Del Moral, Suárez, Villarreal & Musitu, 2014). Teniendo en cuenta estos ejes: intencionalidad, daño y poder, se recogen las principales taxonomías sobre la conducta violenta que constituyen referentes para la investigación e intervención.

Probablemente, la clasificación de violencia más consensuada entre los investigadores sea la de Little, Brauner, Jones, Nock & Hawley (2003), en la que se hace referencia tanto a su forma como a sus funciones. Respecto de la forma, los autores distinguen entre violencia manifiesta, que alude a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (golpear, pegar u otros), y violencia relacional, cuyo objetivo es dañar la reputación social o el estatus social de las víctimas y aislarla de su grupo de amistades, utilizando incluso al grupo de compañeros (contando rumores, exclusión o rechazo social u otros). En cuanto a sus funciones, se distingue entre aquella que implica una conducta violenta sin que medie un estímulo desencadenante (violencia ofensiva); aquella que supone una respuesta defensiva ante alguna provocación (violencia reactiva) y, por último, la que conlleva un comportamiento deliberado de anticipación de beneficios y que está controlado por refuerzos externos (la acción instrumental) (Little et al., 2003). En la tabla 1 se exponen otras propuestas de clasificaciones, elaboradas por distintos autores.

**Tabla 1. Diferentes clasificaciones de violencia**

<p>Griffin &amp; Gross, (2004); Shaw, Dooley, Cross, Zubrick &amp; Waters (2013); Sijtsema, Ojanen, Veenstra, Lindenberg, Hawley &amp; Little (2010) Little, Brauner, Jones, Nock &amp; Hawley (2003a, 2003b)</p>	<p>FORMAS: manifiesta – relacional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La <i>violencia directa o manifiesta</i>. Comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).</li> <li>– La <i>violencia indirecta o relacional</i>. Actos dirigidos a provocar un daño en el círculo de amistades de otra persona o en su pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difundir rumores...).</li> </ul> <p>FUNCIONES: reactiva-proactiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La <i>violencia reactiva</i> hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.</li> <li>– La <i>agresión proactiva</i> hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de liderazgo.</li> </ul>
<p>Card, Stucky, Sawalani &amp; Little (2008) Babcock, Tharp, Sharp, Heppner, &amp; Stanford (2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Violencia hostil</i>. Hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cuyo objetivo principal es causar daño y que suele surgir como una reacción ante una provocación percibida</li> <li>– <i>Violencia instrumental</i>. El comportamiento violento constituye un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor, y no se desencadena únicamente como una reacción ante una provocación previa.</li> </ul>
<p>Cottrell (2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Violencia física</i>. Aquella que se dirige contra el cuerpo de otra persona produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física</li> <li>– <i>Violencia psicológica/emocional</i>. La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación o aislamiento.</li> <li>– <i>Violencia verbal</i>. Aquella que utiliza el insulto, los gritos, el tono de voz elevado o la negación a hablar.</li> <li>– <i>Violencia financiera</i>. Robar dinero o pertenencias, vender sin permiso posesiones de otros, destruir posesiones o pertenencias, incurrir en deudas que deberán pagar otras personas.</li> </ul>

Fuente: (Cava & Martínez, 2013)

Desde la perspectiva de los adolescentes, la violencia puede cumplir una función social, relacionada con el fortalecimiento de una red de amistades que comparten ese código de conducta (García & Madriaza, 2005). Las principales motivaciones por las que los adolescentes se implican en conductas violentas son las siguientes (Fagan & Wilkinson, 1998):

- Conseguir o mantener un estatus social elevado; algunos líderes de grupo son precisamente aquellos adolescentes que más destacan por sus conductas violentas.
- Obtener poder y dominación frente a otros compañeros.
- Ejercer de “justicieros” imponiendo sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes y que consideran inaceptables o injustas.
- Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos y que ellos interpretan como opresores.
- Experimentar conductas nuevas y de riesgo, para lo que seleccionan ambientes donde se brindan oportunidades para ejercer comportamientos violentos.

### **1.1. La violencia escolar y el acoso escolar o *bullying***

Cuando la violencia se da en el centro educativo se le denomina violencia escolar, e incluye los comportamientos violentos dirigidos a hacer daño al alumnado, al profesorado, a objetos o material escolar, y que puede ser puntual y ocasional o persistente y sistemática (Serrano & Iborra, 2005). Se clasifican en actos vandálicos, agresiones físicas y verbales, problemas de disciplina en clase, maltrato emocional (chantaje) y abuso sexual (Skiba, Morrison, Furlong & Cornell, 2013). La violencia escolar, a diferencia de los demás comportamientos violentos, tiene dos características: tiene lugar en el centro escolar y los agentes implicados son adolescentes, que comparten y conviven varios cursos escolares y en los mismos espacios. Estas conductas implican también el incumplimiento de las normas del centro y de las normas sociales que regulan los intercambios en este contexto.

Uno de los tipos de violencia escolar que más atención ha recibido en las dos últimas décadas es el acoso escolar o *bullying*. Olweus (2006) define el acoso escolar como aquella conducta de persecución física o psicológica realizada por un alumno (o grupo de alumnos) hacia otro, al que se elige como víctima de ataques reiterados, de modo que la víctima se siente incapaz de salir de esta situación por sus propios medios. El acoso escolar produce una perversión de las relaciones entre agresor y víctima, al desaparecer la relación de igualdad y ser sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión (Del Río et al., 2015). De estas definiciones se puede concluir que el *bullying*

se diferencia de otras formas de violencia escolar en tres aspectos básicos (Buelga, Cava & Musitu, 2012; Cava & Martínez, 2013):

- Es una conducta repetitiva y frecuente
- Se realiza con la intención de intimidar u hostigar a la víctima
- Existe un desequilibrio de poder persistente.

En la Tabla 2 se exponen sus principales características:

**Tabla 2.** *Principales características del bullying*

1. El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima.
2. El agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas.
3. La violencia hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo.
5. Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor.
6. El agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo.
7. La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación.
8. Existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.

Fuente: Cava & Martínez (2013)

Desde una perspectiva psicosocial, es importante destacar la dimensión interpersonal de la violencia escolar que implica, al menos, tres roles: el agresor, la víctima y, en numerosos casos, el espectador. La relación entre estos tres grupos suele fundamentarse en el silencio de los testigos ante los actos de bullying, un aspecto que contribuye al sentimiento de poder en el agresor y de desamparo en las víctimas (Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga & Del Moral, 2011). En este sentido, la conducta violenta, especialmente la violencia manifiesta suele ir acompañada de juicios sociales que califican esta conducta como ilegítima, ilegal e inaceptable.

En los estudios sobre acoso escolar se ha ampliado en análisis también en la dimensión relacional de la violencia. Además, la violencia escolar parece incluir también una importante dimensión grupal, en la que son importantes tanto la reputación del agresor y de la víctima como su pertenencia o no a determinadas categorías o grupos sociales (Gini, 2006). La violencia escolar y el bullying se relacionan con la necesidad que sienten algunos adolescentes de alcanzar reconocimiento social en el grupo de iguales (Moreno, Neves, Murgui & Martínez, 2012). La conducta violenta en la adolescencia está relacionada también con una actitud de transgresión hacia las normas socialmente establecidas, con el deseo de lograr una identidad social construida desde el rechazo de las normas de convivencia socialmente acordadas y con la consecuente implicación en actos violentos, vandálicos y antisociales (Carrascosa, Cava & Buelga, 2015; Emler & Reicher, 1995).



Por otra parte, los adolescentes víctimas de estas conductas están expuestos de forma repetida y durante un tiempo a los actos negativos que perpetra un compañero o un grupo, teniendo en cuenta que Olweus (2006) consideró como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada”. Algunas víctimas muestran un comportamiento sumiso y retraído, mientras que otras manifiestan conductas de tipo provocativo o agresivo. Las víctimas que muestran también conductas de tipo agresivo son objeto precisamente de un creciente interés entre los investigadores (Estévez, Jiménez & Moreno, 2010, Van den Bedem et al., 2018).

## **1.2. Variables psicosociales que se relacionan con la violencia escolar**

En las investigaciones de los últimos años sobre violencia entre iguales se ha señalado su relación con variables de ajuste psicosocial, atendiendo a los diferentes contextos de socialización que propone el modelo ecológico de desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1994). Así se han analizado en numerosos trabajos previos las variables individuales, familiares, escolares y comunitarias que inciden en la conducta violenta en la escuela.

### *1.2.1 Variables individuales*

Respecto de variables individuales, se ha constatado que los adolescentes agresores presentan baja autoestima familiar y escolar (Martínez, Musitu, Amador & Monreal, 2012) fracaso escolar, liderazgo en grupos conflictivos (Garandau & Cillesen, 2006), actitudes negativas hacia la autoridad y hacia la escuela (Buelga, Musitu & Murgui, 2009), deseo de una identidad y una reputación social transgresoras de las normas (Cava, Musitu & Murgui, 2007; Jiménez, Estévez, Musitu & Murgui, 2007), y baja empatía (Monks & Coyne, 2011). Por otra parte, se ha observado que el deseo o motivación por conseguir una reputación o reconocimiento social constituye un factor de riesgo respecto de la implicación en comportamientos antisociales y violentos en la adolescencia (Emler & Reicher, 1995; Moreno, Ramos, Martínez & Musitu, 2010). Este tipo de conductas podrían entenderse como respuesta en la búsqueda de una determinada reputación social fundamentada en el respeto, el liderazgo, el poder en el grupo y el no-conformismo (Carroll, Green, Houghton & Wood, 2003; Emler & Reicher, 2005). Además, parece que los adolescentes con dificultades conductuales tienen actitudes más desfavorables hacia la autoridad institucional reflejada en la escuela, y en otras instituciones como por ejemplo, la policía (Emler & Reicher, 2005; Estevez, Martínez & Musitu, 2006). Esta asociación entre las actitudes hacia los profesores, como imagen de autoridad, y las actitudes hacia otras fuentes de autoridad de tipo institucional, ha motivado que esta variable sea cada vez más considerada en los estudios sobre violencia y clima escolar (Cava & Martínez, 2013). También, se ha observado que las víctimas de violencia presentan más síntomas depresivos, más problemas de ansiedad, mayor

malestar psicológico y mayor ideación suicida que las no víctimas (Cullerton-Sen & Crick, 2005; Putallaz et al., 2007; Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu & Martínez-Ferrer, 2010). Asimismo, se ha señalado que una mayor percepción y exposición a la violencia en la adolescencia puede afectar el estado emocional de los sujetos, presentando una sintomatología ansiosa o depresiva, en ocasiones asociadas con el uso de sustancias (Cordova, Rodríguez & Díaz, 2010; Perez-Islas, Díaz-Negrete & Fernández, 2014). También en otros trabajos se ha constatado que las víctimas de violencia sufren el aislamiento y rechazo social en el aula (Garandeanu & Cillesen, 2006), y sentimientos de soledad, baja autoestima social, falta de asertividad y de habilidades sociales (Cava, Musitu & Murgui, 2007; Jiménez, Estévez, Musitu & Murgui, 2007).

### *1.2.2 Variables familiares*

En el contexto familiar, en estudios recientes se ha señalado la asociación de la violencia entre iguales con variables familiares como el funcionamiento, la comunicación y el clima familiar, y se ha constatado que están relacionados con la conducta violenta – manifiesta y relacional- en los adolescentes (Castellano, 2005; Estévez, Musitu & Herrero, 2005; Jiménez, Musitu, & Murgui, 2005).

### *1.2.3 Variables escolares y comunitarias*

En relación con el ámbito escolar, en estudios previos se ha asociado la violencia con clima escolar negativo (Blaya, Debarbieux, Rey Alamillo & Ortega, 2006; Konishi, Miyazaki, Hymel y Waterhouse, 2017) con la tolerancia en la escuela hacia la violencia (Aronson, 2000), con la falta de modelos cooperativos (Cava, 2011; Van Ryzin & Roset, 2018), con bajos niveles de apoyo percibido del profesor (Espelage, Polanin, & Low, 2014), y con las habilidades sociales en los alumnos para resolver los conflictos interpersonales (Jenkins, Demaray, Fredrick, & Summers, 2016).

Por último, respecto de variables comunitarias, en trabajos previos se ha señalado la relación de la violencia escolar con la violencia en el barrio o comunidad (Cooley-Strickland et al., 2011), con la tolerancia y justificación de la violencia en el barrio o comunidad y la impunidad social hacia la agresión (Villareal-González, Sánchez-Sosa, Veiga & Del Moral, 2011) y con la violencia en medios de comunicación y videojuegos (Ferguson, Coulson & Barnett, 2011; Muschert & Ragnedda, 2011).

## 2. EL ACOSO EN EL MUNDO DIGITAL: CYBERBULLYING

### 2.1. El *cyberbullying*

En las últimas décadas el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha cambiado muy rápidamente la forma en que las personas interactúan y se comunican entre sí. Para los adolescentes, los smartphones -teléfonos móviles con acceso a internet-, las redes sociales virtuales y la mensajería instantánea, forman parte de su vida diaria y les proporcionan un entorno conectado de desarrollo y socialización (Livingstone, Haddon, & Görzig, 2011; Wachs, Jiskrova, Vazsonyi, Wolf, & Junger, 2016). Sin embargo, esta incursión de las TIC en el día a día de los adolescentes implica también numerosos efectos negativos, como por ejemplo la adicción a internet y las conductas de *cyberbullying* (Arıcak & Ozbay, 2016; Martínez-Ferrer, Moreno, & Musitu, 2018). En trabajos recientes se ha puesto de manifiesto el alarmante incremento del *cyberbullying* en todos los países desarrollados, lo que ha generado una gran preocupación social y educativa (De Santisteban & Gámez-Guadix, 2017; Garaigordobil, 2017; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016)

El *cyberbullying* se define como cualquier comportamiento realizado por individuos o grupos a través de medios electrónicos o digitales, que implica enviar repetidamente mensajes hostiles o agresivos con la intención de causar daño o incomodidad a otros (Tokunaga, 2010; Wachs et al., 2016). Buelga & Chóliz (2013) recogen algunas de las definiciones sobre *cyberbullying* más relevantes, que ayudan a comprender el alcance de este tipo de comportamientos on line (Ver Tabla 3).

A pesar de las similitudes que tienen el *bullying* y el *cyberbullying*, como son la intencionalidad, la persistencia y el desequilibrio de poder (Buelga, Martínez-Ferrer, & Musitu, 2016), en el *cyberbullying* se dan algunas características muy particulares que no ocurren en el *bullying*. Son las siguientes (Arıcak & Ozbay, 2016; Buelga, Cava, & Musitu, 2010):

- El anonimato del agresor
- El alcance y amplitud de espectadores
- La imposibilidad de huir de las agresiones en el ciberespacio
- La reproducción de la ciberagresión indefinidamente por parte de los observadores

**Tabla 3. Definiciones de cyberbullying**

<p>- Una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos como el correo electrónico, mensajería instantánea, chats, móviles, sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente. (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell &amp; Tippett, 2008).</p>
<p>- Es una conducta de acoso entre iguales en el entorno TIC que incluye actuaciones de chantaje, vejaciones e insultos de unos niños a otros niños (INTECO, 2009).</p>
<p>- Consiste en utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), Internet (correo electrónico, mensajería instantánea o “chat”, páginas web o blogs), el teléfono móvil y los videojuegos online principalmente, para ejercer el acoso psicológico entre iguales (Garaigordobil, 2011).</p>

Fuente: Buelga & Chóliz (2013)

Además, se da una particularidad en el ciberacoso y es que existe una mayor prevalencia de cibervíctimas agresoras, ya que internet proporciona a las víctimas herramientas para defenderse y contraatacar, mostrando conductas que no se atreverían a realizar en el acoso presencial (Antoniadou & Kokkinos, 2015; Buelga, Martínez-Ferrer, & Cava, 2017).

Sin embargo, para Smith (2013) el *cyberbullying* tiene una serie de características distintivas del *bullying*:

- El *cyberbullying* requiere un cierto grado de especialización tecnológica, aunque enviar correos electrónicos y mensajes de texto es bastante fácil. Los ataques más sofisticados, como la suplantación de identidad (publicar información denigrante en páginas web fingiendo ser otra persona), requieren una mayor habilidad técnica.
- Se trata de una forma de agresión más indirecta, más que el cara a cara, lo que favorece la invisibilidad de quienes perpetran el acoso. El agresor mantiene su anonimato ocultando su identidad en internet.
- El agresor no suele ver la reacción de la víctima, al menos a corto plazo. Esto puede facilitar la desconexión moral con respecto a la difícil situación que atraviesa la víctima (Hymel, Rocke-Henderson y Bonanno, 2005), lo que favorece el *cyberbullying*, ya que sin retroalimentación directa pueden existir menos oportunidades para la empatía o el remordimiento.
- La variedad de roles entre los espectadores del *cyberbullying* es más extensa que en el *bullying*. De hecho, el espectador puede desempeñar tres roles en lugar de uno: el espectador está con el agresor cuando un mensaje es enviado

o publicado en la web; el espectador está con la víctima cuando ésta recibe o ve el mensaje, o el espectador no está con ninguno de los implicados, pero recibe el mensaje o visita la web donde este se ha publicado.

- Entre los motivos que fomentan el *bullying* tradicional se encuentra el estatus que el agresor alcanza al ejercer su poder (abusivo) sobre la víctima mientras que otros lo presencian (Salmivalli et al. 1996). En el *cyberbullying* el agresor pierde este esfuerzo, a menos que comente con otros lo que ha ocurrido o comparta el material públicamente.
- En el *cyberbullying* el tamaño de la audiencia potencial es mayor. El *cyberbullying* puede alcanzar rápidamente a una gran audiencia en el grupo de iguales, comparada con los grupos pequeños que presencian el *bullying* tradicional. Es difícil escapar del *cyberbullying* ya que “no hay lugar donde esconderse”. La víctima puede recibir mensajes en su móvil o en su ordenador. También puede tener acceso, donde quiera que esté a mensajes hostiles y desagradables publicados en páginas web. Mientras que las víctimas del *bullying* tradicional pueden alejarse del acoso, al menos por un tiempo (en casa, por ejemplo), en el *cyberbullying* no existen lugares seguros.
- Estas distintas características pueden influir tanto en los motivos que guían al ciberagresor como en el impacto que estas conductas tienen sobre la víctima. Sin embargo, estas características no deben ser exageradas ya que, por ejemplo, algunas formas de *bullying* tradicional (como la propagación de rumores) tampoco se producen en una interacción cara a cara. Podría decirse que estas características difieren con el *bullying* tradicional más en el grado que en el tipo (Pyzalski, 2011).

El acoso a través de las nuevas tecnologías puede tomar muchas formas diferentes y a través de numerosos lugares distintos (Kowalski et al., 2014). No obstante, una de las clasificaciones más utilizadas es de Willard (2007), que expone las principales formas de causar daño a los demás a través de las TICs:

- *Hostigamiento*. Envío repetido de mensajes ofensivos o humillantes a la víctima.
- *Denigración*. Envío o difusión de rumores o informaciones falsas sobre la víctima con el fin de dañar su reputación o su círculo de amistades.
- *Suplantación de la identidad*. Envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima para mancillar su reputación o para involucrarla en problemas.
- *Violación de la intimidad*. Difusión de secretos, informaciones o imágenes embarazosas de la víctima.
- *Exclusión social*. Exclusión deliberada y cruel de la víctima de grupos on-line.

- *Cyberpersecución*. Envío repetido de mensajes amenazantes o intimidantes con el fin de provocar miedo real en la víctima.

En estudio de revisión realizada por Gairagordobil (2011) sobre la prevalencia del *cyberbullying* se concluye que:

- Existe una amplia variabilidad en la prevalencia del *cyberbullying* en los diferentes países. Los países con una mayor incidencia de esta conducta, tanto de manera ocasional como sistemática, son Estados Unidos y Asia (55%), frente al resto de los países americanos (22%), Canadá (25%), Oceanía (25%), o Europa (30%).
- En general, aproximadamente entre un 40% y un 55% de los escolares están implicados de algún modo (como víctimas, agresores u observadores) en ciberagresiones, entre un 20% y un 50% dicen haber sido víctimas en alguna ocasión, y entre un 2% y un 7% han sido acosados de forma frecuente. No obstante, estos resultados muestran una amplia variabilidad en función de los países, las edades de las muestras utilizadas y el período de tiempo sobre el que se solicita información.
- El número de víctimas de acoso cibernético está creciendo, ya que los estudios más recientes encuentran porcentajes cada vez mayores de implicados.
- El *cyberbullying* se centra, fundamentalmente, en mensajes insultantes y amenazadores (a través de Internet o del móvil), así como en la difusión de imágenes (vídeo o fotos).
- Cuanto mayor es el nivel de uso de las TIC, mayor es la probabilidad de ser víctima y también agresor.

Además del *cyberbullying*, existen otras conductas cibernéticas muy peligrosas, tales como el *sexting* y el *grooming* que tienen también sus propias particularidades y características diferenciales. Creemos relevante explicar en qué consisten estas conductas que, en ocasiones, como en el *sexting* se realizan de manera paralela al *cyberbullying*.

El *sexting* consiste en la difusión o publicación de contenidos de tipo sexual (principalmente fotografías y/o vídeos) producidos por el propio remitente, utilizando para ello, el teléfono móvil u otro dispositivo tecnológico (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, [INTECO], 2011; Strassberg, McKinnon, Sustaíta y Rullo, 2013). Cuando la grabación se realiza a través de una web-cam en lugar del teléfono móvil, y se difunde por correo electrónico o por redes sociales, se hablaría más que *sexting* de *sex-casting* (aunque el término más utilizado siga siendo *sexting*).

La imposibilidad de detener la distribución de las imágenes ni de prever las reacciones que puede provocar en el ciberespacio, evidencia los graves riesgos a los que los adolescentes que hacen *sexting* se exponen sin saber realmente las repercusiones que

pueden tener. La difusión masiva de las imágenes sexuales no solo puede proceder del novio o de otros destinatarios conocidos o desconocidos, sino también puede ocurrir por incidentes relacionados con el robo o pérdida del teléfono móvil y también, por acceso de terceros al dispositivo tecnológico (*cracking*). De ahí, que el adolescente pueda ser víctima de *sextorsión* no sólo por parte de alguien con el que ha compartido voluntariamente imágenes privadas, sino también por personas que han accedido sin su consentimiento, a las imágenes privadas de su terminal, y que le amenazan con publicar estas fotografías o videos de contenido sexual. Por lo general, a cambio de no difundir esas imágenes privadas, la víctima debe seguir enviando al agresor más fotos o videos de carácter sexual, y, en casos extremos, puede realizar concesiones de tipo sexual con contacto físico (Walsh, Wolak & Finkelhor, 2013). También, a cambio de no publicar el material comprometido, el agresor puede realizar, además, un chantaje económico a la víctima.

Un tipo de sextorsión muy grave, también provocada por la grabación y envío de imágenes sexuales a otros (*sexting*), es el *grooming*. Este tipo de delito ya no es entre iguales sino entre un adulto y un menor. El *grooming* consiste en acciones realizadas deliberadamente por un adulto con el fin de establecer una relación y un control emocional sobre un niño o niña con la finalidad de abusar sexualmente del menor. Esos fines incluyen casi siempre la obtención de imágenes del menor desnudo o realizando actos sexuales, y en caso extremos, en acceder a un encuentro sexual entre el adulto y el menor (Quayle, Allegro, Hutton, Sheath & Lööf, 2014).

## **2.2. El uso problemático de las redes sociales virtuales**

Por otra parte, las TIC proporcionan también a los adolescentes un nuevo escenario de socialización en el que establecen nuevas relaciones interpersonales a través de la configuración de grupos sociales virtuales (Martínez-Ferrer, Moreno, & Musitu, 2018). Uno de los aspectos más estudiados en el ámbito de la adolescencia y las TIC es el relacionado con la adicción o dependencia a Internet, en parte atribuible a la disponibilidad e inmediatez que proporciona la red (Kuss et al., 2013; Servidio, 2017; Zhou et al., 2018). El uso excesivo o problemático de Internet se está incrementando notablemente en los últimos años, lo que ha generado gran preocupación social y educativa y ha impulsado nuevas investigaciones, fundamentalmente en el uso problemático de las redes sociales virtuales (UPRSV).

El UPRSV se define como la preocupación excesiva del sujeto por las redes sociales virtuales, impulsada por una fuerte motivación para conectarse o utilizarlas, y con una alta dedicación en tiempo y esfuerzo, lo que perjudica a otras actividades sociales, a los estudios o al trabajo, a las relaciones interpersonales, a la salud física y mental y al bienestar (Andreassen, 2015; Andreassen, Torsheim, Brunborg, & Pallesen, 2012; Martínez-Ferrer, Moreno, & Musitu, 2018).

Este uso problemático se relaciona con la expresión de conductas violentas en diferentes contextos, como por ejemplo el *bullying* (Arnaiz et al. 2016), la violencia entre iguales (Martínez-Ferrer, Moreno, & Musitu, 2018; Martínez-Ferrer & Moreno-Ruiz, 2017) y la violencia filio-parental (Martínez-Ferrer et al. 2018). También se ha señalado en otros estudios la relación del UPRSV con el cyberbullying (Giménez, Maquilón, & Arnaiz, 2015) y con la cibervictimización (Kırcaburun and Baştug 2016; Lansford et al. 2012). En un trabajo reciente de (Kırcaburun et al., 2018) se observó que los adolescentes con un mayor UPRSV se implicaban con mayor frecuencia en conductas de *cyberbullying* y que el mayor predictor de UPRSV fue la sintomatología depresiva, que, a su vez, es uno de los indicadores más relevantes de malestar psicológico.

### **2.3. Variables psicosociales que se relacionan con el *cyberbullying***

La preocupación existente por esta problemática ha generado un incremento de estudios en los que se analiza el cyberbullying y su relación con variables psicosociales, atendiendo a los diferentes contextos de socialización del adolescente (Buelga & Pons, 2012; Patchin & Hinduja, 2008; Young, Len-Ríos, & Young, 2017).

#### *2.3.1. Variables individuales*

En relación con las características personales y comportamentales, en un trabajo de revisión de Albanesi et al. (2015) se ha constatado que los adolescentes que son presentados problemas de cyberbullying muestran dificultades de autocontrol, y, en otros estudios, se ha relacionado el cyberbullying y la cibervictimización con la depresión (Calvete, Orue, & Gámez-Guadix, 2016), la ansiedad (Litwiller & Brausch, 2013), problemas de ira y hostilidad (Aymerich, Musitu, & Palmero, 2018), soledad y baja empatía (Brewer & Kerslake, 2015), e ideación suicida y bajo autoconcepto (Brewer & Kerslake, 2015; Extremera, Quintana-Orts, Mérida-López, & Rey, 2018). Respecto del autoconcepto, definido como la percepción que el individuo tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual (García & Musitu, 1999), creemos de interés subrayar el importante rol que desempeña en el desarrollo de la identidad del adolescente. En trabajos previos se ha señalado que los adolescentes con alto autoconcepto presentan mayores niveles de ajuste psicosocial, como mayor satisfacción con la vida y menor soledad (Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009) y menores niveles de depresión y ansiedad, que los adolescentes con bajo autoconcepto (Garaigordobil & Durá, 2006). Y, al contrario, en otros trabajos se ha relacionado el bajo autoconcepto con la victimización (Kowalski & Limber, 2013) y la cibervictimización (Brewer & Kerslake, 2015; Extremera et al., 2018; Wachs et al., 2016).

También, se ha constatado una relación directa entre cyberbullying y malestar psicológico (Hamilton et al., 2016; Wang & Kenny, 2014), en particular en las cibervíctimas (Cénat et al. 2014; Litwiller and Brausch 2013). Esta relación se podrían atribuir



al hecho de que las ciber-víctimas, ante las situaciones de acoso, tienden a aislarse tanto de los iguales como de sus familias, lo que a su vez lleva implícito problemas emocionales como la ansiedad y la depresión (Hébert et al. 2016; Cénat et al. 2018).

En estudios previos se ha observado también que los adolescentes con problemas de conducta muestran más actitudes desfavorables hacia las figuras de autoridad como familias y profesorado (Martínez-Ferrer, Romero-Abrio, et al., 2018; Musitu, Estévez, et al., 2007; Tarry & Emler, 2007). En el ámbito de la familia, estas actitudes se relacionan con la calidad de la comunicación entre padres e hijos (Castro-Castañeda et al. 2019). De hecho, la comunicación abierta se asocia con una actitud positiva hacia la autoridad institucional (Carrascosa, Cava, & Buelga, 2015; Estévez et al., 2007; Romero-Abrio, Musitu, Callejas-Jerónimo, Sánchez-Sosa, & Villarreal-González, 2018). También, se ha constatado que los adolescentes que muestran una actitud positiva hacia la autoridad institucional se involucran menos en situaciones de cyberbullying (Ortega-Barón, Buelga, Caballero, & Torralba, 2017).

### 2.3.2. Variables familiares

En las investigaciones recientes se ha subrayado la importancia de distintos aspectos de las relaciones familiares en el análisis del *cyberbullying* (Yubero, Larrañaga, and Martínez 2013), como el funcionamiento familiar (Romero-Abrio, León-Moreno, Musitu-Ferrer, & Villarreal-González, 2019), los estilos de socialización parental (Elsaesser et al. 2017; Martínez et al. 2019) y el clima familiar (Buelga, Martínez-Ferrer, & Musitu, 2015; Ortega-Barón et al., 2016). Se ha señalado en trabajos previos que una comunicación familiar positiva favorece el autoconcepto del adolescente en el seno familiar, representando un factor de protección de la cibervictimización, al igual que ocurre con el apoyo familiar y el afecto parental (Kowalski, Limber, & McCord, 2018). Y, al contrario, se ha constatado en trabajos previos la relación entre el funcionamiento familiar y la cibervictimización (Brighi, Guarini, Melotti, Galli, & Genta, 2012; Sasson et al., 2015). En este sentido, se ha señalado que un deterioro en el funcionamiento familiar contribuye a una mayor vulnerabilidad de la víctima y también a una mayor duración del cyberbullying debido, en parte, a la falta de apoyo familiar para afrontar los problemas (Buelga et al., 2016; Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2015).

Una variable también muy relevante en este contexto es la comunicación filio-parental, que constituye una vía de transmisión de afecto y vinculación emocional y es, además, un componente indispensable del funcionamiento familiar (Castro-Castañeda, Núñez-Fadda, Musitu, & Callejas-Jerónimo, 2019; Smith, 2013) y un predictor del ajuste psicosocial de los adolescentes (Musitu, Estévez, & Emler 2007; Withers, McWey, & Lucier-Greer, 2016). Se ha observado que una comunicación familiar abierta fortalece la relación filio-parental, lo que constituye un factor de protección respecto del cyberbullying (Buelga, Martínez-Ferrer, & Cava, 2017; Estévez, Murgui, & Musitu, 2008; Martínez-Montegudo, Delgado, Inglés, & García-Fernández, 2019), mientras que los ciber-

agresores y las ciber-víctimas perciben una comunicación más problemática con sus padres (Buelga, Iranzo, Postigo, Carrascosa, & Ortega Barón, 2018).

### 2.3.3. Variables escolares y comunitarias

Respecto del ámbito comunitario, se ha analizado la relación entre variables de integración y participación comunitaria y la victimización (Martínez, Moreno, Amador, & Oxford, 2011). En relación con el contexto escolar, en recientes trabajos de revisión se ha señalado la relación de la cibervictimización con problemas de aprendizaje (Garaigordobil, 2011), y con problemas de bajo rendimiento académico (Tokunaga, 2010). En la misma línea, en un meta-análisis llevado a cabo por Kowalski et al. (2014) se observó que los adolescentes que sufren cibervictimización tienen una percepción negativa de la escuela y escasa confianza con el profesorado. También, en una investigación de Ortega-Barón et al. (2016) se constató la relación de la cibervictimización con la percepción negativa de las relaciones entre iguales.

## 3. LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL

En la actualidad existe también una creciente preocupación social generada por el incremento de los episodios violentos que ejercen los hijos adolescentes hacia sus padres, la violencia filio-parental (VFP) y que es considerado como inaceptable o abusivo (Martínez, 2017; Stewart, Wilkes, Jackson, & Mannix, 2006). Cottrell (2001) define el abuso a los padres como cualquier acto cometido por un hijo que tiene la intención de causar daño o perjuicio físico, psicológico, emocional y/o financiero para ganar poder y control sobre los padres.

En estudios previos, como el de Aroca-Montolió, Lorenzo-Moledo & Miró-Perez (2014), se establecen tres tipos de conductas que utilizan los hijos que maltratan a sus progenitores:

- *La violencia psicológica* (incluyendo verbal, no verbal y emocional) que implica conductas que atentan contra los sentimientos y las necesidades afectivas de una persona, causándole conflictos personales, frustraciones y traumas de origen emocional que pueden llegar a ser permanentes. La más habitual es en estos hijos son: ignorar o ningunear a sus progenitores, denegar el afecto, expresiones no verbales de desprecio o degradación, retirar el afecto, romper y golpear objetos para amedrentar, amenazar, mentir, insultar, culpabilizar, manipular, ausentarse de casa sin avisar, omisión de ayuda, coaccionar e intimidar (pegar patadas a puertas, pared, lanzar objetos, esgrimir cuchillos o romper cristales).

- *La violencia económica* se refiere a conductas que restringen las posibilidades de ingresos/ahorro de los progenitores por medio de robos, venta o destrucción de objetos, generación de deudas (móviles, juegos, compras) y utilización de tarjetas bancarias por parte de los hijos. Daños económicos que deben asumirlos progenitores. La violencia económica va acompañada de la psicológica en conductas como amenazas, mentiras, chantaje emocional, extorsión, coerción y manipulación, básicamente.
- Se entiende como *violencia física* el conjunto de conductas que pueden producir daño corporal causando heridas por medio de objetos, armas o partes del cuerpo para propinar patadas, bofetones, golpes y empujones. Sin olvidar que todo maltrato físico comporta, a su vez, el psicológico-emocional (humillación, impotencia, desamparo)(Ibabe et al.,2007). La omisión de ayuda o abandono en una situación de vulnerabilidad de la víctima que también se contempla como maltrato físico y psico-emocional.

En cuanto a las razones percibidas por los adolescentes que agreden a sus progenitores, en un estudio realizado por Calvete & Orue (2016) se concluye que pueden agruparse en tres grandes bloques:

- *Razones instrumentales*: son aquellas que implican el uso de la agresión con el fin de obtener un beneficio por parte del adolescente.
- *Razones de tipo afectivo*: que incluye la experiencia emocional de enfado y también otras experiencias como la de sentirse incomprendido por parte de los progenitores.
- *Razones de defensa*: que incluyen tanto la defensa propia como la defensa de otras personas. Este tipo de razón es consistente con la asociación entre violencia filioparental y la previa exposición a la violencia familiar (Calvete, Orue, Gomez-Guadix & Bushman, 2015). Por ejemplo, es frecuente que los adolescentes que han sido maltratados por sus progenitores y en particular que su padre hubiera ejercido castigo físico reaccionen agrediendo al padre de forma ofensiva (Calvete, Orue, Gómez-Guadix, Hoyo-Bilbao & López de Arroyabe, 2015).

### **3.1. Variables psicosociales que se relacionan con la VFP**

#### *3.1.1. Variables individuales*

En investigaciones previas se ha constatado la asociación entre la VFP y la baja empatía (Cottrell & Monk, 2004; Ibabe et al., 2009; Lozano, Estévez, & Carballo, 2013), la impulsividad (Rechea & Cuervo, 2010), la baja tolerancia a la frustración (Bertino et al., 2011), la baja autoestima (Kennedy, Edmonds, Dann, & Burnett, 2010), y la alexitimia (Lozano et al., 2013). Igualmente se ha observado que la VFP se relaciona con la sintomatología depresiva, el sentimiento de soledad, el malestar psicológico y la baja

satisfacción vital (Lozano et al., 2013), la irritabilidad, la ira y el egoísmo (Aroca-Montolío et al., 2014; Ibabe et al., 2007; Rechea y Cuervo, 2010; Sempere, Losa del Pozo, Pérez, Esteve y Cerdá, 2006). También, en otros trabajos, se ha estudiado si la VFP se relaciona con trastornos psicológicos, y los resultados han mostrado que los adolescentes que ejercen VFP también pueden sufrir trastornos del estado de ánimo y/o de ansiedad, el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, los trastornos de vinculación, el trastorno disruptivo o del aprendizaje, el trastorno negativista desafiante (TND), el trastorno disocial (TD), el explosivo intermitente, y el antisocial del inicio en la niñez y la adolescencia (Cottrell y Monk, 2004; Ibabe et al., 2007; Kethineni, 2004), siendo la categoría diagnóstica más relevante el TND (26.3%), seguida del trastorno explosivo intermitente (17.5%) y el TD (7.9%), (González-Álvarez, 2012, Martínez, 2017).

### *3.1.2. Variables familiares*

Gran parte de los investigadores se han centrado en analizar las características de las familias en las que se produce este tipo de violencia (Gámez-Guadix & Calvete, 2012; Ibabe & Jaureguizar, 2011; Moral-Arroyo, Martínez-Ferrer, Suárez-Relinque, Avila-Guerrero, & Vera-Jiménez, 2015), subrayando en sus relaciones con los estilos de crianza o socialización parental (Calvete, Gámez-Guadix, & Orue, 2014; Ibabe, 2015).

Los estilos de socialización parental hacen referencia a aquellas formas o estrategias educativas que utilizan los padres para la formación en valores, creencias, actitudes y normas de conductas apropiadas para la sociedad en la que viven los hijos (Estévez, Jiménez, & Cava, 2016; Fuentes, García, Gracia, & Alarcón, 2015). Musitu & García (2001) establecen una tipología de los estilos de socialización parental, la cual está conformada por dos dimensiones en función del grado de actuación de los padres respecto de los comportamientos de sus hijos: la implicación/aceptación, que hace referencia al grado en el que los padres se implican de manera afectiva en la socialización de los hijos y les muestran cariño, confianza y una comunicación basada en el diálogo haciendo uso de la razón cuando éstos tienen conductas inadecuadas; y la severidad/imposición, que alude al grado en el que los padres actúan de manera estricta e impositiva con los hijos, para establecer los límites en su comportamiento e imponer así su autoridad (Fuentes, García, Gracia, & Alarcón, 2015). A partir de estos dos ejes se representan cuatro de estilos de socialización: autoritario (baja aceptación/alta supervisión), autorizativo (alta aceptación/alta supervisión); indulgente (alta aceptación/baja supervisión), y negligente (baja aceptación/baja supervisión). En estudios previos se ha analizado la relación entre los estilos de socialización parental y la VFP y se ha observado que ésta es más frecuente en el estilo autoritario, debido a que los padres ejercen un alto control sobre los hijos e, incluso, pueden llegar a utilizar el castigo físico (Gámez-Guadix et al., 2012; Sánchez-Meca et al., 2016). Sin embargo, en otros trabajos se ha observado que también el estilo negligente se relaciona con una mayor VFP (Cerezo & Ato, 2010; Gámez-Guadix, Jaureguizar, Almendros, & Carrobes, 2012).

### 3.1.3. *Variables escolares y comunitarias*

Aunque la VFP tiene lugar en el seno de la familia, también hay estudios en los que se analizan variables escolares y comunitarias que se relacionan con la VFP. Así, se ha observado que los adolescentes involucrados en VFP presentan problemas de bajo rendimiento escolar, dificultades del aprendizaje, elevado absentismo escolar, dificultades de adaptación y actitudes de rechazo hacia la escuela (Cottrell & Monk, 2004; Romero et al., 2005). Se ha observado una estrecha relación entre el comportamiento disruptivo en ambos contextos, familia y escuela, concluyéndose que la mala conducta en clase, el conflicto con profesores e iguales y el comportamiento violento en el contexto escolar, es incluso un predictor de la agresión hacia los padres (Holt, 2016; Ibabe et al, 2007; Kennair y Mellor, 2007; Rechea, Fernández, & Cuervo, 2008; Routt y Anderson, 2011).



# OBJETIVOS

## 1. OBJETIVO GENERAL

La presente tesis doctoral tiene como objetivo general analizar las diferentes manifestaciones de violencia en la adolescencia (violencia entre iguales, *cyberbullying* y violencia filioparental) y sus relaciones con variables de ajuste psicosocial (individuales, familiares, escolares y comunitarios).

## 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La presente tesis doctoral está compuesta por seis trabajos de investigación para dar respuesta al objetivo general y que se articulan según los objetivos específicos. Dichos estudios están publicados en revistas científicas, cuatro de ellos en revistas indexadas en el *Journal Citation Report* (JCR) y los otros dos publicados en revistas de impacto internacional.

**Objetivo 1.** Analizar la violencia escolar y el ajuste psicosocial –autoestima, soledad y satisfacción con la vida, en función de la participación e implicación comunitarias en adolescentes (ESTUDIO 1).

**Objetivo 2.** Analizar la violencia relacional entre iguales desde una perspectiva psicosocial, examinando variables familiares (funcionamiento y comunicación familiar), sociales (reputación social –percibida e ideal– y actitud hacia la autoridad institucional) e individuales (malestar psicológico e ideación suicida), en adolescentes escolarizados (ESTUDIO 2).

**Objetivo 3.** Identificar las variables predictoras de la violencia relacional relacionadas con el ámbito individual, familiar y escolar en adolescentes mexicanos, en función del sexo y la edad (ESTUDIO 3).

**Objetivo 4.** Analizar las relaciones entre la cibervictimización, el funcionamiento familiar y el autoconcepto en adolescentes escolarizados, teniendo en cuenta la perspectiva de género (ESTUDIO 4).

**Objetivo 5.** Analizar la relación existente entre los problemas de comunicación familiar y el *cyberbullying*, a través del ajuste psicosocial –malestar psicológico, actitud hacia la autoridad institucional y uso problemático de las redes sociales virtuales– en adolescentes (ESTUDIO 5).

**Objetivo 6.** El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones entre la violencia filioparental y los estilos de socialización parental con el uso problemático de las redes sociales virtuales, la alexitimia y la actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes en función del género (ESTUDIO 6).

**Tabla 4.** Descripción de los estudios que componen la tesis.

Estudio	Referencia	Indización (Bases de datos destacadas)	Factor de Impacto
1	Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Psychosocial variables and overt school violence among adolescents. <i>Psychosocial Intervention</i> , 26 (2), 125-130.	Journal Citation Reports / Social Science Edition (Clarivate Analytics) Scopus Scimago SciELO	JCR 2017 Índice de Impacto 1,454 PSYCHOLOGY, MULTIDISCIPLINARY 55/135 Q2 Scopus 2017 Citescore 1,06 Social Psychology 124/247 Scimago 2017 SJR 0,38 Applied Psychology Developmental and Educational Psychology Social Psychology Q3
2	Romero-Abrio, A., Villarreal-González, M.E., Callejas-Jerónimo, J.E., Sánchez-Sosa, J.C., & Musitu, G. (2009). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. <i>Psicología y Salud</i> , 29 (1), 103-113.	PsycINFO, EBSCO, CLASE, LATINDEX, CUIDEN y Thomson Gale.	
3	Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Sánchez-Sosa, J.C., & Musitu, G. (2019). A psychosocial analysis of relational aggression in Mexican adolescents based on sex and age. <i>Psicothema</i> , 31 (1), 88-93.	Journal Citation Reports / Social Science Edition (Clarivate Analytics) Scopus Scimago	JCR 2018 Índice de Impacto 1,551 PSYCHOLOGY, MULTIDISCIPLINARY 57/137 Q2 Scopus 2018 Citescore 1,88 General Psychology 68/193 Scimago 2018 SJR 0,64 Psychology (miscellaneous) Q2



4	<p>Romero-Abrio, A., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., &amp; Villarreal-González, M.E. (2019). Family functioning, self-concept and cybervictimization: An analysis based on gender. <i>Social Sciences</i>, 8 (2), art. no. 69.</p>	<p>ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) PSYNDEX (ZPID) Scopus (Elsevier) Scimago</p>	<p>Scopus 2018 CiteScore 0,89 General Social Sciences 68/226 Scimago 2018 SJR 0,26 Social Sciences (miscellaneous) Q2</p>
5	<p>Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villareal-González, M.E., &amp; Callejas-Jerónimo, J.E. (2019). Family communication problems, psychosocial adjustment and cyberbullying. <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>, 16(13), 2417.</p>	<p>Journal Citation Reports / Science Edition (Clarivate Analytics) Journal Citation Reports / Social Science Edition (Clarivate Analytics) MEDLINE (NLM) PubMed (NLM) Scopus (Elsevier)</p>	<p>JCR 2018 Índice de Impacto 2,468 PUBLIC, ENVIRONMENTAL &amp; OCCUPATIONAL HEALTH 38/162 Q1 Scopus 2018 CiteScore 2,81 Public Health, Environmental and Occupational Health 74/489</p>
6	<p>Martínez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno-Ruiz, D., &amp; Musitu, G. (2018). Child-to-parent violence and parenting styles: Its relations to problematic use of social networking sites, alexithymia, and attitude towards institutional authority in adolescence. <i>Psychosocial Intervention</i>, 27 (3), 163-171.</p>	<p>Journal Citation Reports / Social Science Edition (Clarivate Analytics) Scopus Scimago SciELO</p>	<p>JCR 2018 Índice de Impacto 2,614 PSYCHOLOGY, MULTIDISCIPLINARY 28/137 Q1 Scopus 2018 Citescore 2,42 Social Psychology 53/260 Scimago 2018 SJR 0,64 Applied Psychology Developmental and Educational Psychology Social Psychology Q2</p>



# MÉTODO

## 1. UNIVERSO Y MUESTRA

La presente tesis doctoral se ha realizado utilizando dos muestras diferentes, una mexicana y otra española

### 1.1. Muestra 1 con población mexicana

#### 1.1.1. Universo

El universo está conformado por 265.987 alumnos de los cuales 134.466 son chicos y 131.521 chicas, pertenecientes a 984 planteles educativos de nivel medio, del Estado de Nuevo León (México).

**Tabla 5. Población**

	Urbanas	Sub-urbanas	Totales
Chicos	103.725	30.741	134.466
Chicas	101.365	30.156	131.521
Total	205.090	60.897	<b>265.987</b>

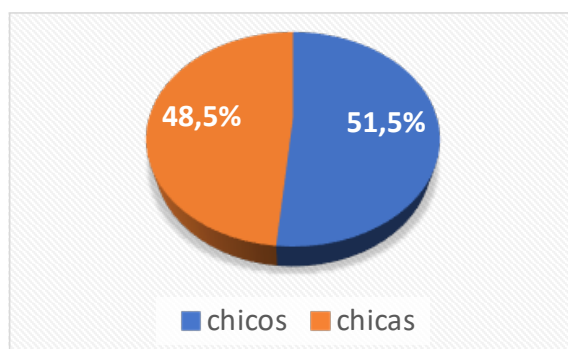
**Tabla 6. Escuelas que configuran el universo**

Escuelas	Públicas	Privadas	Totales
Urbanas	461	187	648
Sub-urbanas	311	25	336
Total	772	212	<b>984</b>

#### 1.1.2. Muestra

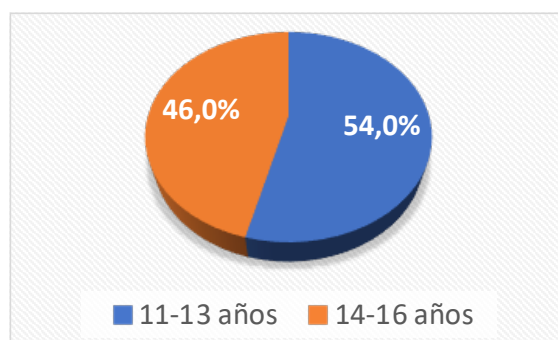
La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado proporcional en función de centros educativos, urbanos y suburbanos, que constituían el universo de 984 centros del Estado de Nuevo León (México). La muestra seleccionada fue de 118 centros educativos (62 urbanos y 56 suburbanos), con un total de 8.115

adolescentes (51,5% chicos y 48,5% chicas), de los cuales 5059 (62,3%) pertenecían a escuelas urbanas y 3.056 (37.7%) a escuelas suburbanas.



**Figura 1.** *Distribución de la muestra de México por sexo.*

Las edades estaban comprendidas entre los 11-13 años (54,0%) y los 14-16 años (46,0%)



**Figura 2.** *Distribución de la muestra de México por edad.*

En relación con el grado escolar, 2.882 (35,5%) cursaban primer grado, 2.743 (33,8%) cursaban segundo grado y 2.490 (30,7%) cursaban tercer grado.

## **1.2. Muestra 2 con población española**

### *1.2.1. Universo*

La población de referencia del presente estudio fue el alumnado de ESO y Bachillerato de Andalucía occidental (España), constituida por las provincias de Huelva, Sevilla, Cádiz y Córdoba, durante el curso 2013-2014. El número de estudiantes en este curso escolar de ESO y Bachillerato en la citada región fue de 26.6985. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron: La zona geográfica (provincia) y la titularidad de los centros educativos (públicos y

privado/concertado). relación con el hábitat, se considera hábitat rural a los municipios con menos de 10.000 habitantes o con un número comprendido entre los 10.000 y 25.000 que cuenten una densidad de población de 100 habitantes por kilómetro cuadrado y que, a su vez, no sean capitales de provincia (Moreno et al., 2008).

**Tabla 7. Población**

	Total
Chicos	1.204
Chicas	1.195
<b>Total</b>	<b>2.399</b>

**Tabla 8. Centros educativos que configuran el universo**

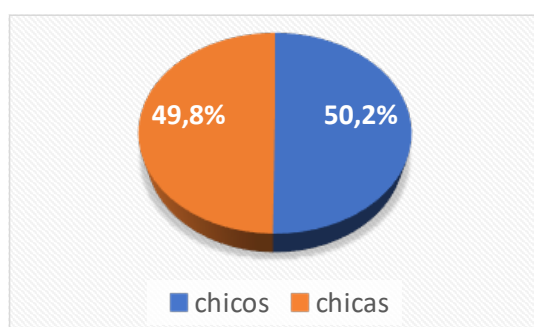
Provincia	Públicos	Privados/Concertados	Total
Cádiz	160	89	249
Córdoba	121	62	183
Huelva	94	26	120
Sevilla	214	139	353
<b>Total</b>	<b>589</b>	<b>316</b>	<b>905</b>

Para la realización del muestreo se utilizó la lista de centros educativos de Andalucía occidental. Los estratos se establecieron en función de las variables provincia y titularidad. Esta región cuenta con un total 905 centros educativos, de los cuales 589 (65%) son de titularidad pública y 316 (35%) privados o concertados. La distribución de centros educativos por provincia es la siguiente: Cádiz (160 públicos y 89 privados/concertados), Córdoba (121 públicos y 62 privados/concertados), Huelva (94 públicos y 26 privados/concertados) y Sevilla (214 públicos y 139 privados/concertados).

### 1.2.2. Muestra

El tamaño de la muestra requerido con un error muestral de  $\pm 2\%$ , un intervalo de confianza del 95% y una varianza poblacional de 0,50 fue de 2380 sujetos. En este estudio participaron un total de 2460 adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre

los 12 y 18 años, de los cuales se excluyeron 81 por los siguientes motivos: no haber acudido a uno de los 3 momentos de la administración, normalmente por enfermedad, 56%; equivocación en las respuestas 28%; dificultades en la comprensión de la lengua española (alumnado extranjero) 12%; y alumnado que abandonó voluntariamente la participación en el estudio o bien que respondió sistemáticamente de la misma manera a todas las escalas 4%. La muestra final fue de 2399 adolescentes de ambos sexos (50,2% varones y 49,8% mujeres) de 12 a 18 años ( $M = 14.63$ ;  $DT = 1.91$ ), procedentes de 19 centros educativos, de los cuales 12 son de titularidad pública y 7 de titularidad privada/concertada de las provincias que componen la región de Andalucía occidental.



**Figura 3.** *Distribución de la muestra de España por sexo.*

El número de centros seleccionados en cada provincia de titularidad pública y privada/concertada fue la siguiente: Cádiz –3 públicos y 2 privados/concertados–; Córdoba –2 públicos y 1 concertado/privado–; Huelva –2 públicos y 1 concertado/privado–; y Sevilla –5 públicos y 3 privados/concertados–. Se seleccionaron 6 aulas en cada centro educativo, un aula por cada curso académico, y en aquellos centros donde había más de un aula por curso, se seleccionó el aula aleatoriamente.

## 2. INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo los diferentes estudios que conforman esta tesis doctoral se han utilizado los siguientes instrumentos.

**Tabla 9.** *Instrumentos utilizados en los estudios.*

Estudio 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Integración Social en la Comunidad</li> <li>- Escala de Autoestima General</li> <li>- Escala Autoestima Social y Académica (AF5)</li> <li>- Escala de Satisfacción con la Vida</li> <li>- Escala de Soledad</li> <li>- Escala de Violencia Escolar Manifiesta</li> </ul>
Estudio 2 y Estudio 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Funcionamiento Familiar (APGAR)</li> <li>- Escala de Comunicación Padres-Hijos PACS</li> <li>- Escala de Reputación Social</li> <li>- Escala de Malestar Psicológico K-10</li> <li>- Escala de Ideación Suicida</li> <li>- Escala de Actitudes Hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes AAI</li> <li>- Escala de Violencia Relacional</li> </ul>
Estudio 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala Funcionamiento Familiar APGAR</li> <li>- Escala de Autoconcepto AF5</li> <li>- Escala de Victimización Via Móvil e Internet (CYB-VIC)</li> </ul>
Estudio 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de Problemas de Comunicación Familiar</li> <li>- Escala de Cyberbullying Agresor (CYB AGRESS)</li> <li>- Escala de Malestar Psicológico</li> <li>- Escala de Actitud Positiva Hacia la Transgresión de Normas Sociales</li> <li>- Escala de Socialización en la Red Social Virtual</li> </ul>
Estudio 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de socialización en la red social virtual</li> <li>- Escala de Violencia Filio-Parental</li> <li>- Escala de Estilos de Socialización Parental</li> <li>- Escala de Alexitimia</li> <li>- Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional AAI</li> </ul>

## ESCALA DE AUTOCONCEPTO –AF5–

### **Características del cuestionario**

**Nombre:** Autoconcepto Forma-5 (AF-5)

**Autor:** García y Musitu (1999)

**Nº de ítems:** 30

**Tiempo aproximado de aplicación:** 10 minutos

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años.

### **Codificación**

La escala mide cinco dimensiones del autoconcepto, referidas a diferentes ámbitos:

**Autoconcepto Académico:**(ítems 1 + 6 + 11 + 16 + 21 + 26)

**Autoconcepto Social:**(ítems 2 + 7 + 12 +17 + 22 + 27)

Los ítems 12 y 22 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

**Autoconcepto Emocional:**(ítems 3 + 13 + 18 + 23 + 28)

Los ítems 3, 13, 18, 23 y 28 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

**Autoconcepto Familiar:** (ítems 4 + 9 +14 + 19 + 24 + 29)

Los ítems 4 y 14 son ítems invertidos (sus puntuaciones deben ser invertidas antes de sumar)

**Autoconcepto Físico:** (ítems 5 + 10 + 15 + 20 + 25 + 30)

### **Propiedades psicométricas**

**Fiabilidad:** La consistencia interna (alpha de Cronbach) del conjunto global de la escala es de .81. Su consistencia interna para cada una de sus dimensiones es la siguiente: .88 para Autoconcepto Académico, .70 para Autoconcepto Social; .73 para Autoconcepto Emocional; .77 para Autoconcepto Familiar y .74 para Autoconcepto Físico. En las investigaciones realizadas por el equipo LISIS con estas dimensiones de la escala, los índices de fiabilidad obtenidos han sido siempre satisfactorios y han oscilado entre .72 y .84 (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Murgui y Musitu, 2008; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009).

**Validez:** La validez de constructo se ha contrastado con muestras de España (García y Musitu, 1999; Tomás y Oliver, 2004), Brasil (Martínez, Musitu, García y Camino, 2003), Italia (Marchetti, 1997) y Portugal (García, Musitu y Veiga, 2006). La escala discrimina entre chicos y chicas (Tomás y Oliver, 2004); los chicos muestran puntuaciones mayores en autoconcepto emocional y físico que las chicas, mientras que éstas muestran mayor puntuación en autoconcepto académico (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). El autoconcepto académico correlaciona positivamente con el apoyo parental, la comunicación familiar abierta, la percepción del profesor del rendimiento escolar del alumno en clase y el nivel de integración del adolescente en la escuela (Cava y Musitu, 2000; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Musitu y García, 2004). El autoconcepto social correlaciona negativamente con los problemas de comunicación familiar y con la victimización escolar; y positivamente con la comunicación familiar abierta, la integración y participación comunitaria, y con el consumo de sustancias (Cava, Murgui y



Musitu, 2008; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Murgui y Musitu, 2008; Jiménez, Musitu, Murgui y Lehalle, 2007; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). Todas las dimensiones del autoconcepto correlacionan positivamente con la dimensión de apoyo de la socialización familiar, y negativamente con las dimensiones de coerción, sobreprotección y reprobación paternas (García y Musitu, 1999).

### Publicaciones:

- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27 (1), 109-117.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- García J. F., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- García, F. y Musitu, G. (1999). AF5: Autoconcepto Forma 5. *Madrid: TEA Ediciones*.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 139-151.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Murgui, S. y Lehalle, H. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20 (2), 5-26.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M.J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.
- León-Moreno, C., & Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51-58.
- Marchetti, B. (1997). Concetto di se' relazioni familiari e valori. Unpublished Masters Thesis. *Università degli Studi di Bologna, Italy*.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692
- Martínez, I., Musitu, G., García, J.F. y Camino, L. (2003). Un análisis transcultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología, Educação e Cultura*, 7, 239-258.
- Micó-Cebrián, P. y Cava, M.J. (en prensa). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). Familia y adolescencia. *Madrid: Síntesis*.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Romero-Abrio, A., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., & Villarreal-González, M. E. (2019). Family Functioning, Self-Concept and Cybervictimization: An Analysis Based on Gender. *Social Sciences*, 8(2), 69
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 395-416.
- Tomás, J.M. y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-29

## ESCALA DE IDEACION SUICIDA

### **Características del cuestionario**

**Nombre:** Escala de Ideación Suicida (Suicidal Ideation Scale).

**Autor:** Roberts (1980)

**Adaptación:** Mariño, Medina, Chaparro y González-Forteza (1993). Estandarizada para población mexicana y española.

**Nº de ítems:** 4

**Tiempo aproximado de aplicación:** 3 a 4 minutos.

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años.

### **Codificación**

Las opciones de respuesta permiten conocer la ocurrencia de los síntomas en la última semana: 1= “0 días”; 2= “1-2 días”; 3= “3-4 días”, y 4= “5-7 días”. El rango de la escala varía de 4 a 16. Todos los ítems están redactados en sentido directo y la puntuación en la escala se obtiene por la suma simple.

La escala adaptada presenta una solución unifactorial que mide la ideación suicida en adolescentes y que explica el 64.5% de varianza. En un estudio reciente, Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu y Martínez-Ferrer (2010) señalan que el índice de adecuación de la muestra de Káiser-Meyer-Olkin toma un valor mayor a .70 (MSA=.786) y el test de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2(6)=1725$  p=.000) rechaza la hipótesis nula de variables independientes, encontrando una estructura unifactorial que explica el 64.49% de varianza.

### **Propiedades Psicométricas**

**Fiabilidad:** Se ha evaluado la consistencia interna en adolescentes mexicanos, variando de .81 (González-Forteza, 1996) a .83 (González-Forteza, et al. 1998) y .88 (Mariño, Medina-Mora, Chaparro y González-Forteza, 1993). Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu y Martínez-Ferrer (2010) obtuvieron un alpha de Cronbach de .84.

**Validez:** En relación con la validez concurrente, las puntuaciones de la escala correlacionan significativamente con valores positivos y medio altos de sintomatología depresiva ( $r=.509$ ; p=.000), intento suicida ( $r=.430$ ; p=.000) dificultad para identificar y expresar emociones ( $r=.399$ ; p=.000). Además, los valores en esta escala correlaciona significativamente con valores negativos y medios en medidas de autoestima general ( $r=-.344$ ; p=.000) y familiar ( $r=-.365$ ; p=.000) (Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu y Martínez-Ferrer 2010).

### **Publicaciones:**

González-Forteza, C. (1996). Factores protectores y de riesgo de depresión e intentos de suicidio en adolescentes. (*Tesis doctoral inédita*) México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- González-Forteza, C., Berenzon-Gorn, S., Tello-Granados, A. M., Facio-Flores, D. y Medina-Mora, M. E. (1998). Ideación suicida y características asociadas en mujeres adolescentes. *Salud pública*, 40(5), 430-437.
- Mariño, M.C., Medina, M.E., Chaparro, J.J. y González-Forteza, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 141-145.
- Roberts, E. (1980). Reliability of the CES-D: Scale in different ethnic contexts. *Psychiatry Res*, 2, 125-134.
- Romero-Abrio, A., Villarreal-González, M. E., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113.
- Rosales-Pérez, J. C., Córdova-Osnaya, M., & Cortés-Granados, R. (2015). Confiabilidad y validez de la escala de ideación suicida de Roberts. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 7(2), 31-41.
- Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González, M., Musitu, G. y Martínez-Ferrer, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 279-287. doi: 10.5093/in2010v19n3a8.

## ESCALA DE MALESTAR PSICOLÓGICO

### Características del cuestionario

**Nombre:** Escala de Malestar Psicológico de Kessler K10 (Kessler Psychological Distress Scale K10)

**Autores :** Kessler y Mroczek (1994)

**Adaptación :** Alonso, Herdman, Pinto y Vilagut (2010), Sánchez-Sosa, Villareal-González y Musitu (2011)

**Nº de ítems :** 10

**Tiempo aproximado de aplicación:** 5-8 minutos.

**Población a la que va dirigida :** A partir de los 11 años

### Codificación

Esta escala ofrece una puntuación general de malestar psicológico, a partir de las respuestas a los 10 ítems que la componen. Las opciones de respuesta son cinco (nunca, pocas veces, a veces, muchas veces y siempre), por lo que el rango de posibles puntuaciones oscila entre 10 y 50. Estas puntuaciones pueden clasificarse en cuatro categorías: “sin malestar psicológico” (puntuación entre 10 y 19), “leve malestar psicológico” (entre 20 y 24), “moderado malestar” (entre 25 y 29) y “extremo malestar psicológico” (entre 30 y 50).

**Malestar psicológico:** (ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10)

### Propiedades psicométricas

**Fiabilidad:** La escala presenta una adecuada consistencia interna (alpha de Cronbach=.88).

**Validez:** La validez convergente de esta escala ha sido analizada, mostrando altas correlaciones positivas con el Inventario de Depresión de Beck II (BDI-II) ( $r = .898$ ,  $p < .01$ ) y la Escala de Ansiedad de Spielberger (STAI-R) ( $r = .898$ ,  $p < .01$ ) (Brenlla y Aranguren, 2010).

### Publicaciones:

Alonso, J. Herdman, M. Pinto, A. y Vilagut, G. (2010). Desarrollo de un instrumento de evaluación de trastornos depresivos y de ansiedad para encuestas de salud. Investigación en proceso financiada por el Instituto de Salud Carlos III. Disponible

Brenlla, M. y Aranguren, M. (2010). Adaptación argentina de la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10). *Revista de Psicología Social*, 28 (2), 311-342.

Castro-Castañeda, R., Núñez-Fadda, S. M., Musitu-Ochoa, G., & Callejas-Jerónimo, J. E. (2019). Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar.

en: [http://www.imim.es/programesrecherche/epidemiologia/es\\_trastdepressius.html](http://www.imim.es/programesrecherche/epidemiologia/es_trastdepressius.html).

- Iranzo, B. (2017). *Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas de cyberbullying* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Kessler, R. y Mroczek, D. (1994). *Final version of our non-specific Psychological Distress Scale*. Ann Arbor: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.
- Kessler, R., Andrews, G., Colpe, L., Hiripi, E., Mroczek, D., Normand, S., et al. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 956-959.
- Kessler, R., Barker, P., Colpe, L., Epstein, J., Gfroerer, J., Hiripi, E. et al. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Archives General Psychiatry*, 60 (2), 184-189.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). A psychosocial analysis of relational aggression in Mexican adolescents based on sex and age. *Psicothema*, 31(1), 88-93.
- Romero-Abrio, A., Villarreal-González, M. E., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villareal-González, M.E., & Callejas-Jerónimo, J.E. (2019). Family communication problems, psychosocial adjustment and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2417.
- Top, L., Hudson, S. y Mahler, L. (2010). Mental health symptoms among street-based psychostimulant injectors in Sydney's kings cross. *Substance Use & Misuse*, 45, 1180-1200.

## ESCALA DE FUNCIONAMIENTO FAMILIAR (APGAR)

### Características del cuestionario

**Nombre:** Escala de evaluación del funcionamiento familiar (APGAR)

**Autores:** Smilkstein, Ashworth y Montano (1982).

**Nº de ítems:** Este instrumento consta de 5 ítems con tres opciones de respuesta tipo Likert, con un rango de 0 a 2 (0 casi nunca, 1 a veces y 2 casi siempre).

### Codificación

Evalúa la cohesión y la adaptabilidad del funcionamiento familiar, (e.g., «*Estás satisfecho(a) con el tiempo que tu familia y tú pasan juntos*»).

### Propiedades psicométricas

El coeficiente de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach) obtenido en su versión original fue de .84; y para el presente estudio fue de .80. Para efectos de comprobar la estructura factorial de la escala, se realizó un análisis factorial confirmatorio, el cual mostro un buen ajuste a los datos [ $\chi^2 = 40.4104$ ,  $gl = 4$ ,  $p < .001$ , CFI = 0.996, RMSEA = 0.033 (0.025, 0.043)].

### Publicaciones:

Musitu Ochoa, G., Suárez Relinque, C., Del Moral Arroyo, G., & Villareal González, M. E. (2015). El consumo de alcohol en adolescentes: el rol de la comunicación, el funcionamiento familiar, la autoestima y el consumo en la familia y amigos.

Romero-Abrio, A., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., & Villarreal-González, M. E. (2019). Family Functioning, Self-Concept and Cybervictimization: An Analysis Based on Gender. *Social Sciences*, 8(2), 69.

Romero-Abrio, A., Villarreal-González, M. E., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113.

Sánchez-Sosa, J.C. Villarreal-González, M.E. Ávila, M.E. y Vera, A. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psychosocial Intervention*, 23 (1), 69-78

Smilkstein, G., Ashworth, C. y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *Journal Family Practising*, 15, 303-11.

## ESCALA DE COMUNICACIÓN PADRES-ADOLESCENTE (PACS)

### **Características del cuestionario**

**Nombre:** Escala de Comunicación Padres-Adolescente (PACS; Parent-Adolescent Communication Scale)

**Autor:** Barnes y Olson (1982, 1985).

**Adaptación:** Equipo LISIS.

**Nº de ítems:** 20

**Tiempo aproximado de aplicación:** 9-11 minutos.

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años

### **Codificación**

El instrumento se divide en dos escalas, una referida a la comunicación con la madre y otra referida a la comunicación con el padre. Ambas se componen de 20 ítems. La escala original presenta una estructura de dos factores que se refieren al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Sin embargo, en posteriores investigaciones realizadas por nuestro equipo, la escala ha presentado una estructura factorial de tres dimensiones (para el padre y la madre separadamente):

**Comunicación abierta:** (ítems 1 + 2 + 3 + 6 + 7 + 8 + 9 + 13 + 14 + 16 + 17)

**Comunicación ofensiva:** (ítems 5 + 12 + 18 + 19)

**Comunicación evitativa:** (ítems 4 + 10 + 11 + 15 + 20).

### **Propiedades psicométricas**

**Fiabilidad:** En estudios previos con muestras de adolescentes españoles se han obtenido índices aceptables de fiabilidad de la escala que oscilan entre .64 y .91 (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). En nuestra última investigación, los valores del alpha de Cronbach obtenido para las distintas subescalas fue de .87 para padre y de .86 para madre.

**Validez:** La comunicación abierta entre padres y adolescentes presenta correlaciones positivas con distintas dimensiones de la autoestima (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2007; Jackson, Bijstra y Bosma, 1998; Jiménez, Lehalle, Murgui y Musitu, 2007) y el apoyo familiar y del amigo (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007), y correlaciones negativas con estrés percibido, sintomatología depresiva en el hijo (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Jiménez et al., 2007b) y consumo de sustancias (Cava et al., 2008; Jiménez, Musitu y Murgui, 2006). Bajas puntuaciones en comunicación abierta y elevadas puntuaciones en comunicación ofensiva y evitativa se han asociado con elevados niveles de estrés, rechazo a la autoridad (Cava et al., 2008; Musitu, Estévez y Emler, 2007) y con la expresión de comportamientos violentos (Jiménez, Estévez, Musitu y Murgui, 2007; Estévez et al., 2005; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005; Jiménez et al., 2007a; Lambert y Cashwell, 2004). La comunicación

abierta con los padres también se ha relacionado con un mejor ajuste psicológico en víctimas de acoso escolar (Cava, 2011).

### **Publicaciones:**

- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cyber victims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M. J., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17.
- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Jackson, S., Bijstra, J. y Bosma, H. (1998). Adolescent's perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (1), 473- 485.
- Jiménez, T. I., Lehalle, H., Murgui, S., y Musitu, G. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20 (2), 5-26.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2007) Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (2), 259-271.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21(1), 21-34.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.
- Lambert, S. F. y Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- León-Moreno, C., & Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 51-58.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.



- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Ortega Barón, J., Postigo, J., Iranzo, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2019). Parental communication and feelings of affiliation in adolescent aggressors and victims of cyberbullying. *Social Sciences*, 8(1), 3.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). A psychosocial analysis of relational aggression in Mexican adolescents based on sex and age. *Psicothema*, 31(1), 88-93.
- Romero-Abrio, A., Villarreal-González, M. E., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villarreal-González, M.E., & Callejas-Jerónimo, J.E. (2019). Family communication problems, psychosocial adjustment and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2417.

## ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL

### **Características del cuestionario**

**Nombre:** Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A)

**Autor:** Cava, Estévez, Buelga y Musitu (2013)

Este instrumento ha sido elaborado a partir de la escala previa de Actitudes hacia la Autoridad de Reicher y Emler (1995) y de las escalas de Percepción de Justicia en el Contexto Escolar, Evaluación de la Experiencia Escolar y Evaluación de la Autoridad de Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari y Rubini (2003).

**Nº de ítems:** 9

**Tiempo aproximado de aplicación:** 5-8 minutos.

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años.

### **Codificación**

Los ítems de esta escala recogen información sobre la actitud hacia determinadas figuras e instituciones de autoridad formal, como son la escuela y el profesorado, la policía y las leyes y normas socialmente establecidas. El análisis factorial de la escala (Cava, Estévez, Buelga y Musitu, 2013) mostró la existencia de dos factores, que explican en conjunto el 39.06% de la varianza total (28.13% el primero y 10.93% el segundo). Estos dos factores son:

**Actitud positiva hacia la autoridad institucional:** (ítems 1 + 2 + 4 + 5 + 6)

**Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales:** (ítems 3 + 7 + 8 + 9)

### **Propiedades psicométricas**

**Fiabilidad:** En estudios realizados con adolescentes españoles, con versiones previas de esta escala, se observaron adecuadas propiedades psicométricas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Estévez, Jiménez y Moreno, 2011; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Musitu, Estévez y Emler, 2007). En el estudio de validación de esta escala realizado por Cava et al., (2013) la fiabilidad (alpha de Cronbach) de ambos factores fue satisfactoria, mostrando un valor de .75 el primer factor y de .74 el segundo.

**Validez:** La dimensión de actitud positiva hacia la autoridad institucional muestra correlaciones positivas con medidas de integración escolar, rendimiento académico y autoestima, y relaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva y conductas violentas en población adolescente (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Moreno et al., 2009). La actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales correlaciona positivamente con la implicación en conductas delictivas y violentas (Cava et al., en prensa; Emler y Reicher, 1995, 2005; Estévez et al., 2011; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Musitu et al.,

2007) y con el consumo de sustancias en la adolescencia (Cava et al., 2008), y negativamente con la percepción de ayuda del profesor (Cava et al, 2013).

### **Publicaciones:**

- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *suma psicológica*, 22(2), 102-109.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.
- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds). *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Estévez, E., Inglés, C. J., & Martínez-Monteagudo, M. (2013). School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 15-28.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Gálvez-Nieto, J. L., Vera-Bachman, D., Trizano, Í., & García, J. A. (2015). Examen psicométrico de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (AAI-A), en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(39), 57-67.
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A. y Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (3), 309-325.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692
- Martínez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno-Ruiz, D., & Musitu, G. (2018). Child-to-parent violence and parenting styles: its relations to problematic use of social networking sites, alexithymia, and attitude towards institutional authority in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 163-171.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Ortega-Baron, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. (2017). School violence and attitude toward authority of students perpetrators of cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 23-28.

- Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). A psychosocial analysis of relational aggression in Mexican adolescents based on sex and age. *Psicothema*, 31(1), 88-93.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villareal-González, M.E., & Callejas-Jerónimo, J.E. (2019). Family communication problems, psychosocial adjustment and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2417.
- Rubini, M. y Palmonari, A. (1995). Orientamenti verso la autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti. *Giornale Italiano di Psicologia*, 10(3), 757-775.

## ESCALA DE REPUTACIÓN SOCIAL

### **Características del cuestionario**

**Nombre:** Escala de Reputación Social (Reputation Enhancement Scale)

**Autores:** Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (1999)

**Adaptación:** Grupo LISIS.

**Nº de ítems:** 15

**Tiempo aproximado de aplicación:** 8-10 minutos

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años

### **Codificación**

Factor **autopercepción** compuesto de 3 dimensiones:

**Autopercepción no conformista:** (ítems 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13)

**Autopercepción conformista:** (ítems 3 + 4 + 11)

**Autopercepción de la reputación:** (ítems 1 + 8 + 14)

Factor **self público** compuesto de 3 dimensiones:

**Self público ideal no conformista:** (ítems 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13)

**Self público ideal conformista:** (ítems 3 + 4 + 11)

**Self público ideal reputacional:** (ítems 1 + 8 + 14)

Las tres primeras dimensiones miden la autopercepción real del respondente, mientras que las tres últimas miden cómo le gustaría al respondente ser percibido idealmente en términos de su conducta no conformista, conducta conformista y estatus reputacional respectivamente.

### **Propiedades Psicométricas**

**Fiabilidad:** Estudios previos con muestras adolescentes han señalado la adecuada consistencia interna de la escala (Carroll et al., 1999; Carroll, Green, Houghton Wood, 2003). Los índices obtenidos en nuestra última investigación medidos a través del alpha de Cronbach fueron, para las tres subescalas del factor autopercepción .85, .65 y .66 respectivamente, y para las tres subescalas del factor self público ideal .78, .62 y .61 respectivamente.

**Validez:** Se han observado correlaciones significativas de la escala con medidas de autoestima, delincuencia autoinformada, conducta violenta, satisfacción con la vida y consumo de sustancias (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Carroll, Houghton y Baglioni, 2000; Carroll et al., 2003; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). También se ha documentado una estrecha asociación positiva entre las medidas de esta escala y otras de actitud negativa hacia la autoridad institucional como la escuela, el profesorado y la policía (Estévez, Jiménez y Moreno, 2011). Este instrumento también discrimina entre estudiantes de secundaria sin problemas de conducta y jóvenes encarcelados, así como entre estudiantes con riesgo de implicarse en conductas violentas de aquellos que no (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999).

Además, discrimina entre niños y adolescentes con diferentes actitudes hacia la conducta de consumo de sustancias (Houghton, Odgers y Carroll, 1998).

### **Publicaciones:**

- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28 (1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1), 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 192-200.
- Carroll, A. (2002). At-risk and not at-risk adolescent girls in single-sex and mixed-sex school settings: an examination of their goals and reputations. *Westminster Studies in Education*, 25, 147-162.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-27.
- Carroll, A., Hattie, J., Durkin, K. y Houghton, S. (2001). Goal setting and reputation enhancement: behavioural choices among delinquent at-risk and not at-risk adolescents. *Legal and Criminological Psychology*, 6, 165-184.
- Carroll, A., Houghton, S. Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Carroll, A., Houghton, S. y Baglioni, J. R. (2000). Goals and reputations amongst young children. *School Psychology International*, 21, 115-135.
- Del Moral, G., Suárez-Relinque, C., Callejas, J. E., & Musitu, G. (2019). Child-to-Parent Violence: Attitude towards Authority, Social Reputation and School Climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2384.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.
- Houghton, S., Odgers, P. y Carroll, A. (1998). Reputations, self-concepts and coping strategies of volatile solvent users. *Journal of Drug Education*, 28 (3), 199-210.
- Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R., & Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44-51.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). A psychosocial analysis of relational aggression in Mexican adolescents based on sex and age. *Psicothema*, 31(1), 88-93.

Romero-Abrio, A., Villarreal-González, M. E., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113.

## ESCALA DE CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA

### Características del cuestionario

**Nombre:** Escala de Conducta Violenta en la Escuela

**Autor:** Little, Henrich, Jones y Hawley (2003)

**Adaptación:** Equipo LISIS.

**Nº de ítems:** 25

**Tiempo aproximado de aplicación:** 8-10 minutos.

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años.

### Codificación

Los ítems evalúan, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces, y siempre), dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar: por un lado, la agresión manifiesta o directa, en sus formas pura, reactiva e instrumental; por otro lado, la agresión relacional o indirecta, también en sus formas pura, reactiva e instrumental:

**Agresión manifiesta pura:** (ítems 1 + 7 + 13 + 19)

**Agresión manifiesta reactiva:** (ítems 8 + 11 + 14 + 20)

**Agresión manifiesta instrumental:** (ítems 3 + 9 + 15 + 21 + 25)

**Agresión relacional pura:** (ítems 4 + 10 + 16 + 22)

**Agresión relacional reactiva:** (ítems 2 + 5 + 17 + 23)

**Agresión relacional instrumental:** (ítems 6 + 12 + 18 + 24)

### Propiedades psicométricas

**Fiabilidad:** En estudios previos realizados con otras muestras de adolescentes españoles se han obtenido adecuados índices de fiabilidad que oscilan entre .62 y .84 (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Estévez y Emler, 2007). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en nuestra última investigación fue de .88 y .81 para las subescalas manifiesta y relacional. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para la escala completa fue de .90.

**Validez:** Las dimensiones de agresión manifiesta y relacional muestran relaciones positivas con medidas de actitud negativa hacia la autoridad institucional transgresión hacia las normas sociales, deseo de una reputación antisocial, conflicto familiar, estrés percibido e insatisfacción con la vida (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Cava et al., 2006; Estévez, Jiménez y Moreno, 2010; Estévez, et al., 2006; Estévez, Murgui y Musitu, 2008; Jiménez y Lehalle, en prensa; Jiménez et al., 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Además, en nuestros resultados la agresión manifiesta y relacional parecen diferir según sexos, en el sentido de que los chicos utilizan con mayor frecuencia ciertos tipos de agresión manifiesta y las chicas



ciertos tipos de agresión relacional (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Por otro lado, la agresión reactiva, en comparación con la instrumental, está más estrechamente relacionada con ciertos problemas de ajuste en la adolescencia tales como la excesiva impulsividad o la baja tolerancia a la frustración (Little, Brauner, Jones y Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003; Prinstein, Boergers y Vernber, 2001).

### **Publicaciones:**

- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 192-200.
- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *suma psicológica*, 22(2), 102-109.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Monteaudo, M. C., & Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 177-186.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Martínez, B., Herrero, J. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- Jiménez, T.I. y Lehalle, H. (en prensa). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Intervención psicosocial*.
- Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Ochoa, G. M., & Ruiz, D. M. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- 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*, 2(1), 105-114.

- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization?. *Frontiers in psychology, 9*.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9* (1), 123-136.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema, 21* (4), 537-542.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence, 42*, 779-794.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). A psychosocial analysis of relational aggression in Mexican adolescents based on sex and age. *Psicothema, 31*(1), 88-93.
- Valdés-Cuervo, Á. A., Martínez-Ferrer, B., & Carlos-Martínez, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica, 23*(1), 33-38.

## ESCALA DE CYBERBULLYING: AGRESORES

### Características del cuestionario

**Nombre:** Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-AG)

**Autor:** Buelga y Pons (2012)

**Nº de ítems:** 10

**Tiempo aproximado de aplicación:** 5-8 minutos.

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años.

### Codificación

La escala aporta un índice general de cyberbullying como agresor

**Cyberbullying Agresor:** (ítems 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10).

### Propiedades psicométricas

**Fiabilidad:** La escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet presenta una adecuada consistencia interna; alpha de Cronbach= .88 (Buelga y Pons, 2012), .89 (Buelga, Iranzo, Ortega, Torralba. y Micó, (2013a).

**Validez:** La escala de agresiones a través del teléfono móvil y de internet correlaciona positivamente con la implicación en conductas delictivas y violentas dentro y fuera de la escuela (Buelga et al., 2013a) y con conflicto familiar (Buelga, Ortega, Torralba y Micó, 2013b), y negativamente con satisfacción con la vida, con cohesión familiar y con apoyo social comunitario (Buelga et al, 2013b).

### Publicaciones

Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 91-101.

Buelga, S., Cava, M. J., Musitu, G., & Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(2), 100-115.

Buelga, S., Iranzo, B., Ortega, J., Torralba, E. y Micó, P. (2013a). *Relations between cyberbullying and antisocial behaviours in-and out- of- school context*. First International Congress Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education. Lisbon: Portugal

Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173.

Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173.

Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2016). Family relationships and cyberbullying. In *Cyberbullying across the globe* (pp. 99-114). Springer, Cham.

Buelga, S., Ortega, J., Torralba, E., Micó, P. (2013b). *Diferencias entre adolescentes agresores y no agresores de cyberbullying en satisfacción con la vida, clima familiar y apoyo social comunitario*. III Congreso Internacional de Convivencia Escolar. Almería: España.

- Cava, M. J., & Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de ciber-violencia en parejas adolescentes (Cib-VPA). *Suma Psicológica*, 25(1), 51-61.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Carrascosa, L., & Cava, M. J. (2016). Diferencias en el ajuste psicológico, familiar y escolar en adolescentes agresores de cyberbullying.
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villareal-González, M.E., & Callejas-Jerónimo, J.E. (2019). Family communication problems, psychosocial adjustment and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2417.

## ESCALA DE VICTIMIZACIÓN A TRAVÉS DEL TELÉFONO MÓVIL Y DE INTERNET (CYB-VIC)

### **Características del cuestionario**

**Nombre:** Escala de Victimización a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-VIC)

**Autores:** Buelga, Cava y Musitu (2012)

**Nº de ítems:** 18

**Tiempo aproximado de aplicación:** 10-12 minutos

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años

### **Codificación**

**CyberBullying Móvil:** (ítems: 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8).

**CyberBullying Internet:** (ítems: 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10).

El análisis factorial de la escala muestra que el primer factor Cybmóvil explica el 26% de varianza y el segundo factor, Cybinternet el 25.4% de varianza. La correlación entre ambas dimensiones es de .76.

### **Propiedades Psicométricas**

**Fiabilidad:** En el estudio de validación de la escala realizado por Buelga, Cava y Musitu (2012) en una muestra de adolescentes españoles ( $n=1934$ ) y en una muestra de adolescentes mexicanos ( $n= 1483$ ), se observaron adecuadas propiedades psicométricas. El coeficiente alfa de Cronbach para el total de la escala fue de .92 en la muestra de España, y de .90 en la muestra de México; en *Cybmóvil* respectivamente .85 y .82 y en *Cybinternet* .89 y .88.

**Validez:** La escala de victimización a través del teléfono móvil y de internet muestra correlaciones positivas con los indicadores de malestar psicológico; estrés psicológico, sintomatología depresiva y soledad, y con las conductas de acoso tradicional de victimización física, relacional y verba (Buelga, Ortega, Iranzo y Torralba, 2013; Buelga et al., 2012). También la escala correlaciona negativamente con satisfacción con la vida (Buelga et al., 2012), con autoestima académica y con los indicadores de percepción del clima escolar (ayuda del profesor, implicación en las tareas, y amistad) (Buelga et al., 2013).

### **Publicaciones:**

Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.

Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet (CYBVIC). *Pan American Journal of Public Health*, 32(1)36-42.

Buelga, S., Cava, M.J. y Pons, J. (2009). Cyberbulling: Una nueva forma de maltrato entre los iguales adolescentes. XI Congreso Nacional de Psicología Social. Tarragona: España.

- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, *76*, 164-173.
- Buelga, S., Ortega, J., Iranzo, B. y Torralba, E. (2013). Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary. *First International Congress Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisbon: Portugal.
- Buelga, S., Sánchez, A., Iranzo, B. y Ortega, J. (2013). Ajuste psicológico en adolescentes víctimas de cyberbullying. *III Congreso Internacional de Convivencia Escolar*. Almería: España.
- Moreno-Ruiz, D., Martínez-Ferrer, B., & García-Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, *93*, 252-259.
- Pons, J., Buelga, S. y Martínez, B. (2009). Análisis cualitativo de la percepción de victimización en la adolescencia. XI Congreso Nacional de Psicología Social. Tarragona: España.
- Romero-Abrio, A., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., & Villarreal-González, M. E. (2019). Family Functioning, Self-Concept and Cybervictimization: An Analysis Based on Gender. *Social Sciences*, *8*(2), 69.

## ESCALA DE VIOLENCIA FILIO-PARENTAL –CTS2–

### **Características del cuestionario**

**Nombre:** Conflict Tactics Scales (CTS2) – versión hijos a padres

**Autores:** Straus y Douglas, 2004

**Adaptación:** Gámez-Guadix, Straus, Carrobles, Muñoz-Rivas y Almendros (2010). Adaptación por el Grupo Lisis (en prensa)

**Nº de ítems:** 20

**Tiempo aproximado de aplicación:** 7-10 minutos.

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años

### **Codificación**

En su adaptación española original, la escala está compuesta por 6 ítems que se responden respecto a la madre y otra respecto al padre. Los ítems incluyen tanto agresiones verbales como físicas. La escala de respuesta utilizada fue de siete puntos desde 0 (Nunca) hasta 6 (más de 20 veces). La escala ofrece un índice global de violencia filio-parental y puntuaciones en dos factores: violencia física (ítems 4-6) y violencia verbal (ítems 1-3). En la adaptación del Grupo Lisis presenta tres modificaciones. En primer lugar, se añaden 2 nuevos ítems referidos a la violencia económica (ítems 8 y 9). En segundo lugar, las respuestas a estos ítems no se limitan a un periodo concreto de la vida. En tercer y último lugar, la escala presenta 5 opciones de respuesta (de nunca hasta muchas veces) sin hacer referencia a un número particular de agresiones.

**Violencia física:** (ítem 3 + 4 + 5+ 6)

**Violencia verbal:** (ítem 1 + 2 + 10)

**Violencia económica:** (ítem 8 + 9)

### **Propiedades Psicométricas**

**Fiabilidad:** La fiabilidad (alpha de Cronbach) de la escala total es de .67. La fiabilidad de la subescala de violencia hacia la madre es de .67 y la de los factores es la siguiente: .75 (violencia física), .69 (violencia verbal) y .55 (violencia económica). La fiabilidad de la subescala de violencia hacia el padre es de .67 y la de los factores es la siguiente: .85 (violencia física), .66 (violencia verbal) y .67 (violencia económica).

**Validez:** La violencia física contra la madre y contra el padre se relacionan con la violencia relacional, la violencia física y la violencia verbal del adolescente en la escuela, así como con la comunicación ofensiva del padre y de la madre, y negativamente con la comunicación abierta con el padre y con la madre.

### **Publicaciones:**

Del Moral Arroyo, G., Martínez Ferrer, B., Suárez Relinque, C., Ávila Guerrero, M., Jiménez, V., & Alejandro, J. (2015). Teorías sobre el inicio de la violencia filio-parental desde la perspectiva parental: un estudio exploratorio. *Pensamiento psicológico*, 13(2), 95-107.

Gámez-Guadix, M., Straus, M.A. Carrobles, J.A. Muñoz-Rivas, M. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529-536.

- Lee, S. J., Lansford, J. E., Pettit, G. S., Bates, J. E., y Dodge, K. A. (2012). Parental agreement of reporting parent to child aggression using the Conflict Tactics Scales. *Child abuse & neglect*, 36(3), 510-518.
- Martínez, M. L., Estévez, E., Jiménez, T. I., & Velilla, C. (2015). Violencia filio-parental: principales características, factores de riesgo y claves para la intervención. *Papeles del psicólogo*, 36(3), 216-223.
- Martínez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno-Ruiz, D., & Musitu, G. (2018). Child-to-parent violence and parenting styles: its relations to problematic use of social networking sites, alexithymia, and attitude towards institutional authority in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 163-171.
- Straus, M.A. y Douglas, E.M. (2004). A short form of the Revised Conflict Tactics Scales, and typologies for severity and mutuality. *Violence and Victims*, 19, 507-520. Straus, M.A., Hamby, S.L., Boney-McCoy, S. y Sugarman, D.B. (1996). The Revised Conflict Tactics Scales (CTS2). *Journal of Family Issues*, 17, 283-316.
- Suárez-Relinque, C., del Moral Arroyo, G., León-Moreno, C., Jerónimo, C., & Evaristo, J. (2019). Child-to-parent violence: which parenting style is more protective? A study with Spanish adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(8), 1320.



## ESCALA DE SOCIALIZACION PARENTAL (ESPA-29)

### Características

**Nombre:** Escala de Socialización Parental (ESPA 29)

**Autores:** Musitu y García (2001)

**Nº de ítems:** 212 (106 ítems paralelos para cada figura paterna; madre y padre)

**Tiempo aproximado de aplicación:** 15-25 minutos.

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años

### Codificación

Este instrumento está compuesto por 232 ítems que permiten evaluar los estilos de socialización familiar. Los adolescentes valoran la actuación de sus padres en 29 situaciones representativas de la vida cotidiana familiar en la cultura occidental: 16 hacen referencia a las conductas de los hijos que se ajustan a las normas familiares (p.ej., “Si respeto los horarios establecidos en mi casa”) y 13 referidas a cuando sus conductas son contrarias a dichas normas (p.ej., “Si voy sucio y desastrado”).

Para cada una de estas situaciones, los adolescentes valoran, con una escala de respuesta de 1 (“Nunca”) a 4 (“Siempre”), cómo actúan sus padres en términos de afecto (“Me muestra cariño”) e indiferencia (“Se muestra indiferente”) ante los comportamientos ajustados; y en términos de diálogo (“Habla conmigo”), displicencia (“Le da igual”), coerción verbal (“Me riñe”), coerción física (“Me pega”) y privación (“Me priva de algo”) ante los comportamientos no adecuados a la norma. Con estas valoraciones se obtiene una medida global en las dimensiones del modelo de socialización: Aceptación/Implicación y Severidad/Imposición. A partir de estas puntuaciones se tipifica el estilo de socialización parental como autorizativo, indulgente, autoritario y negligente.

El estilo de socialización de los padres se determina a partir de los terciles (centil 33,33 y 66,66) de las dimensiones Aceptación / Implicación y Coerción/ Imposición. Si los dos padres pertenecen al tercer tercil en las dos dimensiones se define su estilo como autorizativo, y si pertenecen ambos al primero, como negligente; cuando están los dos en el primero de Aceptación / Implicación y en el tercero de Coerción / Imposición, como autoritario; y si están en el tercero de Aceptación / Implicación y en el primero de Coerción / Imposición, como indulgente.

### Puntuaciones directas:

Hay que calcular las puntuaciones directas de las dos dimensiones, Aceptación/Implicación y Coerción/Imposición, y de las 7 subescalas que las componen. Hay que repetir los mismos pasos para las respuestas del padre y las de la madre. Los pasos a seguir, para las respuestas de cada uno de los padres, son los siguientes:

#### **Aceptación/Implicación**

**Afecto:** (1º) se suman las puntuaciones de las celdillas “Me muestra cariño”.  $Pd \text{ Afecto} = (\sum 1^\circ)/13$ .

**Indiferencia:** (2º) se suman las puntuaciones de las celdillas “Se muestra indiferente”.  $Pd \text{ Indiferencia} = (\sum 2^\circ)/13$ .

**Diálogo:** (3º) se suman las puntuaciones de las celdillas “Habla conmigo”.  $Pd \text{ Diálogo} = (\sum 3^\circ)/16$ .

**Displicencia:** (4º) se suman las puntuaciones de las celdillas “Le da igual”.  $Pd \text{ Displicencia} = (\sum 4^\circ)/16$ .

La puntuación directa de la dimensión de **Aceptación/Implicación** se obtiene a partir de las cuatro subescalas (en la fórmula se tiene en cuenta que la *Indiferencia* y *Displicencia* correlacionan negativamente con la *Aceptación/Implicación*).

$$Pd \text{ Aceptación/Implicación} = (Pd \text{ afecto} (5 - Pd \text{ Indiferencia}) Pd \text{ Diálogo} (5 - Pd \text{ Displicencia})) / 4 = (10 Pd \text{ Afecto} - Pd \text{ Indiferencia} Pd \text{ Diálogo} - Pd \text{ Displicencia}) / 4$$

Todas las puntuaciones directas

(*Pd Afecto*, *Pd Indiferencia*, *Pd Diálogo*, *Pd Displicencia* y *Pd Aceptación/Implicación*) tienen un valor cuyo rango está comprendido entre 1 y 4.

### Coerción/Imposición

**Privación:** (5º) se suman las puntuaciones de las celdillas “Me priva de algo”.  $Pd \text{ Privación} = (\sum 5^\circ)/16$ .

**Coerción verbal:** (6º) se suman las puntuaciones de las celdillas “Me riñe”.  $Pd \text{ Coerción verbal} = (\sum 6^\circ)/16$ .

**Coerción física:** (7º) se suman las puntuaciones de las celdillas “Me pega”.  $Pd \text{ Coerción física} = (\sum 7^\circ)/16$ .

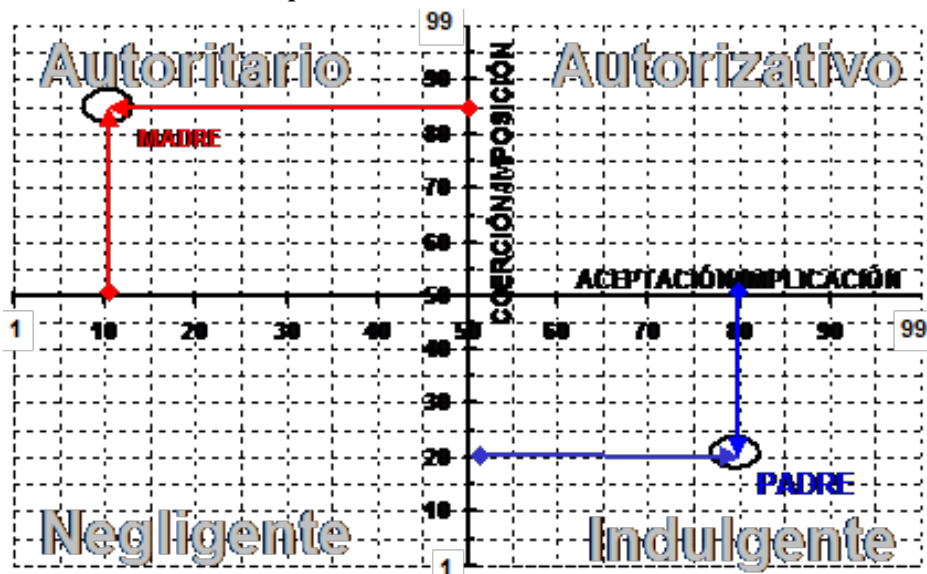
La puntuación directa de la dimensión de **Coerción/Imposición** se obtiene a partir de las de las tres subescalas.

$$Pd \text{ Coerción/Imposición} = (Pd \text{ Privación} Pd \text{ Coerción verbal} Pd \text{ Coerción física}) / 3$$

Todas las puntuaciones directas (*Pd Privación*, *Pd Coerción verbal*, *Pd Coerción física* y *Pd Coerción/Imposición*) tienen un valor cuyo rango está entre 1 y 4.

**Puntuaciones centiles:** (consultar ficha técnica del instrumento publicada por la editorial TEA).

### Estilos de socialización parental:



**Figura 1.** Representación en el plano de socialización de los estilos educativos de los dos padres

### **Propiedades Psicométricas**

**Fiabilidad:** En el estudio de normalización (Musitu y García, 2001) la consistencia interna del conjunto global de la escala fue de 0,97 según alfa de Cronbach. Madre: afecto 0,94; indiferencia 0,92; diálogo 0,930; displicencia 0,84; coerción verbal 0,90; coerción física 0,90 y privación 0,91. Padre: afecto 0,94; indiferencia 0,92; diálogo 0,93; displicencia 0,82; coerción verbal 0,90; coerción física 0,91 y privación 0,92.

**Validez:** La estructura factorial de la escala se ha confirmado en varios estudios transculturales (Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012). Correlaciona con medidas de depresión, internalización de las normas sociales, socialización de niños con problemas (Musitu y García, 2001; García y Gracia, 2010).

### **Publicaciones**

- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2014). Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Study in Spanish Adolescents//Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 20(1).
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- García, O. F., Lopez-Fernandez, O., & Serra, E. (2018). Raising Spanish Children With an Antisocial Tendency: Do We Know What the Optimal Parenting Style Is?. *Journal of interpersonal violence*, 0886260518818426.
- García, O. F., Serra, E., Zacarés, J. J., & García, F. (2018). Estilos parentales y resultados de la socialización familiar a corto y largo plazo: un estudio con adolescentes y adultos mayores españoles. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 153-161.
- Gracia, E., Fuentes, M.C. y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 19, 265-278.
- Martínez, I., García, F., Fuentes, M. C., Veiga, F., García, O. F., Rodrigues, Y., ... & Serra, E. (2019). Researching parental socialization styles across three cultural contexts: Scale ESPA29 bi-dimensional validity in Spain, Portugal, and Brazil. *International journal of environmental research and public health*, 16(2), 197.
- Martínez, I., García, F., Musitu, G. y Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, 17.
- Martínez, I., García, J. F., y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92.
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., y Camino, L. (2003). A cross-cultural analysis of the effects of family socialization on self-concept: Spain and Brazil [Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil]. *Psicología, Educação e Cultura*, 7, 239-259.
- Martínez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno-Ruiz, D., & Musitu, G. (2018). Child-to-parent violence and parenting styles: its relations to problematic use of social networking sites, alexithymia, and attitude towards institutional authority in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 163-171.

- Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Jiménez, T., & 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.
- Moreno-Ruiz, D., Martínez-Ferrer, B., & García-Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 252-259.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Estilos de socialización en la adolescencia*. Madrid: TEA
- Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., & García, F. (2013). Parenting and Adolescents' Self-esteem: The Portuguese Context/Parentalidad y autoestima en la adolescencia: El contexto portugués. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 395-416.

## ESCALA DE SOLEDAD

### Características

**Nombre:** *Escala de Soledad UCLA* (UCLA Loneliness Scale, Versión 3)

**Autores:** Russell, Peplau y Cutrona (1980, original); Russell (1996, Versión 3)

**Adaptación al español:** Expósito y Moya (1993)

**Nº de ítems:** 20

**Tiempo aproximado de aplicación:** 5-10 minutos.

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años

### Codificación

La estructura factorial original está formada por un factor que informa de un índice general de percepción de soledad.

**Soledad:** (ítems 2 3 4 7 8 11 12 13 14 17 18) (45- (ítems 1 5 6 9 10 15 16 19 20)

Estudios recientes han obtenido una estructura compuesta por dos factores (Borges, Prieto, Riccetti, Jorge y Naveiras, 2008). El análisis factorial exploratorio y confirmatorio realizado en nuestra muestra confirma dicha estructura bifactorial que explica el 41.6% de la varianza. El primer factor, soledad emocional, explica el 32,64% de la varianza y el segundo, evaluación subjetiva de la red social, explica el 9.04% de la varianza. La codificación de los factores es la siguiente:

**Soledad emocional:**(ítems 2 3 4 7 8 11 12 13 14 17 18)

**Evaluación subjetiva de la red social:**(ítems 1 5 6 9 10 15 16 19 20)

### Propiedades Psicométricas

**Fiabilidad:** La escala presenta unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .74 a .94 según la población a la que se aplica el cuestionario (Ireland y Power, 2004; Russell, 1996) y muestra una adecuada fiabilidad test-retest (Hartshorne, 1993). En estudios realizados con adolescentes españoles, se han observado excelentes propiedades psicométricas (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Cava, 2011; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2009). En nuestra última investigación, el valor obtenido para el alpha de Cronbach fue de .89.

Los coeficientes de consistencia interna para la estructura bifactorial son los siguientes: alpha de Cronbach .84 y .83, respectivamente y para la escala completa .88.

**Validez:** La escala tiene una buena validez convergente (Hoza, Bukowski y Beery, 2000; Lasgaard, 2007) y validez cruzada (Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández y Rodríguez, 2008). Esta escala correlaciona positivamente con medidas de ajuste psicológico y social: sintomatología depresiva y estrés percibido (Buelga, Cava y Musitu, en prensa; Segrin, 2003) sentimientos de abandono, indefensión y aislamiento (Expósito y Moya, 1999) y problemas de conducta y victimización en la escuela (Ireland y Power, 2004). Se relaciona

negativamente con medidas de autoestima, satisfacción vital, apoyo familiar y reputación social (Estévez et al., 2009; Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009).

Con relación a la estructura bifactorial, la escala muestra una adecuada validez convergente. Los ANOVAs realizados muestran que los adolescentes con una elevada soledad emocional informan de mayores puntuaciones en ideación suicida y menores en autoestima social. Además, los adolescentes con una evaluación positiva de la red social obtienen valores elevados en autoestima social y bajos en ideación suicida.

### **Publicaciones**

- Biolcati, R., & Cani, D. (2015). Feeling alone among friends: Adolescence, social networks and loneliness. *Webology*, 12(2), 1-9.
- Borges, A., Prieto P., Ricchetti G., Hernández-Jorge C., Rodríguez-Naveiras E. (2008). Validación cruzada de la factorización del Test UCLA de Soledad. *Psicothema*, 20(4), 924-927.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28 (1), 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 192-200.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Chu, X. W., Fan, C. Y., Lian, S. L., & Zhou, Z. K. (2019). Does bullying victimization really influence adolescents' psychosocial problems? A three-wave longitudinal study in China. *Journal of affective disorders*, 246, 603-610.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (4), 473-483.
- Expósito, F. y Moya, M. C. (1999). Soledad y Apoyo Social. *Revista de Psicología Social*, 2-3, 319-339.
- Hartshorne, T. S. (1993) Psychometric properties and confirmatory factor-analysis of the UCLA loneliness scale. *Journal of Personality Assessment*, 61(1), 182-195.
- Hebebcı, M. T., & Shelley, M. (2018). Analysis of the Relationship between University Students' Problematic Internet Use and Loneliness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(2), 223-234.
- Hoza, B., Bukowski, W. M. y Beery, S. (2000) Assessing peer network and dyadic loneliness, *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 119-128.
- Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive behavior*, 30, 298-312.
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A., & Navarro, R. (2016). Loneliness, parent-child communication and cyberbullying victimization among Spanish youths. *Computers in Human Behavior*, 65, 1-8.
- Lasgaard, M. (2007). Reliability and validity of the Danish version of the UCLA Loneliness Scale. *Personality and Individual Differences*, 42, 1359-1366.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.

- Odacı, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education, 55*(3), 1091-1097.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment, 66*, 20-40.
- Russell, D., Peplau, L. A., y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 472-480.
- Segrin, Ch. (2003). Age moderates the relationship between social support and psychosocial problems. *Human Communication Research, 29*(3), 317-342.
- Song, H., Zmyslinski-Seelig, A., Kim, J., Drent, A., Victor, A., Omori, K., & Allen, M. (2014). Does Facebook make you lonely?: A meta analysis. *Computers in Human Behavior, 36*, 446-452.

## ESCALA DE ALEXITIMIA

### Características

**Nombre:** Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)

**Autores:** Bagby, Parker y Taylor (1994)

**Adaptación:** Moral de la Rubia y Retamales (2000)

**Nº de ítems:** 20

### Codificación

**Dificultad para Identificar y Expresar Emociones:** (ítems: 1, 2, 3, 6, 7, 9, 13, 14)

**Dificultad para Interactuar Emocionalmente:** (ítems: 8, 11, 12, 15, 16, 17, 20)

**Facilidad para Interactuar Emocionalmente:**(ítems: 4, 5, 10, 18, 19).

### Propiedades Psicométricas

**Fiabilidad:** : La consistencia interna en la escala completa es elevada (alfa de Cronbach de .81), así como la de las tres subescalas (.78, .75 y .66). La fiabilidad test-retest, tras 24 semanas, es de .77. En la validación española la consistencia interna fue de .82 y la fiabilidad test-retest tras 24 semanas de .72 y a las 48 semanas de .69. Por su Parte Sánchez-Sosa (2009) informa una consistencia interna global de .82 y .84, .68 y .68 respectivamente para cada una de las subescalas

**Validez:** Se ha demostrado la validez discriminante del instrumento al ser altamente significativa la diferencia de puntuación observada entre la muestra clínica (51.82) y la muestra control (44.23). Respecto a la validez concurrente la escala de alexitimia correlaciona significativamente de forma positiva y en un grado medio alto con la sintomatología depresiva ( $r=.56$ ;  $p=.000$ ) y estrés ( $r=.53$ ;  $p=.000$ ) y negativamente con autoestima general ( $r= -.44$ ;  $p=.000$ ) y la dimensión de autoestima emocional ( $r= -.40$ ;  $p=.000$ ).

### Publicaciones

Bagby, R.M., Parker, J.D. y Taylor, G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32

Bagby, R.M., Taylor, G.J. y Parker, J.D. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale-II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 33-40.

González-Arias, M., Martínez-Molina, A., Galdames, S., & Urzúa, A. (2018). Psychometric properties of the 20-item Toronto Alexithymia Scale in the Chilean population. *Frontiers in psychology*, 9.

Khosravani, V., Najafi, M., Naragon-Gainey, K., & Mohammadzadeh, A. (2019). Investigation of the factorial structure and psychometric properties of the Persian version of the Toronto Alexithymia Scale-20 in patients with psychiatric disorders. *Current Psychology*, 1-11.

Martínez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno-Ruiz, D., & Musitu, G. (2018). Child-to-parent violence and parenting styles: its relations to problematic use of social networking sites, alexithymia, and attitude towards institutional authority in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 163-171.



- Martínez-Sánchez, F. (1996). Adaptación española de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). *Clinica y Salud*, 7(1), 19-32.
- Moral de la Rubia J, Retamales R. (2000). Estudio de validación de la escala de alexitimia de Toronto (TAS-20) en muestra española. *Psiquiatría.com*, 4(2), 1-10.
- Moral, J. (2008) Propiedades Psicométricas de la escala de Alexitimia de Toronto de 20 reactivos en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(2), 97-114.
- Preece, D., Becerra, R., Robinson, K., & Dandy, J. (2018). Assessing alexithymia: Psychometric properties and factorial invariance of the 20-Item Toronto alexithymia scale in nonclinical and psychiatric samples. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40(2), 276-287.
- Sánchez-Sosa, J.C. (2009). *Un Modelo explicativo de conducta alimentaria de riesgo en adolescentes escolarizados*. (Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León). Disponible en: <http://www.uv.es/lisis/gonzalo/tesis-rev.pdf>
- Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González M. y Musitu G. (2010). *Psicología y Desordenes Alimenticios. Un modelo de Campo Psicosocial*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León-Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Torres, S., Guerra, M. P., Miller, K., Costa, P., Cruz, I., Vieira, F. M., ... & Rocha, M. (2019). Factorial Validity of the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) in Clinical Samples: A Critical Examination of the Literature and a Psychometric Study in Anorexia Nervosa. *Journal of clinical psychology in medical settings*, 26(1), 33-46.

## ESCALA DE SATISFACCION CON LA VIDA

### Características

**Nombre:** Escala de Satisfacción con la Vida

**Autores:** Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985)

**Adaptación al español:** Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000)

**Nº de ítems:** 5

**Tiempo aproximado de aplicación:** 3-4 minutos

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años

### Codificación

La escala ofrece un índice general de satisfacción global con la vida.

**Satisfacción con la Vida:** (ítems 1 2 4) (10 – (ítems 3 5))

### Propiedades Psicométricas

**Fiabilidad:** La consistencia interna de este instrumento en su versión original (alpha de Cronbach = .84) se ha confirmado en varias muestras españolas (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Chico, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2007; Martínez, Buelga y Cava, 2007) e investigaciones internacionales (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999; Vitterso, Biswas-Diener y Diener, 2005). Esta escala tiene una adecuada fiabilidad test-retest (Wu, Chen y Tsai, 2009). En nuestra última investigación, el valor obtenido para el alpha de Cronbach es de .74.

**Validez:** Esta escala tiene una adecuada validez de constructo (Pavot y Diener, 1993), validez convergente (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991) y validez discriminante relacionada con varios indicadores emocionales (Cabañero, Richard, Cabrero, Orts, Reig y Tosal, 2004). Correlaciona negativamente con medidas de soledad, estrés percibido, sintomatología depresiva, y conducta violenta entre adolescentes (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Estévez, Murgui, y Musitu, 2009) y positivamente con participación comunitaria (Ríos y Moreno, 2009), comunicación familiar, clima social familiar y autoestima social (Martínez, Buelga y Cava, 2007).

### Publicaciones:

Arias, P. R., & García, F. E. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en población ecuatoriana adulta. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 21-29.

Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.

Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28 (1), 180-187.

Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9 (1), 127-141.

- Cassà, E. L., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de psicología*, 46(2), 51-57.
- Chico, E. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *The Spanish Journal of Psychology*, 1(9), 38-44.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). *The Satisfaction with Life Scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (4), 473-483.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Llinares, L. G., Sanmartín, M. G., Requena, P. S., Germes, A. O., & Miguel, J. M. T. (2015). Propiedades psicométricas de la versión española de la Escala Temporal de Satisfacción con la Vida (Temporal Satisfaction With Life Scale, TSLS): Un estudio en mayores que acuden a programas universitarios. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 335-344.
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Muñoz, J. M., Cadena, C. H. G., Daniel-González, L., Miranda, P. S., & Martínez, A. M. (2018). Estructura factorial de la escala de satisfacción con la vida y validez convergente con la escala de calidad de vida en preparatorianos mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(2), 30-45.
- Ozguven, N., y Mucan, B. (2013). The relationship between personality traits and social media use. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(3), 517-528.
- Ruiz-González, P., Medina-Mesa, Y., Zayas, A., & Gómez-Molinero, R. (2018). Relación entre la autoestima y la satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 67-76.
- Videra-García, A., y Reigal-Garrido, R. E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147.
- Vitterso, J., Biswas-Diener, R. y Diener, E. (2005). The divergent meanings of life satisfaction: Item response modeling of the satisfaction with life scale in Greenland and Norway. *Social Indicators Research*, 74, 327-348.
- Wu, C. H., Chen, L. H. y Tsai, Y. M. (2009). Longitudinal invariance analysis of the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, 46, 396-401.

## ESCALA DE APOYO SOCIAL COMUNITARIO

### Características

**Nombre:** Escala de Apoyo social comunitario (PCSQ; Perceived Community Support Questionnaire)

**Autores:** Gracia, Musitu y Herrero (2002)

**Nº de ítems:** 24

**Tiempo aproximado de aplicación:** 7-8 minutos.

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años

### Codificación

**Integración comunitaria:** (ítems 2 3 5 (10 – (ítems 1 4))

**Participación comunitaria :** (ítems 6 7 8 10 (10 – (ítems 9 11))

**Apoyo social en los sistemas informales :** (ítems 12 14 17 18 19 (20 – (ítems 13 15 16 20))

**Apoyo social en los sistemas formales:** (ítems 21 23 24 (5 – (ítem 22))

### Propiedades Psicométricas

**Fiabilidad:** En estudios previos se ha comprobado que el coeficiente alpha de Cronbach para las distintas escalas oscila entre .75 y .88 (Gracia, Herrero y Musitu, 2002, Herrero y Gracia, 2007). En nuestra última investigación el coeficiente alpha de Cronbach para cada una de las dimensiones es de .73, .67, .85 y .72 respectivamente.

**Validez.** En investigaciones previas se ha observado que el PCSQ evalúa adecuadamente la experiencia comunitaria en adultos y adolescentes (Herrero y Gracia, 2004, 2007). Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de autoestima social y correlaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva y sentimiento de soledad (Gracia, Herrero y Musitu, 2002). Además, las puntuaciones en cada dimensión correlacionan positivamente con medidas de ajuste psicológico clima familiar y escolar, y negativamente con medidas de desajuste psicológico, violencia y victimización escolar (Jiménez y Lehalle, en prensa; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009).

### Publicaciones

Agost Felip, M. R., Caballer Miedes, A., & Expósito-Navarro, L. (2017). Integración de las familias inmigrantes en la comunidad de acogida.

Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130.

Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.

Herrero, J. y Gracia, E. (2004). *Predicting social integration in the community among college students*. *Journal of Community Psychology*, 32 (6), 707-720.

Herrero, J. y Gracia, E. (2007). *Measuring perceived community support: factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire)*. *Journal of Community Psychology*, 35 (2), 197-217.

Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). *Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment*. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.

Jiménez, T.I. y Lehalle, H. (en prensa). *La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados*. *Intervención psicosocial*.

## ESCALA DE AUTOESTIMA GLOBAL

### Características

**Nombre:** Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE; RosenbergSelf-EsteemScale)

**Autor:** Rosenberg (1965)

**Adaptación:** Echeburúa (1995)

**Nº de ítems:** 10

**Tiempo aproximado de aplicación:** 7-12 minutos

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años.

### Codificación

**Autoestima General** (ítems 1 2 4 6 7) (25 – (ítems 3 5 8 9 10))

**Escalas complementarias:** Esta información se complementa con dos escalas más: una de duración y otra de intensidad. Además, se recoge también información sobre la persona/s que la víctima cree (o sabe) que son sus acosadores, sobre el modo en que la víctima actúa ante el acoso, y sobre su percepción sobre los motivos de esta situación.

### Propiedades psicométricas

**Fiabilidad.** la escala ofrece un adecuado índice de consistencia interna, medida con el alpha de Cronbach, con valores comprendidos entre .74 y .88 (Davies, DiLillo y Martínez, 2004; McCarthy y Hoge, 1982; Shahani, Dipboye y Philips, 1990). La versión española también presenta una elevada consistencia interna (alpha de Cronbach entre .80 y .87) y una fiabilidad test-retest de .72 (Atienza, Moreno y Balaguer, 2000; Baños y Guillén, 2000; Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004). En nuestra última investigación el valor obtenido para el alpha de Cronbach fue .76.

**Validez.** Presenta correlaciones positivas con otras medidas de autoestima como el HealthSelfImageQuestionnaire (Silber y Tippet, 1965), el Coopersmith'sSelf – EsteemInventory (Coopersmith, 1967), y con la medida de autoestima global del Harter'sSelfPerceptionProfileforAdolescents (Hagborg, 1993).

La Escala de Autoestima de Rosenberg ha sido ampliamente utilizada en España con muestras adolescentes, habiéndose confirmado su validez al encontrarse correlaciones positivas con la percepción de un clima familiar cohesionado y con la satisfacción vital, y negativas con medidas de soledad, victimización y sintomatología depresiva (Cava, 2011; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Vázquez et al., 2004).

### Publicaciones

Baños, R. M. y Guillén, V. (2000). *Psychometrics characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of de Rosenberg Self-Esteem Scale*. *Psychological Reports*, 87(1), 269-274.

- Cauduro, G. N., Pacheco, J. T. B., & Paz, G. M. (2018). Avaliação e intervenção no transtorno da compulsão alimentar (tca): uma revisão sistemática. *Psico*, 49(4), 384-394.
- Cava, M. J. (2011). *Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar*. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). *Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal*. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). *Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents*. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). *The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences*. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130.
- Davies C. A., DiLillo, D. y Martínez, I.G. (2004) *Isolating adult psychological correlates of witnessing parental violence: findings from a predominantly Latin sample*. *Journal of Family Violence*, 6, 369-378.
- Echeburúa, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008) *Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes*. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.
- Hagborg, W. J. (1993). *The Rosenberg Self-Esteem Scale and Harter's Self Perception Profile for Adolescents: A concurrent validity study*. *Psychology in the Schools*, 30, 132-136.
- McCarthy, J. D. y Hoge, D. R. (1982). *Analysis of age effect in longitudinal studies of adolescent self-esteem*. *Developmental Psychology*, 18, 372-379.
- Meza Carrillo, E. T., Sanaguano, B., & Estefanía, G. (2015). *Estrategias de afrontamiento en la autoestima de mujeres que asisten a la casa de la mujer riobamba, período febrero-julio del 2015* (Bachelor's thesis, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo, 2015.).
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Shahani, C., Dipboye, R.L. y Philips, A. P. (1990). *Global Self-Esteem as a Correlate of Work-Related Attitudes: A Question of Dimensionality*. *Journal of Personality Assessment*, 54, 276-288.
- Silber, E. & Tippet, J. (1965). *Self-esteem: Clinical assessment and measurement validation*. *Psychological Reports*, 16, 1017-1071.
- Vázquez, A. J., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). *Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española*. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 247-255.

## ESCALA DE AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES (AUT-AD)

### **Características**

**Nombre:** Escala de la autoestima en adolescentes (AUT-AD).

**Autor:** García y Musitu (1999)

**Nº de ítems:** 12

**Tiempo aproximado de aplicación:** 4-5 minutos

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 11 años.

### **Codificación**

**Autoestima Académica:** (ítems 1 3 5 7 9 11)

**Autoestima social:** (ítem 2 4 8 12 (10 – (ítems 6 10))

### **Propiedades psicométricas**

**Fiabilidad.** La consistencia interna de las dimensiones de autoestima académica y autoestima social en la escala original es de .88 y .73, respectivamente. En las investigaciones realizadas por el equipo LISIS con estas dimensiones de la escala, los índices de fiabilidad obtenidos han sido siempre satisfactorios y han oscilado entre .72 y .84 (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Murgui y Musitu, 2008; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009).

**Validez.** La dimensión de autoestima escolar discrimina entre chicos y chicas, mostrando las chicas puntuaciones superiores en esta variable, y entre adolescencia temprana y adolescencia media, mostrando los adolescentes de 12 a 14 años puntuaciones superiores a los adolescentes de 15 a 17 años (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). La autoestima escolar, correlaciona negativamente con medidas de conflicto entre los padres y entre padres e hijos, y con problemas de comunicación familiar (Musitu et al., 2001). También presenta correlaciones negativas con medidas de eventos vitales estresantes, sintomatología depresiva, estrés percibido, actitud positiva hacia la transgresión, conducta disruptiva en el aula y consumo de sustancias (Musitu et al., 2001). Por otro lado, correlaciona positivamente con el apoyo parental, con la comunicación familiar abierta, con la percepción del profesor del rendimiento escolar del alumno en clase y con la integración del adolescente en la escuela (Cava y Musitu, 2000; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Musitu y García, 2004). La autoestima social correlaciona negativamente con los problemas de comunicación familiar y con la victimización escolar; y positivamente con la comunicación familiar abierta, la integración y participación comunitaria, y con el consumo de sustancias (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Murgui y Musitu, 2008; Jiménez, Musitu, Murgui y Lehalle, 2007; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009).



## Publicaciones:

- Achupallas, J., & Magdalena, S. (2015). *Propuesta de intervención educativa para fortalecer la funcionalidad familiar y mejorar la autoestima en los estudiantes de segundo año de bachillerato paralelo C, sección nocturna, de la unidad educativa Calasanz, Loja 2013-2014* (Bachelor's thesis).
- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). *Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media*. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). *Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional*. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130.
- Eснаola, I., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). *Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5*. *Anales de Psicología*, 27 (1), 109-117.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). *Aggressive and non-aggressive rejected: an analysis of their differences*. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). *La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional*. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Folgar, M. I., Boubeta, A. R., Lamas, M. F., & Mociño, L. R. (2017). Evaluación del Impacto del Efecto Relativo de la Edad en el Rendimiento Escolar, Bullying, Autoestima, Diagnóstico de TDAH y Consumo de Tabaco en el Paso de Educación Primaria a Secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(44), 92-104.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). *Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima*. *International Journal of Clinical and HealthPsychology*, 8 (1), 139-151.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Murgui, S. y Lehalle, H. (2007). *Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente*. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20 (2), 5-26.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M.J. y Murgui, S. (2009). *Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment*. *Journal of CommunityPsychology*, 37 (8), 959-974.
- Murillo Burgos, O. O. (2016). *Violencia familiar su expresión en el desarrollo social, un estudio en adolescentes del colegio fiscal técnico "provincia de bolívar" 2013* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil, Facultad de Ciencias Psicológicas).
- Musitu, G, Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J.(2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y García, F. (2004). *Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española*. *Psicothema*, 16, 288-293.

## ESCALA DE SOCIALIZACION EN LA RED SOCIAL VIRTUAL

### Características

**Nombre:** Escala de socialización en la red social (e-SOC39)

**Autores:** Grupo LISIS (2013).

**Nº de ítems:** 39

**Tiempo aproximado de aplicación:** 5-8 minutos

**Población a la que va dirigida:** A partir de los 12 años

### Codificación

Esta escala ha sido elaborada para evaluar la interacción existente entre los adolescentes en las redes sociales virtuales. La escala tiene dos partes diferenciadas: la primera está constituida por 7 ítems que dan información estructural (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7). La segunda parte está conformada por 31 ítems que se agrupan en 4 factores que explican el 41% de la varianza. Los factores son:

**Dependencia:** (ítems 10 11 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34)

**Fortalecimiento de la amistad:** (ítems 13 14 16 17 18 19 22)

**Facilitador social:** (ítems 12 15 20 21 37)

**Violencia y rechazo:** (Ítems 8 9 23 35 36 38 39)

### Propiedades Psicométricas

**Fiabilidad:** La fiabilidad total de la escala (alpha de Cronbach) es de .87. La fiabilidad de los factores es: .84, .81, .77 y .64, respectivamente.

**Validez:** Respecto de la validez convergente, se han encontrado correlaciones significativas entre las cuatro dimensiones de la escala. Con respecto a la validez de contenido, el factor Dependencia correlaciona negativamente con el autoconcepto académico y familiar, así como con la soledad emocional. El factor Fortalecimiento de la Amistad correlaciona positivamente con el autoconcepto social y con la evaluación subjetiva de la red social. El factor Facilitador Social correlaciona en sentido positivo con el autoconcepto social y con la evaluación subjetiva de la red. El factor Violencia y Rechazo correlaciona negativamente con el autoconcepto académico, social y familiar, así como con la evaluación subjetiva de la red social, y positivamente con soledad emocional. En cuanto a la validez discriminante, los factores Dependencia y Fortalecimiento de la amistad, discriminan entre chicos y chicas, en el sentido de que las chicas han obtenido mayores puntuaciones que los chicos en estos factores, mientras que los chicos tienen puntuaciones más elevadas que las chicas en los factores Facilitador social y Violencia y Rechazo.

### Publicaciones:

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*, 2(1), 105-114.

Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization?. *Frontiers in psychology*, 9.

Martínez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno-Ruiz, D., & Musitu, G. (2018). La violencia filiofamiliar y los estilos de socialización parental: sus relaciones con el uso problemático de

las redes sociales virtuales, la alexitimia y la actitud hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 163-171.

Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villareal-González, M.E., & Callejas-Jerónimo, J.E. (2019). Family communication problems, psychosocial adjustment and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2417.

### **3. PROCEDIMIENTO**

#### **3.1. Procedimiento para la muestra mexicana**

Se inicia y se debate la planificación y desarrollo del proyecto entre la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (FaPsi) y la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León (SE). La SE convoca a los inspectores de las diversas regiones estatales para comunicarles el inicio de esta investigación y que a su vez informen a sus directores del interés y la pertinencia del proyecto de manera que se conceda el acceso a los investigadores de la FaPsi para la administración de los instrumentos de medida. Una vez informados y concedidos los permisos los investigadores de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) se desplazan a los centros seleccionados aleatoriamente, en los cuales se administraron los instrumentos en tres aulas de cada centro una de cada grado escolar. En aquellas aulas en las que había niños o niñas con problemas de lectura y comprensión, la administración fue individualizada por personal capacitado en la UANL. También se comunicó a todo el alumnado los objetivos que se pretendían obtener con la investigación y que su participación era voluntaria de tal manera que si no lo deseaban podrían reusar a la contestación sin que ello conllevara ningún tipo de sanción. El total fue de 19 (.21%) los alumnos que rechazaron participar en el proyecto.

#### **3.2. Procedimiento para la muestra española**

La selección de los centros educativos se llevó a cabo de manera aleatoria entre el total de escuelas públicas de enseñanza secundaria obligatoria de la provincia de Sevilla. Se seleccionaron cuatro centros educativos. Tras los contactos iniciales, uno de los centros declinó su participación en el estudio, por lo que se seleccionó un nuevo centro siguiendo el mismo procedimiento. Una vez se obtuvo el compromiso de los centros educativos y los permisos correspondientes de la Dirección y Consejo Escolar, se realizó una sesión informativa de dos horas para el personal educativo, en la cual se expusieron los objetivos, el procedimiento y el alcance de la investigación. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a través de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos en la que, además, se solicitaba su consentimiento en relación con la participación de sus hijos. Tras la realización del estudio, se compartieron los principales resultados obtenidos con el personal educativo y con los padres de los participantes.

Previamente a la administración de los instrumentos, se informó a los adolescentes de que este proceso tendría dos momentos temporales, con un intervalo de una semana entre ambos. También se comunicó que tanto el profesorado como la Asociación de Padres y Madres habían dado su formal consentimiento para realizar el estudio, siempre y cuando se respetase el anonimato. En cuanto a las instrucciones para cumplimentar la batería de instrumentos, se informó a los adolescentes que tenían

la opción de no responder a la batería de instrumentos y que, en ese caso, podrían, sin ningún tipo de problema, abandonar el aula y esperar en el aula de estudio reservada en el centro. Ninguno de los participantes optó por esta última alternativa. Bajo la supervisión de investigadores previamente entrenados, los participantes cumplieron la batería de instrumentos en sus aulas habituales durante un periodo regular de clase de aproximadamente 45 minutos de duración. En todos los casos la participación fue voluntaria y anónima.

## 4. ANALISIS DE DATOS

En la presente investigación se han utilizado técnicas estadísticas de análisis de datos: (1) análisis de correlaciones: para establecer el grado de relación entre las variables y (2) análisis multivariantes: para estudiar al mismo tiempo la relación entre varias variables. En concreto se han utilizado cinco técnicas multivariantes: el análisis por conglomerados, el análisis multivariante de la varianza (MANOVA), el análisis discriminante, el análisis de regresión múltiple y el modelo de ecuaciones estructurales. Estos análisis se explican brevemente a continuación:

### 4.1. Correlaciones:

Conocer si dos o más variables co-varían (varían conjuntamente en una u otra dirección) es una información valiosa para el análisis de los datos de este estudio. En tales casos se dice que las variables están relacionadas y su relación se denomina correlación. La correlación más usada para variables cuantitativas es la correlación de Pearson. Es especialmente apropiado usarlo en variables con distribución normal porque el contraste de hipótesis a través del cual se valora su significación tiene un estadístico de test que sigue la distribución que sigue en condiciones de normalidad de las variables. Por eso si no se cumple la normalidad o si las variables son ordinales es más apropiado o usar la correlación de Spearman o la correlación de Kendall. El cálculo de la correlación en una muestra se suele representar con una  $r$ , y es el cociente de la covarianza muestral respecto al producto de las desviaciones muestrales de cada una de las dos variables.

### 4.2. Técnicas de análisis multivariable:

Las técnicas de análisis multivariable utilizadas en esta tesis se pueden agrupar en dos categorías, (1) análisis de la dependencia y (2) análisis de la interdependencia:

**Tabla 10.** *Técnicas de análisis de la dependencia*

Técnica	Variable dependiente	Variables independientes
Análisis de la varianza y la covarianza	Métrica	No métricas
Análisis discriminante	No métrica	Métricas
Regresión lineal múltiple	Métrica	Métricas
Análisis de ecuaciones estructurales	Métrica	Métrica o no métrica

Fuente: elaboración propia a partir de Lévy & Varela (2003)

**Tabla 11.** *Técnicas de análisis de la interdependencia*

Técnica	Variables	Forma grupos de
Análisis de conglomerados	Métricas y no métricas	Objetos

Fuente: elaboración propia a partir de Lévy & Varela (2003)

#### 4.2.1. *Técnicas de análisis de la dependencia:*

Son técnicas aplicables cuando un conjunto de variables independientes (VI) que actúan como predictoras explican una o varias variables dependientes (VD).

##### A) ANOVAS (Análisis Univariante de la Varianza):

Esta técnica se caracteriza porque utiliza varias VI no métricas que actúan como predictoras y una VD de carácter métrico. Se emplea para analizar con la VD si diversas muestras proceden de poblaciones con la misma media. En función de los valores presentados por las VI se distinguirán una serie de grupos. El ANOVA mide la significación estadística de las diferencias entre las medias que la variable dependiente presenta en los distintos grupos (Lévy & Varela, 2003). El MANOVA (Análisis Multivariante de la Varianza) es una extensión del ANOVA, que se aplica a una combinación de VD relacionadas entre sí.

##### B) Análisis discriminante múltiple:

Es una técnica de clasificación que permite agrupar a los elementos de una muestra en dos o más categorías diferentes, que han de ser reconocidas de antemano, por lo que vendrán predefinidas en una VD no métrica. La asignación de cada elemento de la muestra a una de ellas será función de una serie de VI métricas, combinadas linealmente. El análisis discriminante buscará aquella combinación lineal de VI que permita hacer grupos de elementos que presenten simultáneamente una varianza intra-grupos mínima y una varianza intergrupos máxima. A nivel general cada vez es más frecuente distinguir dos posibles fines en la aplicación de la técnica de análisis discriminante: uno descriptivo y otro predictivo (Lévy & Varela, 2003):

– *Descriptivo:* se empleará con la finalidad de entender cómo la combinación lineal de variables independientes permite discriminar entre los distintos grupos definidos en la variable dependiente.

*Predictivo:* se utilizarán los valores de las variables independientes para adscribir a cada nuevo individuo al grupo o categoría que le corresponda, proporcionando los porcentajes de individuos correctamente clasificados, una medida de la calidad o bondad de la discriminación.

##### C) Regresión lineal múltiple:

Permite analizar la relación existente entre una VD métrica y varias VI también métricas. Pretende determinar la combinación lineal de VI cuyos cambios

son los mejores predictores de los cambios experimentados por la VD. Tal combinación lineal se suele obtener empleando el procedimiento de los mínimos cuadrados, que persigue la minimización de la suma de los cuadrados de los errores de regresión. Es la técnica de análisis multivariable más conocida.

D) Ecuaciones estructurales:

También se llama “análisis de estructuras de covarianzas”. Es una técnica que permite analizar varias relaciones de dependencia que se presentan simultáneamente. La VD de cualquiera de las ecuaciones del modelo puede actuar como independiente en otra u otras del mismo. Es característico de esta técnica el empleo de variables no observables directamente (variables latentes o constructos) que resumen la información contenida en las variables observables (variables manifiestas o indicadores), simplificando la cantidad de datos a manejar. Todo modelo de ecuaciones estructurales consta de dos sistemas de ecuaciones: el modelo de medida y el modelo estructural. La diferencia básica entre los dos modelos esta directamente relacionada con el carácter observable o no observable de sus variables (Lévy & Varela, 2003).

- *Modelo de medida*: incluye las relaciones entre variables observables y latentes (especifica que indicadores definen su constructo).
- *Modelo estructural*: expresa las relaciones de dependencia o causalidad entre las variables latentes que la teoría o la experiencia previas permiten presuponer.

4.2.2. *Técnicas de análisis de la interdependencia*

Son técnicas que otorgan la misma consideración a todas las variables objeto de estudio, sin distinguir entre dependientes e independientes y que tienen como fin descubrir las interrelaciones y, en definitiva, la estructura subyacente en ellas. Son, por tanto, técnicas de clasificación (Lévy & Varela, 2003).

- Análisis de conglomerados (clúster):

Es una técnica de análisis de la interdependencia cuyo fin es clasificar objetos o sujetos en función de ciertas características; formar grupos con ellos de modo que las diferencias entre los contenidos dentro de un grupo determinado sean mínimas y las existentes respecto a los objetos de los restantes grupos, máximas.



### 4.3. Variables incluidas en los estudios

En la siguiente tabla se exponen las variables utilizadas en los seis estudios:

**Tabla 12.** *Variables incluidas en los estudios*

Estudio	Variables latentes	Variables observables	Variable dependiente final
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración comunitaria →</li> <li>- Autoestima →</li> <li>- Soledad</li> <li>- Satisfacción con la vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicación comunitaria</li> <li>- Participación comunitaria</li> <li>- Autoestima social</li> <li>- Autoestima académica</li> <li>- Autoestima general</li> </ul>	<p>Violencia Manifiesta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>VM Pura</i></li> <li>- <i>VM Instrumental</i></li> <li>- <i>VM Reactiva</i></li> </ul>
2 y 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reputación Social →</li> <li>- Actitud hacia la autoridad institucional →</li> <li>- Comunicación familiar →</li> <li>- Malestar psicológico</li> <li>- Ideación suicida</li> <li>- Funcionamiento familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reputación real no conformista</li> <li>- Self público ideal no conformista</li> <li>- Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales</li> <li>- Actitud positiva hacia la autoridad institucional</li> <li>- Comunicación problemática con la madre</li> <li>- Comunicación problemática con la madre</li> </ul>	<p>Violencia relacional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>VR pura</i></li> <li>- <i>VR instrumental</i></li> <li>- <i>VR reactiva</i></li> </ul>

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionamiento familiar</li> <li>- Autoconcepto →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconcepto familiar</li> <li>- Autoconcepto académico</li> </ul>	<p>Cibervictimización</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Victimización via teléfono móvil e internet</i></li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación familiar →</li> <li>- Malestar psicológico</li> <li>- Actitud hacia la autoridad institucional →</li> <li>- Socialización en redes sociales virtuales →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación problemática padre</li> <li>- Comunicación problemática madre</li> <li>- Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales</li> <li>- Uso problemático (dependencia) de las redes sociales virtuales</li> </ul>	<p>Cyberbullying</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Agresión a través del teléfono móvil e internet</i></li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud hacia La autoridad institucional →</li> <li>- Alexitimia</li> <li>- Socialización en redes sociales virtuales →</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud positiva hacia la autoridad institucional</li> <li>- Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales</li> <li>- Uso problemático (dependencia) de las redes sociales virtuales</li> </ul>	<p>Violencia filio-parental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Violencia verbal madre</i></li> <li>- <i>Violencia verbal padre</i></li> <li>- <i>Violencia física madre</i></li> <li>- <i>Violencia física padre</i></li> </ul> <p>Estilos de socialización parental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Autoritario</i></li> <li>- <i>Autorizativo</i></li> <li>- <i>Indulgente</i></li> <li>- <i>Negligente</i></li> </ul>

# RESULTADOS

## ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN QUE CONFIGURAN ESTA TESIS DOCTORAL

- ESTUDIO 1 **VARIABLES PSICOSOCIALES Y VIOLENCIA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA**
- ESTUDIO 2 **LA VIOLENCIA RELACIONAL EN LA ADOLESCENCIA: UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL**
- ESTUDIO 3 **A PSYCHOSOCIAL ANALYSIS OF RELATIONAL AGGRESSION IN MEXICAN ADOLESCENTS BASED ON SEX AND AGE**
- ESTUDIO 4 **FAMILY FUNCTIONING, SELF-CONCEPT AND CYBERVICTIMIZATION: AN ANALYSIS BASED ON GENDER**
- ESTUDIO 5 **FAMILY COMMUNICATION PROBLEMS, PSYCHOSOCIAL ADJUSTMENT AND CYBERBULLYING**
- ESTUDIO 6 **CHILD-TO-PARENT VIOLENCE AND PARENTING STYLES: ITS RELATIONS TO PROBLEMATIC USE OF SOCIAL NETWORKING SITES, ALEXITHYMIA AND ATTITUDE TOWARDS INSTITUTIONAL AUTHORITY IN ADOLESCENCE.**



ESTUDIO 1

VARIABLES PSICOSOCIALES Y VIOLENCIA ESCOLAR  
EN LA ADOLESCENCIA



## **Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia<sup>1</sup>**

Samuel Crespo-Ramos, Ana Romero-Abrio, Belén Martínez-Ferrer y Gonzalo Musitu

Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide

### RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue analizar la violencia escolar y el ajuste psicosocial -autoestima, soledad y satisfacción con la vida- en función de la participación e implicación comunitaria. La muestra estaba constituida por 565 adolescentes escolarizados de ambos sexos (51% mujeres y 49% varones) con edades comprendidas entre los 11 y 18 años ( $M = 14.8$ ;  $DT = 1.75$ ). Se efectuaron análisis multivariados de la varianza y pruebas T. Los resultados mostraron que los adolescentes con una alta implicación en la comunidad tuvieron mayores puntuaciones en autoestima (global y social) y satisfacción con la vida, y menores en soledad y violencia escolar. Además, los adolescentes con una alta participación en la comunidad obtuvieron mayores puntuaciones en autoestima académica y social y satisfacción con la vida, y menores puntuaciones en soledad. No se observaron diferencias significativas en violencia escolar. Finalmente, se discuten los resultados y sus posibles implicaciones prácticas.

*Palabras clave:*

Implicación, participación, comunidad, ajuste psicosocial, violencia

---

<sup>1</sup> Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130.

## ABSTRACT

The main goal of the present study was to analyze overt school violence and psychosocial adjustment – measured as self-esteem, loneliness, and satisfaction with life - in the role of participation and community involvement. The sample consisted of 565 adolescents of both sexes (51% female and 49% male) aged 11-18 years ( $M = 14.8$ ,  $SD = 1.75$ ). Multivariate analyzes of variance and t-tests were performed. Results showed that adolescents with a high involvement in the community scored the highest in self-esteem (global and social) and satisfaction with life, and the lowest on loneliness and school violence. In addition, adolescents with a large participation in the community, showed high scores on academic and social self-esteem and satisfaction with life, and low scores on loneliness. There were no significant differences in school violence. Finally, the results and their possible practical implications are discussed.

*Keywords:*

Involvement, participation, community, psychosocial adjustment, adolescence



La comunidad es uno de los escenarios de socialización más relevantes, junto con la familia y la escuela, para el ajuste psicosocial de los adolescentes (Greenfield y Marks, 2010; Hull, Kilbourne, Reece y Husaini, 2008; Sigfusdottir, Kristjansson, Thorlindsson y Allegrante, 2016). En la comunidad se crean amistades y se establecen redes sociales que potencian el desarrollo de competencias y recursos, que normalmente no se logran desde los ámbitos familiar y escolar, y, además, promueven el ajuste psicosocial (Ballard y Syme, 2016; Eisman, Zimmerman, Kruger, Reischl, Miller, Franzen, & Morrel-Samuels, 2016). En los procesos de interacción social que acontecen en la comunidad, los adolescentes tienen la oportunidad de conocer e interiorizar las normas sociales, las expectativas y los roles que la sociedad les demanda. Paralelamente, la comunidad, como fuente de apoyo social, proporciona figuras de apoyo significativas (p. ej., grupos de iguales y adultos significativos) que participan en la guía y supervisión de los adolescentes y que desempeñan un papel importante en la socialización y en la construcción de la identidad en este periodo evolutivo (Buelga y Musitu, 2009; Gracia, Herrero y Musitu, 2002; McLear, 2016).

La comunidad, por tanto, constituye un espacio en el que los miembros interaccionan con unos fines, comparten valores, normas y un sentido de pertenencia (Estévez, 2016). Este sentido de pertenencia se expresa en dos dimensiones, la implicación y la participación del adolescente en su comunidad (Cotterell, 1996). La implicación en la comunidad, una dimensión afectivo-valorativa, alude al sentimiento de vinculación y pertenencia con la comunidad, mientras que la participación comunitaria hace referencia a la pertenencia activa a grupos formales e informales y al uso de organizaciones comunitarias (Herrero y Gracia, 2004).

En este sentido, son numerosos los autores que señalan que estas variables se relacionan con el ajuste psicosocial (Albanesi, Cicognani y Zani, 2006; Alfaro et al., 2017; Herrero y Gracia, 2004; Hull et al., 2008; Vieno, Nation, Perkins y Santinello, 2007). Asimismo, se ha constatado que la implicación y la participación comunitaria tienen un efecto amortiguador en los adolescentes respecto de los efectos negativos del estrés (Dumont y Provost, 1999; Smith, Faulk y Sizer, 2016) y de la implicación en conductas violentas en la escuela (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009; Moreno, Povedano y Estévez, 2010). Se ha observado que el hecho de sentirse implicado en la comunidad y de participar en ella potencia la sensación individual de competencia, el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia y el autocontrol, lo que contribuye, a su vez, a un mayor bienestar y ajuste personal y social en los adolescentes (Palomar y Lanzagorta, 2005; Rey, Extremera y Pena, 2011; Smetana, Campione-Barr y Metzger, 2006; Vieno et al., 2007). Los efectos positivos de la integración y participación comunitarias en el ajuste psicosocial de los adolescentes tendrían lugar a través de su relación con el autoconcepto y con los sentimientos de valía y de control personal (Buelga y Musitu, 2009; Cohen, Gottlieb y Underwood, 2000). También, la participación permite a los adolescentes contribuir a la vida de la

comunidad, lo cual, incrementa, a su vez, la implicación comunitaria, la autoestima y el bienestar (Prilleltensky, Nelson y Peirson, 2001; Prilleltensky, 2010).

Paralelamente, la implicación con la comunidad permite el acceso a recursos comunitarios y potencia el desarrollo de habilidades que se pueden transferir a otros contextos y propicia la creación de nuevas relaciones sociales de carácter informal (Herrero y Gracia, 2004; Martínez-Ferrer, Moreno, Amador y Orford, 2011) que, a su vez, se asocian con una mayor autoestima social y con una menor implicación en conductas violentas (Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga y del Moral, 2011). En otras palabras, las interacciones sociales establecidas en la comunidad contribuyen a la satisfacción con la vida y al bienestar de los adolescentes porque la comunidad, en el marco de estas relaciones, ofrece al adolescente recursos y oportunidades para su realización personal (Alfaro et al., 2017; Cicognani et al., 2008; Montoya y Landero, 2008). Por tanto, el establecimiento de nuevas redes sociales permite al adolescente contar con mayores recursos y oportunidades sociales, un aspecto importante en la medida en que forma parte del capital social, el cual está asociado con la autoestima y la satisfacción con la vida y con una menor implicación en actos violentos y conductas delictivas (Helliwell y Putnam, 2004; Jiménez et al., 2010; Moreno et al., 2010; Villarreal-González et al., 2011). Igualmente, Sun, Triplett y Gainey (2004) constataron que la integración en la comunidad se asocia con una menor implicación en conductas violentas porque proporciona recursos comunitarios a disposición de toda la ciudadanía y fortalece las redes de apoyo y los grupos de amistad normativos.

En síntesis, se ha observado que hay una estrecha relación entre la vinculación del adolescente con la comunidad y diferentes indicadores de ajuste psicosocial. Sin embargo, son escasas las investigaciones en las que se analiza el peso específico de la implicación y la participación comunitaria en el ajuste psicosocial de la población adolescente. En este estudio, el objetivo fue analizar las diferencias en diversos indicadores de ajuste psicosocial (autoestima general, social y académica, soledad, bienestar subjetivo y violencia escolar) en adolescentes en función de su implicación y participación comunitaria. Se plantearon las siguientes hipótesis: los adolescentes con una alta implicación comunitaria muestran mayores niveles de ajuste psicosocial, evaluado a partir de las siguientes dimensiones: autoestima (general, académica y social), satisfacción con la vida y soledad, y menores niveles de violencia manifiesta pura, reactiva e instrumental, respecto de los adolescentes menos implicados en la comunidad. En la segunda hipótesis se plantea que los adolescentes con una alta participación comunitaria muestran mayores niveles de ajuste psicosocial, evaluado a partir de las dimensiones anteriormente señaladas y menores niveles de violencia escolar manifiesta.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra está constituida por 565 adolescentes de ambos sexos (51% mujeres y 49% varones) con edades comprendidas entre los 11 y 18 años ( $M = 14.8$ ;  $DT = 1.75$ ). Estos adolescentes cursaban estudios de enseñanza secundaria obligatoria en cuatro centros educativos públicos de Sevilla (España).

### *Instrumentos*

*Escala de Integración Social en la Comunidad.* Se realizó una adaptación del Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido (PCSQ) (Herrero y Gracia, 2004, 2007) para medir la integración y la participación en la comunidad. Esta escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (de 1 = totalmente en desacuerdo, a 4 = totalmente de acuerdo) en doce ítems que miden la integración y participación comunitarias. La subescala de integración en la comunidad está compuesta por cinco ítems que evalúan el sentimiento de pertenencia e identificación con la comunidad (p. ej., “Me identifico con la comunidad”). La subescala de participación comunitaria consta de siete ítems que miden la frecuencia con la que el adolescente participa en actividades sociales y en organizaciones de la comunidad (p. ej., “Participo –solo, con mi familia o con mis amigos– en organizaciones y asociaciones de mi comunidad”). La consistencia interna para ambas subescalas, medida con el alpha de Cronbach, fue de .85 y .87, respectivamente.

*Autoestima Social y Académica.* Se utilizaron las subescalas de autoestima social y académica de la Escala Multidimensional de Autoestima (García y Musitu, 1999). Esta escala consta de seis ítems en la subescala de autoestima social (p. ej., “Hago amigos con facilidad) y seis ítems en la de autoestima académica (p. ej., “Mis profesores me consideran un buen estudiante”), con cuatro opciones de respuesta que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). El alpha de Cronbach en el presente estudio fue de .76 para la autoestima social y de .86 para la autoestima académica.

*Autoestima general.* Se utilizó la adaptación española de Baños y Guillén (2000) de la Escala de Autoestima Global (RSS), de Rosenberg (1965), compuesta por diez ítems que componen un índice general de autoestima (p. ej., “A veces me siento realmente inútil”), con cuatro opciones de respuesta (de 1 = muy en desacuerdo, a 4 = muy de acuerdo). El alpha de Cronbach en esta muestra fue de .81.

*Satisfacción con la vida.* La Escala de Satisfacción con la Vida, de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), adaptada al español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000), aporta una medida general de satisfacción con la vida, entendida como un indicador de bienestar subjetivo. El instrumento consta de cinco ítems con un rango de respuesta que va de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo)

(p. ej., “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). El alpha de Cronbach fue de .81.

*Soledad.* Se utilizó la Escala de Soledad (UCLA), de Russell (1996), adaptada por Expósito y Moya (1999). Esta escala tipo Likert está formada por veinte ítems con cuatro opciones de respuesta (1 = nunca, 4 = siempre) que evalúan el sentimiento de soledad experimentado por el adolescente (p. ej., “¿Con qué frecuencia sientes que te falta compañía?”). El alpha de Cronbach en el presente estudio fue de .94.

*Violencia escolar entre iguales.* Se utilizó la adaptación al español Escala de Conducta Agresiva Manifiesta, de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) (Martínez-Ferrer et al., 2011). La escala para el presente estudio está conformada por doce ítems con cuatro opciones de respuesta (de 1 = muy en desacuerdo, a 4 = muy de acuerdo) que muestran conductas que implican una confrontación directa con la víctima, como empujar, amenazar o insultar. La escala contiene tres subescalas que evalúan tres tipos de violencia manifiesta: violencia manifiesta pura (p. ej., “Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás”), violencia manifiesta reactiva (p. ej., “Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego”) y violencia manifiesta instrumental (p. ej., “Para conseguir lo que quiero desprecio a los demás”). El alfa de Cronbach para las subescalas fue de .79, .82 y .84, respectivamente.

### *Procedimiento*

La selección de los centros educativos se llevó a cabo de manera aleatoria entre el total de escuelas públicas de enseñanza secundaria obligatoria de la provincia de Sevilla. Se seleccionaron cuatro centros educativos. Tras los contactos iniciales, uno de los centros declinó su participación en el estudio, por lo que se seleccionó un nuevo centro siguiendo el mismo procedimiento. Una vez se obtuvo el compromiso de los centros educativos y los permisos correspondientes de la Dirección y Consejo Escolar, se realizó una sesión informativa de dos horas para el personal educativo, en la cual se expusieron los objetivos, el procedimiento y el alcance de la investigación. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a través de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos en la que, además, se solicitaba su consentimiento en relación con la participación de sus hijos. Tras la realización del estudio, se compartieron los principales resultados obtenidos con el personal educativo y con los padres de los participantes.

Previamente a la administración de los instrumentos, se informó a los adolescentes de que este proceso tendría dos momentos temporales, con un intervalo de una semana entre ambos. También se comunicó que tanto el profesorado como la Asociación de Padres y Madres habían dado su formal consentimiento para realizar el estudio, siempre y cuando se respetase el anonimato. En cuanto a las instrucciones para cumplimentar la batería de instrumentos, se informó a los adolescentes que tenían la opción de no responder a la batería de instrumentos y que, en ese caso, podrían, sin ningún tipo de problema, abandonar el aula y esperar en el aula de estudio reservada

en el centro. Ninguno de los participantes optó por esta última alternativa. Bajo la supervisión de investigadores previamente entrenados, los participantes cumplieron la batería de instrumentos en sus aulas habituales durante un periodo regular de clase de aproximadamente 45 minutos de duración. En todos los casos la participación fue voluntaria y anónima.

## RESULTADOS

Para determinar el nivel de integración y participación comunitarias en la muestra del presente estudio se efectuaron análisis clúster para ambas variables. Seguidamente, se efectuaron MANOVAS y pruebas t de Student con el propósito de conocer las diferencias en los distintos subgrupos en los indicadores de ajuste adolescente: autoestima (general, académica y social), soledad, satisfacción con la vida y violencia manifiesta pura, reactiva e instrumental. Los datos obtenidos fueron analizados con el programa SPSS, versión 16.

Respecto del análisis clúster, el procedimiento utilizado fue el de K medias debido a que es un procedimiento recomendado cuando el volumen de datos a clasificar es grande y las categorías de datos se establecen a priori (Pérez, 2003). Respecto de la variable implicación comunitaria emergieron dos grupos: baja implicación (N = 166, 29.38%) y alta implicación (N = 402, 71.15%). El ANOVA efectuado confirmó que ambos grupos fueron estadísticamente diferentes [ $F(1, 516) = 909.83, p < .000$ ]. Para la participación comunitaria, del análisis cluster realizado también emergieron dos grupos: baja participación (N = 294, 52.03%) y alta participación (N = 271, 47.96%). El ANOVA realizado confirmó que ambos grupos mostraron diferencias estadísticamente significativas [ $F(1, 509) = 1059.93, p < .000$ ].

Tras realizar los análisis cluster, se efectuaron Análisis Multivariados de la Varianza (MANOVAs) y pruebas t de Student con el propósito de conocer las diferencias en los distintos subgrupos en los indicadores de ajuste adolescente: autoestima (general, académica y social), soledad, satisfacción con la vida y violencia manifiesta pura, reactiva e instrumental. Los datos obtenidos fueron analizados con el programa SPSS, versión 16.

### *Implicación comunitaria*

Se calculó un MANOVA con la implicación comunitaria –baja y alta– como variable independiente y las siguientes variables independientes: autoestima general, autoestima académica, autoestima social, soledad, satisfacción con la vida, violencia escolar manifiesta pura, violencia escolar manifiesta reactiva y violencia escolar manifiesta reactiva. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas de la implicación comunitaria [ $F(14, 235) = 3856.94, p < .001, \Lambda = .844$ ]. Seguidamente, se realizaron pruebas t-Student. En la Tabla 1 se muestran las medias y desviaciones típicas para cada uno de los grupos en las distintas variables,

así como los resultados de la prueba t. Se obtuvieron diferencias significativas en autoestima general, autoestima social, soledad, satisfacción con la vida y violencia manifiesta pura e instrumental en función de la implicación comunitaria, pero no en autoestima académica ni en violencia manifiesta reactiva. Los resultados mostraron que los adolescentes con una elevada implicación comunitaria obtuvieron puntuaciones más elevadas en autoestima general, autoestima social y satisfacción con la vida, mientras que los adolescentes con una baja implicación comunitaria obtuvieron mayores puntuaciones en soledad y violencia manifiesta pura e instrumental.

**Tabla 1.** Resultados de la prueba t y análisis descriptivos de autoestima (general, social y académica), soledad, satisfacción con la vida y violencia escolar manifiesta (pura, reactiva e instrumental) en función de la implicación en la comunidad

	Implicación comunitaria				t	df
	Baja		Alta			
	M	SD	M	SD		
Autoestima general	30.38	4.64	31.37	4.62	-2.78*	483
Autoestima académica	17.03	2.65	17.36	3.32	-.967	489
Autoestima social	18.57	3.38	19.87	2.76	-3.73***	495
Soledad	40.16	9.80	34.25	7.96	6.98***	463
Satisfacción con la vida	14.46	3.19	15.99	2.88	-4.48***	487
Violencia manifiesta pura	5.99	1.81	5.26	1.32	3.96***	498
Violencia manifiesta reactiva	6.97	2.56	6.59	2.35	1.49	504
Violencia manifiesta instrumental	6.56	2.62	3.16	1.16	3.87***	501

\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$

### *Participación comunitaria*

Seguidamente, se calculó un MANOVA con la participación comunitaria -baja y alta- como variable independiente y las variables dependientes: autoestima general, autoestima académica, autoestima social, soledad, satisfacción con la vida, violencia escolar manifiesta pura, violencia escolar manifiesta reactiva y violencia

escolar manifiesta reactiva. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas de la implicación comunitaria [ $F(14, 326) = 2.94, p < .001, \Lambda = .888$ ]. Seguidamente, se realizaron pruebas t-Student. Como se puede apreciar en la tabla 2, se obtuvieron diferencias significativas en autoestima académica y social, soledad y satisfacción con la vida en función de la participación comunitaria, pero no en autoestima general ni en violencia manifiesta (pura, reactiva e instrumental). Los adolescentes con una elevada participación en la comunidad obtuvieron puntuaciones más elevadas en autoestima académica, autoestima social y satisfacción con la vida, mientras que los adolescentes con una baja participación obtuvieron mayores puntuaciones en soledad.

**Tabla 2.** Resultados de la prueba t y análisis descriptivos de autoestima (general, social y académica), soledad, satisfacción con la vida y violencia escolar manifiesta (pura, reactiva e instrumental) en función de la participación en la comunidad

	Participación comunitaria				t	df
	Baja		Alta			
	M	SD	M	SD		
Autoestima general	31.25	4.76	31.88	4.51	-1.45	479
Autoestima académica	16.99	3.09	17.84	3.26	-2.92**	487
Autoestima social	19.35	3.02	19.98	2.91	-2.30*	489
Soledad	36.42	8.64	34.41	8.81	-2.45**	459
Satisfacción con la vida	15.35	3.06	16.10	2.86	-2.76**	478
Violencia manifiesta pura	5.46	1.43	5.29	1.47	1.27	492
Violencia manifiesta reactiva	6.77	2.39	6.50	2.33	1.26	498
Violencia manifiesta instrumental	5.82	1.74	5.68	1.48	.97	498

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

## DISCUSIÓN

Son numerosos los trabajos en los que se subraya la relación existente entre la implicación y participación en la comunidad y el ajuste psicosocial (Albanesi et al., 2006; Cicognani et al., 2008; Herrero y Gracia, 2004; Hull et al., 2008; Vieno et al.,

2007). En el presente estudio se han analizado estas relaciones en la adolescencia y se ha examinado las diferencias en distintos indicadores de ajuste psicosocial (autoestima general, académica y social, satisfacción con la vida y soledad) y violencia manifiesta (pura, reactiva e instrumental), en función de la participación e implicación de los adolescentes en la comunidad. Además, se ha considerado la implicación y la participación comunitaria de modo independiente, a fin de conocer la contribución de ambas dimensiones en el ajuste psicosocial y en la violencia escolar manifiesta.

Los resultados obtenidos permiten una mayor comprensión de la relación entre la implicación y la participación comunitaria y el ajuste psicosocial de los adolescentes, en el sentido de que aquellos con una alta participación comunitaria muestran mayores puntuaciones en autoestima social y satisfacción con la vida, y menores en soledad, lo que confirma la primera hipótesis. Estos resultados están en concordancia con los obtenidos en otros estudios en el ámbito de la adolescencia (Jiménez et al., 2010) y de la adultez (Albanesi et al., 2006; Cicognani et al., 2008; Herrero y Gracia, 2004; Hull et al., 2008; Vieno et al., 2007) y, además, sugieren que lo que acontece en el mundo de los adultos también tiene lugar en el de los adolescentes, en el sentido de que aquellos adolescentes más integrados en su comunidad –participación e implicación– muestran una mayor autoestima académica y social y perciben una mayor satisfacción con la vida. Igualmente, desde el modelo de desarrollo positivo en el adolescente, el sentimiento de pertenencia y la participación se consideran activos de especial relevancia. Como ponen de manifiesto distintos estudios (Zani, Cicognani y Albanesi, 2001), sentirse vinculado al barrio en el que se vive va a favorecer el fortalecimiento de la autoestima, la construcción de una identidad personal mediante la adquisición de valores y la creación de vínculos positivos con los iguales, pero también con los adultos. Y es que los adultos pueden actuar como mentores que complementen de forma favorable la influencia parental, en unos momentos en que los adolescentes pueden beneficiarse mucho de unos modelos adultos alternativos a los que encuentra en casa. Incluso en algunos casos, estos modelos ofrecidos por los vecinos adultos compensan la influencia negativa que algunos iguales pueden llegar a ejercer sobre chicos y chicas (Oliva, et al., 2017). Estos resultados tienen implicaciones prácticas, en la medida en que se subraya los efectos positivos de la implicación y participación comunitaria, dimensiones relevantes en los programas de intervención social relacionados con el ajuste psicosocial del adolescente (Gracia y Herrero, 2006; Prilleltensky, 2010).

Respecto de la implicación comunitaria, los resultados muestran que los adolescentes más implicados en la comunidad obtuvieron mayores puntuaciones en autoestima (general y social) y satisfacción con la vida, y menores en soledad y violencia manifiesta pura e instrumental, en comparación con los adolescentes poco implicados en la comunidad, con lo que se confirma la segunda hipótesis. De los resultados se infiere que la implicación y la participación comunitaria no son



dimensiones equivalentes en el ajuste psicosocial del adolescente, en el sentido de que los adolescentes con una elevada implicación comunitaria informan de una autoestima general más elevada y de una menor participación en actos de violencia manifiesta pura e instrumental, mientras que en el caso de la participación comunitaria no se han encontrado diferencias significativas en estas variables. La implicación en la comunidad, una dimensión de carácter perceptivo y afectivo de la integración comunitaria, parece ser, de acuerdo con los resultados de este estudio, una dimensión más relevante para el ajuste psicosocial del adolescente. Holland y Andre (1987) señalaron que la participación en actividades sociales en la comunidad ofrece a los adolescentes una vía para expresarse de un modo socialmente aceptable. Sin embargo, se debe considerar que este componente conductual (la participación) no implica que el adolescente se sienta partícipe de esa comunidad y la valore como un entorno de pertenencia con el que se siente vinculado e identificado, aspectos que parecen asociarse de manera más íntima con el ajuste psicosocial.

En otros términos, los resultados evidencian que si bien la participación es una dimensión a partir de la cual el adolescente se integra en la comunidad, es la percepción de ser parte de ella lo que incide de manera positiva en el ajuste psicosocial, lo cual se relaciona con el papel de la comunidad como generadora de recursos en la adolescencia (Montoya y Landero, 2008). Esta tendencia se corrobora en el caso de la violencia escolar; el hecho de sentirse parte de la comunidad se asocia con una menor participación en conductas violentas manifiestas, tanto como una respuesta impulsiva (violencia manifiesta pura) como un medio para conseguir algo (violencia manifiesta instrumental) (Jiménez et al., 2010; Moreno et al., 2010; Sun et al., 2004).

Cabe destacar que, en España, una de las vías de participación del adolescente en la vida comunitaria es a través de la escuela, fundamentalmente en las actividades extraescolares, las cuales tienen un gran protagonismo en la socialización y sensibilización de los adolescentes con su entorno social (Gracia y Herrero, 2006). La participación comunitaria, por tanto, queda con frecuencia circunscrita a la vida escolar, lo que podría explicar que los adolescentes que más participan en la comunidad expresen una mayor autoestima académica, en comparación con aquellos con una menor participación. Por lo tanto, y a la luz de los resultados obtenidos, la escuela desempeña un importante papel en la construcción de una ciudadanía vinculada con su comunidad de pertenencia.

Este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, es de carácter transversal, por lo que no es posible establecer relaciones causales; futuros diseños longitudinales con medidas en varios tiempos permitirían clarificar las diferencias obtenidas entre los grupos. En segundo lugar, los instrumentos utilizados son medidas de autoinforme y, por tanto, pueden estar sujetas a sesgos; en el futuro, sería interesante complementar estas variables con información sobre la participación e implicación comunitarias obtenida de otras fuentes. No obstante, cabe señalar que el

interés de los autores residía fundamentalmente en cómo percibe el adolescente su relación con la comunidad, por lo que las medidas de autoinforme aportan información de gran trascendencia.

En suma, los resultados obtenidos subrayan la importancia de la participación e implicación comunitarias en la violencia escolar manifiesta y en el ajuste psicosocial del adolescente, evaluado a través de los siguientes indicadores: autoestima, satisfacción con la vida, soledad y violencia escolar manifiesta. En particular, cabe destacar la importancia de la implicación en la comunidad en el ajuste psicosocial, probablemente porque se muestra más permeable a los recursos de la comunidad como escenario de socialización. También, se subraya la importancia de los aspectos afectivos y subjetivos, frente a componentes de tipo conductual en el ajuste psicosocial. En este sentido, en estudios previos se ha observado que el sentimiento de pertenencia a la comunidad se asocia con la violencia y victimización de los adolescentes (del Moral, Suárez, Martínez-Ferrer y Musitu, 2015).

La implicación y participación comunitarias parecen desempeñar una doble función: por un lado, potencia los sentimientos de competencia social (Cohen et al. 2000), y, por otro, estimula el desarrollo de nuevas relaciones sociales de carácter informal, ampliando así la red social del adolescente (Herrero y Gracia, 2004). Ambas funciones convergen en una mayor autoestima social del adolescente, un aspecto íntimamente relacionado con la satisfacción con la vida (Palomar y Lanzagorta, 2005; Smetana et al., 2006) y con el capital social, definido como los beneficios que recibe el individuo de sus relaciones sociales (Lin, 1999). Los adolescentes pueden asumir un papel activo en la generación de capital social de las familias y de otros iguales a través de la participación comunitaria (Offer y Scheneider, 2007).

Por último, los resultados obtenidos tienen interesantes implicaciones para la intervención comunitaria con adolescentes (Prilleltensky, 2010). La integración en la comunidad a través de la participación, y sobre todo la implicación, constituyen una vía para promover el ajuste los adolescentes y potenciar la creación de una red de apoyo social. En consecuencia, en las intervenciones realizadas para disminuir la violencia en los adolescentes y promover el ajuste se debe considerar la necesidad de integrarlos en su comunidad y de promover que se sientan implicados y protagonistas en ella.

## REFERENCIAS

- Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2006). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community and Applied Psychology, 17*, 387-406. doi : 10.1002/casp.903
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Oyarzún, D., Reyes, F., Benavente, M., ... y de Rota, J. M. F. (2017). Sense of community mediates the relationship between social and community variables on adolescent life satisfaction. En G Tonon (Ed.), *Quality of*

- Life in Communities of Latin Countries* (pp. 185-204). Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-53183-0\_10
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Ballard, P. J. y Syme, S. L. (2016). Engaging youth in communities: a framework for promoting adolescent and community health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70(2), 202-206. doi:10.1136/jech-2015-206110
- Baños, R. y Guillen, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 87(1), 269-274. doi : 10.2466/pr0.2000.87.1.269
- Buelga, S. y Musitu, G. (2009). *Psicología social comunitaria*. México: Trillas.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. y Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well being. A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89, 97-112. doi : 10.1007/s11205-007-9222-3
- Cohen, S., Gottlieb, B.H. y Underwood, L.G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi : 10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Dumont, M. y Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescents: protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363. doi : 10.1023/A:1021637011732
- Eisman, A. B., Zimmerman, M. A., Kruger, D., Reischl, T. M., Miller, A. L., Franzen, S. P. y Morrel Samuels, S. (2016). Psychological empowerment among urban youth: measurement model and associations with youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 410-421. doi:10.1002/ajcp.12094
- Estévez, J.F. (2016). La comunidad como contexto educativo. En E. Estévez y G. Musitu (Coords.), *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario* (pp. 199-222). Madrid : Paraninfo.
- Expósito, F. y Moya M., C. (1999). Soledad y apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 2-3, 319-339. doi : 10.1174/021347499760260000
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5 [Self-concept forms]*. Madrid: TEA.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Greenfield, E.A. y Marks, N.F. (2010). Sense of community as a protective factor against long-term psychological effects of childhood violence. *Social Services Review*, 84(1), 129-147. doi : 10.1086/652786

- Helliwell, J.F.K. y Putnam, R.D.K. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society, B: Biological Sciences*, 359, 1435-1446. doi : 10.1098/rstb.2004.1522
- Herrero, J. y Gracia, E. (2004). Predicting school integration in the community among college students. *Journal of Community Psychology*, 32(6), 707-720. doi : 10.1002/jcop.20028
- Herrero, J. y Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35(2), 197-217. doi : 10.1002/jcop.20143
- Holland, A. y Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437-466.
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 534-551. doi : 10.1002/jcop.20253
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974. doi:10.1002/jcop.20342
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22, 28-51.
- Little, T.D., Henrich, C.C., Jones, S.M. y Hawley, P.H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., Amador, L. V. y Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 149-160. doi: 10.5093/in2011v20n2a3
- McLear, C. M. (2016). *Adolescent hopelessness : School connectedness, community involvement, and adult supervision as protective factors in the context of adverse childhood experiences*. (Doctoral dissertation, Wayne State University). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1835823956?accountid=14695>
- Montoya B., I. y Landero, R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18(1), 117-122.
- Moreno, D., Povedano, A. y Estévez, E. (2010). El adolescente y la percepción de su entorno: implicaciones en su ajuste psicosocial y en la violencia escolar. En J. J. Gázquez y M. C. Fuentes (Eds.): *Investigación en convivencia escolar* (pp. 167-173). Almería: GEU.
- Offer, S. y Schneider, B. (2007). Children's role in generating social capital. *Social Forces*, 1125-1142. doi: 10.1353/sof.2007.0049
- Oliva, A., Antolín-Sarez, L., Povedano, A., Suarez, C., Del Moral, G., Rodriguez, A., Capecci, V. y Musitu, G. (2017). *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: un estudio cualitativo*. Madrid, FAD.
- Palomar, J. y Lanzagorta, N. (2005). Pobreza, recursos sociales y movilidad social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 9-45.
- Pérez, C. (2003). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.

- Prilleltensky, I. (2010). *Community Psychology: In pursuit of liberation and well-being*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prilleltensky, I., Nelson, G. y Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience, and problems. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 11*, 143-158. doi : 10.1002/casp.616
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 227-234. doi: 10.5093/in2011v20n2a10
- Russell, D.W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment, 66*, 20-40. doi : 10.1207/s15327752jpa6601\_2
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Sigfusdottir, I. D., Kristjansson, A. L., Thorlindsson, T., & Allegrante, J. P. (2016). Stress and adolescent well-being: the need for an interdisciplinary framework. *Health Promotion International, 1-16*. doi: /10.1093/heapro/daw038
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N. y Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology, 57*(15), 1-15.
- Smith, E. P., Faulk, M. y Sizer, M. A. (2016). Exploring the meso-system: The roles of community, family, and peers in adolescent delinquency and positive youth development. *Youth & Society, 48*(3), 318-343. doi: 10.1177/0044118X13491581
- Sun, I., Triplett, R. y Gainey, R. (2004). Social disorganization, legitimacy of local institutions and neighborhood crime: An exploratory study of perceptions of the police and local government. *Journal of Crime and Justice, 27*(1), 33-60. doi : 10.1080/0735648X.2004.9721628
- Vieno, A., Nation, M., Perkins, D.D. y Santinello, M. (2007). Civic participation and the development of adolescent behavior problems. *Journal of Community Psychology, 35*(6), 761-777. doi : 10.1002/jcop.20177
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H., & del Moral Arroyo, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 171-181. doi: 10.5093/in2011v20n2a5
- Zani, B., Cicognani, E. y Albanesi, C. (2001). Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in the urban environment. *Journal of Community and Applied Psychology, 11*, 475-489. doi:10.1002/casp.647



ESTUDIO 2

LA VIOLENCIA RELACIONAL EN LA ADOLESCENCIA

UN ANÁLISIS PSICOSOCIAL





## La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial<sup>2</sup>

Ana Romero-Abrio\*, María Elena Villarreal-González\*\*, Juan Evaristo Callejas-Jerónimo\*, Juan Carlos Sánchez-Sosa\*\* y Gonzalo Musitu\*

\* Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide

\*\* Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León

### RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue analizar la violencia relacional entre iguales desde una perspectiva psicosocial, examinando variables familiares (funcionamiento y comunicación familiar), sociales (reputación social -percibida e ideal- y actitud hacia la autoridad institucional) e individuales (malestar psicológico e ideación suicida), en adolescentes escolarizados. La muestra fue de 8.115 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años ( $M= 13.34$  años;  $DT= 1.040$ ), del Estado de Nuevo León, México. Se realizó un análisis de clúster bietápico y un análisis discriminante. Los resultados mostraron que los adolescentes con un índice mayor de violencia relacional se caracterizaban, respecto de los no violentos, por tener una mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, mayor malestar psicológico, mayor ideación suicida, mayor comunicación problemática con los padres y una mayor reputación social no conformista (real e ideal). Finalmente, se discuten estos resultados y sus implicaciones.

### *Palabras Clave:*

Violencia relacional, reputación social, actitud hacia la autoridad, funcionamiento familiar, malestar psicológico.

---

<sup>2</sup> Romero-Abrio, A., Villarreal-González, M. E., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113.

## ABSTRACT

The aim of this research was to analyze peer relational violence from a psychosocial perspective, examining family variables (family functioning and communication), social variables (social - reputation -perceived and ideal-, attitude towards institutional authority) and individual variables (psychological distress and suicidal ideation) in school-aged adolescents. The sample was of 8.115 adolescents aged between 11 and 16 years ( $M = 13.34$  years,  $SD = 1.040$ ), from the State of Nuevo León, Mexico. A two-stage cluster analysis and a discriminant analysis were performed. The results showed that adolescents with a higher rate of relational violence were characterized, with respect to non-violent ones, by having a greater positive attitude toward the transgression of social norms, greater psychological distress, greater suicidal ideation, greater problematic communication with parents and a greater non-conformist social reputation (real and ideal). Finally, these results and their implications are discussed.

### ***Keywords:***

Relational violence, social reputation, attitude towards institutional authority, family functioning, psychological distress.

## INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un problema socioeducativo que perjudica gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje así como las relaciones sociales en el aula (Steffgen, Recchia & Viechtbauer, 2013). De hecho, tiene un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela: (1) desmotiva laboralmente al profesorado, (2) genera en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos -puesto que la atención recae en las medidas disciplinarias- y (3) favorece también el abandono de los objetivos de formación humana del alumnado, al centrarse la atención en aquellos estudiantes que muestran más problemas de disciplina (Buelga, Martínez-Ferrer & Musitu, 2015; Debarbieux, 2006; Fernández-Baena et al., 2011; Moreno, Estévez, Murgui & Musitu, 2009; Musitu, 2013; Steffgen et al., 2013; Trianes, Sánchez & Muñoz, 2001).

El incremento de la frecuencia y gravedad de la violencia escolar en los centros educativos genera una gran preocupación social en muchos países, entre ellos México, donde los datos publicados por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición – ENSANUT– (Gutiérrez et al., 2013) indican que la violencia en niños y adolescentes de edades comprendidas entre los 10 y 19 años se incrementó significativamente del 2006 al 2012, aumentando más del 1.1% en chicos y más del 2.2% en chicas.

Con el objetivo de analizar el comportamiento violento, se utiliza en este trabajo la clasificación de violencia elaborada por Little, Henrich, Jones & Hawley (2003), en la que se realiza una doble distinción de esta conducta, que hace referencia tanto a su forma -manifiesta versus relacional-, como a sus funciones -reactiva versus ofensiva o instrumental-. La violencia manifiesta se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (e.g. golpear, pegar, amenazar, etc.), y la violencia relacional alude a conductas que tienden a provocar un daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (e.g. chismes, rumores, ignorar a alguien del grupo, etc.). En cuanto a sus funciones, la acción ofensiva implica una conducta violenta sin mediar un estímulo desencadenante de la violencia; la acción reactiva supone una respuesta defensiva ante alguna provocación; y la acción instrumental implica un comportamiento deliberado de anticipación de beneficios, controlado por refuerzos externos.

La mayor parte de los trabajos se han centrado en examinar el perfil de aquellos adolescentes que presentan problemas de violencia manifiesta, mientras que el estudio de la violencia relacional, conducta más sutil y menos visible pero con consecuencias tan negativas para el ajuste psicosocial como las derivadas de la violencia manifiesta (Crick & Grotpeter, 1995; Guterman, Hahm & Cameron, 2002; Martin & Huebner, 2007; Storch & Masia-Warner, 2004), ha quedado tradicionalmente relegada en la literatura científica. Además, es de interés subrayar el hecho de que para los adultos la violencia relacional se percibe como menos perjudicial que la violencia manifiesta y, en consecuencia, se podría pensar que goza

de una mayor permisividad, fundamentalmente en el periodo de la adolescencia temprana, de 12 a 14 años (Underwood, Galen & Paquette, 2001).

En estudios recientes se ha puesto de manifiesto la relación existente entre variables de ajuste psicosocial y la violencia relacional en la adolescencia. Es el caso de variables familiares, como el funcionamiento, la comunicación y el clima familiar, se ha constatado que están relacionados con la conducta violenta –manifiesta y relacional- en los adolescentes. (Castellano, 2005; Estévez, Musitu & Herrero, 2005; Jiménez, Musitu, & Murgui, 2005).

Por otra parte, respecto de variables sociales, se ha observado que el deseo o motivación por conseguir una reputación o reconocimiento social constituye un factor de riesgo respecto de la implicación en comportamientos antisociales y violentos en la adolescencia (Emler & Reicher, 1995; Moreno, Ramos, Martínez & Musitu, 2010). Este tipo de conductas podrían entenderse como respuesta en la búsqueda de una determinada reputación social fundamentada en el respeto, el liderazgo, el poder en el grupo y el no-conformismo (Carroll, Green, Houghton & Wood, 2003; Emler & Reicher, 2005). Además, parece que los adolescentes con dificultades conductuales tienen actitudes más desfavorables hacia la autoridad institucional reflejada en la escuela, y en otras instituciones como por ejemplo, la policía (Emler & Reicher, 2005; Estevez, Martinez, & Musitu, 2006). Esta asociación entre las actitudes hacia los profesores, como imagen de autoridad, y las actitudes hacia otras fuentes de autoridad de tipo institucional, ha motivado que esta variable sea cada vez más considerada en los estudios sobre violencia y clima escolar (Cava & Martínez, 2013).

Respecto de variables individuales, se ha constatado que las víctimas de violencia en la adolescencia presentan más síntomas depresivos, más problemas de ansiedad, mayor malestar psicológico y mayor ideación suicida que las no víctimas (Cullerton-Sen & Crick, 2005; Putallaz et al., 2007; Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu & Martinez-Ferrer, 2010). Asimismo, se ha observado que una mayor percepción y exposición a la violencia en la adolescencia puede afectar el estado emocional de los sujetos, presentando una sintomatología ansiosa o depresiva, en ocasiones asociadas con el uso de sustancias (Cordova, Rodriguez & Díaz, 2010; Perez-Islas, Díaz-Negrete & Fernández, 2014).

Teniendo en cuenta estos precedentes, en este trabajo se examinan variables psicológicas y sociales que se asocian con la violencia relacional en la adolescencia. Se pretenden los siguientes objetivos: (1) analizar la relación existente entre variables familiares (funcionamiento y comunicación familiar) y la violencia relacional, (2) examinar la relación entre la violencia relacional y variables sociales (reputación social -percibida e ideal- y actitud hacia la autoridad institucional -actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y actitud positiva hacia la autoridad institucional-); y (3) estudiar la relación entre la violencia relacional y variables individuales (malestar psicológico e ideación suicida).

Se parte de las siguientes hipótesis: (1) las variables familiares - funcionamiento familiar y comunicación problemática con los padres-, presentarán mayor saturación discriminante en el grupo de baja violencia relacional en la primera, y alta violencia en la segunda; (2) las variables sociales, reputación social -no conformista real e ideal- y la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, presentarán mayor saturación discriminante en los grupos de alta violencia relacional, y la actitud positiva hacia la autoridad institucional presentará mayor saturación discriminante en los grupos de baja violencia relacional; (3) Las variables individuales, malestar psicológico e ideación suicida, presentarán mayor saturación discriminante en los grupos de alta violencia relacional.

## MÉTODO

### *Participantes*

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo estratificado proporcional en función de centros educativos urbanos y suburbanos que constituían un universo de 984 centros del Estado de Nuevo León (México). El nivel de confianza fue de 90% y el alpha de .05. La muestra seleccionada fue de 118 planteles educativos (62 urbanos y 56 suburbanos) con un total de 8.115 alumnos (51.5% chicos y 48.5% chicas), de los cuales 5.059 pertenecían a escuelas urbanas (62.3%) y 3.056 a escuelas suburbanas (37.7%). Las edades comprendidas oscilaban entre los 11-13 años -4.384 (54.0%)-, y entre los 14-16 años -3.731 (46.0%)-. Finalmente, en relación con el grado escolar, 2.882 (35.5%) cursaban primer grado, 2.743 (33.8%) cursaban segundo grado y 2.490 (30.7%) en tercer grado. En este trabajo los valores perdidos por escalas o subescalas se trataron mediante el método de imputación por regresión. La detección de valores atípicos univariantes se realizó mediante la exploración de puntuaciones estandarizadas, siguiendo los criterios indicados por Hair, Anderson, Tatham & Black (1999).

### *Instrumentos*

*Escala de Evaluación del Funcionamiento Familiar -APGAR-* (Smilkstein, Ashworth, & Montano, 1982). Evalúa la cohesión y la adaptabilidad del funcionamiento familiar (e.g., “Estás satisfecho(a) con el tiempo que tu familia y tú pasan juntos”). Consta de 5 ítems con tres opciones de respuesta tipo Likert, con un rango de 0 a 2 (0= casi nunca, 1= a veces y 2= casi siempre). El coeficiente de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach) obtenido para el presente estudio fue de .80. Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron un buen ajuste del modelo a los datos [SB  $\chi^2_22 = 40.4104$ , gl = 4,  $p < .001$ , CFI = .996, RMSEA = .033 (.025, .043)].

*Escala de Comunicación Padres-Hijos -PACS-* (Barnes & Olson, 1982). Evalúa la comunicación entre padres e hijos adolescentes. Se compone de 2

subescalas: comunicación con la madre (desde la perspectiva del hijo o hija), y la otra, la comunicación con el padre (también desde la perspectiva del hijo o hija). Ambas constan de 20 ítems, que se agrupan en 2 dimensiones: La comunicación abierta consta de 11 ítems que hacen referencia a la comunicación positiva entre los padres y sus hijos, basada en la libertad, la comprensión y el libre intercambio de información (e.g. “Me presta atención cuando le hablo”). La comunicación ofensiva consta de 9 ítems relativos a una comunicación negativa basada en la crítica y que no consigue los objetivos que pretende (e.g. “Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo”). El rango de respuesta oscila entre 1 -nunca- y 5 -siempre-, tanto para la comunicación con el padre como con la madre. El coeficiente de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach) obtenido es de .87 y .86 para madre y padre, respectivamente. A través de un análisis factorial confirmatorio mediante el método de máxima verosimilitud se comprobó la estructura bidimensional de la escala, mostrando un buen ajuste a los datos [SB  $\chi^2_22 = 2602.984$ , gl = 128,  $p < .001$ , CFI=.953, RMSEA=.049 (.047, .050)].

*Escala de Reputación Social* (Carroll, Baglioni, Houghton & Bramston, 1999). Consta de 15 ítems con cuatro opciones de respuesta (1= Nunca y 4= Siempre) que miden la percepción real e ideal de la reputación social. Para cada subescala se mide tres dimensiones: autopercepción no conformista (e.g., “Soy un/a chico/a rebelde”), autopercepción conformista (e.g., “Me llevo bien con los demás”), y autopercepción de la reputación (e.g., “Tengo buena fama”), self público ideal no conformista (e.g. “Me gustaría que lo demás pensasen que soy un chico/a rebelde”), self público ideal conformista (e.g., “Me gustaría que los demás pensasen que me llevo bien con los demás”) y self público ideal reputacional (e.g., “Me gustaría que los demás pensasen que tengo buena fama”). El coeficiente de consistencia ( $\alpha$  de Cronbach) para la subescala reputación real ha sido de .78 y para la subescala reputación ideal de .75. Con la finalidad de corroborar la estructura factorial de las subescalas tanto para la reputación real como para la ideal se realizaron análisis factoriales confirmatorios utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud obteniendo un aceptable ajuste a los datos [SB  $\chi^2_22 = 979.6105$ , gl = 53,  $p < .001$ , CFI = .935, RMSEA = .046 (.044, .049)] para la estructura factorial de reputación real y [SB  $\chi^2_22 = 702.0556$ , gl = 55,  $p < .001$ , CFI = .950, RMSEA = .038 (.036, .041)] para la reputación ideal.

*Escala de Malestar Psicológico –K10-* (Kessler & Mroczek, 1994). Mide síntomas depresivos (e.g., “Con qué frecuencia te has sentido deprimido/a”) y ansiedad (e.g., “Con qué frecuencia te has sentido inquieto/a o intranquilo/a”), que en conjunto proporcionan una medida de malestar psicológico. Consta de 10 ítems con cinco opciones de respuesta (1= nunca, 2= pocas veces, 3= a veces, 4= muchas veces y 5= siempre). La validación en población mexicana se encontró un coeficiente de  $\alpha$  de Cronbach de .90 y una estructura unifactorial (Terrez, Salcedo, Estrada, Romero, & Sotres, 2011). Para esta investigación se obtuvo también una sola dimensión de la escala a través de un análisis factorial confirmatorio mediante el método de estimación

de máxima verosimilitud, obteniendo un buen ajuste a los datos [SB $\chi^2$ = 512.3666, gl = 29,  $p < .001$ , CFI = .981, RMSEA = .045 (.042, .049)].

*Escala de Ideación Suicida* (Roberts, 1980). Se utilizó la adaptación para población mexicana de Mariño, Chaparro & González (1993). Mide los pensamientos y comportamientos suicidas (e.g., “Tenía pensamientos sobre la muerte”). Consta de 4 ítems con opciones de respuesta tipo Likert (1= “0 días”; 2= “1-2 días”; 3= “3-4 días”, y 4= “5-7 días”), que permiten conocer la ocurrencia de los síntomas en la última semana. En esta investigación el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach fue de .84. Con la finalidad de confirmar la estructura unidimensional de la escala, en este trabajo se realizó un análisis factorial confirmatorio utilizando el método de máxima verosimilitud, el cual presenta un buen ajuste a los datos [SB  $\chi^2$ = 1.643, gl = 1,  $p = .19992$ , CFI = .991, RMSEA = .009 (.000, .032)].

*Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes -AAIA-* (Cava, Estévez, Buelga & Musitu, 2013). Está compuesta por dos subescalas: las actitudes positivas hacia la autoridad (e.g., “Los profesores son justos a la hora de evaluar”) y las actitudes positivas hacia la transgresión de normas (e.g., “Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela”). Consta de 10 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1 = nada de acuerdo; 2 = algo de acuerdo; 3 = bastante de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo), relativos a la actitud de los adolescentes hacia el profesorado, la policía, las reglas escolares y la ley como sistemas normativos. El  $\alpha$  de Cronbach obtenido es de .90 y .92, respectivamente. Para efectos de comprobar la estructura factorial de la escala, se realizó en este estudio un análisis factorial confirmatorio, el cual mostró un buen ajuste a los datos [SB  $\chi^2$  = 318.4247, gl = 23,  $p < .001$ , CFI = .976, RMSEA = .040 (.036, .044)].

*Escala de Conducta Violenta Relacional* (Little et al., 2003). Utilizamos para el presente estudio la subescala de violencia relacional de la Escala de Conducta Agresiva. El instrumento mide con 12 ítems y con un rango de respuesta tipo Likert (1= nunca, 2= pocas veces, 3 = muchas veces y 4= siempre), comportamientos que implican agresiones de carácter social, como la exclusión o el aislamiento del grupo, o la manipulación de las relaciones sociales del otro. La escala consta de tres dimensiones que evalúan distintos subtipos de violencia relacional: violencia relacional pura (e.g. “Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos”), violencia relacional reactiva (e.g., “Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona”) y violencia relacional instrumental (e.g. “Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as”). El  $\alpha$  de Cronbach obtenido para estas subescalas en nuestros datos fue de .76, .71 y .73, respectivamente. Con la finalidad de corroborar la estructura factorial se realizó un análisis factorial confirmatorio utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud obteniendo un aceptable ajuste a los datos [SB  $\chi^2$  = 191.8766, gl = 24,  $p < .001$ , CFI = .956, RMSEA = .029 (.026, .033)].

### *Procedimiento*

La planificación y desarrollo del proyecto fue entre la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Secretaría de Educación del mismo Estado. Una vez informados y concedidos los permisos, se administraron los instrumentos en los centros seleccionados, previo permiso de padres y alumnado. Al alumnado con problemas de lectura y comprensión, se les administró el instrumento de forma individualizada y se les ofreció apoyo. La participación fue voluntaria y anónima, siendo un total de 19 estudiantes (.21%) los que rehusaron participar. El estudio cumplió con los principios fundamentales en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones y en las normativas vigentes, en lo referente a la ética en la investigación con seres humanos.

### *Análisis de datos*

Para determinar la relación entre la violencia relacional y variables psicosociales (reputación real no conformista, reputación ideal no conformista, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, actitud positiva hacia la autoridad institucional, funcionamiento familiar, comunicación problemática con los padres, malestar psicológico e ideación suicida), se realizó en primer lugar un análisis de conglomerados en dos fases o bietápico y de K medias, para agrupar a los sujetos de la muestra, según la violencia relacional. Con el primer análisis de conglomerados - en dos fases- vimos la calidad del conglomerado con 3 clústeres, que es buena, mientras que con el segundo análisis agrupamos los casos en esos 3 clústeres. A continuación, se planteó un análisis discriminante para diferenciar a los grupos de alta y baja violencia relacional, anteriormente calculados en los conglomerados, y ver qué variables ayudan a diferenciarlos. Todos estos análisis están realizados con el programa SPSS edición 20.

En cuanto al tratamiento previo de los datos, se realizó un análisis exploratorio para explorar y ver si hay errores en la codificación, valores perdidos o atípicos, así como su distribución. Para tratar los pocos datos o valores perdidos que teníamos, se reemplazaron dichos valores por la media de la serie.

## RESULTADOS

### *Análisis de Clúster*

Con la finalidad de obtener agrupaciones naturales (clústeres) de un conjunto de datos que de otro modo no serían evidentes, se utilizó el procedimiento bietápico, que, además, permite lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre ellos. Este procedimiento tiene unas características únicas respecto a otros métodos de conglomeración, como son: (1) la generación automática del número óptimo de conglomerados, (2) la posibilidad de formular modelos de conglomerados con variables tanto categóricas como continuas, y, un aspecto muy importante en este



trabajo, (3) que permite trabajar con archivos de datos de gran tamaño. Las variables consideradas en este estudio fueron: reputación real no conformista, reputación ideal no conformista, actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, actitud positiva hacia la autoridad institucional, funcionamiento familiar, comunicación problemática con los padres, malestar psicológico e ideación suicida. El número de conglomerados fue de 3 (BVr: Baja Violencia Relacional; MVr: Moderada Violencia Relacional; AVr: Alta Violencia Relacional), el ajuste fue bueno al encontrarse en el intervalo .50-1. Una vez conocido el número de conglomerados obtenidos por el procedimiento anterior se aplicó el *K-Medias* para asignar casos al número de conglomerados obtenidos estadísticamente. Estas asignaciones se llevan a cabo en función de las distancias entre los conglomerados y en función de las variables consideradas en el estudio. Otro aspecto interesante de este procedimiento es que se obtiene el estadístico F de la varianza.

La tabla 1 muestra los centros de los conglomerados: en el primer conglomerado el promedio fue de 1.12 (N=6081), en el segundo de 1.62 (N=1792) y en el tercero de 2.42 (N=242). El Anova de la conducta violenta relacional en la escuela y los tres conglomerados resultó significativo ( $F(2, 8112) = 15476.618$ ;  $p < .001$ ).

#### *Análisis Discriminante*

Posteriormente se realizó el análisis discriminante para observar las diferencias significativas entre los conglomerados a partir del conjunto de variables anteriormente descritas. Se utilizaron los conglomerados 1 y 3, es decir, los que puntuaron más bajo y alto en violencia relacional, para lograr una mayor comprensión de la capacidad discriminante de las variables. La prueba M de Box resultó significativa ( $F_{(36.576996.849)} = 13.874$ ;  $p < .001$ ), por lo que se rechaza la igualdad entre las matrices de covarianzas. La Lambda de Wilks resultó significativa ( $X^2(8) = 569.413$ ;  $p = .001$ ), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las dos variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica fue de ( $\eta^2 = .294$ ), lo que se puede considerar un modelo válido para discriminar entre los dos grupos. La tabla 2 muestra las coordenadas de la proyección del centroide de cada grupo sobre la función discriminante.

**Tabla 1.** Promedio en violencia relacional en los conglomerados finales y número de sujetos

	Conglomerados		
	BVr	MVr	AVr
Centros finales	1.12	1.62	2.42
N	6081	1792	242

BVr (Baja Violencia); MVr (Moderada Violencia); AVr (Alta Violencia)

**Tabla 2.** Centroides de la función discriminante para cada grupo

Grupo	Función
	1
1. Baja Conducta violenta	-.061
2. Alta Conducta violenta	1.539

A continuación, se muestra la matriz de estructura con las variables ordenadas por su grado de correlación canónica (saturación) con la función discriminante (tabla 3). Se optó por considerar las saturaciones superiores a .30.

**Tabla 3.** Matriz de estructura

	Función 1
Reputación real no conformista	.81
Reputación ideal no conformista	.63
Actitud positiva a la transgresión de normas sociales	.54
Malestar Psicológico	.54
Ideación Suicida	.43
Comunicación problemática con padres	.43
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	-.40
Funcionamiento Familiar	-.32

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción, se presentan en la tabla 4 los resultados de clasificación de los grupos de la violencia relacional. Se observa que el modelo predice con acierto el 81.4% de los casos. Así, pronostica

correctamente a los alumnos con baja violencia relacional en un 81.9% y un 69.4% a los de alta violencia relacional.

**Tabla 4.** *Resultados de la clasificación de los grupos de violencia relacional*

		Grupo de pertenencia pronosticado			Total
		Número inicial de casos	BVr	AVr	
Original	Recuento	Baja Violencia relacional	4.978	1103	6.081
		Alta Violencia relacional	74	168	242
		Casos desagrupados	1071	721	1792
	%	Baja Violencia relacional	81.9	18.1	100
		Alta Violencia relacional	30.6	69.4	100
		Casos desagrupados	59.8	40.2	100

a Clasificados correctamente el 81.4% de los casos agrupados originales.

## DISCUSIÓN

El presente trabajo tenía como objetivos el análisis de la violencia relacional y su relación con diversas variables psicosociales, tanto familiares como individuales y sociales.

El primer objetivo de este estudio fue analizar la violencia relacional y su relación con variables familiares (el funcionamiento y la comunicación familiar). Nuestros resultados muestran que el funcionamiento familiar presenta mayor saturación discriminante en el grupo de baja violencia relacional y los problemas en la comunicación con los padres presenta mayor saturación en los de alta violencia, lo que confirma la primera hipótesis. Un aspecto interesante de estos resultados es el hecho de que en la violencia relacional estas dimensiones familiares tienen similar protagonismo que en la violencia manifiesta. Estos resultados son coherentes con recientes investigaciones en las que se sostiene que la comunicación problemática con los padres en la adolescencia puede ser un factor de riesgo de la violencia entre iguales (Trianes, 2000). Más específicamente se ha observado que un buen funcionamiento familiar, cohesión, apoyo, confianza e intimidad favorece el ajuste conductual y

psicológico de los hijos (Casas et al., 2004; Gracia & Musitu, 2000; Lila & Buelga, 2003), e inversamente, un déficit en estas dimensiones constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta violenta o delictiva en niños y adolescentes (Deković, Wissink & Meijer, 2004; Estévez et al., 2005; Lambert & Cashwell, 2004; Smith, 2005).

El segundo objetivo consistió en examinar la violencia relacional y su asociación con variables sociales (reputación social y actitud hacia la autoridad institucional). Nuestros resultados confirman que la reputación social -no conformista real e ideal- y la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales tienen mayor saturación discriminante en el grupo de alta violencia relacional, y, también que la actitud positiva hacia la autoridad institucional tiene mayor saturación discriminante en el grupo de baja violencia relacional. Estos datos apoyan la segunda hipótesis y aportan evidencia científica a la idea de que la reputación del agresor y de la víctima, así como su pertenencia o no a determinadas categorías o grupos sociales, influye en la conducta violenta entre iguales adolescentes (Buelga, Musitu, Murgui, & Pons, 2008; Correia, Vala, & Aguiar, 2007). En este sentido, comportamientos violentos en el medio escolar (Putallaz et al., 2007), conductas delictivas (Buelga & Musitu, 2006; Emler & Reicher, 2005) y conductas disruptivas en el aula (Luthar & Ansary, 2005) son algunos comportamientos transgresores que parece que permiten a algunos adolescentes su reconocimiento social. También se ha observado en numerosos trabajos que los adolescentes agresores son percibidos por sus iguales como figuras importantes en su grupo de pares (Hawley & Vaughn, 2003; Vaillancourt, 2002), y son populares y aceptados entre sus compañeros (Gini, 2006; Pellegrini & Long, 2002). Un aspecto que consideramos relevante y de interés subrayar es que los adolescentes utilizan la violencia relacional con los mismos fines que la violencia manifiesta, y es para obtener una mayor aceptación entre sus iguales y mayor reputación social. Aunque, huelga decir, que son medidas disfuncionales, pero que, parece ser que en el mundo de algunos adolescentes es operativo y funcional. Esta no es una cuestión baladí, de hecho, se debe subrayar en los centros educativos y en los planes de formación a padres, en el sentido de que no se debe minimizar las expresiones de violencia relacional por sus efectos negativos en las víctimas y porque son una expresión de problemas de ajuste psicosocial. Este es un aspecto que nos parece muy relevante por la poca atención científica que ha recibido.

También, observamos que la violencia relacional entre iguales se explica más por la insatisfacción personal con respecto al status social que tiene el adolescente (reputación ideal) que por la reputación percibida (Estévez & Musitu, 2016). En efecto, como sugieren autores como Carroll et al. (2003) y Sussman, Unger & Dent, (2004), los adolescentes tienen popularidad y reconocimiento social entre sus pares con conductas que no son transgresoras (por ejemplo, en el deporte). Ésto explicaría que una alta reputación percibida no necesariamente es un factor de riesgo de la conducta violenta, pero sí lo es el deseo de tener una mayor reputación entre iguales.

Por último, y en relación al tercer objetivo, se desprende de los resultados que el malestar psicológico y la ideación suicida presentan mayor saturación discriminante en el grupo de más alta violencia relacional, lo que coincide con recientes trabajos en los que se indica que tanto los agresores como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson & Corcoran, 2001; Sánchez-Sosa et al., 2010). Sin embargo, en otros trabajos se ha constatado lo contrario (Estévez, Musitu & Herrero, 2005) o se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña entre violencia y depresión (Garnefski & Diekstra, 1997; Ge, 1996). Estos resultados, que contradicen los obtenidos en este trabajo, sugieren que el comportamiento violento no tiene que ser ni consecuencia ni origen directo de la depresión y estrés (Estévez, Musitu, & Herrero, 2005), es más, se ha observado que la mayoría de los agresores presentan un adecuado ajuste emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin & Wanner, 2004). Y, muy probablemente, esto se deba a su también adecuado ajuste social en la escuela y al apoyo que reciben de su grupo de iguales, factores que pueden alejarlos de la posibilidad de desarrollar sintomatología depresiva. De cualquiera de las maneras, consideramos de interés seguir investigando en este apartado, porque, como ya hemos observado, hay lagunas y divergencias científicas significativas. Además, también sería de interés científico explorar las diferencias existentes en este ámbito de la violencia relacional en función del sexo y de la edad, aspectos que en esta investigación no se han estudiado, pero que indudablemente ayudarían a entender mejor estas relaciones entre la violencia relacional y las dimensiones tratadas en este estudio. Por ejemplo, en relación al sexo, en algunas investigaciones se ha constatado que la violencia relacional es una conducta más frecuente en chicas (Crick & Grotpeter, 1995; Nelson, Robinson & Hart, 2005), mientras que en otras no se ha observado diferencias en función del sexo (Putallaz et al., 2007). Sin embargo, en otros estudios se ha señalado que los chicos son quienes ejercen ambas formas de violencia, manifiesta y relacional, con mayor frecuencia e intensidad que las chicas (Carrascosa, Cava & Buelga, 2015).

Finalmente, y a la luz de estos resultados consideramos imprescindible que las familias y el profesorado tengan los recursos necesarios para poder detectar a tiempo cuándo los adolescentes están siendo víctimas de este tipo de violencia, cuya peculiaridad estriba en que no es una conducta observable. Estimamos indispensable una necesaria y sólida formación profesional, una gran sensibilidad en los agentes implicados y una imprescindible colaboración familia y escuela.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, es destacable su naturaleza transversal, que no permite establecer inferencias causales entre las variables analizadas. Para una mayor profundización, serán necesarias investigaciones longitudinales. Otra limitación vendría derivada de la utilización de auto-informes, en la medida que las respuestas pueden estar sesgadas al ser el propio sujeto quien informa de sus conductas y actitudes. En futuros trabajos sería conveniente disponer

de diferentes informantes, y contar con la percepción de padres y profesores sobre las conductas violentas de los adolescentes.

## REFERENCIAS

- Barnes, H. & Olson, D. (1982). Parent adolescent communication scale. In D.H. Olson (Ed.), *Family Inventories* (pp. 145–182). SSt. Paul: Family Social Sciences, University of Minnesota.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., & Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(3), 305–320. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000026144.08470.cd>
- Buelga, S. & Musitu, G. (2006). Famille et adolescence: Prévention de conduites à risque. In M. Z. y D. Jacquet (Ed.), *Adolescences d'aujourd'hui* (Rennes: Pr, pp. 17–35).
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B. & Musitu, G. (2015). Family relationships and cyberbullying. In *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health* (pp. 99–114). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1_5)
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192–200. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004236>
- Carlson, M. J. & Corcoran, M. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 779–792. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00779.x>
- Carrascosa, L., Cava, M. J. & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, 22(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.08.003>
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. & Wood, R. (2003). Reputation Enhancement and Involvement in Delinquency among High School Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 253–273. <https://doi.org/10.1080/1034912032000120444>
- Carroll, A., Baglioni, A.J., Houghton, S. & Bramston, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children: an examination of goal orientations and social reputations. *The British Journal of Educational Psychology*, 69 ( Pt 3), 377–92. <https://doi.org/Doi.10.1348/000709999157789>
- Casas, A., Buxarris, M., Fuiguer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E., & Rodríguez, J. (2004). Los Valores y su Influencia en la Satisfacción Vital de los Adolescentes entre 12 y 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 3–23.
- Castellano, G. (2005). El adolescente y su entorno: Sociedad, familia y amigos. *Pediatría Integral*.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. & Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540–548. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.138031>
- Cava, M. J. & Martínez, B. (2013). violencia escolar entre iguales. In *Adolescencia y familia: nuevos retos del siglo XXI* (pp. 103–126). Mexico: Trillas.

- Cordova, A., Rodriguez, S. & Díaz, D. B. (2010). Bienestar subjetivo y calidad de vida en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología Y Educación*, 12(2), 147–162.
- Correia, I., Vala, J. & Aguiar, P. (2007). Victim's innocence, social categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 31–38.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
- Cullerton-Sen, C. & Crick, N. R. (2005). Understanding the Effects of Physical and Relational Victimization : The Utility of Multiple Perspectives in Predicting Social-Emotional Adjustment. *School Psychology Review*, 34(2), 147–160.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* (A. Colin, Ed.). Paris
- Deković, M., Wissink, I. B. & Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27(5), 497–514. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.010>
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). Adolescence and delinquency: The collective management of reputation. *Social psychology and society*. (Vol. xiv). Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1996-97030-000>
- Emler, N. & Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or consequence of social exclusion. *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*. <https://doi.org/10.4324/9780203496176>
- Estévez, E., Musitu, G. (coord.). (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. (Paraninfo, Ed.). Madrid, España.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81–89. Retrieved from [http://www.uv.es/lisis/estevez/estevez\\_salud](http://www.uv.es/lisis/estevez/estevez_salud)
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183–196.
- Estevez E. Martinez B. & Musitu G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223–232. Retrieved from <http://www.psychosocial-intervention.org/&lang=en&secc=actual&articulo=53801>
- Fernández-Baena, F. J., Trianes Torres, M. V., Morena Fernández de la, M. L., Escobar Espejo, M., Infante Cañete, L. & Blanca Mena, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102–108. Retrieved from <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113521/107511>
- Garnefski, N. & Diekstra, R. F. W. (1997). “Comorbidity” of behavioral, emotional, and cognitive problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(3), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-0005-3>
- Ge, X. (1996). Parenting Behavior and the Occurrence and Co-occurrence of Adolescent Depressive Symptoms and Conduct Problems. *Developmental Psychology*. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62572112?accountid=13042%5Cnhttp://oxford>

sfx.hosted.exlibrisgroup.com/oxford?url\_ver=Z39.88-2004&rft\_val\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:book&genre=unknown&sid=ProQ:ERIC&atitle=&title=Parenting+Behavior+and+the+Occurrence+and+C

- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology, 44*(1), 51–65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.002>
- Gracia, E. & Musitu, G. (2000). *psicología social de la familia*. Barcelona, España:Paidós.
- Guterman, N. B., Hahm, H. C. & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of Adolescent Health, 30*(5), 336–345. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00406-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00406-2)
- Gutiérrez, J. P., Rivera-Dommarco, J. A., Shamah-Levy, T., Villalpando-Hernández, S., Franco, A., Cuevas-Nasu, L. & Hernández-Ávila, M. (2013). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados Nacionales. 2a. ed. Instituto Nacional de Salud Publica. Retrieved from <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales2Ed.pdf>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (4a edición). España: Prentice Hall.
- Hawley, P. H. & Vaughn, B. E. (2003). Aggression and Adaptive Functioning: The Bright Side to Bad Behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*(3), 239–242. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0012>
- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: Efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología, 36*(2), 181–195.
- Kessler, R. & Mroczek, D. (1994). Final version of our non-specific Psychological Distress Scale. Ann Arbor: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.
- Lambert, S. F. & Cashwell, C. S. (2004). Preteens Talking to Parents: Perceived Communication and School-Based Aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 12*(2), 122–128. <https://doi.org/10.1177/1066480703261953>
- Lila, M. & Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Family and Adolescence: A Programme Design for Prevention of Risk Behaviour, 1*(1), 72–78.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*(1), 101–111. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Luthar, S. S. & Ansary, N. S. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: risks for academic failure among high- and low-income youth. *Development and Psychopathology, 17*(1), 231–250. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050121>
- Mariño, M. C., Chaparro, J. J. & González, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología, 10*, 141–145.
- Martin, K. M. & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools, 44*(2), 199–208. <https://doi.org/10.1002/pits.20216>



- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537–542. <https://doi.org/A Web of science>
- Moreno, D., Ramos, M. J., Martínez-Ferrer, B. & Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia Overt aggression and psychosocial adjustment in adolescence. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 45–54. <https://doi.org/10.18774/summa-vol7.num2-122>
- Musitu, G. (Coord) (2013). *Adolescencia y familia: nuevos retos en el siglo XXI*. México:Trillas.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status and linkages across informants. *Early Education and Development*, 16(2), 115–140. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602\\_2](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_2)
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280. <https://doi.org/10.3102/00028312037003699>
- Perez-Islas, V.; Díaz-Negrete, D.B. & Fernández-Caceres, C. (2014). Percepción de la violencia social en estudiantes mexicanos de educación media, usuarios y no usuarios de sustancias. *Psicología Y Salud*, 24(2), 255–268.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523–547. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003>
- Roberts, R. E. (1980). Reliability of the CES-D scale in different ethnic contexts. *Psychiatry Research*, 2(2), 125–134. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(80\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(80)90069-4)
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Musitu, G. & Martínez-Ferrer, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279–287. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a8>
- Smilkstein, G., Ashworth, C. & Montano, D. (1982). Validity and reliability of the family APGAR as a test of family function. *The Journal of Family Practice*, 15(2), 303–11.
- Smith, P. (2005). Violencia y acoso escolar: factores de riesgo familiares. Valencia. En: J. Sanmartín (Coord.), *Violencia y Escuela* (pp. 59-76). Valencia: Centro Reina Sofía.
- Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Storch, E. A. & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27(3), 351–362. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.003>
- Sussman, S., Unger, J. B. & Dent, C. W. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later 1. *International Journal*, 4, 9–25.
- Terrez, B. E. V., Salcedo, V. V., Estrada, C. R., Romero, J. P. & Sotres, J. C. (2011). Validación de la escala Kessler 10 (K-10) en la detección de depresión y ansiedad en el primer nivel de atención. *Propiedades psicométricas. Salud Mental*, 34(4), 323–331.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

- Trianes, M. V., Sánchez Sánchez, A. & Muñoz Sánchez, Á. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (41), 73–93.
- Underwood, M. K., Galen, B. R. & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*, 10(2), 248–266. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00162>
- Vaillancourt, T. (2002). Competing for hegemony during adolescence: A link between aggression and social status. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Retrieved from <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc4&NEWS=N&AN=2002-95003-042>

ESTUDIO 3  
A PSYCHOSOCIAL ANALYSIS OF RELATIONAL  
AGGRESSION IN MEXICAN ADOLESCENTS  
BASED ON SEX AND AGE



## **A psychosocial analysis of relational aggression among mexican adolescents based on sex and age<sup>3</sup>.**

Ana Romero-Abrio<sup>\*</sup>, Belén Martínez-Ferrer<sup>\*</sup>, Juan Carlos Sánchez-Sosa<sup>\*\*</sup>, and Gonzalo Musitu<sup>\*</sup>

<sup>\*</sup>Universidad Pablo de Olavide and <sup>\*\*</sup>Universidad Autónoma de Nuevo León

### RESUMEN

**Antecedentes:** Este estudio tiene como objetivo identificar las variables predictoras de la violencia relacional relacionadas con el ámbito individual, familiar y escolar en adolescentes mexicanos, en función del sexo y la edad. **Método:** Participaron 8115 adolescentes mexicanos (51.5% chicos), de 11 a 16 años (M= 13.34 años; DT= 1.040), seleccionados a partir de un muestreo estratificado proporcional. **Resultados:** A partir de un análisis de regresión múltiple por pasos se observó que los principales predictores de la violencia relacional fueron la autopercepción no-conformista de la reputación y el malestar psicológico, la actitud hacia la autoridad institucional y la comunicación ofensiva con la madre. **Conclusiones:** En la violencia relacional subyacen dimensiones explicativas relevantes para la prevención de la violencia escolar como son la reputación social y el malestar psicológico que, sin embargo, han sido poco exploradas en este ámbito de estudio.

### ***Palabras Clave:***

Violencia relacional, comunicación familiar, malestar psicológico, reputación social y actitud hacia autoridad.

---

<sup>3</sup> Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (2019). A psychosocial analysis of relational aggression in Mexican adolescents based on sex and age. *Psicothema*, 31(1), 88-93.

## ABSTRACT

**Background:** This paper aims to identify the predictive variables of relational aggression related to the individual, family and school environment in Mexican adolescents, according to sex and age. **Method:** A total of 8,115 Mexican adolescents (51.5% boys), aged 11 to 16 years ( $M = 13.34$  years,  $SD = 1.040$ ), selected from a proportional stratified sampling. **Results:** From a stepwise regression analysis it was observed that the main predictors of relational aggression were the non-conformist self-perception of social reputation and psychological distress, the attitude toward institutional authority and offensive communication with the mother. **Conclusions:** Relational aggression underlies relevant explanatory dimensions for the prevention of school aggression, such as social reputation and psychological distress, which, however, have been little explored in this field of study.

### *Keywords:*

Relational aggression, family communication, psychological distress, social reputation and attitude toward authority.

School peer aggression has serious consequences for the psychological adjustment of adolescents. The importance of distinguishing different expressions of this behaviour has been underlined to explain the different causes and associated correlatives (Dodge & Crick, 1990). A double distinction of peer aggression is made by Little, Brauner, Jones, Nock, & Hawley (2003), which alludes to both its form (overt vs. relational), as to its function (reactive vs. instrumental). Overt aggression (OA) refers to behaviour that involves direct confrontation towards peers, while relational aggression (RA) is defined as behaviour or actions aimed at damaging the social reputation or the social status of the victims and isolating them from their group of friends, even by using their peers (Juvonen & Graham, 2014).

Most studies have focused on analysing OA (Crespo-Ramos, Romero-Abrio, Martínez-Ferrer, & Musitu, 2017). However, RA is still poorly researched despite its negative effects on adolescents (Voulgaridou & Kokkinos, 2015), probably because it is more subtle and difficult to detect. Previous studies have been found that RA is linked with adjustment problems in the aggressor such as greater loneliness, lower self-esteem and life satisfaction (Moreno et al., 2009) and lower moral development (Gini, 2006). Likewise, the adolescents most involved in RA perceive a poorer family and school climate as well as poorer relationships with their teachers than non-involved adolescents (Aron, Milicic, & Armijo, 2012), and RA is also associated with lower popularity and more social integration problems in the classroom (Gangel, Keane, Calkins, Shanahan, & O'Brien, 2017).

Previous studies have identified relevant variables in the explanation of aggression, such as social reputation (Juvonen, Wang, & Espinoza, 2013), family functioning and communication (Estefanía Estévez, Jiménez, & Cava, 2016; Withers, McWey, & Lucier-Greer, 2016), attitudes toward authority (Carrascosa et al., 2015), psychological distress (Fung, Gerstein, Chan, & Engebretson, 2015) and suicidal ideation (Espelage & Holt, 2013). However, there are few studies in which the role of these variables in the specific area of RA has been explored. Therefore, the following research question is proposed: do these dimensions acquire a similar importance in the prediction of RA?

In the context of social relationships, it has been observed that when the adolescent's motivation for social recognition involves the adoption of transgressive behaviours, which increases their risk factor of being involved in violent behaviour (Estefanía Estévez, Emler, Cava, & Inglés, 2014). To this end, the use of RA can help the aggressor to maintain or improve their reputation in the peer group (Kawabata, Tseng, & Crick, 2014). Related to this dimension, the attitude toward institutional authority has been widely analysed in OA studies (María J. Cava et al., 2013), but has not been taken into account in the studies focused on RA. Also, as far as family is concerned, a great convergence has been observed regarding the importance of

functioning and family communication in aggression in general (Estefanía Estévez et al., 2016). However, there are hardly any studies in which RA is specifically analysed.

The prevalence of RA based on sex is a controversial issue. In some studies it has been observed that RA is more common in girls (Ettekal & Ladd, 2015), while in others it has been pointed out that it is a more frequent behaviour in boys (Carrascosa et al., 2015), and some authors have found no differences between sexes (Putallaz et al., 2007). This controversy has also been observed based on age (Tseng, Banny, Kawabata, Crick, & Gau, 2013). In Mexico, secondary education begins at age 12, and involves a change of school. From a developmental perspective, this corresponds to early adolescence. Therefore, we believe it is important to consider sex and age in the present study. With this in mind, our research aims to analyse the contribution to RA of the following variables: social reputation, attitude toward institutional authority, family functioning and communication, psychological distress and suicidal ideation, depending on sex and age in school-aged adolescents.

## METHOD

### *Participants*

A proportional stratified sampling was carried out according to urban and rural educational centres (universe of 984 centres), in the State of XXX (Mexico) (confidence level 90%, alpha .05). 8,115 adolescents participated (51.5% boys), from 118 centres (62 urban), of which 62.3% studied in urban schools, and with ages ranging between 11-13 years old (54.0%) and 14-16 years old (46.0%). The data lost by scales or subscales, provided that they did not exceed 15%, were treated using the multiple linear regression imputation model (Cuesta, Fonseca-Pedrero, Vallejo, & Muñiz, 2013). The univariate atypical data was detected by the exploration of standardised scores (Hair et al., 1999).

### *Instruments*

*Relational Aggressive Behaviour Scale* (Little, Henrich, Jones, & Hawley, 2003). The RA subscale, designed in the Likert style, was used. It consists of 12 items with four options for responses (1 = never, 4 = always). Cronbach's alpha was .76. The confirmatory factor analysis (CFA) showed the data was an acceptable fit [ $SB\chi^2 = 191.8766$ ,  $gl = 24$ ,  $p < .001$ ,  $CFI = .956$ ,  $RMSEA = .029$  (.026, .033)].

*Social Reputation Scale* (Carroll et al., 1999). It consists of 15 questions with four options for responses (1 = never, 4 = always), which measure the following dimensions: non-conformist self-perception, conformist self-perception, self-perception of reputation, non-conformist idea of public self, conformist idea of public self and reputational idea of public self. Cronbach's alpha was .85, .75 and .76, .78, .72 and .71, respectively. The CFA showed a good fit of the model to the data [ $SB\chi^2 = 979.6105$ ,  $gl = 53$ ,  $p < .001$ ,  $CFI = .935$ ,  $RMSEA = .046$  (.044, .049)] for real



reputation, and [SB $\chi^2$  = 702.055, gl = 55,  $p < .001$ , CFI = .950, RMSEA = .038 (.036, .041)] for ideal reputation.

*Family Functioning Scale (APGAR)* (Smilkstein et al., 1982). It evaluates the cohesion and adaptability of family functioning. It consists of five items with three options for responses (0 = almost never, 1 = sometimes and 2 = almost always). Cronbach's alpha was .80. The CFA showed a good fit of the model to the data [SB $\chi^2$  = 40.41, gl = 4,  $p < .001$ , CFI = .996, RMSEA = .033 (.025, .043)].

*Parent-Child Communication Scale (PACS)* (Barnes & Olson, 1982). This Likert scale consists of two subscales of 20 items, communication with the mother and communication with the father, with five options for responses (1 = never, 5 = always). Each subscale consists of two dimensions: open communication and offensive communication. Cronbach's alpha was .89 (father) and .88 (mother) in open communication; and .64 (father) and .69 (mother) in offensive communication. The CFA showed a good fit of the model to the data [SB $\chi^2$  = 2602.98, gl = 128,  $p < .001$ , CFI = .953, RMSEA = .049 (.047, .050)].

*Attitudes towards the Institutional Authority in Adolescents Scale (AAI-A)* (Cava et al., 2013). It consists of 10 items, with four options for responses (1 = no agreement, 4 = total agreement) that measure two factors: positive attitude towards authority and positive attitude towards transgression of norms. Cronbach's alpha was .90 and .92, respectively. The CFA showed a good fit to the data [SB $\chi^2$  = 318.42, gl = 23,  $p < .001$ , CFI = .976, RMSEA = .040 (.036, .044)].

*Psychological Distress Scale (K10)* (Kessler & Mroczek, 1994). It consists of 10 Likert-type items with five options for responses (1 = never, 5 = always) that assess depressive and anxiety symptoms. Cronbach's alpha was .90. The CFA showed a good fit to the data [SB $\chi^2$  = 512.36, gl = 29,  $p < .001$ , CFI = .981, RMSEA = .045 (.042, .049)].

*Suicidal Ideation Scale* (Roberts, 1980), adapted by Mariño, Chaparro, & González (1993). It evaluates the frequency of suicidal thoughts in the last week, and consists of four Likert-type questions with four response options (1 = 0 days, 4 = 5-7 days). Cronbach's alpha was .84. The CFA presented a good fit to the data [SB $\chi^2$  = 1.643, gl = 1,  $p = .199$ , CFI = .991, RMSEA = .009 (.000, .032)].

### *Procedure*

The planning and research were carried out by the Universidad Autónoma de Nuevo León in collaboration with the Universidad Pablo de Olavide. After obtaining the permits and the active consent of the students, teachers and parents, the instruments were administered in the selected centres under the supervision of research personnel. Participation was voluntary and anonymous, with a rejection rate of .21%. The ethical values proposed in the Declaration of Helsinki were respected (World Medical Association, 2013).

### *Data Analysis*

Firstly, a two-stage cluster analysis was performed for RA, obtaining three groups (low, moderate and high RA). Secondly, a discriminant analysis was carried out with the variables under study in order to determine those that best discriminated between the high and low RA clusters. Only the dimensions that showed a saturation of  $> .30$  were included in the subsequent analysis. Next, a correlation analysis and a Student's t-test were carried out, in order to know the differences according to the sex of the selected variables. Finally, a multiple linear stepwise regression was calculated with the global sample. In addition, two multiple regressions were carried out in order to explore gender differences: one for boys and one for girls. The software SPSS edition 24 was used.

### RESULTS

As shown in Table 1, significant correlations were obtained among the variables under study. Regarding the t-test, significant differences were observed between boys and girls in all the variables except in RA. The girls showed higher scores than the boys in suicidal ideation, psychological distress, positive attitude towards the institutional authority and offensive communication (mother and father), and lower scores in family functioning, positive attitude towards the transgression of norms and non-conformist ideal public self.

The regression analysis (see Table 2) indicated that the dimension that best predicts RA is non-conformist self-perception ( $\beta = .15$ ;  $p < .001$ ), which explains 9.6% of the variance ( $R^2 = .096$ ), followed by psychological distress ( $R^2 = .122$ ;  $\beta = .14$ ;  $p < .001$ ) which increases the percentage of variance explained by 2.6%. The positive attitude towards institutional authority decreases the probability of involvement in RA ( $R^2 = .135$ ;  $\beta = -.12$ ;  $p < .001$ ) and increases the explained variance by 1.3%, while the positive attitude toward the transgression of norms is associated with a greater participation in RA ( $R^2 = .147$ ;  $\beta = .10$ ;  $p < .001$ ) and increases the variance explained by 1.2%. Next, the mother's offensive communication ( $R^2 = .153$ ;  $\beta = .08$ ;  $p < .001$ ), the non-conformist ideal public self ( $R^2 = .155$ ;  $\beta = .05$ ;  $p < .001$ ), and age (11-12 years old) ( $R^2 = .157$ ;  $\beta = .05$ ;  $p < .001$ ) increased the probability of involvement in RA. The percentage of explained variance also increased by 10%.

As far as gender regressions are concerned, it can be seen in Table 2 that suicidal ideation differs between boys and girls, in the sense that it is a significant predictor of RA in boys ( $R^2 = .151$ ,  $\beta = .05$ ;  $p < .001$ ) but not in girls ( $\beta = -.026$ ;  $p < .721$ ).

**Table 1.** *Correlations, means, standard deviations and t-test*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. RA	-									
2. FF	-.12**	-								
3. SI	.18**	-.26**	-							
4. PD	.24**	-.14**	.49**	-						
5. ATIA	-.20**	.31**	-.13**	-.09**	-					
6. ATTSN	.23**	-.13**	.16**	.13**	-.11**	-				
7. NCSP	.31**	-.16**	.24**	.26**	-.25**	.42**	-			
8. NCIPS	.23**	-.16**	.18**	.12**	-.20**	.35**	.55**	-		
9. OCM	.20**	-.09**	.26**	.34**	-.09**	.18**	.25**	.16**	-	
10. OCF	.14**	-.02	.16**	.25**	-.05**	.14**	.19**	.13**	.69**	-
M/SD boys	1.3/.3	2.5/.6	1.4/.6	1.8/.7	2.8/.8	1.6/.7	1.4/.5	1.3/.5	1.9/.8	1.9/.8
M/SD girls	1.3/.3	2.4/.5	1.6/.7	2.3/.9	2.9/.7	1.5/.6	1.4/.5	1.2/.4	2.1/.8	2.0/.8
t	-1.8	1.9	-13.9***	-23.8***	-2.7**	9.4***	7.1***	10.6***	-8.4***	-5.0***

Notes: \*\* $p < .01$ (bilateral); \*\*\* $p < .001$  (bilateral); RA: Relational aggression; FF: Family functioning; SI: Suicidal ideation; PD: Psychological distress; ATIA: Attitude towards institutional authority; ATTSN: Attitude towards transgression of social norms; NCSP: Non-conformist self-perception; NCPIS: Non-conformist ideal public-self; OCM: Offensive communication mother; OCF: Offensive communication father.

**Table 2.** Stepwise regression analysis for the global and sex sample

	R <sup>2</sup>	B	Standart Error	Constant	Beta	T	p
<b>Predictive variables global sample</b>							
NSCSP	.096	.10	.009	.98	.15	11.290	.000
PD	.22	.05	.004	.89	.14	12.933	.000
ATIA	.135	-.05	.005	1.07	-.12	-11.163	.000
ATTSN	.147	.05	.005	1.03	.10	9.142	.000
OCM	.153	.03	.005	.99	.08	6.868	.000
NCIPS	.155	.04	.009	.97	.06	4.777	.000
Age <sup>1</sup>	.157	.04	.008	.96	.05	4.646	.000
<b>Boys predictive variables</b>							
NCSP	.085	.08	.012	.99	.13	7.055	.000
PD	.115	.06	.007	.89	.14	8.900	.000
ATIA	.129	-.05	.006	1.06	-.12	-7.811	.000
ATTSN	.141	.05	.007	1.02	.10	6.399	.000
OCM	.146	.03	.006	.99	.07	4.619	.000
NCIPS	.149	.04	.011	.97	.06	3.359	.001
SI	.151	.03	.009	.95	.05	3.187	.001
Age <sup>1</sup>	.152	.03	.011	.94	.04	2.483	.013
<b>Girls predictive variables</b>							
NCSP	.111	.12	.014	.96	.17	8.713	.000
PD	.130	.04	.006	.88	.11	6.792	.000
ATIA	.144	-.05	.007	1.08	-.12	-7.705	.000
ATTSN	.156	.05	.008	1.03	.10	6.332	.000
OCM	.162	.04	.007	1.00	.08	4.970	.000
Age <sup>1</sup>	.165	.04	.011	.98	.05	3.597	.000
NCIPS	.167	.05	.014	.95	.06	3.423	.001

Notes: p < .001; Variable criteria: RA; NCSP:Non-conformist self-perception; PD:Psychological distress; ATIA:Attitude towards institutional authority; ATTSN:Attitude towards transgression of social norms; OCM: Offensive communication mother; NCPIS:Non-conformist ideal public self; Age<sup>1</sup>: [11-12]; SI:Suicidal ideation.

## DISCUSSION

The aim of this study was to analyse the contribution of psychosocial variables in RA, according to sex and age, in Mexican adolescents attending school.

Firstly, it is observed that non-conformist self-perception has a higher predictive capacity of RA. This finding is consistent with the work of Buelga, Musitu, Murgui, & Pons (2008), in which it is pointed out that the reputation and the desire to project a social image in the peer group are important aspects in the explanation of aggression in adolescence. Considering that the reputation is a continuous process of perception-assessment of the peer group on the individual (Moreno, Neves, Murgui, & Martínez, 2012), and that the RA involves behaviours such as manipulation of friendship and exclusion, it is plausible that adolescents better valued by their peers may find themselves in a better social position to use RA to gain status than those who are rejected (Ettetal & Ladd, 2015).

Additionally, our results indicate that psychological distress is an important predictor of RA. We consider this result relevant as it shows that psychological distress is a risk factor underlying the expression of RA. In previous studies, relationships between RA, anxiety and depression have been observed (Voulgaridou & Kokkinos, 2015) and the importance of the social context in which the adolescent develops as a mediating variable between RA and depression is also underlined (Kushner, Herzhoff, Vrshek-Schallhorn, & Tackett, 2017). In future research, it would be interesting to explore the mediating effect of loneliness and depressive symptomatology in the relationship between psychological distress and RA.

Closely related to social reputation, the attitude toward institutional authority is also a determinant of RA. This result is, in our view, highly relevant insofar as the attitude towards institutional authority is acquired through socialisation and contributes to respect versus transgression of school norms and of the authority figures in the school. A positive attitude toward transgression seems to legitimise the use of RA, insofar as these adolescents consider school norms and authority figures to be unfair. In line with our results, Estévez et al. (2016) observed that the transgressive attitude toward authority figures, as well as the search for social recognition, predicts antisocial activities and violent behaviours. In this sense, Gini (2006), affirmed that the connection between the reputation and the attitude towards authority is based on the idea that for some adolescents, the reputation is constructed through the positive attitude towards the transgression of norms which, in turn, is reinforced in terms of achievement of social status. We consider that this aspect deserves further exploration due to its implications in RA and its relationships with adolescent identity.

Regarding the family environment, it has been found that offensive communication with the mother also predicts RA, unlike other studies, such as

Carrascosa et al. (2015)'s, in which problematic communication with the father is pointed out. A possible explanation for this discrepancy could be attributed to the intercultural differences, in the sense that the mother in Mexico, more than in Spain, continues to be the main asset in family functioning and the figure around which the construction of the identity of the children revolves (Jiménez & Estévez, 2017). Previous studies have shown that communication problems between parents and children can be a determining factor at the beginning of violent behaviour by adolescents (Varela-Garay, Ávila, & Martínez-Ferrer, 2013). Therefore, communication characterised by offences, lack of respect and poor empathy between mother and children could also be related to the psychological distress of adolescents, which, in turn, would increase the risk that they will use RA. This result is interesting as it points to the fact that there are cultural differences regarding the role played by fathers and mothers in the education of their children and, of course, in RA.

With respect to gender differences, no differences have been observed between boys and girls in RA, this result being convergent with that obtained by Tseng et al. (2013). Analysis of factors associated with RA by sex shows that boys and girls only differ in predictive ability of suicidal ideation, so this variable increases the risk of RA only in boys. These results are relevant, because they show the relationship between suicidal ideation and aggressor behaviour in boys and not in girls, a result that had not been found in previous studies, although it has been observed in relation to relational victimization (Barzilay et al., 2017) and the victimised aggressor (Liang, Flisher, & Lombard, 2007). In some similar studies, in which suicidal ideation is related to victimization and cyberbullying, no differences have been observed between boys and girls (Van Geel, Vedder, & Tanilon, 2014). Thus, it is found that boys who engage suicidal ideation, a variable that is closely related to another predictor variable such as psychological distress (Espelage & Holt, 2013), are more likely to use RA than girls. We consider that it would be important to conduct more gender-sensitive analyses in future research. In relation to age, it has been found that RA has a higher incidence in early adolescence (11-12 years), a result similar to that obtained by Cillessen, Mayeux, Ha, de Bruyn, & Lafontana (2014). The beginning of adolescence is an evolutionary period in which cognitive and emotional skills are acquired, which supposedly potentiates the more sophisticated and strategic use of RA (Ettekal & Ladd, 2015). It is likely that a greater use of RA in early adolescence is associated with the desire for acceptance and inclusion in the peer group that in this period has special significance, which coincides with the foundation of the construction of social identity that is so important and necessary in this developmental period.

Finally, this study has some limitations. Firstly, this is a cross-sectional study, and so causal relationships cannot be established. Secondly, the use of self-reports, in the sense that there may be a bias in the responses and it is the subjects themselves who report on their behaviours and attitudes. In future work it would be convenient to

have different informants, and to have the perception of parents and teachers regarding the aggressive behaviour of adolescents, as well as a more comprehensive analysis of other important variables for the intervention, such as the school climate. Despite this, some practical implications are derived from this work, especially relevant in the area of intervention and family education, in the sense that no specific intervention programs for RA are known, and this behaviour has the particularity of not being easily detectable by the family and the educational personnel.

### **Acknowledgements**

This study was funded by the project “El acoso escolar en la adolescencia: variables individuales y familiares”, and subsidised by the Programa de Apoyo a la Investigación Científica y Tecnológica (PAYCIT) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) (México).

### **REFERENCES**

- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación -escala de clima social escolar, ECLIS [School social climate: An evaluation scale - school social climate scale]. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803–813.
- Barnes, H., & Olson, D. (1982). Parent adolescent communication scale. In D.H. Olson (Ed.), *Family Inventories* (pp. 145–182). SSt. Paul: Family Social Sciences, University of Minnesota.
- Barzilay, S., Brunstein Klomek, A., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., ... Wasserman, D. (2017). Bullying Victimization and Suicide Ideation and Behavior Among Adolescents in Europe: A 10-Country Study. *Journal of Adolescent Health*. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002>
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192–200. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004236>
- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo [Attitudes towards authority and violence among adolescents: differences according to sex]. *Suma Psicológica*, 22(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.08.003>
- Carroll, A., Baglioni, A. J., Houghton, S., & Bramston, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children: an examination of goal orientations and social reputations. *The British Journal of Educational Psychology*, 69 ( Pt 3), 377–92. <https://doi.org/Doi 10.1348/000709999157789>
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S., & Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes (AAI-A) [Psychometric properties of the scale of attitudes toward institutional authority in adolescents (AAI-A)]. *Anales de Psicología*, 29(2), 540–548. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.138031>
- Cillessen, A. H. N., Mayeux, L., Ha, T., de Bruyn, E. H., & Lafontana, K. M. (2014). Aggressive effects of prioritizing popularity in early adolescence. *Aggressive Behavior*, 40(3), 204–213. <https://doi.org/10.1002/ab.21518>

- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia [Psychosocial variables and school violence in adolescence]. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125–130. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Cuesta, M., Fonseca-Pedrero, E., Vallejo, G., & Muñiz, J. (2013). Datos perdidos y propiedades psicométricas en los tests de personalidad [Lost data and psychometric properties in personality test]. *Anales de Psicología*, 29(1), 285–292. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.137901>
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8–22. <https://doi.org/10.1177/0146167290161002>
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27–S31. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.017>
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J., & 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., Jiménez, T. I., & Cava, M. J. (2016). A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: examining the role of individual, family, and school variables. *Cross-Cultural Research*, 50(2), 123–153. <https://doi.org/10.1177/1069397115625637>
- Ettekal, I., & Ladd, G. W. (2015). Costs and benefits of children's physical and relational aggression trajectories on peer rejection, acceptance, and friendships: Variations by aggression subtypes, gender, and age. *Developmental Psychology*, 51(12), 1756–1770. <https://doi.org/10.1037/dev0000057>
- Fung, A. L. C., Gerstein, L. H., Chan, Y., & Engebretson, J. (2015). Relationship of aggression to anxiety, depression, anger, and empathy in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 821–831. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9892-1>
- Gangel, M. J., Keane, S. P., Calkins, S. D., Shanahan, L., & O'Brien, M. (2017). The association between relational aggression and perceived popularity in early adolescence: A test of competing hypotheses. *The Journal of Early Adolescence*, 37(8), 1078–1092. <https://doi.org/10.1177/0272431616642327>
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44(1), 51–65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.002>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis multivariante [Multivariate analysis]* (4a edición). España: Prentice Hall.
- Jiménez, T. I., & Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(3), 251–260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2013). Physical aggression, spreading of rumors, and social prominence in early adolescence: Reciprocal effects supporting gender



- similarities? *Journal of Youth and Adolescence*, 42(12), 1801–1810. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9894-0>
- Kawabata, Y., Tseng, W. L., & Crick, N. R. (2014). Adaptive, maladaptive, mediational, and bidirectional processes of relational and physical aggression, relational and physical victimization, and peer liking. *Aggressive Behavior*, 40(3), 273–287. <https://doi.org/10.1002/ab.21517>
- Kessler, R., & Mroczek, D. (1994). Final version of our non-specific psychological distress scale. Memo Dated March, 10.
- Kushner, S. C., Herzhoff, K., Vrshek-Schallhorn, S., & Tackett, J. L. (2017). Depression in early adolescence: Contributions from relational aggression and variation in the oxytocin receptor gene. *Aggressive Behavior*, 44(1), 60–68. <https://doi.org/10.1002/ab.21724>
- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.08.007>
- Little, T., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 343–369. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0014>
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122–133. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Mariño, M. C., Chaparro, J. J., & González, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos [Reliability and factor structure of the CES-D in Mexican adolescents]. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 141–145.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital [Social reputation and relational aggression in adolescence. The role of loneliness, self-esteem and life satisfaction]. *Psicothema*, 21(4), 537–542. <https://doi.org/A> Web of science
- Moreno, D., Neves, S., Murgui, S., & Martínez, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género [a longitudinal study of non conformist social reputation and violence in adolescents from the gender perspective]. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 67–75. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a6>
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523–547. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003>
- Roberts, R. E. (1980). Reliability of the CES-D scale in different ethnic contexts. *Psychiatry Research*, 2(2), 125–134. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(80\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(80)90069-4)
- Smilkstein, G., Ashworth, C., & Montano, D. (1982). Validity and reliability of the family APGAR as a test of family function. *The Journal of Family Practice*, 15(2), 303–11.
- Tseng, W.-L., Banny, A. M., Kawabata, Y., Crick, N. R., & Gau, S. S.-F. (2013). A cross-lagged structural equation model of relational aggression, physical aggression, and peer status in a Chinese culture. *Aggressive Behavior*, 39(4), 301–15. <https://doi.org/10.1002/ab.21480>

- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents ameta-analysis. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Varela-Garay, R. M., Ávila, M. E., & Martínez- Ferrer, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción [School violence: An analysis from different interaction contexts]. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25–32. <https://doi.org/10.5093/in2013a4>
- Voulgaridou, I., & Kokkinos, C. M. (2015). Relational aggression in adolescents: A review of theoretical and empirical research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.006>
- Withers, M. C., McWey, L. M., & Lucier-Greer, M. (2016). Parent–adolescent relationship factors and adolescent outcomes among high-risk families. *Family Relations*, 65(5), 661–672.
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *The Journal of the American Medical Association*. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

ESTUDIO 4  
FAMILY FUNCTIONING, SELF-CONCEPT AND  
CYBERVICTIMIZATION:  
AN ANALYSIS BASED ON GENDER



## **Family functioning, self-concept and cybervictimization: an analysis based on gender<sup>4</sup>**

Ana Romero-Abrio<sup>1</sup>, Celeste León-Moreno<sup>1</sup>, Daniel Musitu-Ferrer<sup>1</sup> and María Elena Villarreal-González<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Education and Social Psychology, Pablo Olavide University

<sup>2</sup> Faculty of Psychology, Autonomus University of Nuevo Leon

### **ABSTRACT**

The aim of this study was to analyze the relationships between cybervictimization, family functioning, and self-concept in adolescents, while taking the gender perspective into account. A study was conducted with a sample of 8115 adolescents, aged between 11 and 16 years ( $M = 13.34$ ;  $SD = 1.04$ ) from the State of Nuevo Leon, Mexico. A MANOVA  $3 \times 2$  was performed to analyze the data. The results showed that family functioning, family self-concept, and academic self-concept were higher when cybervictimization was low. It was also observed that, in situations of cybervictimization, the girls had lower family self-concept, lower academic self-concept, and lower family functioning than the boys. The results that were obtained and their implications are discussed in the final section.

### **Keywords:**

cyberbullying; cybervictimization; family functioning; self-concept; adolescence

---

<sup>4</sup> Romero-Abrio, A., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., & Villarreal-González, M. E. (2019). Family Functioning, Self-Concept and Cybervictimization: An Analysis Based on Gender. *Social Sciences*, 8(2), 69.

## 1. INTRODUCTION

In recent decades, advances in Information and Communication Technologies (ICT) have very rapidly changed the way people interact and communicate with each other. For adolescents, smartphones—mobile phones with Internet access—virtual social media, and instant messaging, are part of their daily lives and they provide them with a connected environment for development and socialization (Livingstone et al. 2011; Wachs et al. 2016). However, this incursion of ICT in the day-to-day lives of adolescents also has many negative effects, such as, for example, Internet addiction and behaviors that are associated with cyberbullying (Aricak and Ozbay 2016; Martínez-Ferrer et al. 2018). Recent studies have revealed the alarming increase in cyberbullying in all developed countries, which has raised great concern in social and educational spheres (De Santisteban and Gámez-Guadix 2017; Garaigordobil 2017; Kowalski et al. 2014; Ortega-Barón et al. 2016).

Cyberbullying is defined as any behavior performed by individuals or groups through electronic or digital means, which involves repeatedly sending hostile or aggressive messages with the intention of causing harm or discomfort to others (Tokunaga 2010; Wachs et al. 2016). Despite the similarities between bullying and cyberbullying, such as intentionality, persistence, and imbalance of power (Buelga et al. 2016), cyberbullying has some very particular characteristics that do not occur in bullying, such as the following: the anonymity of the aggressor; the scope and amplitude of spectators; the impossibility of fleeing from aggression in cyberspace; and, the indefinite reproduction of cyber aggression by observers (Aricak and Ozbay 2016; Buelga et al. 2010). Moreover, one specific characteristic of cyberbullying is the higher prevalence of aggressive cyber-victims, since the Internet provides victims with tools to defend themselves and counterattack, displaying behaviors that they would not dare to express in face-to-face bullying situations (Antoniadou and Kokkinos 2015; Buelga et al. 2017).

In recent years, there has been a notable increase in the amount of research that is focused on the behavior of cyber-aggressors (Giménez Gualdo et al. 2015; Hosseinmardi et al. 2015; Watts et al. 2017). Moreover, numerous authors have analyzed the profile of cyber-victims and their relationship with psychosocial adjustment variables (Ak et al. 2015; Buelga et al. 2017; Stoll and Block 2015).

As regards the effects of cybervictimization on the psychosocial adjustment of adolescents, previous studies have made reference to different socialization scenarios. Thus, at the community level, the relationship between integration variables and community participation and victimization has been analyzed (Martínez Ferrer et al. 2011). In terms of the school context, recent review studies have highlighted the relationship between cybervictimization and learning difficulties (Garaigordobil 2017) and problems of low academic performance (Tokunaga 2010). In the same line,

a meta-analysis that as carried out by Kowalski et al. (2014) reported that the adolescents who suffer cybervictimization have a negative perception of the school and little confidence in teachers. Additionally, a study by Ortega-Barón et al. (2016) has analyzed the relationship between cybervictimization and a negative perception of peer relationships.

Previous studies have highlighted that positive family communication favors the self-concept of adolescents within the family, representing a protective factor against cybervictimization, as occurs with family support and parental affection. In contrast, previous studies have highlighted the relationship between family functioning and cybervictimization (Brighi et al. 2012; Sasson et al. 2015). In this respect, some of the authors have reported that deterioration in family functioning contributes to greater victim vulnerability and the longer duration of cyberbullying due, in part, to the lack of family support to deal with problems (Buelga et al. 2016; Navarro et al. 2015).

In relation to personal and behavioral characteristics, in a review paper by Chan and Wong (2015), it has been observed that adolescents who are cybervictimized also suffer problems of low self-control. Additionally, in other studies, cybervictimization has been related to depression (Calvete et al. 2016), anxiety (Litwiller and Brausch 2013), problems of anger and hostility (Aymerich et al. 2018), loneliness and low empathy (Brewer and Kerslake 2015), and suicidal ideation and low self-concept (Brewer and Kerslake 2015; Extremera et al. 2018). As regards self-concept, defined as the perception that individuals have of themselves as physical, social, and spiritual beings (García and Musitu 1999), the authors of this study believe that attention should be drawn to the important role that it plays in the development of adolescent identity. This study was performed using the hierarchical and multidimensional self-concept model (Shavelson et al. 1976) in order to obtain a more sensitive, adjusted, and specific analysis of the measurements (Fuentes et al. 2011). Previous studies have reported that adolescents with high self-concept have higher levels of psychosocial adjustment, such as greater satisfaction with life and less loneliness (Moreno et al. 2009) and lower levels of depression and anxiety than adolescents with low self-concept (Garaigordobil and Durá 2006). In contrast, other authors have associated low self-concept with victimization (Kowalski and Limber 2013) and cybervictimization (Brewer and Kerslake 2015; Extremera et al. 2018; Wachs et al. 2016).

Lastly, regarding the prevalence of cybervictimization according to gender, there is still no consensus among researchers. Certain previous studies have reported that cybervictimization may be more frequent in boys (Durán-Segura and Martínez-Pecino 2015), or no gender differences have been observed (Katzner et al. 2009). Additionally, a meta-analysis by Kowalski et al. (2014) indicated an increased frequency of cybervictimization in girls. In relation to self-concept, in a meta-analysis that was carried out with 32,486 individuals through 115 studies, no gender

differences were observed in the familiar and academic dimensions of self-concept (Gentile et al. 2009).

### *The Current Study*

In the family environment, studies have been carried out on cybervictimization from the perspective of family communication (Buelga et al. 2017), parenting styles (Chou et al. 2016; Fuentes et al. 2015), and family atmosphere (Moral Jiménez and Ovejero Bernal 2013), as well as from the intercultural standpoint (Estévez et al. 2016). However, very few studies have analyzed cybervictimization from the point of view of family functioning (Buelga et al. 2016). There is also extensive literature regarding the relationship between self-concept and cybervictimization, but from the multidimensional perspective of self-concept (Brewer and Kerlake 2015; Buelga and Musitu 2006). In this study, a two-dimensional perspective was chosen, which focused exclusively on the two potentially most significant contexts in the adolescent's life, namely family and school. Thus, consideration was given to the dimensions of family and academic self-concept dimensions, which previous studies have related to low levels of aggressive behavior in school, high academic performance, and better school achievement (Estévez et al. 2006), as well as with other adjustment factors in adolescents, such as substance use (Musitu et al. 2007a) and criminal behavior (Cava et al. 2008). In particular, some of the authors have related the family self-concept with high levels of family socialization (Fuentes et al. 2011). In terms of gender, as mentioned previously, no conclusive results have been reached in previous studies regarding the differences between boys and girls in cybervictimization in relation to those variables, namely self-concept and family functioning.

Against this background, the general objective of this study is to analyze the relationship between family functioning, family self-concept, academic self-concept, and cybervictimization in school-aged adolescents based on gender. The expected outcomes are as follows:

Hypothesis 1 (H1). Family functioning would be greater the lower the cybervictimization.

Hypothesis 2 (H2). Academic and family self-concept would be higher in adolescents with low cybervictimization.

Hypothesis 3 (H3). In situations of high cybervictimization, girls would display lower family functioning, lower academic self-concept and lower family self-concept than boys.



## 2. METHOD

### 2.1. Participants

Proportional stratified sampling was carried out according to urban and rural educational centers (universe of 984 centers), in the State of Nuevo Leon (Mexico) (confidence level 90%, alpha 0.05). 8,115 adolescents participated (51.5% boys and 48.5% girls) from 118 centers (62 urban and 56 rural), of which 62.3% studied in urban schools and 62.3% studied in rural schools. Their ages ranged between 11–13 years old (54.0%) and 14–16 years old (46.0%).

### 2.2. Instruments

*Family Functioning Scale—APGAR*—(Smilkstein et al. 1982). It consisted of five items with three possible answers (0 = almost never, 1 = sometimes, and 2 = almost always). It evaluates the cohesion and adaptability of family functioning (e.g., “Are you satisfied with the time you and your family spend together?”). Cronbach’s alpha was 0.80. Confirmatory factorial analysis (CFA) using the Maximum Likelihood Model showed good fit of the model to the data [ $SB\chi^2 = 40.41$ ,  $gl = 4$ ,  $p < 0.001$ ,  $CFI = 0.996$ ,  $RMSEA = 0.033$  (0.025, 0.043)].

*Self-Concept Form-5 Scale—AF-5*—(García and Musitu 1999). This consisted of 30 items, with a response range of 1 = very little according to 99 = agree strongly. It measured five dimensions of self-concept: academic self-concept (e.g., “I do schoolwork well”), social self-concept (e.g., “I make friends easily”), emotional self-concept (e.g., “I’m afraid of some things”), family self-concept (e.g., “At home they criticize me a lot”), and physical self-concept (e.g., “I take care of myself physically”). Cronbach’s alpha was 0.81. Its internal consistency for each of its dimensions—academic self-concept and family self-concept—was 0.88 and 0.77, respectively. The CFA using the Maximum Likelihood model presented an acceptable fit to the data [ $SB \chi^2 = 6892.5998$ ,  $gl = 337$ ,  $p < 0.001$ ,  $CFI = 0.958$ ,  $RMSEA = 0.050$  (0.049, 0.051)].

*Scale of Victimization via Mobile Phone and Internet—CYB-VIC*—(Buelga et al. 2012). It consisted of 18 items with four Likert response options (from 1 = never to 4 = always). The scale measured the adolescent's experience as a victim of cyberbullying via mobile phone and Internet in the last 12 months. It consisted of two sub-scales: mobile phone victimization (e.g., “I’ve been insulted or ridiculed with messages or calls”); and, Internet victimization (e.g., “They’ve gotten into my messenger or private account without being able to do anything”). Cronbach’s alpha was 0.89. The CFA using the Maximum Likelihood Model confirmed the good fit of the model to the data: [ $SB\chi^2 = 238.90$ ,  $df = 124$ ,  $p < 0.001$ ,  $CFI = 0.93$ ,  $NNFI = 0.91$ ,  $RMSEA = 0.03$  (0.024, 0.035)].

### *2.3. Procedure*

The Autonomous University of Nuevo Leon and the Secretariat for Education, of the same state, planned and developed the project. This Secretariat convened the inspectors of the different state regions to inform them of the start of this research and for the latter to, in turn, inform their directors about the interest and relevance of the project in order to grant access to university researchers for the administration of the instruments. PhD students from the Faculty of Psychology (N = 19) received training on all aspects related to the development of the research (administration, attitudes, and behaviour in the process with respect to students and teachers). Once they had been informed and had given their permission, the instruments were administered at the selected centres following the obtainment of permission from the parents and students. For transport purposes, participants living long distances from the centres were provided with a bus service by the Faculty of Psychology. The number of researchers and PhD students who used this service was N = 25. In classrooms where there were children with reading and comprehension problems, administration was performed on an individual basis by trained staff. Additionally, all of the students were informed that their participation was voluntary and anonymous and that they could refuse to participate whenever they wished. A total of 19 students (21%) refused to participate in the project. The study complied with the ethical values required in research with human beings, respecting the fundamental principles that were included in the Helsinki Declaration (World Medical Association 2013), its amendments and regulations in force (regulating informed consent and right to information, personal data protection and guarantees of confidentiality, non-discrimination, freedom, and the option of abandoning the study in any of its phases).

### *2.4. Data Analysis*

First, two cluster analyses were carried out with the two dimensions of cybervictimization that are measured on the scale (mobile phone victimization and Internet victimization), in order to determine the maximum intergroup variability and minimum intragroup variability. Firstly, a two-stage analysis was carried out to obtain the optimal number of groups, followed by a k-means analysis to assign the individuals to each group. The result was that three cybervictimization groups (high, moderate, and low) were obtained, with good fits. The average score was used to determine the prevalence of cybervictimization, resulting in three conglomerates that were compared in accordance with the evaluation of this variable (Closas et al. 2013). Based on the mean, the values were classified, as follows: values between 1 and 1.60 were considered to be low cybervictimization; values between 1.70 and 2.60, moderate cybervictimization; and, values between 2.70 and 5, high cybervictimization. Subsequently, a multivariate factorial design (MANOVA,  $3 \times 2$ ) was performed to analyze any interaction effects. The fixed factors were cybervictimization (high, moderate, and low) and gender (boy and girl) and the

dependent variables were family functioning and self-concept (family self-concept and academic self-concept). Lost data by scales or sub-scales, provided that they did not exceed 15%, were processed using the multiple linear regression imputation model (Cuesta et al. 2013). Univariate atypical data were detected by the exploration of standardized scores) (Hair et al. 1999). SPSS (edition 25) software was used.

### 3. RESULTS

#### 3.1. Descriptive Analysis

The distribution of adolescents according to gender, cybervictimization, family functioning, and self-concept is shown in Table 1. The percentage of boys and girls, as a function of cybervictimization, was similar in all of the variables.

**Table 1.** Sociodemographic variables.

Variables	Total Sample (N = 8115)	Cybervictimization			$\chi^2$
		Low (N = 6525)	Moderate (N = 1328)	High (N = 262)	
Gender					28.216 ***
Boys	4177 (51.5%)	3449 (52.9%)	620(46.7%)	108 (41.2%)	
Girls	3938 (49.5 %)	3076 (47.1%)	708(53.3%)	154 (58.8%)	

\*\*\*  $p < 0.001$ .

#### 3.2. Multivariate Analysis

A MANOVA was performed and statistically significant differences were obtained in the main effects of cybervictimization ( $\Lambda = 0.965$ ,  $F(6, 16,214) = 47.89$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.017$ ), and gender ( $\Lambda = 0.995$ ,  $F(3, 8107) = 14.85$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.005$ ). A statistically significant interaction effect between cybervictimization and gender was also observed ( $\Lambda = 0.995$ ,  $F(6, 16,214) = 6.86$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.003$ ).

As regards cybervictimization, the ANOVA results showed statistically significant differences in family functioning ( $F(2, 1882) = 58.859$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = .014$ ), family self-concept ( $F(2, 8112) = 156.653$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.037$ ), and academic self-concept ( $F(2, 8112) = 30.281$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.007$ ) (see Table 2). The Bonferroni test ( $\alpha = 0.05$ ) indicated that family functioning, family self-concept and academic self-concept were higher in adolescents with low cybervictimization

than in those with high cybervictimization. The effect sizes detected were medium-low, from 0.007 to 0.037.

**Table 2.** Means, Standard Deviation (SD) and results ANOVA between cybervictimization and family functioning, family self-concept, and academic self-concept.

Variables	Cybervictimization			<i>F</i>	$\eta^2$
	Low	Moderate	High		
F	2.484 (0.545) <sup>a</sup>	2.374 (0.545) <sup>b</sup>	2.173 (0.621) <sup>c</sup>	58.859 ***	0.014
SC <sup>A</sup>	81.574 (18.558) <sup>a</sup>	74.548 (21.902) <sup>b</sup>	64.636 (24.373) <sup>c</sup>	156.653 ***	0.037
SC <sup>F</sup>	71.339 (21.090) <sup>a</sup>	67.867 (21.802) <sup>b</sup>	63.302 (22.710) <sup>c</sup>	30.281 ***	0.007

FF: Family functioning; FSC: Family Self-Concept; ASC: Academic Self-Concept; Bonferroni Test  $\alpha = 0.05$ ;  $a > b > c$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ ;  $\eta^2 = 0.01-0.06$  (small effect),  $>0.06-0.14$  (medium effect),  $>0.14$  (high effect).

In relation to gender, significant differences were obtained in family self-concept ( $F(1, 8113) = 18.774$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.002$ ) and in academic self-concept ( $F(1, 8113) = 37.149$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.005$ ). As shown in Table 3, girls showed greater academic self-concept, while boys showed greater family self-concept.

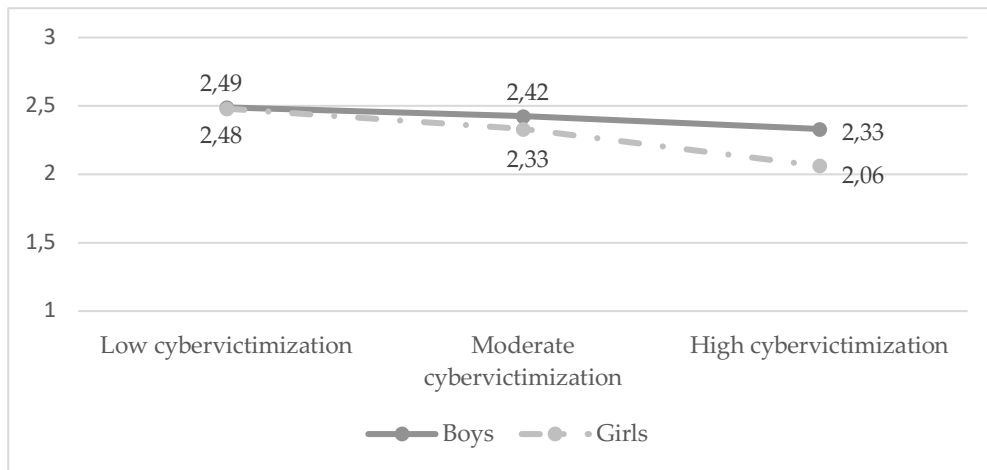
**Table 3.** Means, Standard Deviation (SD) and results ANOVA between gender and family functioning, family self-concept and academic self-concept.

Variables	Gender		<i>F</i>	$\eta^2$
	Boy	Girl		
FF	2.468 (0.561)	2.444 (0.541)	3.797	0.000
FSC	80.797 (18.334)	78.901 (21.052)	18.774 ***	0.002
ASC	69.113 (20.713)	71.995 (21.887)	37.149 ***	0.005

FF: Family functioning; FSC: Family Self-concept; ASC: Academic Self-Concept; \*\*\*  $p < 0.001$ ;  $\eta^2 = 0.01-0.06$  (small effect),  $>0.06-0.14$  (medium effect),  $>0.14$  (high effect).

### 3.3. Univariate Analyses of Interaction Effects

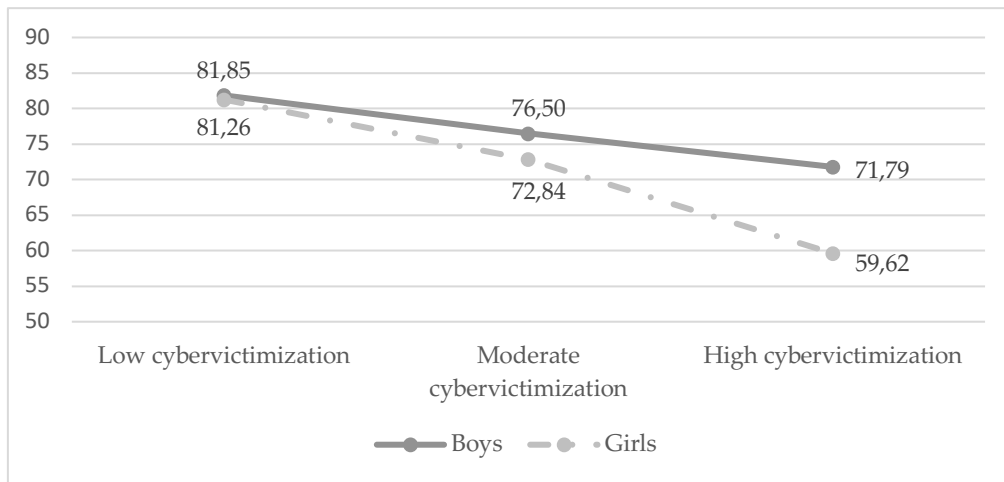
Three interaction effects were obtained. The first interaction was between cybervictimization, gender, and family functioning ( $F(5, 8109) = 28.732, p < 0.001, \eta^2 = 0.017$ ). The post-hoc contrast results from the Bonferroni test ( $\alpha = 0.05$ ) indicated that, when cybervictimization was high and moderate, girls perceived worse family functioning, while, when cybervictimization was low, boys and girls similarly perceived high family functioning (Figure 1).



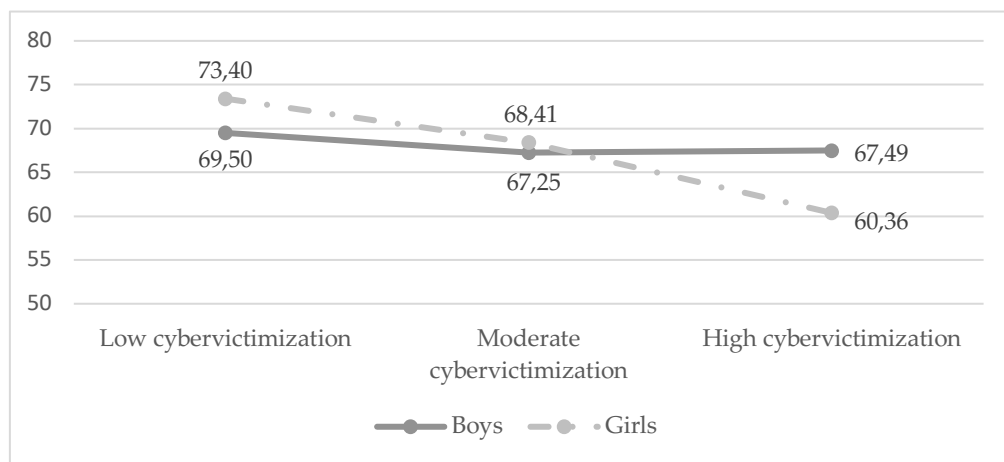
**Figure 1.** Cybervictimization, family functioning and gender.

The second interaction was between cybervictimization, gender, and family functioning ( $F(5, 8109) = 70.654, p < 0.001, \eta^2 = 0.042$ ). Post-hoc contrast results from the Bonferroni test ( $\alpha = 0.05$ ) (Figure 2) indicated that when cybervictimization was moderate and high girls showed lower family self-concept, while, when cybervictimization was low, boys and girls similarly perceived high family functioning.

The third interaction was between cybervictimization, gender, and academic self-concept ( $F(5, 8109) = 24.889, p < 0.001, \eta^2 = 0.015$ ). As can be seen from the results (Figure 3), when cybervictimization was high, girls showed lower academic self-concept, while, when cybervictimization was low, girls showed higher academic self-concept. Only in the condition of moderate victimization did the boys and girls show similar academic self-concept.



**Figure 2.** Cybervictimization, family self-concept and gender.



**Figure 3.** Cybervictimization, academic self-concept, and gender.

#### 4. DISCUSSION

This study aimed to analyze the relationships between cybervictimization, family functioning, and academic and family self-concept in school-aged adolescents, while taking into account the gender perspective. The results showed that family functioning, family self-concept, and academic self-concept were significantly related with cybervictimization. Significant differences were observed between boys and girls in these variables in the three conditions of cybervictimization that were analyzed in this study.

As regards family functioning, the results showed that it was the adolescents with low cybervictimization who perceived better family functioning and that higher cybervictimization was associated with lower perception of good family functioning, allowing us to confirm the first hypothesis. These results were consistent with those

that were obtained by other authors in the field of family functioning, with variables, such as family communication (Navarro et al. 2015), parenting styles (Fuentes et al. 2015; Huang et al. 2010) and family climate (Ortega-Barón et al. 2016). These findings are also considered to be fundamentally interesting because they provide a new dimension—family functioning—that is considered to bring together the other variables in the family context (Castilla et al. 2014; Martínez-Ferrer et al. 2003; Musitu et al. 2007a). Family functioning was also observed to be related with cybervictimization. More specifically, our results show that adolescents with good family functioning are less cyber-victimized than those with poor family functioning. In the same line, previous studies have highlighted that the likelihood of adolescents being cyber-victimized is related to protection variables that are related to family structure and functioning, such as parental affection and family support (Elsaesser et al. 2017; Fanti et al. 2012; Martins et al. 2016).

In relation to self-concept, it was observed that adolescents with low cyber-victimization status reported greater family and academic self-concept, allowing for us to confirm the second hypothesis. These results are consistent with those that were reported in previous studies, which have highlighted that self-concept, together with family functioning, is also a protection factor against cybervictimization (Kowalski et al. 2018). However, this study included the two dimensions of self-concept that are related to family and school, thus enriching the results that were reported previously, insofar as cybervictimization has a reference in both the school and family contexts. Recently, it has also been observed that the relationship between self-concept and cybervictimization may be moderated by positive relationships between parents and adolescent children. More specifically, frequent communication between parents and children is related to high levels of self-concept in adolescents (Özdemir 2014).

As regards gender, and as expected (third hypothesis), the relationships between cybervictimization, family functioning, family self-concept, and academic self-concept differed between boys and girls. Firstly, it was observed that girls with high cybervictimization reported poorer family functioning than boys. However, when cybervictimization was low, no gender differences in family functioning were observed. This result is related to the notion that girls are more sensitive to poor family functioning than boys, which could explain more emotional problems and, consequently, reveal greater difficulty in dealing with problems in the family sphere and in other contexts, such as school. These negative experiences linked to emotional resources would explain the victimization (Buelga et al. 2017; Hinduja and Patchin 2012). In this connection, previous studies have reported that girls are better in identifying and expressing emotions than boys in contexts of family violence, such as in cases of child-to-parent violence (Levant et al. 2009; Martínez-Ferrer et al. 2018). Although this is one potential explanation, the downside is that it is a borderline explanation in the sense that poor family functioning is not necessarily related to

violence. In the authors' opinion, these results are very interesting and they should therefore be explored further.

Secondly, and as regards family self-concept, it was observed that the effect of interaction with cybervictimization and gender followed the same trend as in the case of family functioning. The results showed that the boys presented higher scores than the girls when cybervictimization was high, but in situations of low cybervictimization, girls and boys had a high and similar family self-concept. This result is related to one extremely important fact, which appeared at the beginning of the last century with symbolic interactionists (Brown and Lohr 1987; Pons Diez 2010; Serpe and Stryker 2011; Shalin 2015), and it continues today with the theory of empowerment (Cattaneo and Goodman 2015; Musitu and Buelga 2004; Peterson 2014; Song 2012), namely that parenting styles and other dimensions of the family environment, such as family communication, are considered to be processes that have certain outcomes or resources, and one of the results of these processes is self-concept (Collins 2011). This study infers that these processes are weaker in the cases of adolescent cyber-bullying victims. To summarize, the fact that cyber-victimized adolescents presented a lower family self-concept is related to the idea that family socialization processes are intimately linked to family functioning, as are parenting styles when family functioning is negative, having a negative effect on the self-concept of adolescents. It is important to emphasize that self-concept has been identified as an important predictor of criminal behavior (Barry et al. 2007), violent behavior (Babore et al. 2017; Estévez et al. 2006), and substance use (Musitu et al. 2007a).

Finally, and in relation to the academic self-concept, the results showed that, when cybervictimization was low and moderate, boys and girls showed significant differences, which were greater in the girls in both cases. When cybervictimization was high, boys and girls showed the lowest scores of the three groups, but it was the girls who presented the lowest levels. Our results revealed gender differences in academic self-concept, which is consistent with findings that were reported in previous studies (Jansen et al. 2014), and supports the idea that, when girls are victimized, their academic self-concept diminishes, a situation that does not occur in boys. Previous studies have described the relationship between academic self-concept and adjustment variables, such as anxiety, intrinsic motivation, and academic performance (Khalaila 2015). In turn, these variables have been observed to be significantly related to cyberbullying and cybervictimization (Litwiller and Brausch 2013). This result seems significant, especially since it was observed that poor family functioning not only influences this environment internally, but it also extends to another very important scenario in this period of adolescence, namely school. It is important to note that the results obtained in this study showed that boys and girls seem to differ in the way that they interpret complex situations with high emotional content. In this sense, other authors have reported that girls interpret emotions better



(Levant et al. 2009), and have better emotional self-concept than boys (Ortega-Barón et al. 2016), which could explain its greater sensitivity and permeability in situations of cybervictimization. As regards academic self-concept, performance, and academic adjustment (Jansen et al. 2014; Khalaila 2015), it has also been observed that girls present higher levels and adjustment than boys in non-violent or peaceful situations. These results may be explained by gender schemes that are acquired through socialization processes and they result in the learning of behaviors that are considered to be socially appropriate for men and women (Santoro et al. 2018; Yubero and Navarro Olivas 2010).

Finally, we believe that this study provides suggestive and relevant observations regarding certain variables that are involved in cybervictimization. However, it is important to note that the results obtained in this study must be interpreted with caution, due to its transversal and correlational nature, which, as is well known, does not allow causal relationships to be established between the variables. A longitudinal study with measurements at different times would help to clarify the relationships that were observed here.

Despite these limitations, the authors believe that this study provides interesting and valuable results regarding the relationship between cyberbullying and the emotional variables of psychological distress and, above all, suicidal ideation, as well as the fundamental role that is played by family as a protection context. These findings highlight the importance of the role of family and gender in the strengthening of resources, such as self-concept, which have a protective effect on the interaction of adolescents with their peers at school and on virtual social media.

**Author Contributions:** All the authors of the manuscript contributed equally to the research and writing of the present study.

**Funding:** This study was funded by the project “Bullying in adolescence: individual and family variables”, and subsidised by Support Scientific and Technological Research Programme (PAYCIT) by the Autonomous University of Nuevo Leon (UNAL) (Mexico).

**Conflicts of Interest:** The authors declare no conflict of interest.

## REFERENCES

- (Ak et al. 2015) Ak, Şerife, Yalçın Özdemir, and Yaşar Kuzucu. 2015. Cybervictimization and Cyberbullying: The Mediating Role of Anger, Don't Anger Me! *Computers in Human Behavior* 49: 437–43. doi:10.1016/j.chb.2015.03.030.
- (Antoniadou and Kokkinos 2015) Antoniadou, Nafsika, and Constantinos M. Kokkinos. 2015. Cyber and School Bullying: Same or Different Phenomena? *Aggression and Violent Behavior* 25: 363–72. doi:10.1016/j.avb.2015.09.013.

- (Arıcak and Ozbay 2016) Arıcak, Osman Tolga, and Ahmet Ozbay. 2016. Investigation of the Relationship between Cyberbullying, Cybervictimization, Alexithymia and Anger Expression Styles among Adolescents. *Computers in Human Behavior* 55: 278–85. doi:10.1016/j.chb.2015.09.015.
- (Aymerich et al. 2018) Aymerich, María del Milagro, Gonzalo Musitu, and Francisco Palmero. 2018. Family Socialisation Styles and Hostility in the Adolescent Population. *Sustainability* 10: 2962.
- (Babore et al. 2017) Babore, Alessandra, Leonardo Carlucci, Fedele Cataldi, Vicky Phares, and Carmen Trumello. 2017. Aggressive Behaviour in Adolescence: Links with Self-Esteem and Parental Emotional Availability. *Social Development* 26: 704–42. doi:10.1111/sode.12236.
- (Barry et al. 2007) Barry, Christopher T., Sarah J. Grafeman, Kristy K. Adler, and Jessica D. Pickard. 2007. The Relations among Narcissism, Self-Esteem, and Delinquency in a Sample of at-Risk Adolescents. *Journal of Adolescence*. doi:10.1016/j.adolescence.2006.12.003.
- (Brewer and Kerslake 2015) Brewer, Gayle, and Jade Kerslake. 2015. Cyberbullying, Self-Esteem, Empathy and Loneliness. *Computers in Human Behavior* 48: 255–60. doi:10.1016/j.chb.2015.01.073.
- (Brighi et al. 2012) Brighi, Antonella, Annalisa Guarini, Giannino Melotti, Silvia Galli, and Maria Luisa Genta. 2012. Predictors of Victimization across Direct Bullying, Indirect Bullying and Cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties* 17: 375–88.
- (Brown and Lohr 1987) Brown, B. Bradford, and Mary Jane Lohr. 1987. Peer-Group Affiliation and Adolescent Self-Esteem: An Integration of Ego-Identity and Symbolic-Interaction Theories. *Journal of Personality and Social Psychology* 52: 47–55. doi:10.1037/0022-3514.52.1.47.
- (Buelga and Musitu 2006) Buelga, Sofia, and Gonzalo Musitu. 2006. Famille et Adolescence: Prévention de Conduites à Risque [Family and Adolescence: Preventions of Risk Behaviour]. In *Adolescences d'aujourd'hui*. Edited by Denis Jacquet and Marc Zabalia. Rennes: Rennes: PUF, pp. 17–35.
- (Buelga et al. 2010) Buelga, Sofia, María Jesús Cava, and Gonzalo Musitu. 2010. Cyberbullying: Victimization Entre Adolescentes a Través Del Teléfono Movil y de Internet [Cyberbullying: Victimization among Adolescents through Mobile Phone and Internet]. *Psicothema* 22: 784–89. doi:10.5093/in2012v21n1a2.
- (Buelga et al. 2012) Buelga, Sofia, María Jesús Cava, and Gonzalo Musitu. 2012. Validation of the Adolescent Victimization through Mobile Phone and Internet Scale. *Revista Panamericana de Salud Pública = Pan American Journal of Public Health* 32: 36–42.
- (Buelga et al. 2016) Buelga, Sofia, Belén Martínez-Ferrer, and Gonzalo Musitu. 2016. Family Relationships and Cyberbullying. In *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health*. Edited by Raúl Navarro, Santiago Yubero and Elisa Larrañaga. España: Springer, pp. 99–114. doi:10.1007/978-3-319-25552-1.
- (Buelga et al. 2017) Buelga, Sofia, Belén Martínez-Ferrer, and María Jesús Cava. 2017. Differences in Family Climate and Family Communication among Cyberbullies, Cybervictims, and Cyber Bully–victims in Adolescents. *Computers in Human Behavior* 76: 164–73. doi:10.1016/j.chb.2017.07.017.

- (Calvete et al. 2016) Calvete, Esther, Izaskun Orue, and Manuel Gámez-Guadix. 2016. Cyberbullying Victimization and Depression in Adolescents: The Mediating Role of Body Image and Cognitive Schemas in a One-Year Prospective Study. *European Journal on Criminal Policy and Research*. doi:10.1007/s10610-015-9292-8.
- (Castilla et al. 2014) Castilla, Humberto A., Tomas P. Caycho, Midori Shimabukuro, and Amalia A. Valdivia. 2014. Percepción Del Funcionamiento Familiar: Análisis Psicométrico de La Escala APGAR-Familiar En Adolescentes de Lima [Perception of Family Functioning: Psychometric Analysis of the APGAR-Family Scale in Adolescents in Lima]. *Propósitos y Representaciones* 2: 49–58. doi:10.20511/pyr2014.v2n1.53.
- (Cattaneo and Goodman 2015) Cattaneo, Lauren Bennett, and Lisa A. Goodman. 2015. What Is Empowerment Anyway? A Model for Domestic Violence Practice, Research, and Evaluation. *Psychology of Violence* 5: 84–94. doi:10.1037/a0035137.
- (Cava et al. 2008) Cava, María Jesús, Sergio Murgui, and Gonzalo Musitu. 2008. Diferencias En Factores de Protección Del Consumo de Sustancias En La Adolescencia Temprana y Media [Differences in Protective Factors for Substance Use in Early and Middle Adolescence]. *Psicothema* 20: 389–95.
- (Chan and Wong 2015) Chan, Heng Choon Oliver, and Dennis SW Wong. 2015. Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior* 23: 98–108.
- (Chou et al. 2016) Chou, Hui Lien, Chien Chou, and Chao Hsiu Chen. 2016. The Moderating Effects of Parenting Styles on the Relation between the Internet Attitudes and Internet Behaviors of High-School Students in Taiwan. *Computers and Education* 94: 204–14. doi:10.1016/j.compedu.2015.11.017.
- (Closas et al. 2013) Closas, Antonio Humberto, Edgardo Alberto Arriola, Cristina Isabel Kuc, Rosana Amarilla, and Ethel Carina Jovanovich. 2013. Análisis Multivariante, Conceptos y Aplicaciones En Psicología Educativa y Psicometría [Multivariate Analysis, Concepts and Applications in Educational Psychology and Psychometry]. *Enfoques XXV*: 65–92.
- (Collins 2011) Collins, Randall. 2011. Wiley's Contribution to Symbolic Interactionist Theory. *American Sociologist* 42: 156–67. doi:10.1007/s12108-011-9125-2.
- (Cuesta et al. 2013) Cuesta, Marcelino, Eduardo Fonseca-Pedrero, Guillermo Vallejo, and José Muñiz. 2013. Datos Perdidos y Propiedades Psicométricas En Los Tests de Personalidad [Lost Data and Psychometric Properties in Personality Test]. *Anales de Psicología* 29: 285–92. doi:10.6018/analesps.29.1.137901.
- (De Santisteban and Gámez-Guadix 2017) De Santisteban, Patricia, and Manuel Gámez-Guadix. 2017. Estrategias de persuasión en grooming online de menores: Un análisis cualitativo con agresores en prisión [Persuasion strategies in online grooming of young people: A qualitative analysis with aggressors in prison]. *Psychosocial Intervention* 26: 139–46. doi:10.1016/j.psi.2017.02.001.
- (Durán-Segura and Martínez-Pecino 2015) Durán-Segura, Mercedes, and Roberto Martínez-Pecino. 2015. Ciberacoso Mediante Teléfono Móvil e Internet En Las Relaciones de Noviazgo Entre Jóvenes [Cyberbullying Through Mobile Phone and the Internet in Dating Relationships on Youth]. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación* 22: 159. doi:10.3916/C44-2015-17.
- (Elsaesser et al. 2017) Elsaesser, Caitlin, Beth Russell, Christine McCauley Ohannessian, and Desmond Patton. 2017. Parenting in a Digital Age: A Review of Parents' Role in

Preventing Adolescent Cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*. doi:10.1016/j.avb.2017.06.004.

- (Estévez et al. 2006) Estévez, Estefanía, Belén Martínez, and Gonzalo Musitu. 2006. La Autoestima En Adolescentes Agresores y Víctimas En La Escuela: La Perspectiva Multidimensional [Self-Esteem in Adolescent Aggressors and Victims in School: The Multidimensional Perspective]. *Psychosocial Intervention* 15: 223–32.
- (Estévez et al. 2016) Estévez, Estefanía, Teresa I. Jiménez, and María Jesús Cava. 2016. A Cross-Cultural Study in Spain and Mexico on School Aggression in Adolescence: Examining the Role of Individual, Family, and School Variables. *Cross-Cultural Research* 50: 123–53. doi:10.1177/1069397115625637.
- (Extremuera et al. 2018) Extremuera, Natalio, Cirenía Quintana-Orts, Sergio Mérida-López, and Lourdes Rey. 2018. Cyberbullying Victimization, Self-Esteem and Suicidal Ideation in Adolescence: Does Emotional Intelligence Play a Buffering Role? *Frontiers in Psychology* 9: 367. doi:10.3389/fpsyg.2018.00367.
- (Fanti et al. 2012) Fanti, Kostas A., Andreas G. Demetriou, and Veronica V. Hawa. 2012. A Longitudinal Study of Cyberbullying: Examining Risk and Protective Factors. *European Journal of Developmental Psychology* 9: 168–81. doi:10.1080/17405629.2011.643169.
- (Fuentes et al. 2011) Fuentes, María C., José Fernando García, Enrique Gracia, and Marisol Lila. 2011. Autoconcepto y Ajuste Psicosocial En La Adolescencia [Self-Concept and Psychosocial Adjustment in Adolescence]. *Psicothema* 23: 7–12.
- (Fuentes et al. 2015) Fuentes, María C., Fernando García, Enrique Gracia, and Antonio Alarcon. 2015. Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Study in Spanish Adolescents. *Revista de Psicodidáctica* 27: 1–32. doi:10.1080/11356405.2015.1006847.
- (Garaigordobil 2017) Garaigordobil, Maite. 2017. Conducta Antisocial: Conexión Con Bullying/Cyberbullying y Estrategias de Resolución de Conflictos [Antisocial Behaviour: Connection to Bullying/Cyberbullying and Conflict Resolution Strategies]. *Psychosocial Intervention* 26: 47–54. doi:10.1016/j.psi.2015.12.002.
- (Garaigordobil and Durá 2006) Garaigordobil, Maite, and Ainhoa Durá. 2006. Relaciones Del Autoconcepto y La Autoestima Con La Sociabilidad, Estabilidad Emocional y Responsabilidad En Adolescentes de 14 a 17 Años [Relationships of Self-Concept and Self-Esteem with Sociability, Emotional Stability and Responsibility in Adolescent]. *Análisis y Modificación de Conducta* 32: 37–64.
- (García and Musitu 1999) García, Fernando, and Gonzalo Musitu. 1999. AF5: Autoconcepto Forma 5 [SF5: Self-Concept Form 5]. Madrid: TEA Ediciones.
- (Gentile et al. 2009) Gentile, Brittany, Shelly Grabe, Brenda Dolan-Pascoe, Jean M. Twenge, Brooke E. Wells, and Alissa Maitino. 2009. Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology* 13: 34–45. doi:10.1037/a0013689.
- (Giménez Gualdo et al. 2015) Giménez Gualdo, Ana M., Simon C. Hunter, Kevin Durkin, Pilar Arnaiz, and Javier J. Maquilón. 2015. The Emotional Impact of Cyberbullying: Differences in Perceptions and Experiences as a Function of Role. *Computers & Education* 82: 228–35. doi:10.1016/j.compedu.2014.11.013.
- (Hair et al. 1999) Hair, Joseph F., Rolph E. Anderson, Ronald L. Tatham, and William C. Black. 1999. *Análisis Multivariante [Multivariate Analysis]*, 4th ed. España: Prentice Hall.

- (Hinduja and Patchin 2012) Hinduja, Sameer, and Justin W. Patchin. 2012. Cyberbullying: Neither an Epidemic nor a Rarity. *European Journal of Developmental Psychology* 9: 539–43. doi:10.1080/17405629.2012.706448.
- (Hosseinmardi et al. 2015) Hosseinmardi, Homa, Sabrina Arredondo Mattson, Rahat Ibn Rafiq, Richard Han, Qin Lv, and Shivakant Mishra. 2015. Analyzing Labeled Cyberbullying Incidents on the Instagram Social Network. In *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*. Cham: Springer, vol. 9471, pp. 49–66. doi:10.1007/978-3-319-27433-1\_4.
- (Jansen et al. 2014) Jansen, Malte, Ulrich Schroeders, and Oliver Lüdtke. 2014. Academic Self-Concept in Science: Multidimensionality, Relations to Achievement Measures, and Gender Differences. *Learning and Individual Differences* 30: 11–21. doi:10.1016/j.lindif.2013.12.003.
- (Katzner et al. 2009) Katzner, Catarina, Detlef Fetchenhauer, and Frank Belschak. 2009. Cyberbullying: Who Are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and Victimization in School. *Journal of Media Psychology* 21: 25–36. doi:10.1027/1864-1105.21.1.25.
- (Khalaila 2015) Khalaila, Rabia. 2015. The Relationship between Academic Self-Concept, Intrinsic Motivation, Test Anxiety, and Academic Achievement among Nursing Students: Mediating and Moderating Effects. *Nurse Education Today* 35: 432–38. doi:10.1016/j.nedt.2014.11.001.
- (Kowalski and Limber 2013) Kowalski, Robin M., and Susan P. Limber. 2013. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health* 53: 20. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.09.018.
- (Kowalski et al. 2014) Kowalski, Robin M., Gary W. Giumetti, Amber N. Schroeder, and Micah R. Lattanner. 2014. Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research among Youth. *Psychological Bulletin* 140: 1073. doi:10.1037/a0035618.
- (Kowalski et al. 2018) Kowalski, Robin M., Susan P. Limber, and Annie McCord. 2018. A Developmental Approach to Cyberbullying: Prevalence and Protective Factors. *Aggression and Violent Behavior*. doi:10.1016/j.avb.2018.02.009.
- (Levant et al. 2009) Levant, Ronald F., Rosalie J. Hall, Christine M. Williams, and Nadia T. Hasan. 2009. Gender Differences in Alexithymia. *Psychology of Men and Masculinity* 10: 190. doi:10.1037/a0015652.
- (Litwiller and Brausch 2013) Litwiller, Brett J., and Amy M. Brausch. 2013. Cyber Bullying and Physical Bullying in Adolescent Suicide: The Role of Violent Behavior and Substance Use. *Journal of Youth and Adolescence* 42: 675–84. doi:10.1007/s10964-013-9925-5.
- (Livingstone et al. 2011) Livingstone, Sonia, Leslie Haddon, and Anke Görzig. 2011. *Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children: Full Findings and Policy Implications from the EU Kids Online Survey of 9-16 Year Olds and Their Parents in 25 Countries*. EU Kids Online Network. London: LSE.
- (Martínez-Ferrer et al. 2003) Martínez-Ferrer, Belén, Estefanía Estévez-López, and Teresa I Jiménez-Gutiérrez. 2003. Influencia Del Funcionamiento Familiar En La Conducta Disruptiva En Adolescentes [The Influence of Familily System in Adolescents' Disruptive Behaviour]. *Encuentros En Psicología Social* 1: 64–67.

- (Martínez Ferrer et al. 2011) Martínez Ferrer, Belén, David Moreno Ruiz, Luis Vicente Amador, and Jim Oxford. 2011. *Victimización Escolar En Adolescentes. Un Análisis Desde La Perspectiva Ecológica [School Victimization Among Adolescents. An Analysis from an Ecological Perspective]*. *Psychosocial Intervention* 20: 149–60. doi:10.5093/in2011v20n2a3.
- (Martínez-Ferrer et al. 2018) Martínez-Ferrer, Belén, David Moreno, and Gonzalo Musitu. 2018. *Are Adolescents Engaged in the Problematic Use of Social Networking Sites More Involved in Peer Aggression and Victimization? Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2018.00801.
- (Martins et al. 2016) Martins, Maria José D., Ana Margarida Veiga Simão, Isabel Freire, Ana Paula Caetano, and Armanda Matos. 2016. *Cyber-Victimization and Cyber-Aggression among Portuguese Adolescents: The Relation to Family Support and Family Rules*. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning* 6: 65–68. doi:10.4018/IJCBPL.2016070105.
- (Moral Jiménez and Ovejero Bernal 2013) Moral Jiménez, María de la Villa, and Anastasio Ovejero Bernal. 2013. *Percepción Del Clima Social Familiar y Actitudes Ante El Acoso Escolar En Adolescentes [Perception of Family Social Climate and Attitudes to Bullying in Adolescents]*. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 3: 149–60. doi:10.1989/ejihpe.v3i2.32.
- (Moreno et al. 2009) Moreno, David, Estefanía Estévez, Sergio Murgui, and Gonzalo Musitu. 2009. *Reputación Social y Violencia Relacional En Adolescentes: El Rol de La Soledad, La Autoestima y La Satisfacción Vital [Social Reputation and Relational Aggression in Adolescence. The Role of Loneliness, Self-Esteem and Life Satisfaction]*. *Psicothema* 21: 537–42.
- (Musitu and Buelga 2004) Musitu, Gonzalo, and Sofía Buelga. 2004. *Desarrollo Comunitario y Potenciación (Empowerment) [Community Development and Empowerment]*. In *Introducción a La Psicología Comunitaria*. Edited by Musitu Ochoa G., Herrero Olaizola J., Leonor M. Cantera and Marisela Montenegro Martínez. Barcelona: UOC, pp. 167–95.
- (Musitu et al. 2007a) Musitu, Gonzalo, Teresa I. Jiménez, and Sergio Murgui. 2007a. *Funcionamiento Familiar, Autoestima y Consumo de Sustancias En Adolescentes: Un Modelo de Mediación [Family Functioning, Self-Esteem and Substance Use in Adolescents: A Model of Mediation]*. *Salud Publica de Mexico* 49: 3–10. doi:10.1590/S0036-36342007000100002.
- (Musitu et al. 2007b) Musitu, Gonzalo, Teresa I. Jiménez, and Sergio Murgui. 2007b. *El Rol Del Funcionamiento Familiar y Del Apoyo Social En El Consumo de Sustancias de Los Adolescentes [The Role of Family Functioning and Social Support in Adolescent Substance Use]*. *Revista Española de Drogodependencias* 32: 370–80.
- (Navarro et al. 2015) Navarro, Raúl, Santiago Yubero, and Elisa Larrañaga. 2015. *Psychosocial Risk Factors for Involvement in Bullying Behaviors: Empirical Comparison Between Cyberbullying and Social Bullying Victims and Bullies*. *School Mental Health*. doi:10.1007/s12310-015-9157-9.
- (Ortega-Barón et al. 2016) Ortega-Barón, Jessica, Sofía Buelga, and María-Jesús Cava. 2016. *The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying*. *Comunicar* 46: 57–65. doi:10.3916/C46-2016-06.
- (Özdemir 2014) Özdemir, Yalçın. 2014. *Cyber Victimization and Adolescent Self-Esteem: The Role of Communication with Parents*. *Asian Journal of Social Psychology* 17: 255–63. doi:10.1111/ajsp.12070.

- (Peterson 2014) Peterson, N. Andrew. 2014. Empowerment Theory: Clarifying the Nature of Higher-Order Multidimensional Constructs. *American Journal of Community Psychology* 53: 96–108. doi:10.1007/s10464-013-9624-0.
- (Pons Diez 2010) Pons Diez, Xavier. 2010. La Aportación a La Psicología Social Del Interaccionismo Simbólico: Una Revisión Histórica [The Contribution of Symbolic Interactionism to Social Psychology: A Historical Review]. *EduPsykhé* 9: 23–41.
- (Santoro et al. 2018) Santoro, Chiara, Belén Martínez-Ferrer, Carmen Monreal Gimeno, and Gonzalo Musitu. 2018. New Directions for Preventing Dating Violence in Adolescence: The Study of Gender Models. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2018.00946.
- (Sasson et al. 2015) Sasson, Hagit, Gustavo Mesch, Donna Cross, Amy Barnes, Alana Papageorgiou, Kate Hadwen, Lydia Hearn, and Leanne Lester. 2015. A Social-Ecological Framework for Understanding and Reducing Cyberbullying Behaviours. *Aggression and Violent Behavior* 23: 109–17. doi:10.1016/j.avb.2015.05.016.
- (Serpe and Stryker 2011) Serpe, Richard T., and Sheldon Stryker. 2011. The Symbolic Interactionist Perspective and Identity Theory. In *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer, pp. 225–48. doi:10.1007/978-1-4419-7988-9.
- (Shalin 2015) Shalin, Dmitri N. 2015. Making the Sociological Canon: The Battle over George Herbert Mead's Legacy. *The American Sociologist* 46: 313–40. doi:10.1007/s12108-015-9259-8.
- (Shavelson et al. 1976) Shavelson, Richard J., Judith J. Hubner, and George C. Stanton. 1976. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 46: 407–41. doi:10.3102/00346543046003407.
- (Smilkstein et al. 1982) Smilkstein, Gabriel, Clark Ashworth, and Dan Montano. 1982. Validity and Reliability of the Family APGAR as a Test of Family Function. *The Journal of Family Practice* 15: 303–11.
- (Song 2012) Song, Liyu. 2012. Service Utilization, Perceived Changes of Self, and Life Satisfaction Among Women Who Experienced Intimate Partner Abuse: The Mediation Effect of Empowerment. *Journal of Interpersonal Violence* 27: 1112–36. doi:10.1177/0886260511424495.
- (Stoll and Block 2015) Stoll, Laurie Cooper, and Ray Block. 2015. Intersectionality and Cyberbullying: A Study of Cybervictimization in a Midwestern High School. *Computers in Human Behavior* 52: 387–97. doi:10.1016/j.chb.2015.06.010.
- (Tokunaga 2010) Tokunaga, Robert S. 2010. Following You Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization. *Computers in Human Behavior* 26: 277–87. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014.
- (Wachs et al. 2016) Wachs, Sebastian, Gabriela Ksinan Jiskrova, Alexander T. Vazsonyi, Karsten D. Wolf, and Marianne Junger. 2016. A Cross-National Study of Direct and Indirect Effects of Cyberbullying on Cybergrooming Victimization via Self-Esteem. *Psicología Educativa* 22: 61–70. doi:10.1016/j.pse.2016.01.002.
- (Watts et al. 2017) Watts, Lynette K., Jessyca Wagner, Benito Velasquez, and Phyllis I. Behrens. 2017. Cyberbullying in Higher Education: A Literature Review. *Computers in Human Behavior*. doi:10.1016/j.chb.2016.12.038.
- (World Medical Association 2013) World Medical Association. 2013. Declaration of Helsinki World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *The Journal of the American Medical Association*. doi:10.1001/jama.2013.281053.

- (Xiuqin et al. 2010) Huang, Xiuqin, Huimin Zhang, Mengchen Li, Jinan Wang, Ying Zhang, and Ran Tao. 2010. Mental Health, Personality, and Parental Rearing Styles of Adolescents with Internet Addiction Disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 13: 401–6. doi:10.1089/cyber.2009.0222.
- (Yubero and Navarro Olivas 2010) Yubero Jimenez, Santiago, and Raúl Navarro Olivas. 2010. Socialización de Género [Gender Socialization]. In *Intervención Social y Género*. Madrid: Narcea, pp. 43–72.



ESTUDIO 5

FAMILY COMMUNICATION PROBLEMS,  
PSYCHOSOCIAL ADJUSTMENT AND CYBERBULLYING



# Family communication problems, psychosocial adjustment and cyberbullying<sup>5</sup>

Ana Romero-Abrio<sup>1</sup>, Belén Martínez-Ferrer<sup>1</sup>, Daniel Musitu-Ferrer<sup>1</sup>, Celeste León-Moreno<sup>1</sup>,  
M<sup>a</sup> Elena Villarreal-González<sup>2</sup> and Juan Evaristo Callejas-Jerónimo<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Department of Education and Social Psychology, Pablo Olavide University, Spain.

<sup>2</sup>Faculty of Psychology, Autonomous University of Nuevo Leon, Mexico.

## ABSTRACT

The aim of the present study was to analyze the relationship between family communication problems and cyberbullying, through psychosocial adjustment—psychological distress, attitude towards institutional authority, and problematic use of social networking sites—in adolescents. Random sampling by conglomerates was performed. A total of 8115 adolescents participated in the study (51.5% boys, 49.5% girls), and were aged between 11 and 16 years old ( $M = 13.34$ ,  $SD = 1.04$ ) and enrolled in the State of Nuevo León (Mexico). A structural equations model was developed using the Structural Equation Modeling Software (EQS). The results showed that problematic family communication is directly associated with cyberbullying, and also indirectly through the relationships of psychological distress and attitude towards transgression of social norms with the problematic use of social networking sites. The multi-group analyses also revealed gender differences in these relationships. Finally, the obtained results were discussed and their practical implications were shown.

### *Keywords:*

Cyberbullying, family communication, psychological distress, attitude towards institutional authority, problematic use of social networking sites.

---

<sup>5</sup> Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villarreal-González, M.E., & Callejas-Jerónimo, J.E. (2019). Family communication problems, psychosocial adjustment and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2417.

## 1. INTRODUCTION

Cyberbullying is a growing social problem, particularly among adolescents and with a higher prevalence in developed countries [1–3]. The emergence of information and communication technologies (ICTs) has increased bullying behavior among adolescents, especially in the last decade [2,4]. Bullying was defined by Olweus [5] as aggressive and intentional behavior that is carried out by a group or an individual, repeatedly and over time, against a victim who cannot easily defend himself. Furthermore, bullying implies an imbalance of power [6]. Cyberbullying is perpetrated through technological media [7], and differs from bullying in that ICTs allow anonymity and physical distance between the aggressor and the victim, which is associated with a disconnection with the victim's suffering [8].

The existing concern regarding this problem has prompted an increase in the number of studies analyzing cyberbullying and its relationship with psychosocial variables, taking into account different contexts of adolescent socialization [7,9,10]. Previous studies have highlighted the importance of different aspects of family relationships in the analysis of cyberbullying [11], such as family functioning [12], parental socialization styles [13,14], and family atmosphere [3,15]. One highly relevant variable in this context is child–parent communication, which is a way of transmitting affection and emotional bonding and is also an essential component of family functioning [6,16] and a predictor of adolescents' psychosocial adjustment [17,18].

It has been observed that open family communication strengthens the child–parent relationship, which serves as a protective factor against cyberbullying [19–21], whereas cyber-offenders and cybervictims have the perception that communication with their parents is more problematic [22]. Attention has recently been drawn to the importance of analyzing other factors to explain the link between family communication and cyberbullying [8]. The present study incorporates psychological distress, attitude towards the transgression of social norms, and problematic use of social networking sites (PUSNS).

Adolescence is an evolutionary period especially vulnerable to the development of psychological and mental health problems [23]. One of these problems, psychological distress, is defined as unpleasant feelings and emotions expressed during symptoms of anxiety and depression, and which usually leads to impaired psychological functioning at the behavioral, cognitive and emotional level [16,23,24]. In the family environment, it has been observed that that psychological distress is related to problematic parent–child communication [25,26]. Also, other studies have confirmed that adolescents involved in cyberbullying behaviors present symptoms of psychological distress [27,28], particularly cybervictims [29,30]. This

relationship could be attributed to the fact that cybervictims, when faced with situations of harassment, tend to isolate themselves from both their peers and families, resulting implicitly in emotional problems such as anxiety and depression [31,32].

Another variable that is considered to be relevant and that can help explain cyberbullying behaviors is attitude towards institutional authority. Previous studies have reported that adolescents with behavioral problems show more unfavorable attitudes towards figures of authority, such as families and teachers [17,33,34]. In the family sphere, these attitudes are related to the quality of communication between parents and children [16]. Indeed, open communication is associated with a positive attitude towards institutional authority [35–37]. It has also been found that adolescents who show a positive attitude towards institutional authority are less involved in situations of peer violence [38,39] and cyberbullying [40].

Finally, since cyberbullying occurs through technological means, the authors consider it worthwhile to explore other variables relating to PUSNS [41–43]. PUSNS is defined as an individual being overly concerned about social networking sites (SNSs), to be driven by a strong motivation to log on or use SNSs, and to devote so much time and effort to SNSs that it impairs other social activities, studies or work, interpersonal relationships, and physical and mental health and wellbeing [44–46]. This problematic use is related to the expression of violent behavior in different contexts, such as bullying [47], peer violence [46], and child-to-parent violence [33]. Other studies have also highlighted the relationship of PUSNS with cyberbullying [48] and cybervictimization [49,50]. One recent study [51] reported that adolescents with greater PUSNS were more frequently involved in cyberbullying behaviors and that the strongest predictors of PUSNS was depressive symptomatology which, in turn, is one of the most important indicators of psychological distress.

In terms of gender, previous studies have also indicated that gender is a relevant variable when problematic online behaviors and cyberbullying are considered. Thus, girls more often use social networking sites that allow them to communicate with their peers [51,52] whereas boys spend more time on other activities such as video games or visiting web pages [53]. However, in terms of cyberbullying, the results are inconclusive. Some studies have highlighted that girls are more involved in cyberbullying [2,12], while others have reported that the prevalence—both as cyberattackers and cybervictims—is greater in boys [51,54], although some authors observed no differences [55].

In the case of family communication, most researchers agree that girls have greater communication problems with their mothers than boys [15,21,56]. In relation to psychological distress, most studies have concluded that girls present higher indices of psychological distress during adolescence, mainly due to the influence of other variables, such as sensitivity with respect to the interpretation and expression of

emotions and empathy and also with generally higher prevalence in girls than in boys [33,57–60]. Regarding attitude towards institutional authority, previous authors have observed that adolescent boys have a positive attitude towards the transgression of social norms, unlike girls, who show higher levels of positive attitude towards institutional authority [35].

### *The Present Study*

Taking into account these precedents, the general aim of this study was to analyze the influence of family communication in cyberbullying, through its relationships with psychological distress, attitude towards the transgression of social norms and PUSNS. The following hypotheses were proposed: (1) family communication problems are directly related to cyberbullying; (2) family communication problems are indirectly related to cyberbullying through psychological distress and attitude towards the transgression of social norms; (3) psychological distress and attitude towards transgression are related with cyberbullying through PUSNS; and (4) gender differences exist in these relationships (see figure 1).

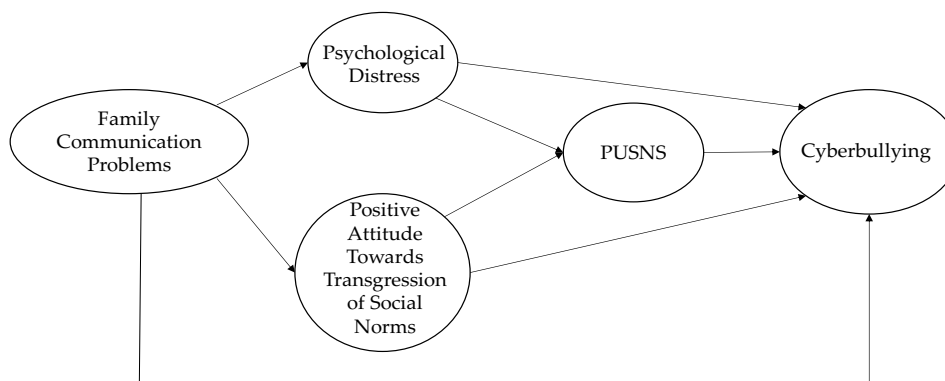


Figure 1. Theoretical model proposed.

## 2. METHOD

### *2.1. Participants*

A stratified proportional sampling of urban and rural educational centers (universe of 984 centers) was conducted in the State of Nuevo León (Mexico) (confidence level 90%, alpha 0.05). A total of 8053 adolescents (51.5% boys and 48.5% girls) from 118 centers (62 urban and 56 rural) participated, of which 62.1%

studied in urban schools and 37.9% in suburban schools. The ages ranged from 12–13 years (53.7%) to 14–16 years (46.3%). Data lost by scale or subscale, provided they did not exceed 15%, were treated using the multiple linear regression imputation model [61,62]. Univariate atypical data were detected by exploration of standardized scores [63].

## 2.2. Instruments

*Family Communication Problems Scale.* The offensive communication subscale of the Parent–Adolescent Communication Scale (PACS) [64] was used. This Likert-type subscale (e.g., “He/she tries to offend me when he/she gets angry with me”) consists of 10 items: communication with the mother and communication with the father, each with five response options (1 = never, 5 = always). Cronbach’s alpha was 0.73 (father) and 0.73 (mother). By means of a confirmatory factorial analysis (CFA) of the method of maximum likelihood, the two-dimensional structure of the scale was verified, showing a good or adequate adjustment to the data (mother (SB  $\chi^2 = 2594.5748$ ,  $gl = 128$ ,  $p < 0.001$ , CFI = 0.953, RMSEA = 0.049 (0.047, 0.051)); father (SB  $\chi^2 = 2885.3985$ ,  $gl = 120$ ,  $p < 0.001$ , CFI = 0.947, RMSEA = 0.053 (0.052, 0.055)).

*Cyberbullying Scale.* CYB–AGRESS [9] this consists of 10 items with five Likert-type response options, from 1 (never) to 5 (very often). The items measure the adolescent’s experience as an aggressor in the last 12 months, through the internet (e.g., “I have insulted or made fun of someone”) and cell phone (e.g., “I have made calls but I have not answered or I have asked someone to connect and I have not responded”). Cronbach’s alpha was 0.85. For the purpose of testing the factorial structure of the scale, a CFA was performed in this study, which showed a good fit to the data. (SB  $\chi^2 = 173.4424$ ,  $gl = 32$ ,  $p < 0.001$ , CFI = 0.950, RMSEA = 0.023 (0.020, 0.027)).

*Psychological Distress Scale. K10* [24]. The scale consists of 10 Likert-type items with five response options (1 = never, 5 = always) that assess depressive and anxiety symptoms (e.g., “How often did you feel restless or fidgety”). The validation in Mexican population was found a Cronbach coefficient alpha of 0.90 and a unifactorial structure. [65]. For this research, a single scale dimension was also obtained through CFA using the maximum likelihood estimation method, obtaining a good fit to the data (SB  $\chi^2 = 504.7299$ ,  $gl = 29$ ,  $p < 0.001$ , CFI = 0.981, RMSEA = 0.045 (0.042, 0.049)).

*Positive Attitude towards the Transgression of Social Norms Scale.* The positive attitude towards transgression of social norms subscale of the Attitudes Towards Parents and Institutional Authority During Adolescence Scale (AAI-A) [66] was used. This Likert-type subscale (e.g., “If you do not like a school rule, it’s best

not to follow it”) consists of 4 items, with four response options (1 = totally disagree, 4 = totally agree). Cronbach’s alpha was 0.74 and 0.74, respectively. For the purpose of verifying the factorial structure of the scale, CFA was performed in this study, which showed a good fit to the data (SB  $\chi^2 = 317.9209$ ,  $gl = 23$ ,  $p < 0.001$ , CFI = 0.976, RMSEA = 0.040 (0.036, 0.044)).

*Problematic Use of Social Networking Sites Scale (PUSNS)* [46]. This scale consists of 13 items, with answers ranging from 1 (never) to 4 (always). It measures the problematic use of social networking sites (e.g., “I need to be connected to my social networks continuously”). Cronbach’s alpha for this scale was 0.77. The CFA showed a good fit with the data (SB  $\chi^2 = 42.1864$ ,  $gl = 2$ ,  $p < 0.001$ , CFI = 0.990, RMSEA = 0.050 (0.038, 0.064)).

### 2.3. Procedure

The planning and research were carried out by researchers from the Autonomous University of Nuevo León in collaboration with the Pablo de Olavide University (Spain). After obtaining the permits and the active consent of the students, parents, and teachers, the instruments were administered in the selected centers under the supervision of the research staff. Participation was voluntary and anonymous, with a rejection rate of 0.21%. The study fulfilled the ethical values required in research with human beings, respecting the fundamental principles included in the Helsinki Declaration [67], in its updates, and in the regulations in force (informed consent and right to information, protection of personal data and guarantees of confidentiality, non-discrimination, free of charge, and the possibility of abandoning the study in any of its phases).

### 2.4. Data Analysis

Firstly, the Pearson correlations were calculated between all the variables studied and the t-test was performed. Then, an EQS 6.0 structural equations model [48] was calculated to analyze the relationship between the latent factors. Robust estimators were used to calculate the goodness-of-fit of the model and the statistical significance of the coefficients. IFC, IFI, and NNFI indices with values equal to or greater than 0.95 were considered acceptable, and for the RMSEA index values equal to or less than 0.08 [49]. Once the model had been calculated with the general sample of adolescents, a multi-group analysis was carried out to examine the differences in the relationships obtained according to the sex of the adolescents. Two groups were established according to the sex of the subjects: boys ( $N = 4177$ ) and girls ( $N = 3938$ ). Two models were calculated for the group of boys and girls, respectively. In the calculation of the first model (restricted model), all relationships between the variables had to be equivalent. By contrast, the second model (non-restricted model) was calculated without restrictions in the estimated parameters; hence, the



relationships between the variables could differ in the different groups. Subsequently, the chi-square coefficient of the restricted and unrestricted models was compared; if this coefficient was significantly greater in the restricted model, invariance between the groups could be assumed.

### 3. RESULTS

Table 1 shows the means, standard deviations, correlations between the variables studied, and t-test values as a function of gender. The correlation analysis showed significant relationships between the variables studied, so they were incorporated in subsequent analyses. The results obtained for the t-test revealed that the boys obtained higher scores in attitude towards the transgression of social norms and cyberbullying, whereas the girls showed greater problems of communication with their fathers and mothers, psychological distress, and PUSNS than the boys.

**Table 1.** Means, Pearson correlations, standard deviations, and Student's *t*.

Variables	1	2	3	4	5	6
PCM	1					
PCF	0.69**	1				
PD	0.34**	0.25**	1			
PATTSN	0.18**	0.14**	0.13**	1		
PUSNS	0.25**	0.18**	0.38**	0.22**	1	
CB	0.23**	0.16**	0.29**	0.32**	0.31**	1
M/SD boys	1.9/0.8	1.9/0.8	1.8/0.7	1.6/0.7	1.7/0.6	1.3/0.4
M/SD girls	2.1/0.8	2.0/0.8	2.3/0.9	1.5/0.6	1.9/0.7	1.2/0.3
<i>t</i>	-8.34***	-5.03***	-23.90***	9.31***	-16.63***	5.71***

Notes: \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p > 0.001$ ; PCM: problematic communication mother; PCF: problematic communication father; PD: psychological distress; PATTSN: positive attitude towards transgression of social norms; PUSNS: problematic use of social networking sites; CB: cyberbullying.

A structural equations model was then calculated with the EQS 6.0 program [68]. Table 2 shows the latent variables included in the model, their respective indicators, the standard error, and the associated probability for each indicator in the corresponding latent variable.

**Table 2.** Factorial saturations, standard error, and associated probability.

Variables	Factor Loading General Model
Family communication problems	
Problematic communication mother	1 <sup>a</sup>
Problematic communication father	1.56 *** (0.05)
Psychological distress	0.768 *** (0.04)
Positive attitude towards transgression of social norms	0.071 *** (0.01)

Note: \*\*\*  $p < 0.001$ . Robust statistic. Standard errors in brackets. <sup>a</sup> Fixed in 1.00 during simulation.

With respect to the calculated equation model, the maximum likelihood method was used, with robust estimators (Mardia coefficient = 184.99; Normalized estimator = 326.57). The model showed a good fit with the data (S-B  $\chi^2 = 595.11$ ,  $gl = 111$ ,  $p < 0.001$ , NFI = 0.98, NNFI = 0.98; CFI = 0.98, RMSEA = 0.023 (0.021, 0.025) and explained 26.8% of the variance of cyberbullying. As shown in Figure 2, the results indicated that family communication problems were directly and positively related to cyberbullying ( $\beta = 0.06$ ,  $p < 0.001$ ), psychological distress ( $\beta = 0.34$ ,  $p < 0.001$ ), and a positive attitude towards the transgression of social norms ( $\beta = 0.22$ ,  $p < 0.001$ ). Psychological distress was directly and positively related to PUSNS ( $\beta = 0.43$ ,  $p < 0.001$ ) and cyberbullying ( $\beta = 0.19$ ,  $p < 0.001$ ). Likewise, a positive attitude towards the transgression of social norms was directly and positively related to PUSNS ( $\beta = 0.23$ ,  $p < 0.001$ ) and cyberbullying ( $\beta = 0.30$ ,  $p < 0.001$ ). Finally, PUSNS was directly related to cyberbullying ( $\beta = 0.21$ ,  $p < 0.001$ ).

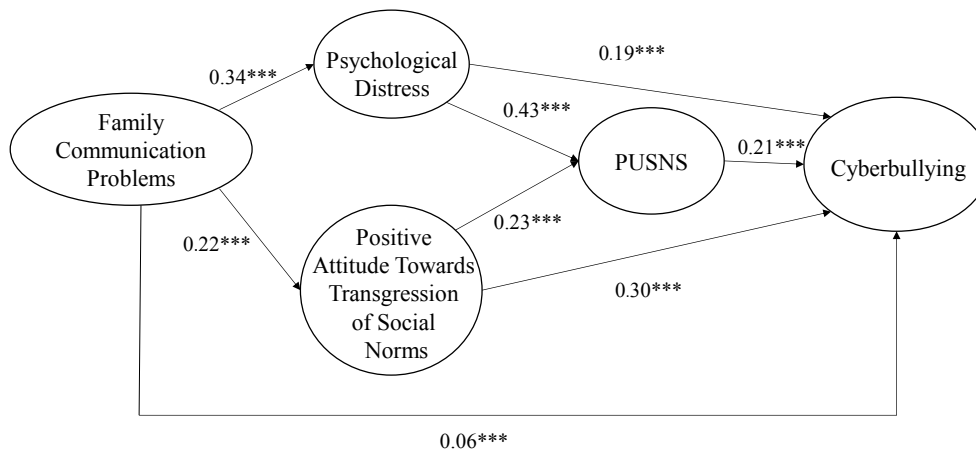


Figure 2. Final structural model with relation coefficients and statistical significance; \*\*\* $p < 0.001$

In terms of the indirect effects (see table 3), it was observed that family communication problems were related to cyberbullying through psychological distress and PUSNS ( $\beta = 0.030$ , IC (0.015–0.046),  $p < 0.001$ ) and through psychological distress ( $\beta = 0.063$ , IC (0.047–0.079),  $p < 0.001$ ). Likewise, family communication problems were related to cyberbullying through a positive attitude towards the transgression of social norms and PUSNS ( $\beta = 0.010$ , IC (0.0049–0.015),  $p < 0.001$ ) and a positive attitude towards the transgression of social norms ( $\beta = 0.066$ , IC (0.0055–0.077),  $p < 0.001$ ).

**Table 3.** Indirect effect, direct, and total effects of the total model.

	$\beta$	Standard Error(s)	$p$	C.I. 95%	
				LCL	UCL
<b>Indirect effects</b>					
FCP → PD → PUSNS → Cyberbullying	0.030	0.0081	<0.001	0.015	0.046
FCP → PD → Cyberbullying	0.063	0.0081	<0.001	0.047	0.079
FCP → PATTSN → PUSNS → Cyberbullying	0.010	0.0027	<0.001	0.005	0.015
FCP → PATTSN → Cyberbullying	0.066	0.0058	<0.001	0.055	0.077
<b>Direct effects</b>					
FCP → Cyberbullying	0.059	0.018	<0.001	0.024	0.094
<b>Total effects</b>					
FCP → Cyberbullying	0.229	0.025	<0.001	0.18	0.278

Notes: Total effect is the sum of direct effect of family communication problems to cyberbullying and its indirect or mediating effects. FCP = family communication problems, PD = psychological distress, PUSNS = problematic use of social networking sites. PATTSN = positive attitude towards transgression of social norms;  $p < 0.001$ .

### *Analysis of the Moderating Effect of Sex*

After calculating the model, multi-group analyses were conducted to examine the effect of the gender of the adolescents on the relationships in the calculated model. The results showed significant differences in the model between boys ( $N = 4150$ ) and girls ( $N = 3903$ ) ( $\Delta\chi^2(20, N = 8053) = 294.86; p < 0.001$ ). After examining the restricted model, 7 restrictions were released. Four restrictions alluded to differences in the errors of the variables making up the model; hence, no substantial change was observed with respect to the relationships obtained in the general model. The fifth restriction indicated that the relationship between family communication problems and psychological distress was greater in girls ( $\beta = 0.43; p < 0.001$ ) than in boys ( $\beta = 0.24; p < 0.001$ ). The sixth restriction referred to the relationship between psychological distress and cyberbullying, which was greater in boys ( $\beta = 0.26; p < 0.001$ ) than in girls ( $\beta = 0.18; p < 0.001$ ). The seventh restriction indicated that the relationship between psychological distress and problematic use of social networking sites was greater in girls ( $\beta = 0.44; p < 0.001$ ) than in boys ( $\beta = 0.32; p < 0.001$ ). Once the restrictions had been released, both models showed that they were equivalent for boys and girls ( $\Delta\chi^2(13, N = 8053) = 21.54; p > 0.05$ ).

## 4. DISCUSSION

The present study aimed to analyze the relationship between family communication problems and cyberbullying through psychosocial adjustment—psychological stress, attitude towards institutional authority and problematic use of social networking sites—in adolescents. The results showed a direct and significant relationship between the quality of parent–child communication and cyberbullying, thus confirming the first hypothesis. These results coincide with those published by other authors [4,22,69]. Additionally, family communication problems were indirectly related to cyberbullying through their relationships with psychological distress. These results are in line with those reported in other studies that have underlined that when family communication is based on insults, humiliating language, and aggression, children present symptoms related to psychological distress [26,70,71]. These negative emotions resulting from a negative family atmosphere, in which communication is cold and not very empathetic, are associated with greater engagement in cyberbullying behavior, as shown by the results obtained in this study. Although previous studies have reported that psychological distress is associated with higher levels of cyberbullying [72–74], the results obtained here introduce an interesting idea related to the role of family in the relationship between these two dimensions. These results could be attributed to the effects of poor family functioning—related to communication problems—on adolescents’ social skills [75] which, in turn leads to greater psychological distress [76], which is associated with

higher levels of engagement in cyberbullying behaviors [73], as explained in the social skills deficit vulnerability model. Also, it could be argued that this style of interaction between parents and children, based on offensive communication as learned in the family environment, is also transferred to other scenarios, such as the field of peers. However, it would be worthwhile studying these relationships in greater depth in future research.

Additionally, the obtained findings show that communication problems between parents and children also seem to contribute to the development of a positive attitude towards the transgression of social norms, which is associated with greater involvement in delinquent behaviors, such as cyberbullying, thus confirming the second hypothesis. These results are consistent with those obtained in other studies highlighting the relationship between family communication problems and attitude towards institutional authority [16,77]. Indeed, offensive communication—a symptom of maladaptive family functioning—is associated with behavioral problems in children, as described in previous research [56,78]. Among these problems, one of the most serious relates to adolescents' attitude towards figures of authority and the transgression of social norms which, in this case, is imposed in the family environment. Thus, adolescents who feel that they cannot share their emotions and thoughts with their parents in a positive and affectionate way are at greater risk of displaying a defiant and transgressive attitude towards them, in response to such poor family functioning [17,35,36].

Moreover, these results show that psychological distress and a positive attitude towards the transgression of social norms are related to cyberbullying through PUSNS, thus confirming the third hypothesis. In terms of the role played by PUSNS in the association between psychological distress and cyberbullying, the results obtained in this study were consistent with those published in previous research reporting a direct relationship between online behavioral problems, such as PUSNS, and cyberbullying [51,79,80]. In fact, recent research has underlined that PUSNS is a risk factor for cyberbullying and cybervictimization [46,81–83]. More specifically, it has been observed that spending an excess amount of time on online platforms, where social relationships are or may be problematic, is another factor that can increase the likelihood of cyberbullying or cybervictimization behavior [80,84].

A possible explanation for these results is that adolescents, whenever they feel psychological distress and at the same time perceive little support and understanding from their parents for prolonged periods of time, are also at greater risk of presenting behavioral problems related to social isolation and the compulsive search for new socialization environments in which interpersonal relationships are more satisfactory [85,86]. In this context, internet-based socialization platforms or social networking sites, which can be easily accessed by adolescents from their personal technological devices, e.g., smart phones, provide a context of social and emotional support in the

virtual environment. In this scenario, it is more likely for adolescents to develop PUSNS when they display deficits in other socialization scenarios, such as family. In addition, a recent study by [87] highlighted that adolescents with PUSNS reported symptoms of psychological distress, such as trouble sleeping, anxiety, and depression.

One interesting finding in this study refers to the relationship between the attitude towards the transgression of social norms and cyberbullying through PUSNS. A recent study found that adolescents with more favorable attitudes towards the transgression of social norms reported a higher levels of PUSNS [33,83]. Numerous studies have highlighted the relationship between the attitude of adolescents towards institutional authority and problematic externalizing behaviors (such as criminal behavior) and addictions (such as alcohol and other substance abuse) [34,88–91]. This study makes an important contribution to previous studies, namely, the observation that the transgressive attitude towards social norms displayed by adolescents as a consequence of problematic family communication is a risk factor for PUSNS. In other words, PUSNS acts as an enabling factor for cyberbullying because adolescents perceive the internet as an escape route for their problems and a tool to challenge the rules imposed by their parents, which makes them more vulnerable and less capable of self-control. Given that the prevalence of PUSNS is increasing at a disturbing rate, more in-depth research should be conducted in this area in the future.

Finally, the results of the multi-group analysis revealed gender differences in some of these relationships, thus confirming the fourth hypothesis. Firstly, it was observed that the relationship between family communication problems and psychological distress was greater in girls than in boys. This result is consistent with the findings presented in previous studies highlighting that girls suffer greater problems of psychological distress, especially when they report problems of communication with their parents [12,92,93]. The aforementioned finding could be attributed to the fact that girls generally display greater sensitivity to family functioning problems, most likely due to implicit socialization practices [94].

Although previous studies have shown that boys engage in cyberbullying behaviors more frequently than girls [9,95–97], the results obtained in the present study show that although boys actually claim to partake more in cyberbullying behaviors than girls, the importance of psychological distress in cyberbullying, as a consequence of problematic family communication, is greater in the latter. We believe this result should be explored in greater depth in future research in so far as it suggests that in the case of girls, involvement in cyberbullying is associated with greater difficulty in dealing with communication problems in the family environment. Additionally, psychological distress is more strongly related to PUSNS in girls than in boys, suggesting that girls, in situations of distress, are more likely to use social networking sites as a way to obtain social support from their peers and establish new friendly relationships that minimize the adverse effects of psychological distress and

difficulties in the family. This finding can be considered highly significant and these relationships should be analyzed in greater depth in future research.

The present study had the following limitations. Its transversal nature prevented the establishment of causal relationships, so it would be interesting to incorporate the time dimension in future studies. Also, it would be interesting in future research to carry out a multilevel analysis to know the effect of the centers on the relations analyzed. Another limitation is that indirect effects are small due to how the calculation is made; nevertheless, they are significant, and taking into account the size of the sample, they provide relevant results for the study as a whole. Self-reporting measures were used to obtain data. When the researchers instructed the adolescents participating in the study to complete the cyberbullying questionnaire, they informed them that they should respond thinking of their peers (classmates and/or friends of their peer group). In future studies, it would be interesting to use other types of measurements that take into account parents' perceptions, in order to obtain more in-depth knowledge of the relationships between the variables.

## 5. CONCLUSIONS

This study highlights the importance of family in cyberbullying behaviors, in so far as it has a direct and indirect effect on cyberbullying. Communication problems seem to be an important source of psychological distress, and are expressed in the form of higher levels of PUSNS and cyberbullying, especially in girls. In addition, these family problems seem to explain the attitude towards the transgression of social norms, increasing the likelihood of adolescents engaging in both PUSNS and cyberbullying. We consider the practical implications derived from our work, since the obtained results provide ideas for the promotion of programs aimed at promoting the responsible use of new technologies since, in many cases, adolescents are not aware of the psychological and social consequences of cyberbullying. It would also be important to work on intervention in families in order to improve relations between parents and children and promote open and positive communication in the family. In summary, we consider it of interest to work on resources that enable empowerment in adolescents, so that they do not become involved in risky behavior, such as cyberbullying.

**Author Contributions:** Formal analysis, Juan Evaristo Callejas-Jerónimo; Investigation, Ana Romero-Abrio, Belén Martínez-Ferrer, Daniel Musitu-Ferrer, Celeste León-Moreno and María Elena Villarreal-González.

**Funding:** This study was funded by the project “Bullying in adolescence: individual and family variables”, and subsidised by the Programme to Support Scientific and Technological Research (PAYCIT) of Autonomous University of Nuevo Leon (Mexico).

**Conflicts of Interest:** The authors declare no conflict of interest.

## REFERENCES

1. Garaigordobil, M. Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos [Antisocial behaviour: connection to bullying/cyberbullying and conflict resolution strategies]. *Psychosoc. Interv.* 2017, 26, 47–54.
2. Kowalski, R.M.; Giumetti, G.W.; Schroeder, A.N.; Lattanner, M.R. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychol. Bull.* 2014, 140, 1073.
3. Ortega-Barón, J.; Buelga, S.; Cava, M.-J. The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying. *Comunicar* 2016, 46, 57–65.
4. Tokunaga, R.S. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Comput. Human Behav.* 2010, 26, 277–287.
5. Olweus, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares [Bullying at School. What we know and what we can do]; Morata: Madrid, España, 1998;
6. Smith, P.K. Cyberbullying y ciberagresión. In *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*; 2013; pp. 173–190 ISBN 978-84-9940-580-3.
7. Patchin, J.W.; Hinduja, S. Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behav.* 2008, 29, 129–156.
8. Ovejero, A.; Yubero, S.; Larrañaga, E.; De la V. Moral, M. *Cyberbullying Across the Globe*; 2016; ISBN 978-3-319-25550-7.
9. Buelga, S.; Pons, J. Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosoc. Interv.* 2012, 21, 91–101.
10. Young, R.; Len-Ríos, M.; Young, H. Romantic motivations for social media use, social comparison, and online aggression among adolescents. *Comput. Human Behav.* 2017, 75, 385–395.
11. Yubero, S.; Larrañaga, E.; Martínez, I. Familia, comunicación y conductas de acoso. In *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*; 2013; pp. 207–223.



12. Romero-Abrio, A.; León-Moreno, C.; Musitu-Ferrer, D.; Vilarreal-González, M.E. Family functioning, self-concept and cibervictimization, a study based on gender. *Soc. Sci.* 2019, 8, 69.
13. Elsaesser, C.; Russell, B.; Ohannessian, C.M.C.; Patton, D. Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggress. Violent Behav.* 2017, 62–72.
14. Martínez, I.; Murgui, S.; Garcia, O.F.; Garcia, F. Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Comput. Human Behav.* 2019, 90, 84–92.
15. Buelga, S.; Martínez-Ferrer, B.; Musitu, G. Family relationships and cyberbullying. In *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health*; 2015; pp. 99–114 ISBN 9783319255521.
16. Castro-Castañena, R.; Núñez-Fadda, S.M.; Musitu, G.; Callejas-Jerónimo, J.E. Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar. *Estud. Sobre Educ.* 2019, 36, 113–134.
17. Musitu, G.; Estévez, E.; Emler, N. Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence* 2007, 42, 779–794.
18. Withers, M.C.; McWey, L.M.; Lucier-Greer, M. Parent–adolescent relationship factors and adolescent outcomes among high-risk families. *Fam. Relat.* 2016, 65, 661–672.
19. Estévez, E.; Murgui, S.; Musitu, G. Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. = Ajuste psicosocial en agresores, víctimas puras y víctimas agresivas en la escuela. *Eur. J. Educ. Psychol.* 2008, 1, 29–39.
20. Martínez-Monteaudo, M.C.; Delgado, B.; Inglés, C.J.; García-Fernández, J.M. Cyberbullying in the university setting. Relationship with family environment and emotional intelligence. *Comput. Human Behav.* 2019, 19, 220–225.
21. Buelga, S.; Martínez-Ferrer, B.; Cava, M.J. Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cibervictims, and cyber bully–victims in adolescents. *Comput. Human Behav.* 2017, 76, 164–173.
22. Buelga, S.; Iranzo, B.; Postigo, J.; Carrascosa, L.; Ortega Barón, J. Parental Communication and Feelings of Affiliation in Adolescent Aggressors and Victims of Cyberbullying. *Soc. Sci.* 2018, 8, 1–12.

23. Benzi, I.M.A.; Preti, E.; Di Pierro, R.; Clarkin, J.F.; Madeddu, F. Maladaptive personality traits and psychological distress in adolescence: The moderating role of personality functioning. *Pers. Individ. Dif.* 2019.
24. Andrews, G.; Slade, T. Interpreting scores on the Kessler Psychological Distress Scale (K10). *Aust. N. Z. J. Public Health* 2001.
25. Curran, T.; Allen, J. Family Communication Patterns, Self-Esteem, and Depressive Symptoms: The Mediating Role of Direct Personalization of Conflict. *Commun. Reports* 2017, 30, 80–90.
26. Schrodtt, P.; Ledbetter, A.M. Communication processes that mediate family communication patterns and mental well-being: A mean and covariance structures analysis of young adults from divorced and nondivorced families. *Hum. Commun. Res.* 2007, 33, 330–356.
27. Hamilton, J.L.; Potter, C.M.; Olino, T.M.; Abramson, L.Y.; Heimberg, R.G.; Alloy, L.B. The Temporal Sequence of Social Anxiety and Depressive Symptoms Following Interpersonal Stressors During Adolescence. *J. Abnorm. Child Psychol.* 2016.
28. Wang, M. Te; Kenny, S. Longitudinal Links Between Fathers' and Mothers' Harsh Verbal Discipline and Adolescents' Conduct Problems and Depressive Symptoms. *Child Dev.* 2014.
29. Cénat, J.M.; Hébert, M.; Blais, M.; Lavoie, F.; Guerrier, M.; Derivois, D. Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *J. Affect. Disord.* 2014, 169, 7–9.
30. Litwiller, B.J.; Brausch, A.M. Cyber Bullying and Physical Bullying in Adolescent Suicide: The Role of Violent Behavior and Substance Use. *J. Youth Adolesc.* 2013, 42, 675–684.
31. Hébert, M.; Cénat, J.M.; Blais, M.; Lavoie, F.; Guerrier, M. Child sexual abuse, bullying, cyberbullying, and mental health problems among high schools students: A moderated mediated model. *Depress. Anxiety* 2016, 33, 623–629.
32. Cénat, J.M.; Blais, M.; Lavoie, F.; Caron, P.O.; Hébert, M. Cyberbullying victimization and substance use among Quebec high schools students: The mediating role of psychological distress. *Comput. Human Behav.* 2018, 89, 207–212.
33. Martinez-Ferrer, B.; Romero-Abrio, A.; Moreno-Ruiz, D.; Musitu, G. Child-to-parent violence and parenting styles: its relationships with the problematic use of

- virtual social networks, alexithymia and the attitude towards institutional authority in adolescence. *Psychosoc. Interv.* 2018, 27, 163–171.
34. Tarry, H.; Emler, N. Attitudes, values and moral reasoning as predictors of delinquency. *Br. J. Dev. Psychol.* 2007, 25, 169–183.
  35. Carrascosa, L.; Cava, M.J.; Buelga, S. Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo [Attitudes towards authority and violence among adolescents: differences according to sex]. *Suma Psicológica* 2015, 22, 102–109.
  36. Estévez, E.; Murgui, S.; Moreno, D.; Musitu, G. Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela [Family communication styles, attitude towards institutional authority and violent behavior of adolescents in school]. *Psicothema* 2007, 19, 108–113.
  37. Romero-Abrio, A.; Musitu, G.; Callejas-Jerónimo, J.E.; Sánchez-Sosa, J.C.; Villarreal-González, M.E. Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit* 2018, 24, 29–43.
  38. De La Villa, M.; Jiménez, M.; Anastasio, Y.; Bernal, O. Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *Eur. J. Investig. Heal. Psychol. Educ.* 2013, 3, 2174–8144.
  39. Cava, M.; Musitu, G.; Murgui, S. Familia y violencia escolar : el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema* 2006, 18, 367–373.
  40. Ortega-Barón, J.; Buelga, S.; Cava, M.J.; Torralba, E. Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Rev. Psicodidact.* 2017, 22, 23–28.
  41. Cheung, C. kiu; Yue, X.D.; Wong, D.S. wing Addictive Internet Use and Parenting Patterns Among Secondary School Students in Guangzhou and Hong Kong. *J. Child Fam. Stud.* 2015, 24, 2301–2309.
  42. Müller, K.W.; Dreier, M.; Beutel, M.E.; Duvén, E.; Giralt, S.; Wölfling, K. A hidden type of internet addiction? Intense and addictive use of social networking sites in adolescents. *Comput. Human Behav.* 2016, 55, 172–177.
  43. Baker, R.K.; White, K.M. Predicting adolescents' use of social networking sites from an extended theory of planned behaviour perspective. *Comput. Human Behav.* 2010, 26, 1591–1597.

44. Andreassen, C.S. Online social network site addiction: A comprehensive review. *Curr. Addict. Reports* 2015, 2, 175–184.
45. Andreassen, C.S.; Torsheim, T.; Brunborg, G.S.; Pallesen, S. Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychol. Rep.* 2012.
46. Martínez-Ferrer, B.; Moreno, D.; Musitu, G. Are Adolescents Engaged in the Problematic Use of Social Networking Sites More Involved in Peer Aggression and Victimization? *Front. Psychol.* 2018, 801.
47. Arnaiz, P.; Cerezo, F.; Giménez, A.M.; Maquiló, J.J. Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *An. Psicol.* 2016, 32, 761–769.
48. Giménez-Gualdo, A.M.; Maquilón-Sánchez, J.J.; Arnaiz- Sánchez, P. Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Rev. Investig. Educ.* 2015, 33, 335–351.
49. Kircaburun, K.; Baştug, I. Problematic internet use as the predictor of cyberbullying tendencies among adolescents. *J. Acad. Soc. Sci. Stud.* 2016, 28, 385–396.
50. Lansford, J.E.; Skinner, A.T.; Sorbring, E.; Giunta, L. Di; Deater-Deckard, K.; Dodge, K.A.; Malone, P.S.; Oburu, P.; Pastorelli, C.; Tapanya, S.; et al. Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggress. Behav.* 2012, 38, 298–308.
51. Kircaburun, K.; Kokkinos, C.M.; Demetrovics, Z.; Király, O.; Griffiths, M.D.; Çolak, T.S. Problematic Online Behaviors among Adolescents and Emerging Adults: Associations between Cyberbullying Perpetration, Problematic Social Media Use, and Psychosocial Factors. *Int. J. Ment. Health Addict.* 2018, 1–18.
52. Kuss, D.J.; Griffiths, M.D.; Binder, J.F. Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Comput. Human Behav.* 2013.
53. Watters, C.A.; Keefer, K. V.; Kloosterman, P.H.; Summerfeldt, L.J.; Parker, J.D.A. Examining the structure of the Internet Addiction Test in adolescents: A bifactor approach. *Comput. Human Behav.* 2013, 29, 2294–2302.
54. Durán-Segura, M.; Martínez-Pecino, R. Ciberacoso mediante teléfono móvil e internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes [Cyberbullying trough Mobile Phone and the Internet in Dating Relationships on Youth]. *Comun. Rev. Científica Comun. y Educ.* 2015, 22, 159.

55. Katzer, C.; Fetchenhauer, D.; Belschak, F. Cyberbullying: Who Are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and Victimization in School. *J. Media Psychol.* 2009, 21, 25–36.
56. Cava, M.J.; Buelga, S.; Musitu, G. Parental communication and life satisfaction in adolescence. *Span. J. Psychol.* 2014, 17, 1–8.
57. Garaigordobil, M. A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *Int. J. Psychol. Psychol. Ther.* 2009, 9, 217–235.
58. Brewer, G.; Kerlake, J. Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Comput. Human Behav.* 2015, 48, 255–260.
59. Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V.; Aliri, J. Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *Eur. J. Investig. Heal. Psychol. Educ.* 2013, 3, 29–40.
60. Levant, R.F.; Hall, R.J.; Williams, C.M.; Hasan, N.T. Gender Differences in Alexithymia. *Psychol. Men Masculinity* 2009, 10, 190.
61. Allison, P.D. Multiple imputation for missing data: A cautionary tale. *Sociol. Methods Res.* 2000, 28, 301–309.
62. Fernández-Alonso, R.; Suárez-Álvarez, J.; Muñiz, J. Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas | Imputation methods for missing data in educational diagnostic evaluation. *Psicothema* 2012.
63. Hair, J.F.; Anderson, R.E.; Tatham, R.L.; Black, W.C. *Análisis multivariante [Multivariate analysis]*; 4a edición.; Prentice Hall: España, 1999;
64. Barnes, H.; Olson, D. Parent adolescent communication scale. In *Family Inventories*; D.H. Olson, Ed.; SSt. Paul: Family Social Sciences, University of Minnesota., 1982; pp. 145–182.
65. Terrez, B.E.V.; Salcedo, V.V.; Estrada, C.R.; Romero, J.P.; Sotres, J.C. Validación de la escala Kessler 10 (K-10) en la detección de depresión y ansiedad en el primer nivel de atención. *Propiedades psicométricas. Salud Ment.* 2011, 34, 323–331.
66. Cava, M.J.; Estévez, E.; Buelga, S.; Musitu, G. Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes (AAI-A). *An. Psicol.* 2013, 29, 540–548.

67. World Medical Association Declaration of Helsinki World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *J. Am. Med. Assoc.* 2013.
68. Bentler, P. M. EQS structural equations program manual (Vol. 6). Encino, CA: Multivariate software. 1995.
69. Fanti, K.A.; Demetriou, A.G.; Hawa, V. V. A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *Eur. J. Dev. Psychol.* 2012, 9, 168–181.
70. Kranzler, A.; Young, J.F.; Hankin, B.L.; Abela, J.R.Z.; Elias, M.J.; Selby, E.A. Emotional Awareness: A Transdiagnostic Predictor of Depression and Anxiety for Children and Adolescents. *J. Clin. Child Adolesc. Psychol.* 2016, 45, 262–269.
71. Yu, S.; Clemens, R.; Yang, H.; Li, X.; Stanton, B.; Deveaux, L.; Lunn, S.; Cottrell, L.; Harris, C. Youth and Parental Perceptions of Parental Monitoring and Parent-Adolescent Communication, Youth Depression, and Youth Risk Behaviors. *Soc. Behav. Personal. an Int. J.* 2006, 34, 1297–1310.
72. Bauman, S.; Toomey, R.B.; Walker, J.L. Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *J. Adolesc.* 2013, 36, 341–350.
73. Gámez-Guadix, M.; Orue, I.; Smith, P.K.; Calvete, E. Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *J. Adolesc. Heal.* 2013, 53, 446–452.
74. Kowalski, R.M.; Limber, S.P. Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *J. Adolesc. Heal.* 2013, 53, 20.
75. Bartholomeu, D.; Montiel, J.M.; Fiamenghi, G.A.; Machado, A.A. Predictive Power of Parenting Styles on Children’s Social Skills: A Brazilian Sample. *SAGE Open* 2016, 6, 2158244016638393.
76. Segrin, C.; Mcnelis, M.; Swiatkowski, P. Social Skills, Social Support, and Psychological Distress: A Test of the Social Skills Deficit Vulnerability Model. *Hum. Commun. Res.* 2016, 42, 122–137.
77. Ortega-Baron, J.; Buelga, S.; Cava, M.-J.; Torralba, E. School Violence and Attitude Toward Authority of Students Perpetrators of Cyberbullying. *Rev. Psicodidact. (English ed.)* 2017, 22, 23–28.

78. Fuentes, M.C.; García, J.F.; Gracia, E.; Lila, M. Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia [Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence]. *Psicothema* 2011, 23, 7–12.
79. Calvete, E.; Orue, I.; Gámez-Guadix, M. Cyberbullying Victimization and Depression in Adolescents: The Mediating Role of Body Image and Cognitive Schemas in a One-year Prospective Study. *Eur. J. Crim. Policy Res.* 2016.
80. Eksi, F. Examination of Narcissistic Personality Traits ' Predicting Level of Internet Addiction and Cyber Bullying through Path Analysis. *Educ. Sci. Theory Pract.* 2012.
81. Calvete, E.; Orue, I. Violencia filio-parental: Frecuencia y razones para las agresiones contra padres y madres. *Behav. Psychol. Psicol. Conduct.* 2016, 24, 481–495.
82. Kuss, D.J.; van Rooij, A.J.; Shorter, G.W.; Griffiths, M.D.; van de Mheen, D. Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Comput. Human Behav.* 2013, 29, 1987–1996.
83. Zsila, Á.; Orosz, G.; Király, O.; Urbán, R.; Ujhelyi, A.; Jármi, É.; Griffiths, M.D.; Elekes, Z.; Demetrovics, Z. Psychoactive Substance Use and Problematic Internet Use as Predictors of Bullying and Cyberbullying Victimization. *Int. J. Ment. Health Addict.* 2018, 16, 446–479.
84. Kircabum, K.; Bastug, I. Predicting cyberbullying tendencies of adolescents with problematic internet use. *Int. J. Soc. Sci. Stud.* 2017, 48, 385–396.
85. Rodríguez-Gutiérrez, E.; Martín-Quintana, J.C.; Cruz-Sosa, M. 'living Adolescence in Family' parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosoc. Interv.* 2016, 25, 103–110.
86. Kushner, S.C.; Herzhoff, K.; Vrshek-Schallhorn, S.; Tackett, J.L. Depression in early adolescence: Contributions from relational aggression and variation in the oxytocin receptor gene. *Aggress. Behav.* 2017, 44, 60–68.
87. Woods, H.C.; Scott, H. #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *J. Adolesc.* 2016, 51, 41–49.
88. Emler, N.; Reicher, S. Delinquency: Cause or consequence of social exclusion. In *The social psychology of inclusion and exclusion*; 2005; pp. 211–241 ISBN 0203496175.

89. Emler, N.; Reicher, S. *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*; 1995; Vol. xiv; ISBN 978-0-631-13802-0 978-0-631-16823-2.
90. Jiménez, T.I.; Murgui, S.; Estévez, E.; Musitu, G. Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes Españoles: El doble rol mediador de la autoestima. *Rev. Latinoam. Psicol.* 2007, 39, 473–485.
91. Musitu, G.; Jiménez, T.I.; Murgui, S. Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: Un modelo de mediación [Family functioning, self-esteem and substance use in adolescents: A model of mediation]. *Salud Publica Mex.* 2007, 49, 3–10.
92. Jiménez, T.I.; Musitu, G.; Murgui, S. Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *Int. J. Clin. Heal. Psychol.* 2007, 8, 139–151.
93. Lambert, S.F.; Cashwell, C.S. Preteens Talking to Parents: Perceived Communication and School-Based Aggression. *Fam. J. Couns. Ther. Couples Fam.* 2004, 12, 122–128.
94. Mesman, J.; Groeneveld, M.G. Gendered Parenting in Early Childhood: Subtle But Unmistakable if You Know Where to Look. *Child Dev. Perspect.* 2018, 12, 22–27.
95. Baldry, A.C.; Farrington, D.P.; Sorrentino, A. Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour El ciberacoso en la juventud: Un patrón de comportamiento disruptivo. *Psicol. Educ.* 2016.
96. Shapka, J.D.; Onditi, H.Z.; Collie, R.J.; Lapidot-Lefler, N. Cyberbullying and Cybervictimization Within a Cross-Cultural Context: A Study of Canadian and Tanzanian Adolescents. *Child Dev.* 2018.
97. Moreno-Ruiz, D.; Martínez-Ferrer, B.; García-Bacete, F. Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Comput. Human Behav.* 2019, 93, 252–259.



ESTUDIO 6

CHILD-TO-PARENT VIOLENCE AND PARENTING  
STYLES: ITS RELATIONS TO PROBLEMATIC USE OF  
SOCIAL NETWORKING SITES, ALEXITHYMIA, AND  
ATTITUDE TOWARDS INSTITUTIONAL AUTHORITY IN  
ADOLESCENCE



## **Child-to-parent violence and parenting styles: its relations to problematic use of social networking sites, alexithymia, and attitude towards institutional authority in adolescence<sup>6</sup>**

Belén Martínez-Ferrer, Ana Romero-Abrio, David Moreno-Ruiz, y Gonzalo Musitu,  
Universidad Pablo de Olavide

### **ABSTRACT**

The objective of the present study was to analyze the relationships between child-to-parent violence and parental socialization styles with the problematic use of social networking sites (PUSNS), alexithymia and attitude towards institutional authority in adolescents based on gender. 2399 adolescents participated (50.2% boys and 49.8% girls) enrolled in schools in Andalusia, aged between 12 and 18 years ( $M = 14.63$ ;  $SD = 1.91$ ). A MANOVA  $4 \times 2 \times 2$  was carried out. The results showed that high child-to-parent violence was related to high levels of problematic use of social networking sites, alexithymia and a more positive attitude towards the transgression of social norms. It was also found that adolescents from families with an indulgent style showed the lowest scores in problematic use of social networking sites (PUSNS), alexithymia and positive attitude towards the transgression of social norms. Additionally, in situations of high child-to-parent violence, girls had higher scores in problematic use of social networking sites and alexithymia than boys. Finally, the results and their practical implications are discussed.

### **Keywords:**

Child-to-parent violence, parenting styles, problematic use of social networking sites, alexithymia, attitude towards authority.

---

<sup>6</sup> Martínez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno-Ruiz, D., & Musitu, G. (2018). Child-to-Parent Violence and Parenting Styles: Its Relations to Problematic use of Social Networking Sites, Alexithymia, and Attitude Towards Institutional Authority in Adolescence. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 163-171.

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones entre la violencia filio-parental y los estilos de socialización parental con el uso problemático de las redes sociales virtuales, la alexitimia y la actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes en función del género. Participaron 2399 adolescentes (50,2% chicos y 49,8% chicas) escolarizados en centros educativos de Andalucía, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ( $M = 14.63$ ;  $DT = 1.91$ ). Se realizó un MANOVA  $4 \times 2 \times 2$ . Los resultados mostraron que la alta violencia filio-parental se relacionaba con altos niveles de uso problemático de las redes sociales virtuales, de alexitimia y con una actitud más positiva hacia la transgresión de normas sociales. También se constató que los adolescentes procedentes de familias con un estilo indulgente mostraron las menores puntuaciones en uso problemático de las redes sociales virtuales, alexitimia y actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales. Además, en situaciones de alta violencia filio-parental, las chicas presentaron mayores puntuaciones en uso problemático de las redes sociales virtuales y de alexitimia que los chicos. Finalmente se discuten los resultados y sus implicaciones prácticas.

### ***Palabras clave:***

violencia filio-parental, estilos de socialización parental, uso problemático redes sociales virtuales, alexitimia, actitud hacia autoridad.

## INTRODUCTION

Child-to-parent violence (CPV) is defined as any act performed by a child towards parents with the intention of causing physical, psychological, emotional or financial damage or loss and gaining power and control over them (Cottrell, 2003; Martínez, 2017; Stewart, Wilkes, Jackson, & Mannix, 2006). This type of violence is shaped, mainly, by two dimensions: physical violence (e.g. pushing, hitting, slapping) and psychological violence (e.g. insults, shouting, intimidation) (Beckmann, Bergmann, Fischer, & Mößle, 2017; Lyons, Bell, Fréchette, & Romano, 2015).

Most studies have focused on family process such as family communication (Cava, Buelga, & Musitu, 2014), family functioning (Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016) and, in particular, parenting styles (Ibabe & Bentler, 2016; Gámez-Guadix & Calvete, 2012; Ibabe & Jaureguizar, 2011; Moral-Arroyo, Martínez-Ferrer, Suárez-Relinque, Ávila-Guerrero, & Vera-Jiménez, 2015). Parenting styles refer to those forms or educational strategies that parents use to form values, beliefs, attitudes and norms of behaviour appropriate to the society in which the children live (Estévez, Jiménez, & Cava, 2016; Fuentes, García, Gracia, & Alarcon, 2015).

In the present study, Musitu & García's typologies of parenting styles are used, based on two orthogonal dimensions: demandingness and responsiveness (Musitu & García, 2001). Demandingness refers to the extent to which parents supervise and take control; responsiveness refers to the extent to which parents show their children affectionate warmth and acceptance, give them support, and use reasoning in their parent-child relationships (Martínez & García, 2007). Most research has labelled these dimensions as involvement/acceptance and strictness/supervision. Based on these axes, four parenting styles are represented: authoritarian (high strictness/supervision and low acceptance/involvement), authoritative (high strictness/supervision and high acceptance/involvement); indulgent (low strictness/supervision and high acceptance/involvement), and neglectful (low strictness/supervision and low acceptance/involvement).

Regarding the relationships between parenting styles and CPV it has been observed in some studies that the authoritarian style is closely related to CPV, probably because parents exercise a high degree of control over their children and can even reach the point of using physical punishment (Gámez-Guadix et al., 2012; Sanchez-Meca et al., 2016). However, in other studies it has been pointed out that the neglectful style is also related to a higher CPV, due to the lack of control and supervision, and also of affection (Cerezo & Ato, 2010; Gámez-Guadix, Jaureguizar, Almendros, & Carrobles, 2012; Suárez, Rodríguez, & Rodrigo, 2016). These differences have been attributed to cultural factors (Ibabe & Bentler, 2016) and structural factors, such as sex and age (Musitu & García, 2001).

In parallel, it has been found that CPV is associated with variables of psychosocial adjustment (Calvete, Orue, Gámez-Guadix, del Hoyo-Bilbao, & de Arroyabe, 2015; Moral-Arroyo, Varela-Garay, Suárez-Relinque, & Musitu, 2015; Sanchez-Meca et al., 2016). However, there are very few studies in which the role of parenting styles is taken into account in these dimensions. In the present study, the relationships between CPV and parental socialization styles with psychosocial adjustment indicators such as alexithymia, problematic use of social networking sites (PUSNS) and attitude towards institutional authority are examined.

The term alexithymia is used to describe disturbance in affect regulation characterized by a difficulty in identifying and verbalizing differentiated feelings, a way of thinking which focuses primarily on the actual aspects of external circumstances rather than subjective experiences and by a limited fantasy life (Kooiman et al., 2004). It has been found that alexithymia plays an important role in the links between inadequate parenting and adjustment problems (Taylor & Bagby, 2012; Van der Velde et al., 2013), such as the expression of violent behaviour (Wachs & Wright, 2018) and, in particular, of dating violence (Moral de la Rubia & Ramos-Basurto, 2015), cyberbullying and cybervictimization (Aricak & Ozbay, 2016), and CPV (Lozano-Martínez, Estévez, & Carballo-Crespo, 2013). However, there are very few studies in which the implications of parenting styles in alexithymia, especially in community samples, are examined. In this area, it has been pointed out that the degree of alexithymia was negatively associated with the degree to which positive feelings were expressed in the family (Kench & Irwin, 2000) and positively associated with a general measure of pathological family interactions (Lumley, Mader, Gramzow, & Papineau, 1996). In this sense, lack of affection by each of the parents is associated with the degree of alexithymia (Taylor, Bagby, & Parker, 1999). It seems reasonable to assume that alexithymia is not only associated with inadequate parenting styles, but also with CPV.

One of the dimensions that have been studied in the present work is the PUSNS, defined as an excessive concern with connecting to these interaction spaces dedicating such a large amount of time that other areas such as social activities, studies/work, interpersonal relationships, psychological health, and well-being are affected (Andreassen & Pallesen, 2014). The PUSNS usually affects populations who are vulnerable because of their age, such as adolescents (Pallanti, Bernardi, & Quercioli, 2006; Puerta-Cortes & Carbonell, 2014). This high level of usage of social networking sites can be attributed to the fact that these virtual spaces constitute a scenario away from the supervision of parents or other figures of formal authority (Andreassen, 2015; Mazzoni & Iannone, 2014).

Although still incipient, it has confirmed the relationship of the PUSNS with psychosocial adjustment indicators such as depression (Özdemir, Kuzucu, & Ak, 2014), loneliness (Caplan, 2007; Gámez-Guadix, Villa-George, & Calvete, 2012), self-control (Caplan, 2010; Montag, Jurkiewicz, & Reuter, 2010), and alexithymia (Schimmenti et al.,

2017). Also, it has been related to anger, hostility and impulsivity (Balkan & Adalier, 2011; Carli et al., 2012), peer violence (Martínez-Ferrer et al., 2018; Martínez-Ferrer & Moreno-Ruiz, 2017), bullying (Arnaiz, Cerezo, Giménez, & Maquiló, 2016), cyberbullying (Giménez-Gualdo, Maquilón-Sánchez, & Arnaiz-Sánchez, 2015), cybervictimization and dating violence (Blanco, 2014; Martín, Pazos, Montilla, & Romero, 2016). However, no papers have been found that analyze the association between PUSNS and CPV.

On the other hand, parenting styles also have a significant effect on children's use of the Internet and social networking sites (Özgür, 2016; Valcke, Schellens, Van Keer, & Gerarts, 2007). The Internet is a medium over which parents often have very little control, few rules for use, with minimal parental supervision, mostly due to their own lack of knowledge of the Internet. In fact, many online activities are done alone, in an anonymous context (Leung & Lee, 2012). One of the main effects of the PUSNS in the family is the isolation of the adolescent from their family and social environment, which is expressed by a decrease in communication with family members and a decline in the size of a person's social circle. However, regarding the relations with parenting styles, the results are inconclusive. It has been concluded that the parenting styles characterized by high strictness/supervision (authoritative and authoritarian) decrease the likelihood of being addicted to the Internet (Cheung, Yue, & Wong, 2015; Mesch, 2009). However, styles characterized by high involvement/acceptance, which often use parental mediation, do not seem to be related to the problematic use of Internet and social networking sites in adolescence (Leung & Lee, 2012).

Another dimension very little explored in the field of CPV is the attitude toward institutional authority. However, recent studies have indicated that adolescents' attitude towards authority figures, such as teachers and parents, is related to the involvement in violent behavior among peers (Abiétar-López, Navas-Saurin, Marhuenda-Fluixá, & Salvà-Mut, 2017; Musitu, Estévez, & Emler, 2007; Romero-Abrio, Martínez-Ferrer, Sánchez-Sosa, & Musitu, in press; Varela-Garay, Ávila, & Martínez-Ferrer, 2013), with cyberbullying (Carrascosa, Cava, & Buelga, 2015) and with delinquency (Estévez, Emler, Cava, & Inglés, 2014; Tarry & Emler, 2007). However, no papers have been found in which CPV and attitude towards authority are explored, despite the fact that parents represent the main figures of informal authority for the adolescent.

Finally, in relation to CPV and gender, it has been found that this type of violence is predominant in boys (Aroca-Montolío, Lorenzo-Moledo, & Miró-Pérez, 2014). However, when the type of violent behaviour has been considered, it has been pointed out that boys use physical violence to a greater extent towards their parents, while girls engage in psychological, verbal or emotional violence (Gámez-Guadix, Almendros, Carrobes, & Muñoz-Rivas, 2012; Martínez, 2017; Rico et al., 2017). Regarding alexithymia, boys are likely to show more difficulties in identifying and interpreting emotions (Levant, Hall, Williams, & Hasan, 2009). As for PUSNS based on gender, this

is still little explored. In prior studies it has been shown that girls use social networking sites more than boys (Andreassen, 2015; Griffiths, Kuss, & Demetrovics, 2014; Ryan, Chester, Reece, & Xenos, 2014), whereas boys tend to spend more time playing video games or visiting web pages that are sometimes abusive than girls (Watters, Keefer, Kloosterman, Summerfeldt, & Parker, 2013).

From these premises, the main objective of the present study is to analyze the relationships between CPV and parenting styles, with the following psychosocial adjustment indicators: alexithymia, PUSNS, and attitude towards institutional authority, based on gender. It is expected that:

H1: alexithymia, PUSNS and attitude towards institutional authority are related to higher CPV.

H2: indulgent and authoritative styles are more related to lower CPV than neglectful and authoritarian styles.

H3: CPV, parenting styles, alexithymia, PUSNS and attitude towards institutional authority differ based on gender.

## METHOD

### *Participants*

The population of reference for this study consisted of Secondary and High School students of Western Andalusia (Spain), constituted by the provinces of Huelva, Seville, Cádiz, and Córdoba. The selection of the participants was carried out via a stratified using randomized cluster sampling. The sampling units were: the geographical area (province) and the school (public and semi-public Secondary and High Schools). The sample size - with a sampling error of  $\pm 2\%$ , a confidence level of 95%, and  $p = q = 0.5$  -, was estimated at 2399 students (50.2% boys and 49.8% girls) aged 12 to 18 years ( $M = 14.63$ ;  $SD = 1.91$ ), from 19 schools, of which 12 are publicly owned and 7 are private/subsidized. The analysis of mean difference based on the location of the school and its public or private status in the study's target variables are not significant, which is why these variables are not included in the subsequent analyses. Missing values were handled using the regression imputation method (Graham, 2009). Following the criteria provided by Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt (2016), atypical values were those whose standardized scores had an absolute value above 4. For multivariate detection, Mahalanobis distance was computed. A multivariate outlier is identified if the associated probability at a Mahalanobis distance is 0.001 or less (Tabachnick & Fidell, 2007).



## *Instruments*

*Problematic Use of Social Networking Sites Scale* (Martínez-Ferrer et al., 2018). It consists of 13 items that, with a response range of 1 (never) to 4 (always) measures the problematic use of SNS (e.g., “I need to be connected to my social networks continuously”). Cronbach's alpha for this scale was .84.

*Child-to-Parent Violence Scale. The Spanish adaptation of the Conflict Tactics Scales (CTS2, children to parents version)* has been used (Straus & Douglas, 2004, adapted by Gámez-Guadix, Straus, Carrobes, Muñoz-Rivas, & Almendros, 2010). This Likert-type scale consists of two subscales of 6 items, violence towards the mother and violence towards the father (e.g., “I hit or have hit my parents with something that could hurt them”), with 7 response options (0 = never, 6 = more than 20 times). The scale offers a global index of CPV and scores on two factors: physical violence and verbal violence. Cronbach's alpha for the full scale was .71., for the subscale of violence toward the mother it was .70, and .75 (physical violence) and .71 (verbal violence) and for the subscale of violence toward the father it was .75, and .85 (physical violence) and .70 (verbal violence).

*Parenting Styles Scale* (ESPA29, Musitu & García, 2001). The scale consisted of 29 relevant situations in the daily life of the children and possible parental responses. These assessments allow for obtaining general measures of acceptance/implication and severity/imposition of the father and the mother (e.g., “If I obey the things she/he sends me...”). Based on the scores on both axes -acceptance/involvement- and strictness/imposition- families were classified into four types of parenting styles: authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful. The consistency for the global scale was .97. In the factors separated by mother and by father, the internal consistency was as follows: affection .94 for both, indifference .92 for both; dialogue .93 for both; apathy .84 and .82 respectively; verbal coercion 0.90 for both; physical coercion .90 and .91 respectively and deprivation .91 and .92 respectively. The factorial structure of the scale has been confirmed in several cross-cultural studies (Martínez, García, Musitu, & Yubero, 2012).

*Alexithymia Scale (TAS-20)* (Bagby, Parker, & Taylor, 1994, adapted by Moral de la Rubia & Retamales, 2000). This scale consists of 20 items that evaluate three factors: difficulty in identifying and expressing emotions, difficulty in interacting emotionally, and being able to interact emotionally (e.g., “I’m often confused with the emotions I’m feeling”). The internal consistency for the global scale was .82 and for the subscales, it was .84, .68 and .68 respectively.

*Attitudes Towards the Institutional Authority in Adolescents Scale (AAI-A)* (Cava, Estévez, Buelga, & Musitu, 2013). It consists of 10 items, with four options for responses (1 = no agreement, 4 = total agreement) that measure two factors: positive

attitude towards authority (e.g., “Teachers are fair when evaluating”) and positive attitude towards transgression of norms (e.g., “If you do not like a school rule, it's best to not to follow it”). Cronbach's alpha was .90 and .92, respectively.

### *Procedure*

First, we contacted the head teachers of the selected educational centres, explained the research project to them and asked for their agreement. After this initial contact, we asked for an informative seminar addressed to teachers to be held as well as members of the administration to explain the research objectives and to request parents' authorizations. Next, a letter describing the study was sent to parents, requesting them to indicate in writing whether they accept their child's participation in the study (only 1.5 % of the parents refused). Participants anonymously and voluntarily filled out the scales during regular classroom hours (45 min). Trained researchers administered the instruments to the adolescents during the school day, assuring them at all times that their participation in the study was voluntary and anonymous. The study complied with the ethical values required in research with human beings, respecting the fundamental principles included in the Declaration of Helsinki (World Medical Association, 2013).

### *Data analysis*

Firstly, a two-step cluster analysis was performed using the two CPV factors of the father and of the mother (physical violence and verbal violence), in order to obtain the optimum number of clusters. It was obtained two cluster with a good fit: high and low CPV. Secondly, the k-means cluster analysis was carried out, a recommended procedure when the volume of data to be classified is large and the data categories are established a priori (Closas, Arriola, Kuc, Amarilla, & Jovanovich, 2013). Thirdly, a multivariate factorial design (MANOVA,  $2 \times 4 \times 2$ ), the CPV (high and low), the parenting styles (authoritative, indulgent, authoritarian and neglectful), and gender (boy and girl) as fixed factors; and as dependent variables the dimension of alexithymia (difficulty to identify and express emotions), the attitude towards authority (with its two dimensions) and the PUSNS, to analyze possible interaction effects. The software SPSS edition 25 was used.

## RESULTS

### *Descriptives analysis*

The distribution of adolescents according to parental styles, CPV and gender can be seen in table 1 and table 2. The percentage of boys and girls was similar in the four parenting styles, depending on the CPV.

**Table 1.** *Distribution of adolescents in terms of parenting styles*

	Authoritative	Indulgent	Authoritarian	Neglectful	Total
Frecuencies	653	488	618	640	2399
Percentages	27.2	20.3	25.8	26.7	100
Acceptance/Involvement					
<i>M</i>	3.55	3.49	2.93	2.76	3.17
<i>SD</i>	.23	.23	.29	.32	.44
Strictness/Supervision					
<i>M</i>	2.22	1.57	2.06	1.54	1.87
<i>SD</i>	.27	.21	.26	.20	.39

*Notes: M: Means; SD: Standard deviation; Scores in acceptance/involvement and strictness/supervision could range from 1 to 4.*

**Table 2.** *Distribution of adolescents in terms of CPV, parenting styles and gender*

Variables	Parenting styles				Total	
	Neglectful ( <i>N</i> = 640)	Authoritarian ( <i>N</i> = 618)	Indulgent ( <i>N</i> = 488)	Authorizative ( <i>N</i> = 653)		
Gender						
CPV						
Boys	Low	255 (26.8%)	258 (27.2%)	171 (18%)	266 (28%)	950 (100%)
	High	83 (32.7%)	84 (33.1%)	28 (11%)	59 (23.2%)	254 (100%)
Girls	Low	198 (22.6%)	198 (22.6%)	237 (27.1%)	242 (27.7%)	875 (100%)
	High	104 (32.5%)	78 (24.4%)	52 (16.3%)	86 (26.9%)	320 (100%)

*Note: CPV: Child-to-parent violence*

### *Multivariate Analysis*

A MANOVA was carried out and significant differences were obtained in the main effects of CPV ( $\Lambda = .930$ ,  $F(4, 1724) = 32.440$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .070$ ); parenting styles ( $\Lambda = .961$ ,  $F(12, 4561,567) = 5,770$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .013$ ) and gender ( $\Lambda = .945$ ,  $F(4, 1724) = 25.267$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .055$ ). The effect size of  $\eta^2p$  is between moderate and low.

Regarding gender, the ANOVA results showed significant differences in PUSNS ( $F(1, 2397) = 14.938$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .006$ ), alexithymia ( $F(1, 2397) = 118.405$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2p = .047$ ) and positive attitude towards the transgression of social norms ( $F(1, 2397)$

= 66.500,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .027$ ). As shown in Table 3, girls scored higher than girls in PUSNS and alexithymia, while girls scored higher in positive attitude toward transgression social norms.

**Table 3.** Means, Standard deviation (SD) and results ANOVA between gender and PUSNS, alexithymia, positive attitude towards institutional authority and positive attitude towards transgression of social norms.

	Gender		$F(1, 2397)$	$\eta^2_p$
	Boys	Girls		
PUSNS	1.78(.44) <sup>b</sup>	1.85(.46) <sup>a</sup>	14.938***	.006
Alexithymia	2.41(.98) <sup>b</sup>	2.88 (1.12) <sup>a</sup>	118.405***	.047
PATIA	2.51(.61)	2.55(.57)	2.249 <i>n.s.</i>	.001
PATTSN	1.70(.63) <sup>a</sup>	1.50(.54) <sup>b</sup>	66.500***	.027

Notes:  $\alpha = 0.05$ ;  $a > b > c$ ; \* $p < .05$ ; \*\*\* $p < .001$ ; *n.s.*: non-significative; PUSNS: Problematic use of social networking sites; CPV: Child-to-parent violence; PATIA: positive attitude towards institutional authority; PATTSN: positive attitude towards transgression social norms.

Regarding CPV, the ANOVA results showed significant differences in PUSNS ( $F(1, 1741) = 149.876$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .079$ ), alexithymia ( $F(1, 1741) = 111.742$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .060$ ), positive attitude toward institutional authority ( $F(1, 1741) = 61.159$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .034$ ) and positive attitude towards the transgression of social norms ( $F(1, 1741) = 32.851$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .019$ ) (See table 4).

In the ANOVA regarding parenting styles, significant differences were obtained in PUSNS ( $F(3, 2395) = 20,541$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .025$ ), alexithymia ( $F(3, 2395) = 12.598$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .016$ ), positive attitude towards institutional authority ( $F(3, 2395) = 33,426$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .040$ ) and positive attitude toward the transgression of social norms ( $F(3, 2395) = 16.612$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .020$ ). As shown in table 5, the results obtained in the Bonferroni test ( $\alpha = .05$ ) showed that adolescents from families with an authoritarian style obtained the highest scores in PUSNS, alexithymia and positive attitude towards the transgression of norms, whereas those with an indulgent parenting style obtained the highest scores in positive attitude toward authority. The effect size of  $\eta^2_p$  is low.

**Table 4.** Means, Standard deviation (SD) and results ANOVA between CPV and PUSNS, alexithymia, positive attitude towards institutional authority and positive attitude towards transgression of social norms.

	CPV		F(1, 1741)	$\eta^2_p$
	Low	High		
PUSNS	1.73 (.40) <sup>b</sup>	2.16 (.58) <sup>a</sup>	149.876***	.079
Alexithymia	2.47 (1.00) <sup>b</sup>	3.38 (1.27) <sup>a</sup>	111.742***	.060
PATIA	2.63 (.59) <sup>a</sup>	2.25 (.57) <sup>b</sup>	61.159***	.034
PATTSN	1.53 (.56) <sup>b</sup>	1.80 (.66) <sup>a</sup>	32.851***	.019

Notes:  $\alpha = 0.05$ , a > b; \*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; PUSNS: Problematic use of social networking sites; CPV: Child-to-parent violence; PATIA: positive attitude towards institutional authority; PATTSN: positive attitude towards transgression social norms.

#### *Univariate analyses of interaction effects*

Firstly, a statistically significant interaction effect was obtained between CPV, parenting styles and PUSNS ( $F(7, 1735) = 30.291$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .109$ ). The results of the post-hoc contrasts performed with the Bonferroni test ( $\alpha = .05$ ) (see table 6 and Figure 1) indicated that adolescents from families with a predominant authoritarian style and high CPV showed the highest scores in PUSNS. In addition, the neglectful and authoritative styles and those high in CPV obtained higher scores in PUSNS than the four styles with low CPV. Finally, the indulgent style is the most functional, especially when the CPV is low. The effect size of  $\eta^2_p$  is moderate.

Secondly, a statistically significant interaction effect was obtained between CPV, parenting style and alexithymia ( $F(7, 1735) = 19.632$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .073$ ). The results of the post-hoc contrasts with the Bonferroni test ( $\alpha = .05$ ) (see table 6 and Figure 2) showed that when the CPV is high, the authoritarian, neglectful and authoritative styles showed higher scores in alexithymia than the four styles with low CPV. Again, it was observed that the indulgent style is the most functional when the CPV is low. The effect size of  $\eta^2_p$  is moderate.

**Table 5.** Means, Standard deviation (SD) and results ANOVA between parenting styles and PUSNS, alexithymia, positive attitude towards institutional authority and positive attitude towards transgression of social norms.

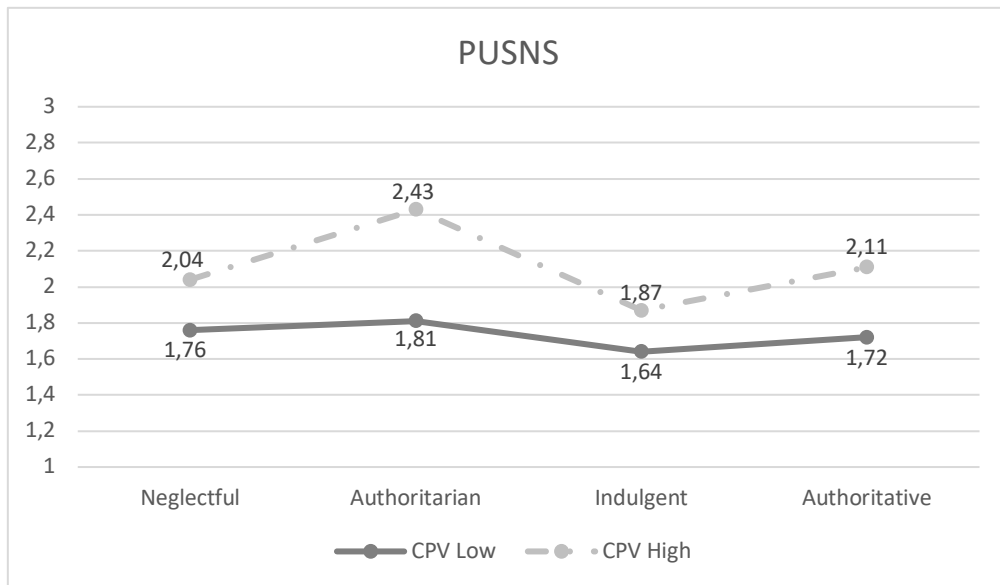
	PS				F	$\eta^2_p$	Post hoc
	Negligent <sup>a</sup>	Authoritarian <sup>b</sup>	Indulgent <sup>c</sup>	Authorizative <sup>d</sup>			
PUSNS	1.82 (.44)	1.91 (.48)	1.69 (.40)	1.82 (.47)	20.541***	.025	a>c b>a,d,c
Alexithymia	2.66 (1.06)	2.88 (1.10)	2.47 (1.08)	2.58(1.05)	12.598***	.016	a>c b>d,a,c
PATIA	2.43 (.56)	2.41 (.54)	2.68 (.62)	2.64 (.60)	33.426***	.040	c>a,b d>a,b
PATTSN	1.64 (.58)	1.72 (.60)	1.47 (.57)	1.55 (.61)	16.612***	.020	a>c b>d,c

Notes:  $\alpha = 0.05$ ,  $a > b > c$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; *n.s.*: non significant; PS: Parenting styles; PUSNS: Problematic use of social networking sites; PATIA: positive attitude towards institutional authority; PATTSN: positive attitude towards transgression social norms.

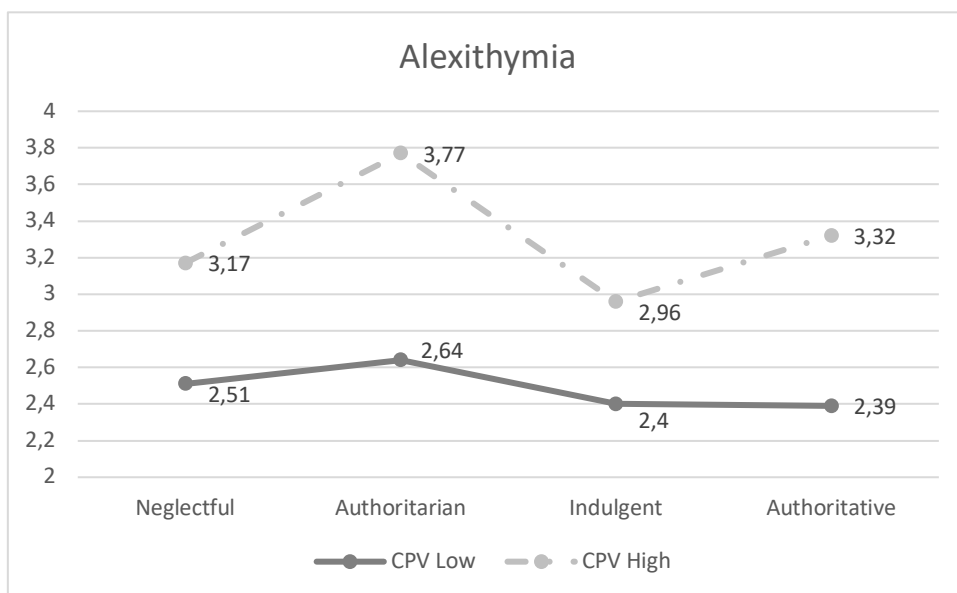
**Table 6.** Means, Standard deviation (SD) and results ANOVA between CPV, parenting styles, PUSNS and alexithymia

	CPV	PS				F	$\eta^2_p$	Post hoc
		Negligent	Authoritarian	Indulgent	Authorizing			
					<i>F</i> (7, 1735)			
PUSNS	Low	1.76(.40) <sup>a</sup>	1.81 (.43) <sup>b</sup>	1.64 (.36) <sup>c</sup>	1.72(.43) <sup>d</sup>	30.291***	.109	a, b>c
	High	2.04 (.54) <sup>e</sup>	2.43(.57) <sup>f</sup>	1.87(.39) <sup>g</sup>	2.11(.58) <sup>h</sup>			h, e>b,a,d,c f>a, b, c, d, e, g, h a, b, d, e, h > g
Alexithymia	Low	2.51(1.00) <sup>a</sup>	2.64(1.00) <sup>b</sup>	2.40 (1.00) <sup>c</sup>	2.39(.96) <sup>d</sup>	19.632***	.073	b>d
	High	3.17(1.22) <sup>e</sup>	3.77 (1.26) <sup>f</sup>	2.96 (1.24) <sup>g</sup>	3.32(1.27) <sup>h</sup>			e,f,h>b,a,d,c

Notes:  $\alpha = 0.05$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; PS: Parenting styles; PUSNS: Problematic use of social networking sites; CPV: Child-to-parent violence.



**Figure 1.** Interaction between CPV, parenting styles and PUSNS



**Figure 2.** Interaction between CPV, parenting styles and alexithymia



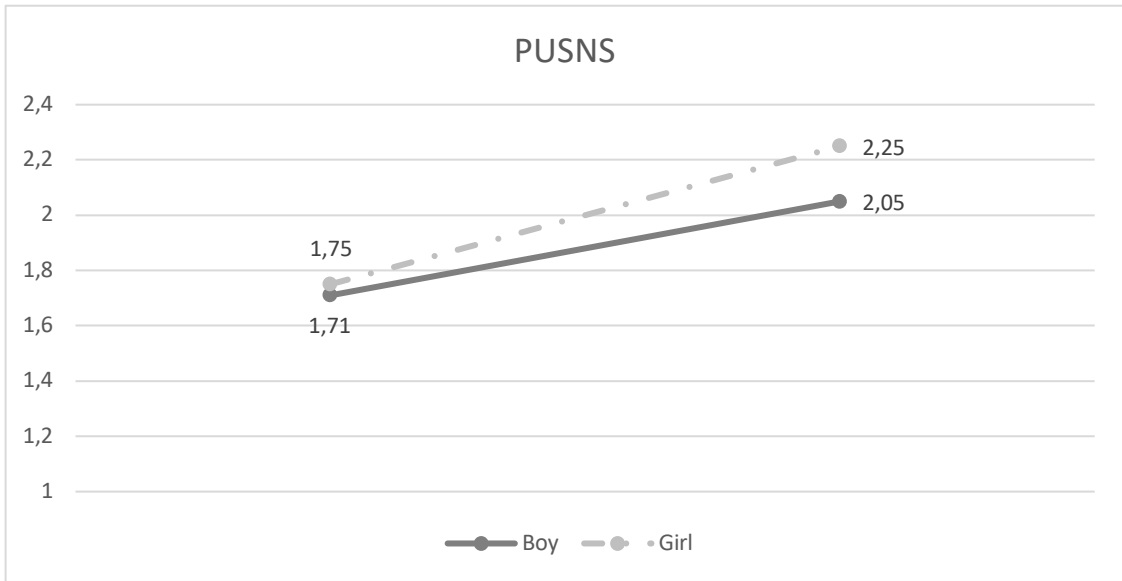
Thirdly, a statistically significant interaction effect between CPV, gender and PUSNS was also obtained ( $F(3, 1739) = 54.999, p < .001, \eta^2_p = .087$ ). As shown in the results (see table 7 and figure 3), when the CPV is low, the PUSNS is equivalent in boys and girls. However, when CPV is high, girls are the ones with the highest PUSNS. The effect size of  $\eta^2_p$  is moderate.

Finally, a statistically significant interaction effect was obtained between CPV, gender and alexithymia ( $F(3, 1739) = 63.650, p < .001, \eta^2_p = .099$ ) (See table 7 and figure 4). When CPV is high, the difficulty in identifying emotions in girls is greater than in boys with high and low CPV and in girls with low CPV. The effect size of  $\eta^2_p$  is moderate.

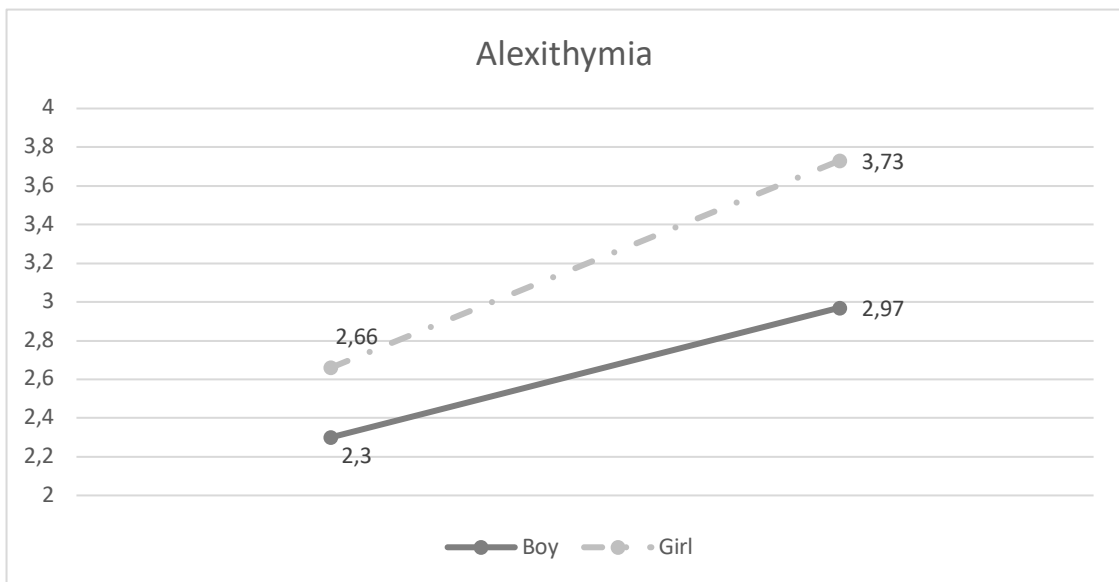
**Table 7.** Means, Standard deviation (SD) and results ANOVA between CPV, gender, PUSNS and alexithymia.

	CPV	Gender		F	$\eta^2_p$	Post hoc
		Boy	Girl			
PUSNS	Low	1.71 (.41) <sup>a</sup>	1.75(.41) <sup>b</sup>	54.999** *	.087	d> a,b,c c>a,b
	High	2.05 (.53) <sup>c</sup>	2.25 (.60) <sup>d</sup>			
Alexithymia	Low	2.30 (.95) <sup>a</sup>	2.66 (1.03) <sup>b</sup>	63.650** *	.099	d> a,b,c c>a,b
	High	2.97 (1.15) <sup>c</sup>	3.73 (1.26) <sup>d</sup>			

Notes:  $\alpha = 0.05$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; PUSNS: Problematic use of social networking sites; CPV: Child-to-parent violence.



**Figure 3.** Interaction between CPV, gender and PUSNS



**Figure 4.** Interaction between CPV, gender and alexithymia

## DISCUSSION

The aim of the present study was to analyze the relationships between CPV and parenting styles, with the following psychosocial adjustment indicators: alexithymia, PUSNS, and the attitude towards institutional authority, based on gender. The results obtained show that CPV and parental socialization styles are significantly related to alexithymia, PUSNS and the attitude towards institutional authority.

Together, the present findings confirm that adolescents with high CPV have a higher PUSNS, more difficulty in interpreting emotions and a more positive attitude toward the transgression of social norms, which allows us to confirm the first hypothesis. Our results now provide evidence that PUSNS is higher in adolescents involved in CPV. These findings are consistent with what has been found in previous studies in which PUSNS has been associated with a high involvement in several violent behaviours such as peer violence (Martínez-Ferrer et al., 2018), cyberbullying and dating violence (Giménez-Gualdo et al., 2015).

In addition, adolescents with high CPV are more likely to show higher levels of alexithymia and attitude towards transgression of social norms. In previous studies, it has been concluded that adolescents with difficulties in identifying and verbalizing differentiated feelings tend to use violence as a conflict resolution strategy (Arıcak & Ozbay, 2016; Garaigordobil, 2017). These findings have also been observed in a sample of male adults, in the sense that those with greater alexithymia also showed high levels of physical violence (Garofalo, Velotti, & Zavattini, 2018). Regarding the attitude toward institutional authority, our results refer to the relationship between attitudes towards transgression and CPV, in the sense that the adolescents most involved in CPV have a negative conception of authority figures - formal and informal - and a high perception of injustice. We consider that this result deserves further exploration due to its implications regarding CPV and its relationship with adolescent identity.

As far as parenting styles are concerned, it was observed that, as we hypothesized, the indulgent style was the most functional. Adolescents educated with an indulgent style reported a lower PUSNS, fewer difficulties in identifying emotions, a lower attitude toward the transgression of social norms and a greater positive attitude toward institutional authority. By contrast, adolescents educated in the authoritarian style scored the highest in all the variables analyzed. These results are consistent with those obtained in other studies in which the relationship between parenting styles and the psychosocial adjustment of children was examined (Fuentes et al., 2015; Martínez, 2017). Thus, the authoritarian style, characterized by a high severity and strictness is closely related to adolescents involvement in violent behaviours (Calvete, Orue, & Gámez-Guadix, 2013).

A result that we consider relevant is the interaction effect between CPV and parenting styles with PUSNS and alexithymia. More specifically, our findings indicated that the authoritarian style was related to a higher PUSNS, especially in adolescents with a high CPV. However, adolescents from families with a predominantly indulgent style reported the lowest levels of PUSNS. Furthermore, adolescents with high CPV and subject to an authoritative parenting style showed higher levels of PUSNS than adolescents with low CPV, regardless of parenting style. In relation to alexithymia, authoritarian, neglectful and authoritative styles in adolescents with high CPV were associated with greater difficulties in identifying and expressing emotions. Otherwise, adolescents with low CPV, particularly those educated predominantly with an indulgent or authoritative style, are those who reported lower alexithymia.

In previous studies it has been concluded that the indulgent style is associated with a low CPV (Moral-Arroyo, Martínez-Ferrer, et al., 2015) and with greater emotional stability (Fuentes et al., 2015; Rodrigo, 2016; Rodríguez-Gutiérrez, Martín-Quintana, & Cruz-Sosa, 2016), from which it is inferred that the affective involvement of parents is associated with a better emotional and behavioural adjustment. On the other hand, the authoritarian style has been related to high levels of hostility and violence that, in turn, are related to the PUSNS (Calvete et al., 2013; Martínez-Ferrer et al., 2018) and to the alexithymia (Aricak & Ozbay, 2016; Garofalo et al., 2018). A possible explanation refers to the fact that the authoritarian style is characterized by low affection and sensitivity of the parents towards the children, as well as poor family communication lacking in empathy. This potential lack of affection can also lead to greater difficulty in identifying and expressing emotions, feelings and desires (Arranz et al., 2016; Fuentes et al., 2015; Gracia, Fuentes, & Garcia, 2010). Alexithymia is also closely related to poor control of impulses and anger (Arancibia & Behar, 2015; Grynberg, Luminet, Corneille, Grèzes, & Berthoz, 2010; Velotti et al., 2017), which, in turn, is linked to adolescents involvement in both CPV and PUSNS (Condry et al., 2014; Garofalo et al., 2018; Palavecinos, Amérigo, Ulloa, & Muñoz, 2016). Our results highlight the fact that the authoritative style is associated with higher levels of PUSNS and alexithymia, especially when the adolescent is violent towards his parents. Future research could examine other underlying variables in these relationships, such as impulsivity and self-control.

Regarding gender, we hypothesized that CPV, parenting styles, alexithymia, PUSNS and attitude towards institutional authority differ based on gender. As expected, results showed that PUSNS scores were similar in boys and girls with low CPV. However, when CPV is high, girls scored the highest levels of PUSNS. This is consistent with previous studies in which it is indicated that PUSNS is higher in girls (Kiraly et al., 2014; Martínez-Ferrer et al., 2018). With regard to alexithymia, it was observed that when CPV is high, the difficulty in identifying emotions in girls is greater than in boys, whereas when CPV is low, there are no differences in PUSNS according to gender. These results supported the findings obtained by Levant et al. (2009), in the sense that girls involved in

CPV show more alexithymia than boys, whereas, in non-violent contexts, boys showed higher levels of alexithymia than girls.

Our results provide evidence that adolescents with high CPV have, in turn, problems with identifying and expressing their emotions, which could lead them to become more involved in Internet and social networking sites, in order to build or improve interpersonal relationships and to regulate their affective states. However, boys use Internet and social networking sites more frequently to have greater self-confidence and self-efficacy (Schimmenti et al., 2017; Scimeca et al., 2014). Future studies can be conducted to explore these relationships.

Finally, the current study is not without limitations. The design of the present study was cross-sectional which did not allow establishing causal relationships between studied variables. Future studies can employ a longitudinal design to further test causality in this relationship. Another limitation is the use of self-reports, which may be prone to bias because the subjects report on their own behaviours and attitudes. In future studies, both parent and child perspectives could be taken. Furthermore, our study is based on a survey involving adolescents who were asked how often they have been involved in CPV. This can be considered a sensitive issue leading to possible biases. Despite these limitations, some practical implications are derived from the results of this study, especially relevant in the field of intervention and family education programs. Our findings provide a highlight on the problematic relationship of adolescents with the Internet and social networking sites, and its links to parenting styles and CPV. Thus, it is necessary to develop educational programs so that, on one hand, adolescents could strengthen the bond with their parents and, on the other hand, parents can educate their children on the Internet and social networking sites good practices.

## REFERENCES

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A. A., Marhuenda-Fluixá, F., & Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 29–45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- Andreassen, C., & Pallesen, S. (2014). Social Network Site Addiction - An Overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4053–4061. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990616>
- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175–184. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>
- Arancibia, M., & Behar, R. (2015). Alexitimia y depresión: Evidencia, controversias e implicancias. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(1), 24–34. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272015000100004>

- Aricak, O. T., & Ozbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55, 278–285. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.015>
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., & Maquiló, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761–769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Aroca-Montolío, C., Lorenzo-Moledo, M., & Miró-Pérez, C. (2014). La violencia filio-parental: Un análisis de sus claves. *Anales de Psicología*, 30(1), 157–170. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.149521>
- Arranz, E. B., Olabarrieta, F., Manzano, A., Martín, J. L., Cruz, N., & Etxaniz, A. (2016). Assessment of positive parenting programmes in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Psychosocial Intervention*, 25(2), 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.003>
- Aymerich, M., Musitu, G., & Palmero, F. (2018). Family Socialisation Styles and Hostility in the Adolescent Population. *Sustainability*, 10(9), 2962.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23–32. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90005-1)
- Balkan, E., & Adalier, A. (2011). The relationship between social cohesion and computer internet usage. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 304–310.
- Beckmann, L., Bergmann, M. C., Fischer, F., & Mößle, T. (2017). Risk and Protective Factors of Child-to-Parent Violence: A Comparison Between Physical and Verbal Aggression. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/0886260517746129>
- Blanco Ruiz, M. Á. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Revista Comunicación y Medios*, (30), 124–141.
- Calvete, E., Orue, I., & Gámez-Guadix, M. (2013). Child-to-Parent Violence: Emotional and Behavioral Predictors. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(4), 755–772. <https://doi.org/10.1177/0886260512455869>
- Calvete, E. P., Orue, I. P., Gámez-Guadix, M. P., del Hoyo-Bilbao, J. B. A., & de Arroyabe, E. L. P. (2015). Child-to-Parent Violence: An Exploratory Study of the Roles of Family Violence and Parental Discipline Through the Stories Told by Spanish Children and Their Parents. *Violence and Victims*, 30(January), 935–947. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00105>
- Caplan, S. E. (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 234–242. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9963>
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>

- Carli, V., Durkee, T., Wasserman, D., Hadlaczky, G., Despalins, R., Kramarz, E., ... Kaess, M. (2012). The association between pathological internet use and comorbid psychopathology: A systematic review. *Psychopathology*, 46(1), 1–13. <https://doi.org/10.1159/000337971>
- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo [Attitudes towards authority and violence among adolescents: differences according to sex]. *Suma Psicológica*, 22(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.08.003>
- Cava, M. J., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1–8. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.107>
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S., & Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540–548. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.138031>
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137–144.
- Cheung, C. kiu, Yue, X. D., & Wong, D. S. wing. (2015). Addictive Internet Use and Parenting Patterns Among Secondary School Students in Guangzhou and Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2301–2309. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0033-2>
- Closas, A. H., Arriola, E. A., Kuc, C. I., Amarilla, R., & Jovanovich, E. C. (2013). Análisis multivariante, conceptos y aplicaciones en Psicología Educativa y Psicometría. *Enfoques XXV*, 1, 65–92. Retrieved from <http://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v25n1/v25n1a05.pdf>
- Condry, R., Miles, C., Merritt, D. H., Snyder, S. M., Out, L., Graham-Bermann, S. a., ... MacQueen, S. (2014). Children's Perspectives in the Assessment of Family Violence: Psychometric Characteristics and Comparison to Parent Reports. *Journal of Family Violence*. <https://doi.org/10.1007/BF00978515>
- Cottrell, B. (2003). Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children. *National Clearinghouse on Family Violence*, 1–10.
- Echeburúa, E., Fernandez-Montalvo, J., de Corral, P., Lopez-Goni, J. J., Echeburúa, E., Fernández-Montalvo, J., ... López-Goñi, J. J. (2009). Assessing risk markers in intimate partner femicide and severe violence: A new assessment instrument. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(6), 925–939. <https://doi.org/10.1177/0886260508319370>
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J., & 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., Jiménez, T. I., & Cava, M. J. (2016). A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: examining the role of individual, family, and school variables. *Cross-Cultural Research*, 50(2), 123–153. <https://doi.org/10.1177/1069397115625637>

- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcon, A. (2015). Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Study in Spanish Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 1–32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006847>
- Gámez-Guadix, M., Almendros, C., Carroble, J. A., & Muñoz-Rivas, M. (2012). Interparental Violence and Children's Long-Term Psychosocial Adjustment: The Mediating Role of Parenting Practices. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(01), 145–155. [https://doi.org/10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n1.37299](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37299)
- Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2012). Violencia filio-parental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psicothema*, 24(2), 277–283. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C., & Carroble, J. A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 20(3), 585–602.
- Gámez-Guadix, M., Straus, M. A., Carroble, J. A., Muñoz-Rivas, M. J., & Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529–536.
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F. I., & Calvete, E. (2012). Measurement and analysis of the cognitive-behavioral model of generalized problematic internet use among Mexican adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1581–1591. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.06.005>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garofalo, C., Velotti, P., & Zavattini, G. C. (2018). Emotion regulation and aggression: The incremental contribution of alexithymia, impulsivity, and emotion dysregulation facets. *Psychology of Violence*, 8(4), 470–483. <https://doi.org/10.1037/vio0000141>
- Giménez-Gualdo, A. M., Maquilón-Sánchez, J. J., & Arnaiz-Sánchez, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335–351. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.199841>
- Gracia, E., Fuentes, M. C., & Garcia, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 265–278. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a7>
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 549–576. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Demetrovics, Z. (2014). Social Networking Addiction: An Overview of Preliminary Findings. In *Behavioral Addictions: Criteria, Evidence, and Treatment* (pp. 119–141). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407724-9.00006-9>



- Grynberg, D., Luminet, O., Corneille, O., Grèzes, J., & Berthoz, S. (2010). Alexithymia in the interpersonal domain: A general deficit of empathy? *Personality and Individual Differences*, 49(8), 845–850. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.013>
- Hair, J. F. J., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) 2nd Ed.* SAGE Publications (Vol. 46). <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.002>
- Ibabe, I., & Bentler, P. M. (2016). The Contribution of Family Relationships to Child-to-Parent Violence. *Journal of Family Violence*. <https://doi.org/10.1007/s10896-015-9764-0>
- Ibabe, I., & Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265–277. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.174701>
- Kench, S., & Irwin, H. J. (2000). Alexithymia and childhood family environment. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 737–745. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200006\)56:6<737::AID-JCLP4>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200006)56:6<737::AID-JCLP4>3.0.CO;2-U)
- Kiraly, O., Griffiths, M. D., Urban, R., Farkas, J., Kokonyei, G., Elekes, Z., ... Demetrovics, Z. (2014). Problematic internet use and problematic online gaming are not the same: findings from a large nationally representative adolescent sample. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(2), 749–754. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0475>
- Kooiman, C. G., Van Rees Vellinga, S., Spinhoven, P., Draijer, N., Trijsburg, R. W., & Rooijmans, H. G. M. (2004). Childhood Adversities as Risk Factors for Alexithymia and Other Aspects of Affect Dysregulation in Adulthood. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73(2), 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.jconrel.2017.03.007>
- Leung, L., & Lee, P. S. N. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media and Society*, 14(1), 117–136. <https://doi.org/10.1177/1461444811410406>
- Levant, R. F., Hall, R. J., Williams, C. M., & Hasan, N. T. (2009). Gender Differences in Alexithymia. *Psychology of Men and Masculinity*, 10(3), 190. <https://doi.org/10.1037/a0015652>
- Lozano-Martínez, S., Estévez, E., & Carballo-Crespo, J. L. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia Filio-parental. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, (52), 239–254.
- Lumley, M. A., Mader, C., Gramzow, J., & Papineau, K. (1996). Family Factors Related to Alexithymia Characteristics. *Psychosomatic Medicine*, 58, 211–216. <https://doi.org/10.1097/00006842-199605000-00003>
- Lyons, J., Bell, T., Fréchette, S., & Romano, E. (2015). Child-to-Parent Violence: Frequency and Family Correlates. *Journal of Family Violence*, 30(6), 729–742. <https://doi.org/10.1007/s10896-015-9716-8>
- Martín Montilla, A., Pazos Gómez, M., Montilla Coronado, M. V. C., & Romero Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: Las redes sociales. *Educacion XX1*, 19(2), 405–429. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13934>

- Martínez-Ferrer, B., & Moreno-Ruiz, D. (2017). Dependenciade las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 105. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.923>
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018). Are Adolescents Engaged in the Problematic Use of Social Networking Sites More Involved in Peer Aggression and Victimization? *Frontiers in Psychology*, 9, 801. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00801>
- Martínez, I., García, F., Musitu, G., & Yubero, S. (2012). Las prácticas de socialización familiar: Confirmación factorial de la versión portuguesa de una escala para su medida. *Revista de Psicodidactica*, 17(1), 159–178.
- Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338–348. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006600>
- Martínez Pastor, M. L. (2017). Intervención en violencia filio-parental: un estudio cualitativo desde la perspectiva ecológica y la experiencia en el sistema judicial. Universidad Miguel Hernandez. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11000/4465%0A>
- Mazzoni, E., & Iannone, M. (2014). From high school to university: Impact of social networking sites on social capital in the transitions of emerging adults. *British Journal of Educational Technology*, 45. <https://doi.org/10.1111/bjet.12026>
- Mesch, G. S. (2009). Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387–393. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>
- Montag, C., Jurkiewicz, M., & Reuter, M. (2010). Low self-directedness is a better predictor for problematic internet use than high neuroticism. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1531–1535. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.021>
- Moral-Arroyo, G. del, Varela-Garay, R. M., Suárez-Relinque, C., & Musitu, G. (2015). Concepciones acerca de la violencia filio-parental en el contexto de Servicios Sociales: un estudio exploratorio [Conceptions about child-to-parents violence in social services: an exploratory study]. *Acción Psicológica*, 12(1), 11–22. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.12247>
- Moral-Arroyo, G., Martínez-Ferrer, B., Suárez-Relinque, C., Ávila-Guerrero, M. E., & Vera-Jiménez, J. A. (2015). Teorías sobre el inicio de la violencia filio-parental desde la perspectiva parental: un estudio exploratorio. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 95–107. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.tivf>
- Moral de la Rubia, J., & Ramos-Basurto, S. (2015). Alexitimia como predictor directo y mediado por la depresión en la violencia de pareja. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1).
- Moral de la Rubia, J., & Retamales, R. (2000). Estudio de validación de la escala de alexitimia de Toronto (TAS-20) en muestra española. *Psiquiatria.Com*, 4(2), 1–10.
- Muñoz-Rivas, M. J., Gámez-Guadix, M., Grana, J. L., & Fernandez, L. (2010). Violencia en el noviazgo y consumo de alcohol y drogas ilegales entre adolescentes y jóvenes

- españoles. *Adicciones*, 22(2), 125–134. Retrieved from <https://doi.org/10.20882/adicciones.201>
- Musitu, G., Estévez, E., & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42(168), 779–794. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Musitu, G., & García, F. (2001). *Estilos de socialización en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Niemz, K., Griffiths, M., & Banyard, P. (2005). Prevalence of Pathological Internet Use among University Students and Correlations with Self-Esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and Disinhibition. *CyberPsychology & Behavior*, 8(6), 562–570. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.562>
- Odacı, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091–1097. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.006>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M.-J. (2016). The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying. *Comunicar*, 46(XXIV), 57–65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2014). Depression, loneliness and Internet addiction: How important is low self-control? *Computers in Human Behavior*, 34, 285–290. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.009>
- Özgür, H. (2016). The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 60, 411–424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.081>
- Palavecinos, M., Américo, M., Ulloa, J. B., & Muñoz, J. (2016). Preocupación y conducta ecológica responsable en estudiantes universitarios: estudio comparativo entre estudiantes chilenos y españoles. *Psychosocial Intervention*, 25(3), 143–148. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.01.001>
- Pallanti, S., Bernardi, S., & Quercioli, L. (2006). The Shorter PROMIS Questionnaire and the Internet Addiction Scale in the assessment of multiple addictions in a high-school population: Prevalence and related disability. *CNS Spectrums*, 11(12), 966–974. <https://doi.org/10.1017/S1092852900015157>
- Puerta-Cortes, D. X., & Carbonell, X. (2014). The model of the big five personality factors and problematic Internet use in Colombian youth. *Adicciones*, 26, 54–61. <https://doi.org/10.20882/adicciones.131>
- Rico, E., Rosado, J., & Cantón-Cortés, D. (2017). Impulsiveness and Child-to-Parent Violence: The Role of Aggressor's Sex. *Spanish Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.15>
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>

- Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C., & Cruz-Sosa, M. (2016). "living Adolescence in Family" parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 103–110. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.004>
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Sánchez-Sosa, J. C., & Musitu, G. (n.d.). Un análisis psicosocial de la violencia relacional en adolescentes en función del sexo y la edad. *Psicothema*.
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(3), 133–148. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.016>
- Sánchez-Meca, J., Botella, J., Vázquez, C., Nieto, M., Chunga, L. S., Luengo Rodríguez, T., ... Webb, R. (2016). Una Comprensión Ecológica de la Violencia Filio-Parental. *Anales de Psicología*, 31(2), 397. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.166291>
- Schimmenti, A., Passanisi, A., Caretti, V., La Marca, L., Granieri, A., Iacolino, C., ... Billieux, J. (2017). Traumatic experiences, alexithymia, and Internet addiction symptoms among late adolescents: A moderated mediation analysis. *Addictive Behaviors*, 64, 314–320. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.002>
- Scimeca, G., Bruno, A., Cava, L., Pandolfò, G., Muscatello, M. R. A., & Zoccali, R. (2014). The relationship between alexithymia, anxiety, depression, and internet addiction severity in a sample of Italian high school students. *The Scientific World Journal*, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2014/504376>
- Stewart, M., Wilkes, L. M., Jackson, D., & Mannix, J. (2006). Child-to-mother violence: a pilot study. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession*, 21(2), 297–310. <https://doi.org/10.5172/conu.2006.21.2.297>
- Straus, M. A., & Douglas, E. M. (2004). A Short Form of the Revised Conflict Tactics Scales, and Typologies for Severity and Mutuality. *Violence and Victims*, 19(5), 507–520. <https://doi.org/10.1891/088667004780927800>
- Suárez, A., Rodríguez, J. A., & Rodrigo, M. J. (2016). The Spanish online program "educar en Positivo" ("The Positive Parent"): Whom does it benefit the most? *Psychosocial Intervention*, 25(2), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.001>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson, 24. <https://doi.org/10.1037/022267>
- Tarry, H., & Emler, N. (2007). Attitudes, values and moral reasoning as predictors of delinquency. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 169–183. <https://doi.org/10.1348/026151006X113671>
- Taylor, G. B., Bagby, R. M., & Parker, J. D. (1999). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge University Press.
- Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2012). The alexithymia personality dimension. In T. A. Widiger (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of personality disorders* (pp. 648–673). New York, NY, US: Oxford University Press. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199735013.013.0030>

- Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H., & Gerarts, M. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of the Internet at home and at school: An exploratory study. *Computers in Human Behavior*, 23(6), 2838–2850. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.05.008>
- Van der Velde, J., Servaas, M. N., Goerlich, K. S., Bruggeman, R., Horton, P., Costafreda, S. G., & Aleman, A. (2013). Neural correlates of alexithymia: A meta-analysis of emotion processing studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(8), 1774–1785. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.07.008>
- Varela-Garay, R. M., Ávila, M. E., & Martínez-Ferrer, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción [School violence: An analysis from different interaction contexts]. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25–32. <https://doi.org/10.5093/in2013a4>
- Velotti, P., Garofalo, C., Callea, A., Bucks, R. S., Robertson, T., & Daffern, M. (2017). Exploring Anger Among Offenders: The Role of Emotion Dysregulation and Alexithymia. *Psychiatry, Psychology and Law*, 24(1), 128–138. <https://doi.org/10.1080/13218719.2016.1164639>
- Wachs, S., & Wright, M. F. (2018). Bullying and alexithymia: Are there differences between traditional, cyber, combined bullies, and nonbullies in reading their own emotions? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 28, 409–413. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/cbm.2083>
- Watters, C. A., Keefer, K. V., Kloosterman, P. H., Summerfeldt, L. J., & Parker, J. D. A. (2013). Examining the structure of the Internet Addiction Test in adolescents: A bifactor approach. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2294–2302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.020>
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *The Journal of the American Medical Association*. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Xiuqin, H., Huimin, Z., Mengchen, L., Jinan, W., Ying, Z., & Ran, T. (2010). Mental Health, Personality, and Parental Rearing Styles of Adolescents with Internet Addiction Disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 401–406. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0222>



# DISCUSION Y CONCLUSIONES

El objetivo general de la presente tesis doctoral fue analizar la violencia entre iguales y la violencia filio-parental en la adolescencia, y su relación con variables psicosociales. A continuación, se exponen las conclusiones de cada estudio, así como las conclusiones generales que se extraen del conjunto de trabajos que componen esta tesis.

## 1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES

### 1.1. En relación con la violencia manifiesta

Los resultados obtenidos en el estudio 1 sugieren que aquellos adolescentes más integrados en su comunidad muestran una mayor autoestima académica y social, y perciben una mayor satisfacción con la vida. Igualmente, sentirse vinculado al barrio en el que se vive favorece el fortalecimiento de la autoestima, la construcción de una identidad personal mediante la adquisición de valores y la creación de vínculos positivos con los iguales y con los adultos. Y es que los adultos pueden actuar como mentores que complementen de forma favorable la influencia parental, en unos momentos en que los adolescentes pueden beneficiarse mucho de unos modelos adultos alternativos a los que encuentra en casa. Incluso en algunos casos, estos modelos ofrecidos por los vecinos adultos compensan la influencia negativa que algunos iguales pueden llegar a ejercer sobre los adolescentes (Oliva, et al., 2017).

También se infiere de los resultados que la implicación y la participación comunitaria no son dimensiones equivalentes en el ajuste psicosocial del adolescente, en el sentido de que los adolescentes con una elevada implicación comunitaria informan de una autoestima general más elevada y de una menor participación en actos de violencia manifiesta pura e instrumental, mientras que en el caso de la participación comunitaria no se han encontrado diferencias significativas en estas variables. La implicación en la comunidad, una dimensión de carácter perceptivo y afectivo de la integración comunitaria, parece ser, de acuerdo con los resultados de este estudio, una dimensión más relevante para el ajuste psicosocial del adolescente. Holland y Andre (1987) señalaron que la participación en actividades sociales en la comunidad ofrece a los adolescentes una vía para expresarse de un modo socialmente aceptable. Sin embargo, se debe considerar que este componente conductual -la participación- no implica que el adolescente se sienta participe de esa comunidad y la valore como un entorno de pertenencia con el que se siente vinculado e identificado, aspectos que parecen asociarse de manera más íntima con el ajuste psicosocial.

Los resultados del estudio 1 subrayan que si bien la participación es una dimensión a partir de la cual el adolescente se integra en la comunidad, es la percepción de ser parte de ella lo que incide de manera positiva en el ajuste psicosocial, lo cual se relaciona con el papel de la comunidad como generadora de recursos en la adolescencia (Montoya y Landero, 2008). Esta tendencia se corrobora en el caso de la violencia escolar; el hecho de sentirse parte de la comunidad se asocia con una menor participación en conductas violentas manifiestas, tanto como una respuesta impulsiva (violencia manifiesta pura) como un medio para conseguir algo (violencia manifiesta instrumental) (Jiménez et al., 2010; Moreno et al., 2010; Sun et al., 2004).

## **1.2. En relación con la violencia relacional**

Los resultados del estudio 2 y del estudio 3 ponen de manifiesto la relevancia de determinadas variables familiares e individuales en la explicación de la violencia relacional.

Por un lado, se observa la reputación social, es la que tiene mayor capacidad predictiva en la violencia relacional, más específicamente su dimensión de autopercepción no-conformista. Estos resultados aportan evidencia científica a la idea de que la reputación del agresor y de la víctima, así como su pertenencia o no a determinadas categorías o grupos sociales, influye en la conducta violenta entre iguales adolescentes (Buelga, Musitu, Murgui, & Pons, 2008; Correia, Vala, & Aguiar, 2007). En este sentido, comportamientos violentos en el medio escolar (Putallaz et al., 2007), conductas delictivas (Buelga & Musitu, 2006; Emler & Reicher, 2005) y conductas disruptivas en el aula (Luthar & Ansary, 2005) son algunos comportamientos transgresores que parece que permiten a algunos adolescentes su reconocimiento social. También se ha observado en numerosos trabajos que los adolescentes agresores son percibidos por sus iguales como figuras importantes en su grupo de pares (Hawley & Vaughn, 2003; Vaillancourt, 2002), y son populares y aceptados entre sus compañeros (Gini, 2006; Pellegrini & Long, 2002). Teniendo en cuenta que la reputación es un proceso continuo de percepción-valoración del grupo de iguales sobre el individuo (Moreno, Neves, Murgui, & Martínez, 2012), y que la violencia relacional puede tener múltiples expresiones (manipulación de la amistad, exclusión, etc.), es plausible pensar que los adolescentes mejor valorados por sus compañeros pueden encontrarse en una mejor posición social para utilizar la violencia relacional que aquellos que son rechazados en términos sociométricos (Ettekal & Ladd, 2015).

En estrecha relación con la reputación social, la actitud hacia la autoridad institucional también constituye un determinante de la violencia relacional. Este resultado es a nuestro juicio muy relevante en la medida en que la actitud hacia la autoridad institucional se adquiere a través de la socialización y contribuye al respeto *versus* transgresión de las normas escolares y de las figuras de autoridad en la escuela. En



consonancia con nuestros resultados, Estévez et al. (2016) observaron que la actitud transgresora hacia figuras de autoridad, así como la búsqueda de reconocimiento social, predice las actividades antisociales y comportamientos violentos. En este sentido, Gini (2006) afirmaba que la conexión entre la reputación y la actitud hacia la autoridad se fundamenta en la idea de que para algunos adolescentes, la reputación, fundamentalmente la no-conformista, se construye a través de la actitud positiva hacia la transgresión de normas, que, a su vez, se refuerza en términos de logro de estatus social. Consideramos que este aspecto merece una mayor exploración, así como un análisis más exhaustivo del clima escolar, por sus implicaciones en la violencia relacional y por sus relaciones con la identidad en la adolescencia.

También, se desprende de los resultados que el malestar psicológico y la ideación suicida también se asocian con la violencia relacional, lo que coincide con recientes trabajos en los que se indica que tanto los agresores como las víctimas presentan más desórdenes psicológicos que el resto de adolescentes (Carlson & Corcoran, 2001; Sánchez-Sosa et al., 2010). Sin embargo, en otros trabajos se ha constatado lo contrario (Estévez, Musitu & Herrero, 2005) o se ha observado una co-ocurrencia sumamente pequeña entre violencia y depresión. Consideramos este resultado relevante ya que cabría pensar que en los comportamientos violentos hay una variable subyacente, el malestar psicológico, a la que se debería prestar mayor atención por constituir un factor de riesgo. En estudios previos, como el de Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga, & Moral-Arroyo (2011), se han observado relaciones entre la violencia relacional, la ansiedad y la depresión, y también se ha subrayado en otros la importancia del contexto social en el que se desarrolla el adolescente como variable mediadora entre la VR y la depresión (Kushner, Herzhoff, Vrshek-Schallhorn, & Tackett, 2017). En futuras investigaciones sería interesante explorar el efecto mediador de la soledad y la sintomatología depresiva en la relación entre el malestar psicológico y la VR.

Respecto de variables familiares, se constata que las dimensiones familiares como el funcionamiento familiar y la comunicación padre-hijo tienen similar protagonismo que en la violencia manifiesta. Estos resultados son coherentes con recientes investigaciones en las que se sostiene que la comunicación problemática con los padres en la adolescencia puede ser un factor de riesgo de la violencia entre iguales (Trianes, 2000). Más específicamente se ha observado que un buen funcionamiento familiar, cohesión, apoyo, confianza e intimidad favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Casas et al., 2004; Gracia & Musitu, 2000; Lila & Buelga, 2003), e inversamente, un déficit en estas dimensiones constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta violenta o delictiva en niños y adolescentes (Deković, Wissink & Meijer, 2004; Estévez et al., 2005; Lambert & Cashwell, 2004; Smith, 2005). Más específicamente los resultados subrayan que es la comunicación ofensiva con la madre la influye en la violencia relacional, a diferencia de otros trabajos en los que se apunta a la comunicación ofensiva con el padre (Carrascosa et al., 2015; Cava, Buelga, & Musitu, 2014). Una posible explicación de esta discrepancia se podría atribuir a las

diferencias interculturales, en el sentido de que la madre en México, más que en España, sigue siendo el principal activo del funcionamiento familiar y la figura sobre la que gira la construcción de la identidad de los hijos (Jiménez & Estévez, 2017).

Respecto de las diferencias en función del sexo en la VR, se observa en el análisis de la muestra global que no hay diferencias en la VR, resultado que avala la idea de que la violencia, en su forma relacional, es utilizada de forma similar por chicos y chicas en el grupo de iguales (Tseng et al., 2013). Estos resultados son contradictorios con los obtenidos en otros trabajos en los que se ha sugerido que la VR es más utilizada por las chicas, sobre todo en relación al mantenimiento del estatus y el desarrollo social, mientras que la VM es más utilizada por los chicos (Card et al., 2008). Al analizar las muestras diferenciadas por sexo, se observa que la ideación suicida aparece como variable de riesgo en la VR en el grupo de chicos, hallazgo que difiere del resultado obtenido por Van Geel, Vedder, & Taniol (2014), en el que no se encontraron diferencias por sexo. También, este resultado resulta novedoso en la medida en que muestra la relación entre la ideación suicida y el comportamiento del agresor, mientras que en estudios previos se ha vinculado a la victimización relacional (Barzilay et al., 2017; Espelage & Holt, 2013) y al agresor victimizado (Liang, Flisher, & Lombard, 2007). Es posible que el hecho de que el malestar psicológico tenga influencia en la VR esté relacionado con la ideación suicida, pero sería interesante realizar análisis más sensibles al género en futuras investigaciones.

En relación con la edad, se ha constatado que la VR tiene mayor incidencia en la adolescencia temprana (11 y 12 años), resultado similar al obtenido por Cillessen, Mayeux, Ha, de Bruyn, & Lafontana (2014). Como sugieren Etkedal & Ladd (2015), el inicio de la adolescencia es un periodo evolutivo en el cual se adquieren habilidades cognitivas y emocionales, lo que, supuestamente, potencia la utilización más sofisticada y estratégica de la VR. Es probable que una mayor utilización de la VR en la adolescencia temprana se asocie con el deseo de aceptación e inclusión en el grupo de iguales que en este periodo tiene connotaciones especiales y, en ocasiones, con tintes dramáticos, lo cual coincide con la construcción de los cimientos de la identidad social, tan importante y necesaria en este periodo evolutivo.

## **2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES RELACIONADAS CON CYBERBULLYING:**

### **2.1. En relación con la cibervictimización**

Los resultados del estudio 4 mostraron que el funcionamiento familiar, el autoconcepto familiar y el autoconcepto académico se relacionaban significativamente con la cibervictimización. También se observaron diferencias significativas entre chicos y chicas en estas variables en las tres condiciones de cibervictimización analizadas en este trabajo.

Respecto del funcionamiento familiar, los resultados mostraron que fueron los adolescentes con baja cibervictimización quienes percibieron un mejor funcionamiento familiar y, también, que cuanto mayor es la cibervictimización menor es la percepción del buen funcionamiento familiar, lo cual nos permite confirmar la primera hipótesis. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por otros autores en el ámbito del funcionamiento familiar, con variables como la comunicación familiar (Navarro et al., 2015), la socialización parental (Fuentes et al., 2015; Xiuqin et al., 2010) y el clima familiar (Ortega-Barón et al., 2016). Además, consideramos que estos hallazgos son interesantes fundamentalmente porque aportan una nueva dimensión, el funcionamiento familiar, que se considera aglutinante de las otras variables en el contexto de la familia (Castilla, Caycho, Shimabukuro, & Valdivia, 2014; Martínez-Ferrer, Estévez-López, & Jiménez-Gutiérrez, 2003; Musitu, Jiménez, & Murgui, 2007a), y, además, se constata su relación con la cibervictimización. En la misma línea, se ha señalado en estudios previos que la probabilidad de que el adolescente sea cibervictimizado está relacionada con variables de protección relacionadas con el funcionamiento y la estructura familiar, como el afecto parental y el apoyo familiar (Elsaesser, Russell, Ohannessian, & Patton, 2017; Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012; Martins, Simão, Freire, Caetano, & Matos, 2016).

En relación con el autoconcepto, se observó que los adolescentes con baja cibervictimización informaron de mayor autoconcepto familiar y académico, lo que nos permite confirmar la segunda hipótesis. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en trabajos anteriores en los que se ha señalado que el autoconcepto, al igual que el funcionamiento familiar, constituye también un factor de protección de la cibervictimización (Kowalski et al., 2018). Sin embargo, creemos que al optar en este estudio por las dos dimensiones del autoconcepto relacionadas con la familia y la escuela, se enriquecen los resultados previos, en el sentido de que la cibervictimización tiene un referente tanto en el contexto escolar como en la familia. Recientemente se ha constatado también que la relación entre el autoconcepto y la cibervictimización puede estar moderada por las relaciones positivas entre padres e hijos adolescentes. Más concretamente, la comunicación frecuente entre padres e hijos se relaciona con altos niveles de autoconcepto en los adolescentes (Özdemir, 2014).

Respecto del género, las relaciones entre cibervictimización, funcionamiento familiar, autoconcepto familiar y autoconcepto académico difirieron entre chicos y chicas. Se observó en primer lugar que las chicas con alta cibervictimización informaron de un funcionamiento familiar más pobre que los chicos, sin embargo, cuando la cibervictimización era baja, no se observaron diferencias de género en funcionamiento familiar. Este resultado nos remite a la idea de que las chicas son más sensibles a un funcionamiento familiar pobre que los chicos, lo que podría explicar que tengan mayores problemas emocionales y, en consecuencia, muestren una mayor dificultad para afrontar los problemas en el ámbito de la familia y en otros contextos, como por ejemplo la escuela. Estas vivencias negativas vinculadas a los recursos emocionales son las que explicarían la victimización (Buelga et al., 2017; Hinduja & Patchin, 2012). En este

sentido, se ha constatado en trabajos previos que las chicas tienen mayor capacidad para identificar y expresar emociones que los chicos en contextos de violencia familiar, como por ejemplo en los casos de violencia filioparental (Levant, Hall, Williams, & Hasan, 2009; Martínez-Ferrer, Romero-Abrio, Moreno-Ruiz, & Musitu, 2018). Aunque ésta es una potencial explicación, tiene el inconveniente de que es una explicación limítrofe, en el sentido de que un pobre funcionamiento familiar no necesariamente está relacionado con la violencia. Estos resultados creemos que son muy interesantes y por este motivo merecerían de una mayor exploración.

En segundo lugar, y respecto del autoconcepto familiar, se observó que el efecto de interacción con la cibervictimización y el género seguía la misma tendencia que en el caso del funcionamiento familiar. Los resultados mostraron que los chicos tenían mayores puntuaciones que las chicas cuando la cibervictimización era alta, pero en situaciones de cibervictimización baja, chicas y chicos mostraron un alto y similar autoconcepto familiar. Este resultado nos remite a un hecho sumamente importante, que surgió a principios del siglo pasado con los interaccionistas simbólicos (Brown & Lohr, 1987; Pons Diez, 2010; Serpe & Stryker, 2011; Shalin, 2015), y continúa en nuestros días con la teoría del empowerment (Cattaneo & Goodman, 2015; Musitu & Buelga, 2004; Peterson, 2014; Song, 2012), y es que los estilos de socialización parental y otras dimensiones del ambiente familiar, como la comunicación familiar, se consideran procesos que tienen como efecto unos determinados resultados o recursos, y uno de los resultados de estos procesos es el autoconcepto (Collins, 2011). De nuestro estudio se infiere que estos procesos son más débiles en los casos de los adolescentes cibervíctimas agresoras. En síntesis, el hecho de que el autoconcepto familiar sea más bajo en los adolescentes cibervictimizados nos remite a la idea de que los procesos de socialización familiar están íntimamente relacionados con el funcionamiento familiar, y que, cuando este es negativo, también lo son los estilos de socialización, lo cual tiene un efecto negativo en el autoconcepto de los adolescentes. Es importante subrayar que se ha observado que el autoconcepto es un predictor importante de las conductas delictivas (Barry, Grafeman, Adler, & Pickard, 2007), de las conductas violentas (Babore, Carlucci, Cataldi, Phares, & Trumello, 2017; Estévez et al., 2006) y del consumo de sustancias (Musitu, Jiménez, & Murgui, 2007).

Finalmente, y en relación con el autoconcepto académico, los resultados mostraron que cuando la cibervictimización era baja y moderada, chicos y chicas mostraron diferencias significativas, mayor en las chicas en ambos casos. Y, cuando la cibervictimización era alta, chicos y chicas mostraron las menores puntuaciones de los tres grupos, pero fueron las chicas las que expresaron los niveles más bajos. Nuestros resultados ponen de manifiesto las diferencias de género en autoconcepto académico, en coherencia con los hallazgos de trabajos previos (Jansen, Schroeders, & Lüdtke, 2014), y apoyan la idea de que a medida que las chicas son más victimizadas, su autoconcepto académico disminuye, situación que no se da en el caso de los chicos. En estudios previos se ha señalado la relación entre el autoconcepto académico y variables de ajuste como la

ansiedad, la motivación intrínseca y el rendimiento académico (Khalaila, 2015), y a su vez, estas variables se ha observado que se relacionan significativamente con el ciberacoso y la cibervictimización (Litwiller & Brausch, 2013). Este resultado nos parece significativo, sobre todo porque se constata que el mal funcionamiento de la familia no solamente influye en este entorno de manera interna, sino que también se trasfiere a otro escenario muy importante en este período de la adolescencia como es el escolar. Es importante destacar que de nuestros resultados se desprende que chicos y chicas parece que difieren en la forma de interpretar las situaciones complejas y con alto contenido emocional. En este sentido se ha constatado en otros trabajos que las chicas interpretan mejor las emociones (Levant et al., 2009), y tienen mejor autoconcepto emocional que los chicos (Ortega-Barón et al., 2016), lo que podría explicar su mayor sensibilidad y permeabilidad en situaciones de cibervictimización.

Respecto del autoconcepto académico, el rendimiento y el ajuste académico (Jansen et al., 2014; Khalaila, 2015) se ha observado también que las chicas tienen mayor nivel y ajuste que los chicos en situaciones no violentas o de paz. Una posible explicación de estos resultados se podría explicar a partir de los esquemas de género, que son adquiridos a través de los procesos de socialización, y cuyo resultado es el aprendizaje de las conductas sociales consideradas adecuadas para hombres y mujeres (Santoro, Martínez-Ferrer, Monreal-Gimeno, & Musitu, 2018; Yubero & Navarro Olivas, 2010).

## **2.2. En relación con el *cyberbullying***

De los resultados del estudio 5 se infiere que existe una relación directa y significativa entre la calidad de la comunicación parentofamiliar y el *cyberbullying*. Estos resultados son convergentes con los obtenidos por otros autores (Buelga et al., 2018) (Tokunaga 2010; Fanti, Demetriou, and Hawa 2012). Además, los problemas de comunicación familiar se relacionaron con el *cyberbullying* de manera indirecta, a través de sus relaciones con el malestar psicológico. Estos resultados van en la línea de los obtenidos en otros trabajos en los que se subraya que cuando la comunicación familiar se fundamenta en los insultos, el lenguaje humillante y la agresividad, los hijos presentan síntomas relacionados con el malestar psicológico (Schrodt, Ledbetter, and Ohrt 2007) (Kranzler et al. 2016; Yu et al. 2006). Estas emociones negativas que resultan de un clima familiar negativo en el que la comunicación es fría y poco empática se asocian con una mayor implicación en conductas de *cyberbullying*, tal como se desprende de los resultados del presente estudio. Si bien en estudios previos se observó que el malestar psicológico se asocia con mayores niveles de *cyberbullying* (Bauman, Toomey, and Walker 2013; Gámez-Guadix et al. 2013; Kowalski and Limber 2013), con nuestros resultados se incorpora una idea interesante, relacionada con el papel de la familia en la relación entre estas dos dimensiones. Estos resultados podrían atribuirse a los efectos de un pobre funcionamiento familiar, relacionado con los problemas de comunicación, en las habilidades sociales de los adolescentes (Bartholomeu et al. 2016) que, a su vez, como se explica en el modelo de vulnerabilidad al déficit de habilidades sociales

lleva a un mayor malestar psicológico (Segrin, Mcnelis, and Swiatkowski, 2016), lo que se asocia con una mayor implicación en conductas de *cyberbullying* (Gámez-Guadix et al. 2013). También, se podría plantear que este estilo de interacción entre padres e hijos fundamentado en una comunicación ofensiva, aprendido en el ámbito familiar se transfiere también a otros escenarios, como el ámbito de los iguales. No obstante, creemos que sería interesante seguir indagando en estas relaciones en futuros estudios.

También, los hallazgos obtenidos muestran que los problemas de comunicación entre padres e hijos también parecen contribuir al desarrollo de una actitud positiva hacia la transgresión de normas, lo que se asocia con una mayor implicación en conductas infractoras, como es el caso del *cyberbullying*, lo cual nos permite confirmar la segunda hipótesis. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en otros estudios en los que se ha señalado la relación entre los problemas de comunicación familiar problemática y la actitud hacia la autoridad institucional (Castro-Castañeda et al., 2019) (Ortega-Barón et al., 2017). En efecto, la comunicación ofensiva, síntoma de un funcionamiento familiar desadaptativo, está asociada con los problemas conductuales en los hijos, como se ha constatado en investigaciones previas (Cava et al., 2014; Fuentes et al., 2015). Entre estos problemas, uno muy significativo es el de la actitud del adolescente hacia las figuras de autoridad y hacia la transgresión de las normas sociales, impuestas, en este caso, en el entorno de la familia. Así, los adolescentes que sienten que no pueden compartir sus emociones y sus pensamientos con sus padres de una forma positiva y afectuosa, tienen mayor riesgo de mostrar una actitud hacia ellos desafiante y transgresora, como respuesta a este mal funcionamiento familiar (Carrascosa, Cava, and Buelga 2015; Estévez et al. 2007; Musitu, Estévez, and Emler 2007).

También, nuestros resultados ponen de manifiesto que el malestar psicológico y la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales se relacionan con el *cyberbullying* a través del UPRSV, lo que nos permite confirmar la tercera hipótesis. Respecto al rol que desempeña el UPRSV en la asociación entre malestar psicológico y *cyberbullying*, nuestros resultados son coherentes con los obtenidos en estudios previos en los que se ha observado la relación directa entre los problemas de comportamiento *online*, como el UPRSV, y el *cyberbullying* (Gámez-Guadix, 2016; Eksi, 2012; Kirkaburun et al., 2018). De hecho, en trabajos recientes se ha subrayado que el UPRSV es un factor de riesgo del *cyberbullying* y de la cibervictimización (Calvete et al., 2016; Kuss, van Rooij, Shorter, Griffiths, & van de Mheen, 2013; Martínez-Ferrer, Romero-Abrio, Moreno-Ruiz, & Musitu, 2018; Martínez-Ferrer, Moreno, & Musitu, 2018; Zsila et al., 2018). Y más concretamente, se ha observado que pasar un tiempo excesivo en plataformas *on-line* donde haya o pueda haber relaciones sociales problemáticas es también un factor que puede incrementar la probabilidad de que haya una conducta de *cyberbullying* o cibervictimización (Eksi 2012; Kircabum and Bastug 2017).

Una posible explicación de estos resultados es que los adolescentes, en circunstancias en las sienten malestar psicológico y a la vez perciben escaso apoyo y comprensión de sus padres en situaciones prolongadas en el tiempo, tienen también

mayor riesgo de presentar problemas de conducta relacionados con el aislamiento social y con la búsqueda compulsiva de nuevos entornos de socialización, en los que las relaciones interpersonales sean más satisfactorias (Rodríguez-Gutiérrez, Martín-Quintana, and Cruz-Sosa 2016; Kushner et al. 2017). En este contexto, las plataformas de socialización en internet o redes sociales virtuales, de fácil acceso para el adolescente desde su dispositivo tecnológico personal –*smartphone*, proporcionan un contexto de apoyo social y emocional en el ámbito virtual. En este escenario es más probable que se desarrolle un UPRSV, cuando los adolescentes presentan déficits en otros escenarios de socialización, como la familia. Además, en un trabajo reciente de Woods and Scott (2016) se ha señalado que los adolescentes con un UPRSV informaron de síntomas de malestar psicológico como, problemas para conciliar el sueño, ansiedad y depresión (Woods and Scott, 2016).

Un aspecto que consideramos interesante en el presente estudio hace referencia con la relación entre la actitud hacia la transgresión de normas sociales y el *cyberbullying* a través del UPRSV. En un estudio reciente se ha constatado que los adolescentes con actitudes más favorables hacia la transgresión de normas sociales informaron de un mayor UPRSV (Martínez-Ferrer, Romero-Abrio, Moreno-Ruiz, & Musitu, 2018) (Zsila et al. 2018). Son numerosos los trabajos en los que se ha subrayado la relación entre la actitud de los adolescentes hacia la autoridad institucional y problemas externalizantes, como la conducta delictiva, y las adicciones, como al alcohol y a otras sustancias, (Emler & Reicher, 2005; Nicholas Emler & Reicher, 1995; Jiménez, Murgui, Estévez, & Musitu, 2007; Musitu, Jiménez, & Murgui, 2007; Tarry & Emler, 2007). Nuestro trabajo aporta un matiz importante respecto de los estudios anteriores, y es que la actitud transgresora hacia las normas sociales que muestran los adolescentes como consecuencia de una comunicación familiar problemática es un factor de riesgo del UPRSV. Es decir, el UPRSV actúa como factor potenciador del *cyberbullying*, porque los adolescentes encuentran en internet una vía de escape para sus problemas y una herramienta para desafiar las normas impuestas por sus padres, lo que les hace más vulnerables y con menos capacidad de autocontrol. Dado que la prevalencia del UPRSV aumenta a un ritmo preocupante, sería de enorme interés seguir profundizando en esta dirección en futuros trabajos.

Finalmente, los resultados del análisis multigrupo mostraron que existen diferencias de género en algunas de estas relaciones. En primer lugar, se observó que la relación entre los problemas de comunicación familiar y el malestar psicológico es mayor en las chicas que en los chicos. Este resultado es congruente con los obtenidos en estudios previos en los que se señala que las chicas sufren mayores problemas de malestar psicológico, especialmente, cuando informan de problemas de comunicación con sus padres (Jiménez, Murgui, & Musitu, 2007; Lambert & Cashwell, 2004; Romero-Abrio et al., 2019). Esto podría atribuirse al hecho de que las chicas muestran en general una mayor sensibilidad a los problemas de funcionamiento familiar, muy probablemente debido a las prácticas implícitas de socialización (Mesman and Groeneveld 2018).

Si bien en estudios previos se ha constatado que los chicos se implican en conductas de cyberbullying con mayor frecuencia que las chicas (Buelga and Pons 2012; Baldry, Farrington, and Sorrentino 2016; Shapka et al. 2018; Moreno-Ruiz, Martínez-Ferrer, and García-Bacete 2019), los resultados obtenidos en el presente estudio muestran que aunque, en efecto, los chicos informan de una mayor participación en conductas de cyberbullying que las chicas, la importancia del malestar psicológico en el cyberbullying, como consecuencia de una comunicación familiar problemática, es mayor en estas últimas. Creemos este resultado merece ser explorado con mayor detalle en futuras investigaciones en la medida en que sugiere que, en el caso de las chicas, la implicación en el cyberbullying se asocia con una mayor dificultad para afrontar los problemas de comunicación en el medio familiar. Además, la relación del malestar psicológico con el UPRSV es mayor en las chicas que en los chicos, lo que sugiere que las chicas, ante situaciones de malestar, las chicas utilizan con mayor frecuencia las redes sociales virtuales como una forma de obtener apoyo social de sus iguales y establecer nuevas relaciones de amistad que minimicen los efectos adversos del malestar psicológico y de las dificultades en la familia. This finding can be considered highly significant and these relationships should be analyzed more in-depth in future research.

### **3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA VIOLENCIA FILIOPARENTAL**

Los resultados del estudio 6 mostraron que el UPRSV difiere en los distintos estilos de socialización parental y se relaciona con una mayor VFP, así como con mayores niveles de alexitimia. También, se observó que el género desempeña un papel importante en la relación entre el UPRSV, la VFP y la alexitimia.

En primer lugar, los resultados mostraron que los adolescentes con alta VFP tienen un mayor UPRSV. En estudios previos se ha relacionado el UPRSV con una alta implicación en conductas de violencia entre iguales en la adolescencia (Martínez-Ferrer et al., 2018). Los resultados del presente estudio exploran el vínculo entre el UPRSV y otras expresiones violentas, en este caso hacia los progenitores. En este sentido, aquellos adolescentes con alta VFP no solo tienen un mayor UPRSV, sino también tienen más dificultades para interpretar las emociones, y una actitud más positiva hacia la transgresión de normas sociales. Estos resultados coinciden en parte con los obtenidos por otros autores en relación con la VFP y problemas de ajuste psicosocial como la alexitimia (Lozano, Estévez, & Carballo, 2013) y la conducta violenta (Estévez, Jiménez, & Cava, 2016; Jiménez, Estévez, & Murgui, 2014). Los hallazgos obtenidos ponen de manifiesto que los adolescentes con alta VFP presentan también dificultades en el uso de Internet y, en particular, de las redes sociales virtuales.

En segundo lugar, respecto de los estilos de socialización parental, se observó que el estilo indulgente es el más adaptativo, en el sentido de que los adolescentes educados



con un estilo indulgente informaron de un menor UPRSV, menores dificultades para identificar las emociones, una menor actitud hacia la trasgresión de normas sociales y una mayor actitud positiva hacia la autoridad institucional. Por el contrario, los adolescentes educados en el estilo autoritario los son los que mostraron mayores puntuaciones en las variables analizadas. En relación con el género, se observó que las chicas tienen mayor dificultad para identificar las emociones y mayor UPRSV que los chicos. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en otros trabajos en los que se señala la relación entre los estilos de socialización parental y el ajuste psicosocial de los hijos (Fuentes et al., 2015; Martínez, 2017). Así, el estilo autoritario, caracterizado por una alta severidad e imposición de los padres hacia la conducta de los hijos, se asocia con una mayor probabilidad de implicarse en comportamientos violentos en la adolescencia (Calvete, Orue, & Gámez-Guadix, 2013).

En tercer lugar, se constató la relación entre el UPRSV, los estilos de socialización parental y la VFP. Más específicamente, se observó que el estilo autoritario está relacionado con un mayor UPRSV, especialmente en los adolescentes con una alta VFP. Por el contrario, los adolescentes de familias con un estilo de socialización predominantemente indulgente, y en particular aquellos que no agreden a sus padres, son los que indicaron un menor UPRSV. También es de interés subrayar que los adolescentes con alta VFP y con un estilo autorizativo mostraron un alto UPRSV, en comparación con los adolescentes con baja VFP, independientemente del estilo de socialización. Este patrón también se observó en relación con la alexitimia, en el sentido de que los estilos negligente, autoritario y autorizativo, en adolescentes con alta VFP, se relacionaron con mayores dificultades para identificar y expresar las emociones. Por otra parte, los adolescentes con baja VFP, en particular aquellos educados predominantemente con un estilo indulgente y autorizativo son los que informaron de una menor alexitimia.

En estudios previos se ha concluido que el estilo indulgente se asocia con una baja VFP (Moral-Arroyo et al., 2015) y con una mayor estabilidad emocional (Fuentes et al., 2015), de lo que se infiere que la implicación afectiva de los padres no solo se asocia con un mejor ajuste emocional, sino también conductual. Por el contrario, el estilo autoritario se ha asociado con altos niveles de hostilidad y violencia que, a su vez, se relacionan con el UPRSV (Calvete et al., 2013; Martínez-Ferrer, Moreno, & Musitu, 2018) y con la alexitimia (Arıcak & Ozbay, 2016; Garofalo, Velotti, & Zavattini, 2018). Una posible explicación hace referencia al hecho de que el estilo autoritario se caracteriza por una baja afectividad y sensibilidad de los padres hacia los hijos, así como una comunicación familiar pobre y poco empática, aspectos asociados con un mayor riesgo de problemas emocionales en los adolescentes. Como señala Martínez (2017), en estos estilos los hijos se sienten desprotegidos porque han sido aislados emocionalmente desde su infancia y no han aprendido a sentir ni expresar afecto, como tampoco a seguir unas normas pautadas por los adultos. Esta potencial carencia de afecto que sufren los adolescentes puede conllevar también una mayor dificultad para identificar y expresar las emociones, los sentimientos y los deseos (Fuentes et al., 2015; Gracia, Fuentes, & García, 2010).

La alexitimia se encuentra estrechamente relacionada con un pobre control de impulsos y con la ira (Arancibia & Behar, 2015; Grynberg et al., 2010; Velotti et al., 2017), lo cual dificulta la resolución de problemas interpersonales y, en consecuencia, los adolescentes con baja alexitimia pueden utilizar la violencia como estrategia de resolución de conflictos (Arıcak & Ozbay, 2016). De hecho, se ha constatado que la ira se relaciona tanto con la VFP como con el UPRSV (Arıcak & Ozbay, 2016; Condry et al., 2014; Garofalo et al., 2018). Estos resultados subrayan el hecho de que el estilo autorizativo, cuando el adolescente es violento con sus padres, se asocia con el UPRSV y con la alexitimia. Consideramos que estos hallazgos son relevantes en la medida en que sugieren que existen otras variables subyacentes en estas relaciones, como por ejemplo la impulsividad y el autocontrol, que merecerían una mayor exploración en futuros trabajos.

Respecto del género, los resultados mostraron, en relación al UPRSV, que no hay diferencias entre chicos y chicas cuando la VFP es baja. Sin embargo, cuando la VFP es alta, el UPRSV es mayor en las chicas. Estos resultados son convergentes con los hallados en estudios previos en los que se señala que el UPRSV es mayor en las chicas (Király et al., 2014; Martínez-Ferrer et al., 2018). Respecto de la alexitimia, se observó que cuando la VFP es alta, la dificultad para identificar las emociones en las chicas es mayor que en los chicos, mientras que cuando la VFP es baja, no hay diferencias en alexitimia en función del género. Estos hallazgos matizan los obtenidos por Levant et al., (2009), en el sentido de que las chicas cuando están implicadas en la VFP tienen mayor alexitimia que los chicos, lo que no sucede, según estos autores, en contextos no violentos, en los que los chicos tienen mayor alexitimia. Como se infiere de los resultados obtenidos, cuando tenemos en cuenta otros problemas de ajuste como la VFP, se observa que las chicas tienen mayores dificultades para identificar las emociones y más UPRSV que los chicos. Estos resultados se pueden atribuir al hecho de que las adolescentes con alta VFP tienen, a su vez, problemas para identificar y expresar sus emociones, lo cual les podría llevar a involucrarse más en Internet y en las SNS, con el objetivo de construir o mejorar las relaciones interpersonales y a regular sus estados afectivos. Sin embargo los chicos utilizan con mayor frecuencia internet y las SNS para tener mayor autoconfianza y autoeficacia (Schimmenti et al., 2017; Scimeca et al., 2014). Creemos que este resultado es de gran interés y que merece un análisis más profundo de estas relaciones en futuras investigaciones.

# CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados obtenidos en el conjunto de estudios que conforman esta tesis doctoral ponen de manifiesto la importancia de determinadas variables psicosociales, individuales, familiares, sociales y comunitarias, como factores de riesgo y protección de la conducta violenta en la adolescencia.

Respecto de la violencia manifiesta, la implicación y participación comunitarias parecen desempeñar una doble función: por un lado, potencia los sentimientos de competencia social (Cohen et al. 2000), y, por otro, estimula el desarrollo de nuevas relaciones sociales de carácter informal, ampliando así la red social del adolescente (Herrero y Gracia, 2004). Ambas funciones convergen en una mayor autoestima social del adolescente, un aspecto íntimamente relacionado con la satisfacción con la vida (Palomar y Lanzagorta, 2005; Smetana et al., 2006) y con el capital social, definido como los beneficios que recibe el individuo de sus relaciones sociales (Lin, 1999). Los adolescentes pueden asumir un papel activo en la generación de capital social de las familias y de otros iguales a través de la participación comunitaria (Offer y Scheneider, 2007).

Por tanto, es destacable la relevancia de la participación e implicación comunitarias en la violencia escolar manifiesta y en el ajuste psicosocial del adolescente, evaluado a través de los siguientes indicadores: autoestima, satisfacción con la vida, soledad y violencia escolar manifiesta. En particular, cabe destacar la importancia de la implicación en la comunidad en el ajuste psicosocial, probablemente porque se muestra más permeable a los recursos de la comunidad como escenario de socialización. También, se subraya la que los aspectos afectivos y subjetivos son igualmente importantes, frente a componentes de tipo conductual en el ajuste psicosocial.

En relación con la violencia relacional, un aspecto relevante es que los adolescentes utilizan la violencia relacional con los mismos fines que la violencia manifiesta, y es para obtener una mayor aceptación entre sus iguales y mayor reputación social. Aunque, huelga decir, que son medidas disfuncionales, pero que, parece ser que en el mundo de algunos adolescentes es operativo y funcional. Esta no es una cuestión baladí, de hecho, se debe subrayar en los centros educativos y en los planes de formación a padres, en el sentido de que no se debe minimizar las expresiones de violencia relacional por sus efectos negativos en las víctimas y porque son una expresión de problemas de ajuste psicosocial. Este es un aspecto que nos parece muy relevante por la poca atención científica que ha recibido. Se han analizado importantes variables predictoras de la violencia relacional, entre las cuales, la reputación social es la que más influye en este tipo de violencia. Teniendo en cuenta que la reputación es un proceso continuo de percepción-valoración del grupo de iguales sobre el individuo (Moreno, Neves, Murgui, & Martínez, 2012), y que la violencia relacional implica conductas como la manipulación

de la amistad y la exclusión, es plausible pensar que los adolescentes mejor valorados por sus compañeros pueden encontrarse en una mejor posición social para utilizar la violencia relacional para ganar estatus que aquellos que son rechazados (Ettekal & Ladd, 2015).

Respecto de las variables familiares que se relacionan con la violencia relacional, en estudios previos se ha constatado que los problemas comunicativos entre padres/madres e hijos pueden suponer un factor determinante en el inicio de comportamientos violentos de los adolescentes (Varela-Garay, Ávila, & Martínez-Ferrer, 2013). Por tanto, una comunicación caracterizada por ofensas, falta de respeto y pobre empatía entre madre e hijos podría estar también relacionada con el malestar psicológico de los adolescentes, lo que, a su vez, incrementaría el riesgo de que estos utilicen con mayor frecuencia la violencia relacional. Este resultado es interesante en la medida en que apunta al hecho de que existen diferencias culturales respecto del protagonismo de padres y madres en la educación de los hijos y, obviamente, en la violencia relacional.

Además, en nuestra investigación no se han obtenido diferencias entre chicos y chicas en violencia relacional, y además, que ésta es más frecuente en la adolescencia temprana que en la media y tardía, probablemente porque tenga relación con deseo de aceptación e inclusión en el grupo de iguales que en este periodo tiene connotaciones especiales y, en ocasiones, con tintes dramáticos, lo cual coincide con la construcción de los cimientos de la identidad social, tan importante y necesaria en este periodo evolutivo.

En suma, se constata que la violencia relacional tiene serias consecuencias para el ajuste de los adolescentes, las mismas que la violencia manifiesta, pero que es más difícil de detectar y de prevenir al tratarse de una conducta más sutil y menos visible.

Respecto del *cyberbullying*, en los estudios sobre este tipo de violencia se pone de manifiesto también la importancia de un contexto familiar que favorezca el ajuste del adolescente y sea un factor de protección de las conductas de *cyberbullying* y cibervictimización. El funcionamiento familiar y la comunicación entre padres e hijos son los pilares fundamentales donde se apoya el adolescente y que contribuye a su desarrollo afectivo y emocional. Asimismo, se aportan resultados interesantes y valiosos respecto de la relación del *cyberbullying* con las variables emocionales de malestar psicológico, así como el papel fundamental que ejerce la familia en la potenciación de recursos, como el autoconcepto, que tienen un efecto protector en la interacción del adolescente con sus iguales en la escuela y en las redes sociales virtuales.

Es importante señalar la variable UPRSV, novedosa y relevante en nuestros resultados. Cada vez es más alta la prevalencia de esta variable en la población en general, y en particular en los adolescentes. La facilidad para estar permanentemente conectado a la red y a las plataformas de socialización virtual incrementa la probabilidad de que los adolescentes sean adictos a las redes sociales virtuales, en detrimento de la calidad de las relaciones interpersonales cara a cara. Además, es necesario tomar conciencia de que el UPRSV es un factor de riesgo del *cyberbullying*, lo que sería interesante analizar en futuros trabajos.

En el estudio en el que se analiza la VFP se evidencia la importancia de los estilos parentales de socialización en el ajuste psicosocial del adolescente, en particular, su relación con este tipo de violencia. También el UPRSV es una variable que está relacionada con comportamientos violentos en la adolescencia, tanto *on-line* como *off-line*. Es interesante este dato, puesto que en relación a la VFP se ha constatado en nuestro trabajo que se incrementa la violencia de hijos a padres cuando esta variable UPRSV está presente, sin embargo, influyen otras variables en el ajuste, como la actitud y la alexitimia. En este sentido, y en relación con el punto anterior, sería interesante trabajar más en la intervención con familias, en general para el desarrollo de un buen ajuste adolescente. De nuevo se pone de manifiesto el UPRSV como factor influyente en la VFP.

Las variables individuales tienen también un papel relevante en estas relaciones, como por ejemplo la alexitimia, factor que se refiere a la gestión de las emociones, y que está estrechamente relacionado con los estilos parentales caracterizados por dar escaso afecto y cariño hacia los hijos, como el estilo autoritario y el estilo indulgente.



# LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Los estudios que se presentan en esta tesis doctoral tienen varias limitaciones. En primer lugar, son de carácter transversal, por lo que no es posible establecer relaciones causales; futuros diseños longitudinales con medidas en varios tiempos permitirían clarificar las diferencias obtenidas entre los grupos. En segundo lugar, los instrumentos utilizados son medidas de auto-informe y, por tanto, pueden estar sujetas a sesgos. En futuros trabajos sería conveniente disponer de diferentes informantes, y contar con la percepción de padres y profesores sobre las conductas violentas de los adolescentes.

Los resultados obtenidos en el estudio 1 tienen interesantes implicaciones para la intervención comunitaria con adolescentes (Prilleltensky, 2010). La integración en la comunidad a través de la participación, y sobre todo la implicación, constituyen una vía para promover el ajuste los adolescentes y potenciar la creación de una red de apoyo social. En consecuencia, en las intervenciones realizadas para disminuir la violencia en los adolescentes y promover el ajuste se debe considerar la necesidad de integrarlos en su comunidad y de promover que se sientan implicados y protagonistas en ella. Estos resultados tienen implicaciones prácticas, en la medida en que se subraya los efectos positivos de la implicación y participación comunitaria, dimensiones relevantes en los programas de intervención social relacionados con el ajuste psicosocial del adolescente (Gracia y Herrero, 2006; Prilleltensky, 2010).

A la luz de los resultados de los estudios 2 y 3 consideramos imprescindible que las familias y el profesorado tengan los recursos necesarios para poder detectar a tiempo cuándo los adolescentes están siendo víctimas de violencia relacional, cuya peculiaridad estriba en que no es una conducta observable. Estimamos indispensable una necesaria y sólida formación profesional, una gran sensibilidad en los agentes implicados y una imprescindible colaboración familia y escuela.

El estudio 4 y 5 proporcionan observaciones sugerentes y relevantes sobre ciertas variables que intervienen en la cibervictimación. Pese a las limitaciones antes señaladas, creemos que este trabajo aporta resultados interesantes y valiosos respecto de la relación del ciberacoso con las variables emocionales de malestar psicológico y sobre todo con la ideación suicida, así como el papel fundamental que ejerce la familia como contexto de protección. Estos hallazgos enfatizan la importancia del rol de la familia y del género en la potenciación de recursos, como el autoconcepto, que tienen un efecto protector en la interacción del adolescente con sus iguales en la escuela y en las redes sociales virtuales.

Por último, los resultados del estudio 6 sugieren que en futuros trabajos sería conveniente analizar de una forma más exhaustiva otras variables importantes en la detección e intervención de la violencia en el hogar, como por ejemplo la comunicación familiar o la sintomatología depresiva y la ideación suicida. También sería enriquecedor para las próximas investigaciones disponer de diferentes informantes, y contar con la

percepción de padres y madres sobre las conductas adictivas y violentas de los adolescentes. A pesar de estas limitaciones, de los resultados de este trabajo se derivan algunas implicaciones prácticas, especialmente relevantes en el ámbito de la intervención y de la educación familiar, en el sentido de que se aportan nuevos datos sobre la relación problemática de los adolescentes con internet y las SNS y su implicación con la violencia filio-parental. Nuestros hallazgos destacan la problemática relación de los adolescentes con Internet y las redes sociales virtuales, y sus vínculos con los estilos de crianza de los hijos y la VFP. Por lo tanto, es necesario desarrollar programas educativos para que, por un lado, los adolescentes puedan fortalecer el vínculo con sus padres y, por otro, los padres puedan educar a sus hijos en Internet y en las buenas prácticas de las redes sociales virtuales.



# REFERENCIAS

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A. A., Marhuenda-Fluixá, F., & Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 29–45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- Ak, Ş., Özdemir, Y., & Kuzucu, Y. (2015). Cybervictimization and cyberbullying: The mediating role of anger, don't anger me! *Computers in Human Behavior*, 49, 437–443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.030>
- Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2006). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community and Applied Psychology*, 17, 387–406. doi : 10.1002/casp.903
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., Oyarzún, D., Reyes, F., Benavente, M., ... y de Rota, J. M. F. (2017). Sense of community mediates the relationship between social and community variables on adolescent life satisfaction. En G Tonon (Ed.) *Quality of Life in Communities of Latin Countries* (pp. 185-204). Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-53183-0\_10
- Allison, P.D. (2000). Multiple imputation for missing data: A cautionary tale. *Sociol. Methods Res* 28, 301–309.
- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175–184. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>
- Andreassen, C., & Pallesen, S. (2014). Social Network Site Addiction - An Overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4053–4061. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990616>
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological reports*, 110(2), 501-517.
- Andrews, G. & Slade, T. (2001). Interpreting scores on the Kessler Psychological Distress Scale (K10). *Aust. N. Z. J. Public Health*.
- Antoniadou, N., & Kokkinos, C. M. (2015). Cyber and school bullying: Same or different phenomena? *Aggression and Violent Behavior*, 25, 363–372. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.09.013>
- Arancibia, M., & Behar, R. (2015). Alexitimia y depresión: Evidencia, controversias e implicancias. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(1), 24–34. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272015000100004>
- Aricak, O. T., & Ozbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55, 278–285. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.015>

- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., & Maquiló, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761–769. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Aroca-Montolío, C., Lorenzo-Moledo, M., & Miró-Pérez, C. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(1), 157-170.
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación -escala de clima social escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803–813.
- Aronson, E. (2000). Nobody left to hate. *The Humanist*, 60(3), 17.
- Arranz, E. B., Olabarrieta, F., Manzano, A., Martín, J. L., Cruz, N., & Etxaniz, A. (2016). Assessment of positive parenting programmes in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Psychosocial Intervention*, 25(2), 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.003>
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Aymerich, M. del M., Musitu, G., & Palmero, F. (2018). Family Socialisation Styles and Hostility in the Adolescent Population. *Sustainability*, 10(9), 2962.
- Babcock, J. C., Tharp, A. L., Sharp, C., Heppner, W., & Stanford, M. S. (2014). Similarities and differences in impulsive/premeditated and reactive/proactive bimodal classifications of aggression. *Aggression and violent behavior*, 19(3), 251-262.
- Babore, A., Carlucci, L., Cataldi, F., Phares, V., & Trumello, C. (2017). Aggressive behaviour in adolescence: Links with self-esteem and parental emotional availability. *Social Development*, 26(4), 704–742. <https://doi.org/10.1111/sode.12236>
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23–32. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(94\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0022-3999(94)90005-1)
- Baker, R.K. & White, K.M. (2010). Predicting adolescents' use of social networking sites from an extended theory of planned behaviour perspective. *Computers in Human Behaviour*, 26, 1591–1597.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa*, 22(1), 19-26.
- Balkan, E., & Adalier, A. (2011). The relationship between social cohesion and computer internet usage. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 304–310.
- Ballard, P. J. y Syme, S. L. (2016). Engaging youth in communities: a framework for promoting adolescent and community health. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70(2), 202-206. doi:10.1136/jech-2015-206110

- Baños, R. y Guillen, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 87(1), 269-274. doi : 10.2466/pr0.2000.87.1.269
- Barnes, H. & Olson, D. (1982). Parent adolescent communication scale. In D.H. Olson (Ed.), *Family Inventories* (pp. 145–182). SSt. Paul: Family Social Sciences, University of Minnesota.
- Barry, C. T., Grafeman, S. J., Adler, K. K., & Pickard, J. D. (2007). The relations among narcissism, self-esteem, and delinquency in a sample of at-risk adolescents. *Journal of Adolescence*, 30(6), 933-942.
- Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Fiamenghi Jr, G. A., & Machado, A. A. (2016). Predictive power of parenting styles on children's social skills: A Brazilian sample. *Sage Open*, 6(2), 2158244016638393.
- Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., ... & Brunner, R. (2017). Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: A 10-country study. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), 179-186.
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of adolescence*, 36(2), 341-350.
- Beckmann, L., Bergmann, M. C., Fischer, F., & Mößle, T. (2017). Risk and Protective Factors of Child-to-Parent Violence: A Comparison Between Physical and Verbal Aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 886260517746129.
- Bentler, P. M. EQS structural equations program manual (Vol. 6). Encino, CA: Multivariate software. 1995.
- Benzi, I. M., Preti, E., Di Pierro, R., Clarkin, J. F., & Madeddu, F. (2019). Maladaptive personality traits and psychological distress in adolescence: The moderating role of personality functioning. *Personality and Individual Differences*, 140, 33-40.
- Blanco Ruiz, M. Á. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Revista Comunicación y Medios*, (30), 124–141.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey Alamillo, R. D., & Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., & Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(3), 305–320. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000026144.08470.cd>
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255–260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073>

- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in human behavior*, 48, 255-260.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 375-388.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Brown, B. B., & Lohr, M. J. (1987). Peer-Group Affiliation and Adolescent Self-Esteem: An Integration of Ego-Identity and Symbolic-Interaction Theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 47-55. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.47>
- Buelga, S. & Musitu, G. (2006). Famille et adolescence: Prévention de conduites à risque. In M. Z. y D. Jacquet (Ed.), *Adolescences d'aujourd'hui* (Rennes: Pr, pp. 17-35).
- Buelga, S. y Musitu, G. (2009). *Psicología social comunitaria*. México: Trillas.
- Buelga, S., & Chóliz, M. (2013). El adolescente frente a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI*, 209-228.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a2>
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B. & Musitu, G. (2015). Family relationships and cyberbullying. In *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health* (pp. 99-114). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1_5)
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2016). Family Relationships and Cyberbullying. In Navarro, R.; Yubero, S. & Larrañaga, E. (Eds.). *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health* (Springer, pp. 99-114). España. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1>
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004236>
- Buelga, S.; Iranzo, B.; Postigo, J.; Carrascosa, L.; Ortega Barón, J. (2018). Parental Communication and Feelings of Affiliation in Adolescent Aggressors and Victims of Cyberbullying. *Social Sciences*, 8, 1-12.

- Buelga, S.; Pons, J. Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet (2012). *Psychosocial Intervention*, 21, 91–101.
- Buelga, Sofía, Cava, M. J., & Musitu, G. (2012). Validation of the Adolescent Victimization through Mobile Phone and Internet Scale. *Revista Panamericana de Salud Pública = Pan American Journal of Public Health*, 32(1), 36–42. <https://doi.org/10.1020-49892012000700006>
- Calmaestra, J. (2016). Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia. En *Save the Children* (Ed.) España.
- Calvete, E. P., Orue, I. P., Gámez-Guadix, M. P., del Hoyo-Bilbao, J. B. A., & de Arroyabe, E. L. P. (2015). Child-to-Parent Violence: An Exploratory Study of the Roles of Family Violence and Parental Discipline Through the Stories Told by Spanish Children and Their Parents. *Violence and Victims*, 30(January), 935–947. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00105>
- Calvete, E., & Orue, I. (2016). Violencia filio-parental: frecuencia y razones para las agresiones contra padres y madres. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24(3).
- Calvete, E., Orue, I., & Gámez-Guadix, M. (2013). Child-to-Parent Violence: Emotional and Behavioral Predictors. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(4), 755–772. <https://doi.org/10.1177/0886260512455869>
- Calvete, E., Orue, I., & Gámez-Guadix, M. (2016). Cyberbullying victimization and depression in adolescents: The mediating role of body image and cognitive schemas in a one-year prospective study. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22(2), 271-284.
- Calvete, E., Orue, I., Gamez-Guadix, M., & Bushman, B. J. (2015). Predictors of child-to-parent aggression: A 3-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 51(5), 663.
- Caplan, S. E. (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 234–242. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9963>
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & 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.
- Carli, V., Durkee, T., Wasserman, D., Hadlaczky, G., Despalins, R., Kramarz, E., ... Kaess, M. (2012). The association between pathological internet use and comorbid psychopathology: A systematic review. *Psychopathology*, 46(1), 1–13. <https://doi.org/10.1159/000337971>
- Carlson, M. J. & Corcoran, M. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 779–792. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00779.x>

- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, 22(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.08.003>
- Carroll, A., Baglioni, A.J., Houghton, S. & Bramston, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children: an examination of goal orientations and social reputations. *The British Journal of Educational Psychology*, 69 (Pt 3), 377–92. <https://doi.org/Doi 10.1348/000709999157789>
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. & Wood, R. (2003). Reputation Enhancement and Involvement in Delinquency among High School Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 253–273. <https://doi.org/10.1080/1034912032000120444>
- Casas, A., Buxarris, M., Fuiguer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E., & Rodríguez, J. (2004). Los Valores y su Influencia en la Satisfacción Vital de los Adolescentes entre 12 y 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 3–23.
- Castañeda-de la Paz, A., del Moral-Arroyo, G., & Suárez-Relinque, C. (2017). Psychological variables common in school violence between peers and filial-parental violence: a qualitative study. *Revista Criminalidad*, 59(3), 141-152.
- Castellano, B. (2005). El adolescente y su entorno: sociedad, familia y amigos. *Pediatría Integral*, 9(1), 41-46.
- Castilla, H. A., Caycho, T. P., Shimabukuro, M., & Valdivia, A. A. (2014). Percepción del funcionamiento familiar: Análisis psicométrico de la Escala APGAR-familiar en adolescentes de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 49–58. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.53>
- Castro-Castañena, R.; Núñez-Fadda, S.M.; Musitu, G.; Callejas-Jerónimo, J.E. (2019). Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar. *Estudios sobre Educación*, 36, 113–134.
- Cattaneo, L. B., & Goodman, L. A. (2015). What is empowerment anyway? A model for domestic violence practice, research, and evaluation. *Psychology of Violence*, 5(1), 84–94. <https://doi.org/10.1037/a0035137>
- Cava, M. J. & Martínez, B. (2013). Violencia escolar entre iguales. In *Adolescencia y familia: nuevos retos del siglo XXI* (pp. 103–126). Mexico: Trillas.
- Cava, M. J., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1–8. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.107>
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. & Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540–548.

- Cava, M. J., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389–395.
- Cava, M.; Musitu, G.; Murgui, S. Familia y violencia escolar : el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema* 2006, 18, 367–373.
- Cava, M. J., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 17.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S., & Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(2), 540-548.
- Cénat, J. M., Blais, M., Lavoie, F., Caron, P. O., & Hébert, M. (2018). Cyberbullying victimization and substance use among Quebec high schools students: The mediating role of psychological distress. *Computers in Human Behavior*, 89, 207-212.
- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of affective disorders*, 169, 7-9.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137–144.
- Chan, Heng Choon Oliver; Wong, D. S. (2015). Aggression and Violent Behavior Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies : Prevalence and a review of the whole-school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 98–108.
- Cheung, C. kiu, Yue, X. D., & Wong, D. S. wing. (2015). Addictive Internet Use and Parenting Patterns Among Secondary School Students in Guangzhou and Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2301–2309. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0033-2>
- Chou, H. L., Chou, C., & Chen, C. H. (2016). The moderating effects of parenting styles on the relation between the internet attitudes and internet behaviors of high-school students in Taiwan. *Computers and Education*, 94, 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.017>
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R. y Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well being. A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research*, 89, 97-112. doi : 10.1007/s11205-007-9222-3
- Cillessen, A. H. N., Mayeux, L., Ha, T., de Bruyn, E. H., & Lafontana, K. M. (2014). Aggressive effects of prioritizing popularity in early adolescence. *Aggressive Behavior*, 40(3), 204–213. <https://doi.org/10.1002/ab.21518>
- Closas, A. H., Arriola, E. A., Kuc, C. I., Amarilla, R., & Jovanovich, E. C. (2013). Análisis multivariante, conceptos y aplicaciones en Psicología Educativa y Psicometría. *Enfoques XXV*, 1, 65–92.

- Cohen, S., Gottlieb, B.H. y Underwood, L.G. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. G. Underwood y B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Collins, R. (2011). *Wiley's Contribution to Symbolic Interactionist Theory*. *American Sociologist*, 42(2-3), 156-167.
- Condry, R., Miles, C., Merritt, D. H., Snyder, S. M., Out, L., Graham-Bermann, S. a., ... MacQueen, S. (2014). Children's Perspectives in the Assessment of Family Violence: Psychometric Characteristics and Comparison to Parent Reports. *Journal of Family Violence*. <https://doi.org/10.1007/BF00978515>
- Cooley-Strickland, M., Quille, T. J., Griffin, R. S., Stuart, E. A., Bradshaw, C. P., & Furr-Holden, D. (2011). Efectos de la exposición de los adolescentes a la violencia en la comunidad: el Proyecto MORE. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 131-148.
- Cordova, A., Rodriguez, S. & Díaz, D. B. (2010). Bienestar subjetivo y calidad de vida en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas. *Revista Intercontinental de Psicología Y Educación*, 12(2), 147-162.
- Correia, I., Vala, J. & Aguiar, P. (2007). Victim's innocence, social categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 31-38.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. Ottawa, Canada: Family Violence Prevention Unit, Health Canada.
- Cottrell, B. (2003). *Parent abuse: The abuse of parents by their teenage children*. National Clearinghouse on Family Violence, 1-10.
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
- Cuesta, M., Fonseca-Pedrero, E., Vallejo, G., & Muñiz, J. (2013). Datos perdidos y propiedades psicométricas en los tests de personalidad. *Anales de Psicología*, 29(1), 285-292. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.137901>
- Cullerton-Sen, C. & Crick, N. R. (2005). Understanding the Effects of Physical and Relational Victimization : The Utility of Multiple Perspectives in Predicting Social-Emotional Adjustment. *School Psychology Review*, 34(2), 147-160.
- Curran, T., & Allen, J. (2017). Family communication patterns, self-esteem, and depressive symptoms: The mediating role of direct personalization of conflict. *Communication Reports*, 30(2), 80-90.



- De La Villa, M., Jiménez, M., Anastasio, Y. & Bernal, O. (2015). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2), 149-160.
- De Santisteban, P., & Gámez-Guadix, M. (2017). Estrategias de persuasión en grooming online de menores: un análisis cualitativo con agresores en prisión. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 139–146. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.02.001>
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* (A. Colin, Ed.). Paris
- Deković, M., Wissink, I. B. & Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27(5), 497–514. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.010>
- del Moral Arroyo, G., Martínez Ferrer, B., Suárez Relinque, C., Ávila Guerrero, M., Jiménez, V., & Alejandro, J. (2015). Teorías sobre el inicio de la violencia filio-parental desde la perspectiva parental: un estudio exploratorio. *Pensamiento psicológico*, 13(2), 95-107.
- del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M. E., & Musitu, G. (2014). Types of aggressive victims in bullying situations at secondary school/Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 37(2), 399-428.
- del Río, M. I. P., del Barco, B. L., Carroza, T. G., García, V. P., & Bullón, F. F. (2015). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 41-49.
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi : 10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8–22. <https://doi.org/10.1177/0146167290161002>
- Dumont, M. y Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescents: protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363. doi : 10.1023/A:1021637011732
- Durán-Segura, M., & Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(44), 159. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-17>
- Echeburúa, E., Fernandez-Montalvo, J., de Corral, P., Lopez-Goni, J. J., Echeburúa, E., Fernández-Montalvo, J., ... López-Goñi, J. J. (2009). Assessing risk markers in intimate partner femicide and severe violence: A new assessment instrument. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(6), 925–939. <https://doi.org/10.1177/0886260508319370>

- Eisman, A. B., Zimmerman, M. A., Kruger, D., Reischl, T. M., Miller, A. L., Franzen, S. P. y Morrel Samuels, S. (2016). Psychological empowerment among urban youth: measurement model and associations with youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 410-421. doi:10.1002/ajcp.12094
- Eksi, F. (2012). Examination of Narcissistic Personality Traits' Predicting Level of Internet Addiction and Cyber Bullying through Path Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1694-1706.
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and violent behavior*, 35, 62-72.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). Adolescence and delinquency: The collective management of reputation. *Social psychology and society*. (Vol. xiv).
- Emler, N., & Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or consequence of social exclusion. *The social psychology of inclusion and exclusion*, 211-241.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27-S31. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.017>
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School psychology quarterly*, 29(3), 287.
- Estévez E. Martínez B. & Musitu G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232.
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J., & 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., Jiménez, T. I., & Cava, M. J. (2016). A cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: examining the role of individual, family, and school variables. *Cross-Cultural Research*, 50(2), 123-153. <https://doi.org/10.1177/1069397115625637>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, E., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.
- Estévez, E., Musitu, G. (coord.). (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. (Paraninfo, Ed.). Madrid, España.

- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 29-39.
- Estévez, J.F. (2016). La comunidad como contexto educativo. En E. Estévez y G. Musitu (Coords.), *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario* (pp. 199-222). Madrid : Paraninfo.
- Ettekal, I., & Ladd, G. W. (2015). Costs and benefits of children's physical and relational aggression trajectories on peer rejection, acceptance, and friendships: Variations by aggression subtypes, gender, and age. *Developmental Psychology*, 51(12), 1756–1770.
- Expósito, F. y Moya M., C. (1999). Soledad y apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 2-3, 319-339.
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>
- Fagan, J., & Wilkinson, D. L. (1998). Guns, youth violence, and social identity in inner cities. *Crime and justice*, 24, 105-188.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168–181.
- Ferguson, C. J., Coulson, M., & Barnett, J. (2011). Psychological profiles of school shooters: Positive directions and one big wrong turn. *Journal of Police Crisis Negotiations*, 11(2), 141-158.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-álvarez, J., & Muñiz, J. (2012). Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24(1), 167-175.
- Fernández-Baena, F. J., Trianes Torres, M. V., Morena Fernández de la, M. L., Escobar Espejo, M., Infante Cañete, L. & Blanca Mena, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102–108.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcon, A. (2015). Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Study in Spanish Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 1–32.
- Fuentes, María C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7–12.
- Fung, A. L. C., Gerstein, L. H., Chan, Y., & Engebretson, J. (2015). Relationship of aggression to anxiety, depression, anger, and empathy in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 821–831. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9892-1>

- Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2012). Violencia filioparental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psicothema*, 24(2), 277–283.
- Gámez-Guadix, M., Almendros, C., Carrobles, J. A., & Muñoz-Rivas, M. (2012). Interparental Violence and Children's Long-Term Psychosocial Adjustment: The Mediating Role of Parenting Practices. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(01), 145–155.
- Gámez-Guadix, M., Straus, M. A., Carrobles, J. A., Muñoz-Rivas, M. J., & Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529–536.
- Gámez-Guadix, M., Villa-George, F. I., & Calvete, E. (2012). Measurement and analysis of the cognitive-behavioral model of generalized problematic internet use among Mexican adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1581–1591. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.06.005>
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446–452.
- Gangel, M. J., Keane, S. P., Calkins, S. D., Shanahan, L., & O'Brien, M. (2017). The association between relational aggression and perceived popularity in early adolescence: A test of competing hypotheses. *The Journal of Early Adolescence*, 37(8), 1078–1092. <https://doi.org/10.1177/0272431616642327>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233–254.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and psychological therapy*, 9(2), 217–235.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37–64.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 29–40.
- Garandau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and violent behavior*, 11(6), 612–625.
- García, F. y Musitu, G. (1999). Autoconcepto Forma 5 [Self-concept forms]. Madrid: TEA.

- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé* (Santiago), 14(1), 165-180.
- Garnefski, N. & Diekstra, R. F. W. (1997). "Comorbidity" of behavioral, emotional, and cognitive problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(3), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-0005-3>
- Garofalo, C., Velotti, P., & Zavattini, G. C. (2018). Emotion regulation and aggression: The incremental contribution of alexithymia, impulsivity, and emotion dysregulation facets. *Psychology of Violence*, 8(4), 470–483. <https://doi.org/10.1037/vio0000141>
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. D., & Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32(4), 717.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34–45. <https://doi.org/10.1037/a0013689>
- Giménez Gualdo, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228–235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44(1), 51–65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.002>
- González Álvarez, M. (2012). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención* (p. 1). Universidad Complutense de Madrid.
- Gracia, E. & Musitu, G. (2000). *psicología social de la familia*. Barcelona, España:Paidós.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., & Garcia, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 265–278. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a7>
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 549–576.

- Greenfield, E.A. y Marks, N.F. (2010). Sense of community as a protective factor against long-term psychological effects of childhood violence. *Social Services Review*, 84(1), 129-147. doi : 10.1086/652786
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior*, 9(4), 379-400.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Demetrovics, Z. (2014). Social Networking Addiction: An Overview of Preliminary Findings. In *Behavioral Addictions: Criteria, Evidence, and Treatment* (pp. 119–141).
- Grynberg, D., Luminet, O., Corneille, O., Grèzes, J., & Berthoz, S. (2010). Alexithymia in the interpersonal domain: A general deficit of empathy? *Personality and Individual Differences*, 49(8), 845–850. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.07.013>
- Guterman, N. B., Hahm, H. C. & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of Adolescent Health*, 30(5), 336–345. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00406-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00406-2)
- Gutiérrez, J. P., Rivera-Dommarco, J. A., Shamah-Levy, T., Villalpando-Hernández, S., Franco, A., Cuevas-Nasu, L. & Hernández-Ávila, M. (2013). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados Nacionales. 2a. ed. Instituto Nacional de Salud Publica. México.
- Hair, J. F. J., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) 2nd Ed.* SAGE Publications (Vol. 46). <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.002>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (4a edición). España: Prentice Hall.
- Hamilton, J. L., Potter, C. M., Olino, T. M., Abramson, L. Y., Heimberg, R. G., & Alloy, L. B. (2016). The temporal sequence of social anxiety and depressive symptoms following interpersonal stressors during adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 44(3), 495-509.
- Hawley, P. H. & Vaughn, B. E. (2003). Aggression and Adaptive Functioning: The Bright Side to Bad Behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 239–242. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0012>
- Hébert, M., Cénat, J. M., Blais, M., Lavoie, F., & Guerrier, M. (2016). Child sexual abuse, bullying, cyberbullying, and mental health problems among high schools students: a moderated mediated model. *Depression and anxiety*, 33(7), 623-629.
- Helliwell, J.F.K. y Putnam, R.D.K. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society, B: Biological Sciences*, 359, 1435-1446. doi : 10.1098/rstb.2004.1522
- Herrero, J. y Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35(2), 197-217.

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 539–543. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.706448>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129–156.
- Holland, A. y Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437-466.
- Holt, A. (2016). Adolescent-to-Parent Abuse as a Form of “Domestic Violence” A Conceptual Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 17(5), 490-499.
- Hosseinmardi, H., Mattson, S. A., Rafiq, R. I., Han, R., Lv, Q., & Mishra, S. (2015). Analyzing labeled cyberbullying incidents on the instagram social network. In *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)* (Vol. 9471, pp. 49–66). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-27433-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-27433-1_4)
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 534-551. doi : 10.1002/jcop.20253
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293.
- Ibabe, I. (2007). Perfil de los hijos adolescentes que agreden a sus padres. Investigación realizada en la CAV Gizarte Psikologia eta Portaera Zeintzien Metodologia Saila. *Victoria-Gasteiz*, 23, 1-28.
- Ibabe, I., & Bentler, P. M. (2016). The contribution of family relationships to child-to-parent violence. *Journal of family violence*, 31(2), 259-269.
- Ibabe, I., & Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional? *Anales de Psicología*, 27(2), 265–277. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.174701>
- Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2002
- INTECO (2011). Estudio sobre la seguridad de la información y la e-confianza de los hogares españoles. 2º cuatrimestre de 2011 (16ª oleada). Observatorio de la Seguridad de la Información, INTECO. ([www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios/Estudio\\_hogares\\_2C2011](http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/Estudios/Estudio_hogares_2C2011)) (10-04-2012).
- Jansen, M., Schroeders, U., & Lüdtke, O. (2014). Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 30, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.003>

- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence, 15*(3), 259-278.
- Jiménez, T. I., & Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 17*(3), 251–260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: Efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología, 36*(2), 181–195.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology, 37*(8), 959-974. doi:10.1002/jcop.20342
- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E., & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(3), 473-485.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology, 65*(1), 159–185. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2013). Physical aggression, spreading of rumors, and social prominence in early adolescence: Reciprocal effects supporting gender similarities? *Journal of Youth and Adolescence, 42*(12), 1801–1810. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9894-0>
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who Are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and Victimization in School. *Journal of Media Psychology, 21*(1), 25–36.
- Kawabata, Y., Tseng, W. L., & Crick, N. R. (2014). Adaptive, maladaptive, mediational, and bidirectional processes of relational and physical aggression, relational and physical victimization, and peer liking. *Aggressive Behavior, 40*(3), 273–287. <https://doi.org/10.1002/ab.21517>
- Kench, S., & Irwin, H. J. (2000). Alexithymia and childhood family environment. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 737–745
- Kessler, R. & Mroczek, D. (1994). Final version of our non-specific Psychological Distress Scale. Ann Arbor: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.
- Kessler, R., & Mroczek, D. (1994). Final version of our non-specific psychological distress scale. Memo Dated March, 10.
- Kethineni, S. (2004). Youth-on-parent violence in a central Illinois county. *Youth violence and juvenile justice, 2*(4), 374-394.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students:



- Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432–438. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Király, O., Griffiths, M. D., Urban, R., Farkas, J., Kokonyei, G., Elekes, Z., ... Demetrovics, Z. (2014). Problematic internet use and problematic online gaming are not the same: findings from a large nationally representative adolescent sample. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(2), 749–754. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0475>
- Kircaburun, K., & Baştug, I. (2016). Predicting cyberbullying tendencies of adolescents with problematic internet use. *Journal of Academic Social Science Studies*, 48, 385-396.
- Kircaburun, K., Kokkinos, C. M., Demetrovics, Z., Király, O., Griffiths, M. D., & Çolak, T. S. (2018). Problematic online behaviors among adolescents and emerging adults: Associations between cyberbullying perpetration, problematic social media use, and psychosocial factors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-18.
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240-263.
- Kooiman, C. G., Van Rees Vellinga, S., Spinhoven, P., Draijer, N., Trijsburg, R. W., & Rooijmans, H. G. M. (2004). Childhood Adversities as Risk Factors for Alexithymia and Other Aspects of Affect Dysregulation in Adulthood. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73(2), 107–116.
- Kowalski, R. M., & Giumetti, G. W. (2017). Bullying in the digital age. In *Cybercrime and its victims* (pp. 167-186). Routledge.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(13), 20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2018). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Kowalski, R. M., Limber, S., & Agatston, P. W. (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kranzler, A., Young, J. F., Hankin, B. L., Abela, J. R., Elias, M. J., & Selby, E. A. (2016). Emotional awareness: A transdiagnostic predictor of depression and anxiety for children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 262-269.
- Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). The world report on violence and health. *The lancet*, 360(9339), 1083-1088.

- Kushner, S. C., Herzhoff, K., Vrshek-Schallhorn, S., & Tackett, J. L. (2017). Depression in early adolescence: Contributions from relational aggression and variation in the oxytocin receptor gene. *Aggressive Behavior*, 44(1), 60–68. <https://doi.org/10.1002/ab.21724>
- Kuss, D. J., Griffiths, M. D., & Binder, J. F. (2013). Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 959-966.
- Kuss, D. J., Van Rooij, A. J., Shorter, G. W., Griffiths, M. D., & van de Mheen, D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1987-1996.
- Lambert, S. F. & Cashwell, C. S. (2004). Preteens Talking to Parents: Perceived Communication and School-Based Aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 12(2), 122–128. <https://doi.org/10.1177/1066480703261953>
- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., ... & Uribe Tirado, L. M. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive behavior*, 38(4), 298-308.
- Leung, L., & Lee, P. S. N. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media and Society*, 14(1), 117–136. <https://doi.org/10.1177/1461444811410406>
- Levant, R. F., Hall, R. J., Williams, C. M., & Hasan, N. T. (2009). Gender Differences in Alexithymia. *Psychology of Men and Masculinity*, 10(3), 190. <https://doi.org/10.1037/a0015652>
- Leyton Leyton, I. A. R., & Toledo Candia, F. I. (2014). A propósito de la violencia: reflexiones acerca del concepto.
- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child abuse & neglect*, 31(2), 161-171.
- Lila, M. & Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Family and Adolescence: A Programme Design for Prevention of Risk Behaviour*, 1(1), 72–78.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22, 28-51.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122–133.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 343–369.
- Litwiller, B. J., & Brausch, A. M. (2013). Cyber Bullying and Physical Bullying in Adolescent Suicide: The Role of Violent Behavior and Substance Use. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 675–684.
- Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (2011). Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications

- from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. LSE. EU Kids Online Network. London, UK.
- Lozano-Martínez, S., Estévez, E., & Carballo-Crespo, J. L. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia Filio-parental. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, (52), 239–254.
- Lumley, M. A., Mader, C., Gramzow, J., & Papineau, K. (1996). Family Factors Related to Alexithymia Characteristics. *Psychosomatic Medicine*, 58, 211–216. <https://doi.org/10.1097/00006842-199605000-00003>
- Luthar, S. S. & Ansary, N. S. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: risks for academic failure among high- and low-income youth. *Development and Psychopathology*, 17(1), 231–250.
- Lyons, J., Bell, T., Fréchette, S., & Romano, E. (2015). Child-to-Parent Violence: Frequency and Family Correlates. *Journal of Family Violence*, 30(6), 729–742. <https://doi.org/10.1007/s10896-015-9716-8>
- Mariño, M. C., Chaparro, J. J. & González, C. (1993). Confiabilidad y estructura factorial del CES-D en adolescentes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 141–145.
- Martín Montilla, A., Pazos Gómez, M., Montilla Coronado, M. V. C., & Romero Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: Las redes sociales. *Educacion XX1*, 19(2), 405–429. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13934>
- Martin, K. M. & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44(2), 199–208. <https://doi.org/10.1002/pits.20216>
- Martínez Ferrer, B., Moreno Ruiz, D., Amador, L. V., & Oxford, J. (2011). Victimización Escolar en Adolescentes. Un Análisis desde la Perspectiva Ecológica [School Victimization Among Adolescents. An Analysis from an Ecological Perspective]. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 149–160.
- Martínez Ferrer, B., Musitu Ochoa, G., Amador Muñoz, L. V., & Monreal Gimeno, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66.
- Martínez Pastor, M. L. (2017). Intervención en violencia filio-parental: un estudio cualitativo desde la perspectiva ecológica y la experiencia en el sistema judicial. Universidad Miguel Hernández.
- Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338–348. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006600>
- Martínez, I., García, F., Musitu, G., & Yubero, S. (2012). Las prácticas de socialización familiar: Confirmación factorial de la versión portuguesa de una escala para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 159–178.

- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84-92.
- Martínez-Ferrer, B., & Moreno-Ruiz, D. (2017). Dependenciade las redes sociales virtuales y violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 105. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.923>
- Martínez-Ferrer, B., Estévez-López, E., & Jiménez-Gutiérrez, T. I. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en adolescentes. *Encuentros En Psicología Social*, 1(1), 64–67.
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018). Are Adolescents Engaged in the Problematic Use of Social Networking Sites More Involved in Peer Aggression and Victimization? *Frontiers in Psychology*, 9, 801. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00801>
- Martinez-Ferrer, B., Romero-Abrio, A., Moreno-Ruiz, D., & Musitu, G. (2018). Child-to-parent violence and parenting styles: its relationships with the problematic use of virtual social networks, alexithymia and the attitude towards institutional authority in adolescence. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 163–171. <https://doi.org/https://www.doi.org/10.5093/pi2018a24>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2019). Cyberbullying in the university setting. Relationship with family environment and emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 91, 220-225.
- Martins, M. J. D., Simão, A. M. V., Freire, I., Caetano, A. P., & Matos, A. (2016). Cyber-Victimization and cyber- Aggression among Portuguese adolescents: The relation to family support and family rules. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 6(3), 65–68.
- Mazzoni, E., & Iannone, M. (2014). From high school to university: Impact of social networking sites on social capital in the transitions of emerging adults. *British Journal of Educational Technology*, 45. <https://doi.org/10.1111/bjet.12026>
- McLear, C. M. (2016). Adolescent hopelessness : School connectedness, community involvement, and adult supervision as protective factors in the context of adverse childhood experiences. (Doctoral dissertation, Wayne State University).
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240-253.
- Mesch, G. S. (2009). Parental Mediation, Online Activities, and Cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387–393. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0068>
- Mesman, J., & Groeneveld, M. G. (2018). Gendered parenting in early childhood: Subtle but unmistakable if you know where to look. *Child Development Perspectives*, 12(1), 22-27.

- Monks, C. P., & Coyne, I. (2011). A history of research into bullying. *Bullying in different contexts*, 1-11.
- Montag, C., Jurkiewicz, M., & Reuter, M. (2010). Low self-directedness is a better predictor for problematic internet use than high neuroticism. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1531–1535. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.021>
- Montoya B., I. y Landero, R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18(1), 117-122.
- Moral de la Rubia, J., & Ramos-Basurto, S. (2015). Alexitimia como predictor directo y mediado por la depresión en la violencia de pareja. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1).
- Moral de la Rubia, J., & Retamales, R. (2000). Estudio de validación de la escala de alexitimia de Toronto (TAS-20) en muestra española. *Psiquiatría.Com*, 4(2), 1–10.
- Moral Jiménez, M. de la V., & Ovejero Bernal, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 2174–8144. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.32>
- Moral-Arroyo, G. del, Varela-Garay, R. M., Suárez-Relinque, C., & Musitu, G. (2015). Concepciones acerca de la violencia filio-parental en el contexto de Servicios Sociales: un estudio exploratorio. *Acción Psicológica*, 12(1), 11–22.
- Moreno Ruiz, D., Neves de Jesus, S., Murgui Pérez, S., & Martínez Ferrer, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 67-75.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537–542.
- Moreno, D., Neves, S., Murgui, S., & Martínez, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 67–75. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a6>
- Moreno, D., Povedano, A. y Estévez, E. (2010). El adolescente y la percepción de su entorno: implicaciones en su ajuste psicosocial y en la violencia escolar. En J. J. Gázquez y M. C. Fuentes (Eds.): *Investigación en convivencia escolar* (pp. 167-173). Almería: GEU.
- Moreno, D., Ramos, M. J., Martínez-Ferrer, B. & Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia Overt aggression and psychosocial adjustment in adolescence. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 45–54. <https://doi.org/10.18774/summa-vol7.num2-122>
- Moreno–Ruiz, D., Martínez–Ferrer, B., & García–Bacete, F. (2019). Parenting styles, cyberaggression, and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 93, 252-259.

- Müller, K. W., Dreier, M., Beutel, M. E., Duven, E., Giralt, S., & Wölfling, K. (2016). A hidden type of internet addiction? Intense and addictive use of social networking sites in adolescents. *Computers in Human Behavior*, *55*, 172-177.
- Muñoz-Rivas, M. J., Gámez-Guadix, M., Grana, J. L., & Fernandez, L. (2010). Violencia en el noviazgo y consumo de alcohol y drogas ilegales entre adolescentes y jóvenes españoles. *Adicciones*, *22*(2), 125–134. Retrieved from <https://doi.org/10.20882/adicciones.201>
- Muschert, G. W., & Ragnedda, M. (2011). Media and control of violence: Communication in school shootings. In *Control of violence* (pp. 345-361). Springer, New York, NY.
- Musitu, G. (Coord) (2013). *Adolescencia y familia: nuevos retos en el siglo XXI*. México:Trillas.
- Musitu, G., & Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y potenciación (empowerment) In M. Musitu, G., Herrero, J., Cantera, L., & Montenegro (Ed.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 167–195). Barcelona: UOC.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *Estilos de socialización en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Estévez, E., & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, *42*(168), 779–794. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Musitu, G., Jiménez, T. I., & Murgui, S. (2007a). El rol del funcionamiento familiar y del apoyo social en el consumo de sustancias de los adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, *32*(3), 370–380.
- Musitu, G., Jiménez, T. I., & Murgui, S. (2007b). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: Un modelo de mediación. *Salud Publica de Mexico*, *49*(1), 3–10.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, *7*(4), 235-248.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status and linkages across informants. *Early Education and Development*, *16*(2), 115–140.
- Niemz, K., Griffiths, M., & Banyard, P. (2005). Prevalence of Pathological Internet Use among University Students and Correlations with Self-Esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and Disinhibition. *CyberPsychology & Behavior*, *8*(6), 562–570.
- Odaci, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, *55*(3), 1091–1097. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.006>

- Offer, S. y Schneider, B. (2007). Children's role in generating social capital. *Social Forces*, 1125-1142. doi: 10.1353/sof.2007.0049
- Oliva, A., Antolín-Sarez, L., Povedano, A., Suarez, C., Del Moral, G., Rodriguez, A., Capecci, V. y Musitu, G. (2017). Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: un estudio cualitativo. Madrid, FAD.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. In *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-106). Ariel.
- Olweus, D. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata: Madrid, España, 1998;
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M.-J. (2016). The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying. *Comunicar*, 46(XXIV), 57–65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Ortega-Baron, J.; Buelga, S.; Cava, M.-J.; Torralba, E. School Violence and Attitude Toward Authority of Students Perpetrators of Cyberbullying. *Rev. Psicodidact.* (English ed.) 2017, 22, 23–28.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28.
- Ovejero, A.; Yubero, S.; Larrañaga, E.; De la V. Moral, M. *Cyberbullying Across the Globe*; 2016; ISBN 978-3-319-25550-7.
- Özdemir, Y. (2014). Cyber victimization and adolescent self-esteem: The role of communication with parents. *Asian Journal of Social Psychology*, 17(4), 255–263. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12070>
- Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2014). Depression, loneliness and Internet addiction: How important is low self-control? *Computers in Human Behavior*, 34, 285–290. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.009>
- Özgür, H. (2016). The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 60, 411–424. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.081>
- Palavecinos, M., Amérigo, M., Ulloa, J. B., & Muñoz, J. (2016). Preocupación y conducta ecológica responsable en estudiantes universitarios: estudio comparativo entre estudiantes chilenos y españoles. *Psychosocial Intervention*, 25(3), 143–148. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.01.001>
- Pallanti, S., Bernardi, S., & Quercioli, L. (2006). The Shorter PROMIS Questionnaire and the Internet Addiction Scale in the assessment of multiple addictions in a high-school population: Prevalence and related disability. *CNS Spectrums*, 11(12), 966–974. <https://doi.org/10.1017/S1092852900015157>
- Palomar, J. y Lanzagorta, N. (2005). Pobreza, recursos sociales y movilidad social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 9-45.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school.

- British Journal of Developmental Psychology, 20, 259–280.  
<https://doi.org/10.3102/00028312037003699>
- Pereira, R., Loinaz Calvo, I., Hoyo Bilbao, J. D., Arrospide, J., Bertino, L., Calvo, A., ... & Gutiérrez, M. M. (2017). Propuesta de definición de violencia filio-parental: Consenso de la sociedad española para el estudio de la violencia filio-parental (SEVIFIP). *Papeles del Psicólogo*, 2017, vol. 38, num. 3, p. 216-223.
- Pérez, C. (2003). *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- Perez-Islas, V.; Díaz-Negrete, D.B. & Fernández-Caceres, C. (2014). Percepción de la violencia social en estudiantes mexicanos de educación media, usuarios y no usuarios de sustancias. *Psicología Y Salud*, 24(2), 255–268.
- Peterson, N. A. (2014). Empowerment Theory: Clarifying the Nature of Higher-Order Multidimensional Constructs. *American Journal of Community Psychology*, 53(1–2), 96–108. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9624-0>
- Pons Diez, X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *EduPsykhé*, 9(1), 23–41.
- Prilleltensky, I. (2010). *Community Psychology: In pursuit of liberation and well-being*. New York: Palgrave Macmillan.
- Prilleltensky, I., Nelson, G. y Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience, and problems. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 143-158. doi : 10.1002/casp.616
- Puerta-Cortes, D. X., & Carbonell, X. (2014). The model of the big five personality factors and problematic Internet use in Colombian youth. *Adicciones*, 26, 54–61. <https://doi.org/10.20882/adicciones.131>
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523–547.
- Quayle, E., Allegro, S., Hutton, L., Sheath, M., & Lööf, L. (2014). Rapid skill acquisition and online sexual grooming of children. *Computers in Human Behavior*, 39, 368-375.
- Rechea, C., & Cuervo, A. L. (2010). Menores agresores en el ámbito familiar. Centro de investigación en criminología. Universidad de Castilla la Mancha.
- Rechea, C., Fernández, E., & Cuervo, A. L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar. *Centro de Investigación en criminología*, 15, 1-80.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. doi: 10.5093/in2011v20n2a10
- Rico, E., Rosado, J., & Cantón-Cortés, D. (2017). Impulsiveness and child-to-parent violence: The role of aggressor's sex. *The Spanish journal of psychology*, 20.



- Roberts, R. E. (1980). Reliability of the CES-D scale in different ethnic contexts. *Psychiatry Research*, 2(2), 125–134. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(80\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(80)90069-4)
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C., & Cruz-Sosa, M. (2016). “living Adolescence in Family” parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 103–110. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.004>
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C. & Antolín, M. (2005). La violencia de los jóvenes en la familia: Una aproximación a los menores denunciados por sus padres. Documentos de Trabajo. Centro de Estudios Jurídicos del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña.
- Romero-Abrio, A., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., & Villarreal-González, M. E. (2019). Family Functioning, Self-Concept and Cybervictimization: An Analysis Based on Gender. *Social Sciences*, 8(2), 69.
- Romero-Abrio, A., Musitu, G., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C., & Villarreal-González, M. E. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, 24(1), 29-43.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Routt, G., & Anderson, L. (2011). Adolescent violence towards parents. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 20(1), 1-19.
- Russell, D.W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40. doi : 10.1207/s15327752jpa6601\_2
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(3), 133–148. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.016>
- Sanchez-Meca, J., Botella, J., Vázquez, C., Nieto, M., Chunga, L. S., Luengo Rodríguez, T., ... Webb, R. (2016). Una Comprensión Ecológica de la Violencia Filio-Parental. *Anales de Psicología*, 31(2), 397. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.166291>
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Musitu, G. & Martínez-Ferrer, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279–287. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a8>
- Santoro, C., Martínez-Ferrer, B., Gimeno, C. M., & Musitu, G. (2018). New directions for preventing dating violence in adolescence: The study of gender models. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00946>
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco, CA: Josey-Bass.

- Sasson, H., Mesch, G., Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., ... Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 109–117. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>
- Schimmenti, A., Passanisi, A., Caretti, V., La Marca, L., Granieri, A., Iacolino, C., ... Billieux, J. (2017). Traumatic experiences, alexithymia, and Internet addiction symptoms among late adolescents: A moderated mediation analysis. *Addictive Behaviors, 64*, 314–320. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.002>
- Schrodt, P., & Ledbetter, A. M. (2007). Communication processes that mediate family communication patterns and mental well-being: A mean and covariance structures analysis of young adults from divorced and nondivorced families. *Human Communication Research, 33*(3), 330-356.
- Scimeca, G., Bruno, A., Cava, L., Pandolfo, G., Muscatello, M. R. A., & Zoccali, R. (2014). The relationship between alexithymia, anxiety, depression, and internet addiction severity in a sample of Italian high school students. *The Scientific World Journal, 1–8*. <https://doi.org/10.1155/2014/504376>
- Segrin, C., McNelis, M., & Swiatkowski, P. (2016). Social skills, social support, and psychological distress: A test of the social skills deficit vulnerability model. *Human Communication Research, 42*(1), 122-137.
- Serpe, R. T., & Stryker, S. (2011). The Symbolic Interactionist Perspective and Identity Theory. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 225–248). New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9>
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). Violencia entre compañeros en la escuela. *Centro Reina Sofia para el estudio de la violencia, 11*.
- Shalin, D. N. (2015). Making the sociological canon: The battle over George Herbert Mead's legacy. *The American Sociologist, 46*(3), 313–340. <https://doi.org/10.1007/s12108-015-9259-8>
- Shapka, J. D., Onditi, H. Z., Collie, R. J., & Lapidot-Lefler, N. (2018). Cyberbullying and cybervictimization within a cross-cultural context: A study of Canadian and Tanzanian adolescents. *Child development, 89*(1), 89-99.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Shaw, T., Dooley, J. J., Cross, D., Zubrick, S. R., & Waters, S. (2013). The Forms of Bullying Scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological assessment, 25*(4), 1045.
- Sigfusdottir, I. D., Kristjansson, A. L., Thorlindsson, T., & Allegrante, J. P. (2016). Stress and adolescent well-being: the need for an interdisciplinary framework. *Health Promotion International, 1-16*. doi: /10.1093/heapro/daw038
- Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H., & Little, T. D. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship

- selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development*, 19(3), 515-534.
- Skiba, R., Morrison, G., Furlong, M., & Cornell, D. G. (2013). *Issues in school violence research*. Routledge.
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N. y Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57(15), 1-15.
- Smilkstein, G., Ashworth, C., & Montano, D. (1982). Validity and reliability of the family APGAR as a test of family function. *The Journal of Family Practice*, 15(2), 303–11.
- Smith, E. P., Faulk, M. y Sizer, M. A. (2016). Exploring the meso-system: The roles of community, family, and peers in adolescent delinquency and positive youth development. *Youth & Society*, 48(3), 318-343.
- Smith, P. (2005). *Violencia y acoso escolar: factores de riesgo familiares*. Valencia. En: J. Sanmartín (Coord.), *Violencia y Escuela* (pp. 59-76). Valencia: Centro Reina Sofía.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P.K. (2013). Cyberbullying y ciberagresión. In *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*; pp. 173–190 ISBN 978-84-9940-580-3.
- Song, L. yu. (2012). Service Utilization, Perceived Changes of Self, and Life Satisfaction Among Women Who Experienced Intimate Partner Abuse: The Mediation Effect of Empowerment. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1112– 1136. <https://doi.org/10.1177/0886260511424495>
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior*, 18(2), 300-309.
- Stewart, M., Wilkes, L. M., Jackson, D., & Mannix, J. (2006). Child-to-mother violence: a pilot study. *Contemporary Nurse : A Journal for the Australian Nursing Profession*, 21(2), 297–310. <https://doi.org/10.5172/conu.2006.21.2.297>
- Stoll, L. C., & Block, R. (2015). Intersectionality and cyberbullying: A study of cybervictimization in a Midwestern high school. *Computers in Human Behavior*, 52, 387–397. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.010>
- Storch, E. A. & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27(3), 351–362. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.003>
- Straus, M. A., & Douglas, E. M. (2004). A Short Form of the Revised Conflict Tactics Scales, and Typologies for Severity and Mutuality. *Violence and Victims*, 19(5), 507–520. <https://doi.org/10.1891/088667004780927800>

- Suárez, A., Rodríguez, J. A., & Rodrigo, M. J. (2016). The Spanish online program “educar en Positivo” (“The Positive Parent”): Whom does it benefit the most? *Psychosocial Intervention*, 25(2), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.001>
- Sun, I., Triplett, R. y Gainey, R. (2004). Social disorganization, legitimacy of local institutions and neighborhood crime: An exploratory study of perceptions of the police and local government. *Journal of Crime and Justice*, 27(1), 33-60. doi : 10.1080/0735648X.2004.9721628
- Sussman, S., Unger, J. B. & Dent, C. W. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth : A predictor of their psychosocial functioning five years later 1. *International Journal*, 4, 9–25.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson, 24. <https://doi.org/10.1037/022267>
- Tarry, H., & Emler, N. (2007). Attitudes, values and moral reasoning as predictors of delinquency. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 169–183. <https://doi.org/10.1348/026151006X113671>
- Taylor, G. B., Bagby, R. M., & Parker, J. D. (1999). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge University Press.
- Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2012). The alexithymia personality dimension. In T. A. Widiger (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of personality disorders* (pp. 648–673). New York, NY, US: Oxford University Press. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199735013.013.0030>
- Terrez, B. E. V., Salcedo, V. V., Estrada, C. R., Romero, J. P. & Sotres, J. C. (2011). Validación de la escala Kessler 10 (K-10) en la detección de depresión y ansiedad en el primer nivel de atención. *Propiedades psicométricas. Salud Mental*, 34(4).
- 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>
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Sánchez Sánchez, A. & Muñoz Sánchez, Á. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (41), 73–93.
- Tseng, W.-L., Banny, A. M., Kawabata, Y., Crick, N. R., & Gau, S. S.-F. (2013). A cross-lagged structural equation model of relational aggression, physical aggression, and peer status in a Chinese culture. *Aggressive Behavior*, 39(4), 301–15. <https://doi.org/10.1002/ab.21480>
- Underwood, M. K., Galen, B. R. & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*, 10(2), 248–266. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00162>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). *Behind the numbers: ending the school violence and bullying*. ISBN 978-92-3-100306-6.
- Vaillancourt, T. (2002). *Competing for hegemony during adolescence: A link between aggression and social status*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.
- Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H., & Gerarts, M. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of the Internet at home and at school: An exploratory study. *Computers in Human Behavior*, 23(6), 2838–2850. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.05.008>
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V., & Rieffe, C. (2018). Victimization, bullying, and emotional competence: longitudinal associations in (pre) adolescents with and without developmental language disorder. *Journal of speech, language, and hearing research*, 61(8), 2028-2044.
- Van der Velde, J., Servaas, M. N., Goerlich, K. S., Bruggeman, R., Horton, P., Costafreda, S. G., & Aleman, A. (2013). Neural correlates of alexithymia: A meta-analysis of emotion processing studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(8), 1774–1785. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.07.008>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of educational psychology*.
- Varela-Garay, R. M., Ávila, M. E., & Martínez-Ferrer, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25–32. <https://doi.org/10.5093/in2013a4>
- Velotti, P., Garofalo, C., Callea, A., Bucks, R. S., Roberton, T., & Daffern, M. (2017). Exploring Anger Among Offenders: The Role of Emotion Dysregulation and Alexithymia. *Psychiatry, Psychology and Law*, 24(1), 128–138. <https://doi.org/10.1080/13218719.2016.1164639>
- Vieno, A., Nation, M., Perkins, D.D. y Santinello, M. (2007). Civic participation and the development of adolescent behavior problems. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 761-777. doi : 10.1002/jcop.20177
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H., & del Moral Arroyo, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 171-181.
- Voulgaridou, I., & Kokkinos, C. M. (2015). Relational aggression in adolescents: A review of theoretical and empirical research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 87–97.
- Wachs, S., & Wright, M. F. (2018). Bullying and alexithymia: Are there differences between traditional, cyber, combined bullies, and nonbullies in reading their

- own emotions? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 28, 409–413. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/cbm.2083>
- Wachs, S., Jiskrova, G. K., Vazsonyi, A. T., Wolf, K. D., & Junger, M. (2016). A cross-national study of direct and indirect effects of cyberbullying on cybergrooming victimization via self-esteem. *Psicología Educativa*, 22(1), 61–70. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.002>
- Wang, M. T., & Kenny, S. (2014). Longitudinal links between fathers' and mothers' harsh verbal discipline and adolescents' conduct problems and depressive symptoms. *Child development*, 85(3), 908-923.
- Watters, C. A., Keefer, K. V., Kloosterman, P. H., Summerfeldt, L. J., & Parker, J. D. A. (2013). Examining the structure of the Internet Addiction Test in adolescents: A bifactor approach. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2294–2302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.020>
- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B., & Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 69, 268-274.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press.
- Withers, M. C., McWey, L. M., & Lucier-Greer, M. (2016). Parent–adolescent relationship factors and adolescent outcomes among high-risk families. *Family Relations*, 65(5), 661–672.
- Wolak, J., Finkelhor, D., Walsh, W., & Treitman, L. (2018). Sextortion of minors: Characteristics and dynamics. *Journal of Adolescent Health*, 62(1), 72-79.
- Woods, H.C.; Scott, H. #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *J. Adolesc.* 2016, 51, 41–49.
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *The Journal of the American Medical Association*. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Xiuqin, H., Huimin, Z., Mengchen, L., Jinan, W., Ying, Z., & Ran, T. (2010). Mental Health, Personality, and Parental Rearing Styles of Adolescents with Internet Addiction Disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 401–406. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0222>
- Young, R., Len-Ríos, M., & Young, H. (2017). Romantic motivations for social media use, social comparison, and online aggression among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 75, 385-395.
- Yu, S., Clemens, R., Yang, H., Li, X., Stanton, B., Deveaux, L., ... & Harris, C. (2006). Youth and parental perceptions of parental monitoring and parent-adolescent communication, youth depression, and youth risk behaviors. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(10), 1297-1310.
- Yubero Jimenez, S., & Navarro Olivas, R. (2010). Socialización de género. In *Intervención social y género* (pp. 43–72). Madrid: Narcea.

- Yubero, S.; Larrañaga, E.; Martínez, (2013). Familia, comunicación y conductas de acoso. In *El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales*; pp. 207–223.
- Zani, B., Cicognani, E. y Albanesi, C. (2001). Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in the urban environment. *Journal of Community and Applied Psychology*, 11, 475-489. doi:10.1002/casp.647
- Zsila, Á., Orosz, G., Király, O., Urbán, R., Ujhelyi, A., Jármí, É., ... & Demetrovics, Z. (2018). Psychoactive substance use and problematic internet use as predictors of bullying and cyberbullying victimization. *International journal of mental health and addiction*, 16(2), 466-479.





# Anexos

## ESCALA DE CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas**.

Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses**.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

- |  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 1. Soy una persona que se pelea con los demás-----   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as---   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero-----  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as-----              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona-----      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as-----     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás-----                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también-----   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero-----                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás-----                                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego-----   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as---- | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)-----                         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos-----                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás-----   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos-----               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle-----                          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas-----      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Soy una persona que desprecia a los demás-----   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero-----                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos)-----               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as-----                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona-----                         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás-----                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás-----                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |

## ESCALA DE CYBERBULLYING: AGRESORES

A continuación verás frases sobre conductas que algunos chicos y chicas hacen con el **TELÉFONO MOVIL** y a través de **INTERNET** (Redes Sociales, Messenger, salas de Chat/foros, etc.)

Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses**.

<b>1: Nunca:</b>	<b>2: Pocas Veces:</b>	<b>3: Algunas Veces</b>	<b>4: Bastantes Veces</b>	<b>5: Muchas Veces</b>
0 veces	entre 1 y 2 veces	Entre 3 y 5 veces	entre 6 y 10 veces	Más de 10 veces

1. He insultado o puesto en ridículo a alguien ----- 1 2 3 4 5
2. He obligado a alguien a hacer cosas con amenazas ----- 1 2 3 4 5
3. He contado mentiras o rumores sobre alguien ----- 1 2 3 4 5
4. He contado secretos de otro para fastidiarles----- 1 2 3 4 5
5. He enviado o trucado fotos o videos de alguien sin su permiso ----- 1 2 3 4 5
6. He amenazado a alguien para meterle miedo ----- 1 2 3 4 5
7. He hecho llamadas y no he contestado o he dicho de conectarse y no he respondido----- 1 2 3 4 5
8. He enviado cosas de miedo o cosas guarras a alguien para asustarla o fastidiarle ----- 1 2 3 4 5
9. Me he metido en el Messenger o en cuentas privadas de otros----- 1 2 3 4 5
10. Me he hecho pasar por otro para hacer cosas malas en internet o por el móvil.----- 1 2 3 4 5

## ESCALA DE CYBERBULLING: VICTIMIZACIÓN

A continuación verás algunas frases que se refieren a comportamientos que algunos chicos y chicas han podido hacerte durante el último año, para intimidarte o fastidiarte de verdad, con el **TELÉFONO MOVIL** Rodea con un círculo lo que tú pienses.

<b>1</b> Nunca	<b>2</b> Algunas veces	<b>3</b> Bastantes veces	<b>4</b> Muchas veces
-------------------	---------------------------	-----------------------------	--------------------------

1. Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas	1 2 3 4
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas (traer dinero, hacer tareas)	1 2 3 4
3. Me han llamado y no han contestado	1 2 3 4
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí	1 2 3 4
5. Han compartido mis secretos con otros	1 2 3 4
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso	1 2 3 4
7. Me han amenazado para meterme miedo	1 2 3 4
8. Me han dicho o enviado cosas guarras para molestarme	1 2 3 4

A continuación, te preguntamos si te han ocurrido también estas situaciones durante el último año en **INTERNET (Messenger, Correo electrónico, Salas de Chat/foros, Fotolog)**. Rodea con un círculo lo que tú pienses.

1. Me han insultado o ridiculizado	1 2 3 4
2. Me han obligado a hacer cosas que no quería con amenazas	1 2 3 4
3. Me han dicho de conectarme y no me han contestado en el messenger, chat, foros	1 2 3 4
4. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí	1 2 3 4
5. Han compartido mis secretos con otros	1 2 3 4
6. Han pasado y/o manipulado fotos o videos de mí o de mi familia sin mi permiso	1 2 3 4
7. Me han amenazado para meterme miedo	1 2 3 4
8. Me han dicho, enviado o hecho cosas guarras para molestarme	1 2 3 4
9. Se han metido en mi messenger o en cuentas privadas mías sin que yo pueda hacer nada	1 2 3 4
10. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet	1 2 3 4

Lo que te ha ocurrido con el teléfono móvil y con Internet **¿aproximadamente** durante cuánto **tiempo** te ha pasado? Rodea con un círculo o con varios círculos lo que tú pienses.

	<b>Móvil</b>	<b>Internet</b>
No me ha pasado	0	0
1 mes (o menos)	2	2
Entre 3 y 6 meses	3	3
1 año (o más)	5	5

Durante el tiempo que se han metido contigo, ¿con qué **frecuencia** lo hacían? *Rodea con un círculo lo que tú pienses.*

	<b>Móvil</b>	<b>Internet</b>
No me ha pasado	0	0
Solamente fue 1 vez	1	1
Me ha pasado 2 ó 3 veces	2	2
1 ó 2 veces al mes	3	3
1 ó 2 veces a la semana	4	4
Todos o casi todos los días	5	5

Estas situaciones que te han ocurrido a través del teléfono móvil y de Internet, **quién crees que te lo ha hecho** *Rodea con un círculo o con varios círculos lo que tú pienses*

	<b>Móvil</b>	<b>Internet</b>
A mí, no me ha pasado	0	0
Compañeros del colegio		
- Los mismos que he pensado antes	1	1
- Otros	2	2
Gente de fuera del colegio: del barrio, pueblo, equipo deportivo	3	3
Gente que has conocido por Internet:	4	4
Ex amigos/as, o ex novios/as	5	5
Personas que conoces pero no estás seguro/a de sí son ellos	6	6
Personas que no conoces: anónimas	7	7

Si te ha pasado alguna situación de éstas ¿ Lo has podido solucionar ? *Rodea con un círculo lo que tú pienses y escribe lo que te pedimos.*

No me ha pasado: 0

SÍ: 1      ¿Cómo?:

Más o menos: 2      ¿Cómo?

NO: 3      Pero, ¿hiciste o intentaste algo?

Si te han pasado algunas de estas cosas, ¿por qué crees que te han ocurrido a ti? :

## ESCALA DE VIOLENCIA FILIO-PARENTAL

**A continuación vas a ver unas frases que describen situaciones vividas con TU madre y con TU padre.** Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos.

- 0- Nunca
- 1- Pocas veces
- 2- Algunas veces
- 3- Bastantes veces
- 4- Muchas veces

	<b>A mi madre</b>	<b>A mi padre</b>
1. Grito o he gritado a mis padres.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
2. Insulto o he insultado o dicho palabrotas a mis padres.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
3. Amenazo o he amenazado con golpear a mis padres, pero no lo he hecho.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
4. Abofeteo, golpeo o he abofeteado o golpeado a mis padres.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
5. Pego o he pegado a mis padres con algo que podía dolerles.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
6. Doy patadas, muerdo o he dado patadas o mordido a mis padres.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
7. Robo o he robado dinero a mis padres.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
8. Utilizo o he utilizado la tarjeta de crédito de mis padres sin su consentimiento.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
9. Compro o he comprado cosas y las he cargado a la cuenta..... de mis padres sin su consentimiento	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
10. Chantajeo a mis padres para conseguir lo que quiero.....	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

## ESCALA DE SOLEDAD

Las siguientes frases describen **cómo se siente a veces la gente**. Indica con qué frecuencia cada frase describe la forma en que te sientes. Para ello marca uno de los cuatro números que Astérix te recuerda:

**Por ejemplo:** *¿Con qué frecuencia te sientes feliz?*

Si nunca te sientes feliz marca el 1 (nunca), si siempre te sientes feliz marca el 4 (siempre)

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea. ----- 1 2 3 4
2. Con qué frecuencia sientes que te falta compañía. ----- 1 2 3 4
3. Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda. ----- 1 2 3 4
4. Con qué frecuencia te sientes solo/a.----- 1 2 3 4
5. Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as.----- 1 2 3 4
6. Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea.-1 2 3 4
7. Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti.----- 1 2 3 4
8. Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean.----- 1 2 3 4
9. Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa ----- 1 2 3 4
10. Con qué frecuencia te sientes vinculado y unido a otra gente.----- 1 2 3 4
11. Con qué frecuencia te sientes rechazado/a. ----- 1 2 3 4
12. Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes.----- 1 2 3 4
13. Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien.----- 1 2 3 4
14. Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás. ----- 1 2 3 4
15. Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas.---- 1 2 3 4
16. Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende. ----- 1 2 3 4
17. Con qué frecuencia te sientes tímido/a. ----- 1 2 3 4
18. Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo ----- 1 2 3 4
19. Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar. ----- 1 2 3 4
20. Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda ----- 1 2 3 4

## ESCALA DE ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL

A continuación encontrarás una serie de situaciones que forman parte de tu vida en la familia. En estas situaciones tus padres pueden responder de diferentes maneras. Lee atentamente las preguntas y contesta a cada una de ellas con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas. Lo que más vale es la sinceridad.

*Las puntuaciones que vas a utilizar van de 1 hasta 4. (1 es igual a nunca; 2 es igual a algunas veces; 3 es igual a muchas veces; 4 es igual a siempre). Utiliza aquella puntuación que tú creas que responde mejor a la situación que tú vives en tu casa.*

EJEMPLO:

1. Si recojo la mesa:	Me muestra cariño	Se muestra indiferente
	3	2

*Has contestado 3 en el apartado "Me muestra cariño", que quiere decir que tu padre o tu madre te muestra cariño MUCHAS VECES cuando tú recoges la mesa.*

*Has contestado 2 en el apartado "Se muestra indiferente", que quiere decir que tu padre o tu madre ALGUNAS VECES Se muestra indiferente cuando tú recoges la mesa.*

Como ves, debes rellenar con un número cada una de las casillas que se te presentan para cada frase. Para cada una de las frases que te planteamos valora la reacción de tu PADRE y luego la de tu MADRE en función de estas expresiones:

**ME MUESTRA CARIÑO:** Quiere decir que te felicita, te dice que lo has hecho muy bien, que está muy orgulloso de ti, te da un beso, un abrazo, o cualquier otra muestra de cariño.

**SE MUESTRA INDIFERENTE:** Quiere decir, que aunque hagas las cosas bien, no se preocupa mucho de ti ni de lo que haces.

**HABLA CONMIGO:** Cuando haces algo que no está bien, te hace pensar en tu comportamiento y te razona por qué no debes volver a hacerlo.

**LE DA IGUAL:** Significa, que sabe lo que has hecho, y aunque considere que no es adecuado no te dice nada. Supone que es normal que actúes así.

**ME RIÑE:** Quiere decir, que te riñe por las cosas que están mal.

**ME PEGA:** Quiere decir, que te golpea, o te pega con la mano o con cualquier objeto.

**ME PRIVA DE ALGO:** Es cuando te quita algo que normalmente te concede, como puede ser retirarte la paga del fin de semana, o darte menos de lo normal como castigo; dejarte sin ver la televisión durante un tiempo; impedirte salir de la casa; encerrarte en tu habitación, o cosas parecidas.



*En primer lugar, responde en función de cómo reacciona en general TU MADRE ante estas situaciones. Recuerda que debes rellenar con un número de 1 a 4 cada casilla que se presenta para cada frase.*

<b>1 Nunca</b>	<b>2 Pocas veces</b>	<b>3 Muchas veces</b>	<b>4 Siempre</b>
----------------	----------------------	-----------------------	------------------

**MI MADRE:**

SP1. Si obedezco las cosas que me manda	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP2. Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el instituto.	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla Conmigo
SP3. Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto bien.	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP4. Sí rompo o estropeo alguna cosa de mi casa	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP5. Si llego a mi casa con buenas notas del instituto.	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP6. Si ando sucio y desaseado	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP7. Si me porto adecuadamente (bien) en casa y no interrumpo sus actividades	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP8. Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle.	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega
SP9. Si traigo a casa un informe de mala conducta o suspenso del instituto.	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP10. Si cuando me dan permiso de salir de noche llego a la casa puntualmente.	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP11. Si me voy de la casa para ir a algún lugar, sin pedirle permiso a nadie	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega
SP12. Si me quedo levantado hasta muy tarde, por ejemplo viendo la televisión o en Internet.	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe

SP13. Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en clase	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP14. Si cuido mis cosas y voy limpio/a y aseado al instituto o a otro lugar.	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP15. Si digo una mentira y me descubren	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
SP16. Si respeto los horarios establecidos en mi casa (para comer, hacer tareas, llegar a la casa).	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP17. Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llego tarde a casa por la noche	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP18. Si ordeno y cuido las cosas en mi casa	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP19. Si me peleo con algún amigo o alguno de mis vecinos	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega
SP20. Si me enfado mucho y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha dado (concedido)	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP21. Cuando no como la comida que me sirven en la mesa	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP22. Si mis amigos o cualquier persona le dicen que soy buen compañero/a	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP23. Si habla con alguno de mis profesores y recibe algún informe del instituto diciendo que me porto bien	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP24. Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que me mandan en el instituto.	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP25. Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de futbol	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
SP26. Si soy desobediente	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo

SP27. Si como todo lo que me sirven en el plato.	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP28. Si no faltó nunca a clase y llego todos los días puntual	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP29. Si alguien viene a casa a visitarnos y hago ruido, molesto o me porto mal.	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega

*Ahora responde en función de cómo reacciona en general TU PADRE ante estas mismas situaciones. Recuerda que debes rellenar con un número de 1 a 4 cada casilla que se presenta para cada*

<b>1 Nunca</b>	<b>2 Pocas veces</b>	<b>3 Muchas veces</b>	<b>4 Siempre</b>
----------------	----------------------	-----------------------	------------------

**MI PADRE:**

SP1. Si obedezco las cosas que me manda	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP2. Si no estudio o no quiero hacer los deberes que me mandan en el instituto.	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla Conmigo
SP3. Si viene alguien a visitarnos a casa y me porto bien.	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP4. Si rompo o estropeo alguna cosa de mi casa	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP5. Si llego a mi casa con buenas notas del instituto.	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP6. Si ando sucio y desaseado	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP7. Si me porto adecuadamente (bien) en casa y no interrumpo sus actividades	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP8. Si se entera de que he roto o estropeado alguna cosa de otra persona, o en la calle.	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega

SP9. Si traigo a casa un informe de mala conducta o suspenso del instituto.	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP10. Si cuando me dan permiso de salir de noche llego a la casa puntualmente.	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP11. Si me voy de la casa para ir a algún lugar, sin pedirle permiso a nadie	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega
SP12. Si me quedo levantado hasta muy tarde, por ejemplo viendo la televisión o en Internet.	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP13. Si le informa alguno de mis profesores de que me porto mal en clase	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP14. Si cuido mis cosas y voy limpio/a y aseado al instituto o a otro lugar.	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP15. Si digo una mentira y me descubren	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
SP16. Si respeto los horarios establecidos en mi casa (para comer, hacer deberes, llegar a la casa).	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP17. Si me quedo por ahí con mis amigos o amigas y llego tarde a casa por la noche	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP18. Si ordeno y cuido las cosas en mi casa	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP19. Si me peleo con algún amigo o alguno de mis vecinos	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega
SP20. Si me enfado mucho y pierdo el control por algo que me ha salido mal o por alguna cosa que no me ha dado (concedido)	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe
SP21. Cuando no como la comida que me sirven en la mesa	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual
SP22. Si mis amigos o cualquier persona le dicen que soy buen compañero/a	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			

SP23. Si habla con alguno de mis profesores y recibe algún informe del instituto diciendo que me porto bien	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP24. Si estudio lo necesario y hago los deberes y trabajos que me mandan en el instituto.	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP25. Si molesto en casa o no dejo que mis padres vean las noticias o el partido de futbol	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo	Habla conmigo
SP26. Si soy desobediente	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega	Me priva de algo
SP27. Si como todo lo que me sirven en el plato.	Se muestra indiferente	Me muestra cariño			
SP28. Si no falto nunca a clase y llego todos los días puntual	Me muestra cariño	Se muestra indiferente			
SP29. Si alguien viene a casa a visitarnos y hago ruido, molesto o me porto mal.	Me priva de algo	Habla conmigo	Le da igual	Me riñe	Me pega

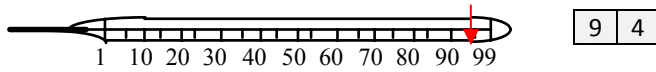
	Nunca 1	Algunas veces 2	Bastante veces 3	Siempre 4
12- Uso mi red social para conocer gente nueva				
13- Uso mi red social para comunicarme				
14- Uso mi red social para compartir fotos, música...				
15- Uso mi red social para ligar				

5- En mi red social :	Nunca 1	Algunas veces 2	Bastantes veces 3	Siempre 4
16- En mi red social quedo para salir con mis amigos				
17- En mi red social me comunico más fácilmente				
18- En mi red social hablo con gente que no veo a menudo				
19- En mi red social estoy informado de lo que les pasa a mis amigos				
20- En mi red social he conocido a nuevos amigos				
21- En mi red social mis amigos han conocido a nuevos amigos				
22- En mi red social mantengo el contacto con amigos que hace tiempo que no veo				
23- En mi red social me he sentido discriminado por ser como soy				
24- Tengo la necesidad de estar conectado a mi red social continuamente				
25- Si no me conecto a mi red social me siento mal y me pongo de mal humor				
26- Cuando estoy conectado a mi red social no quiero que nadie me moleste				
27- Pienso que la red social es importante para la vida de una persona				
28- Siento que mis padres no entienden lo importante que es para mí la red social				
29- Hablo con mis amigos/as de los temas más importantes para mí a través de la red social				
30- En mi red social comento lo que pasa en el instituto				
31- Mis enfados en la red social se mantienen cuando me desconecto				
32- Para ser alguien hay que estar en una red social				
33- Uso mi red social para ser quien me gustaría ser				
34- Tener muchas visitas en mi red social significa que soy popular				
35- Me siento rechazado cuando no me etiquetan en una foto en la que aparezco				
36- Uso mi red social porque me siento solo/a y necesito hablar con alguien				
37- Pienso que en la red social es más fácil hacer amigos				
38- Me resulta difícil hablar con mis amigos en general, no sólo con los de mi red social				
39- Miento o le digo a mis amigos lo que quieren oír para conseguir lo que quiero, con comentarios en fotos o comentarios de la red social				

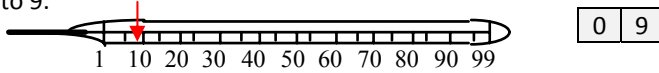
## ESCALA DE AUTOCONCEPTO

A continuación encontrará una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta según tu criterio seleccionando el lugar correspondiente del termómetro.

**Por ejemplo**, si una frase dice: 'La música me ayuda a estar contento' y estás **muy de acuerdo**, marcarás un nivel alto. En este caso la respuesta está en el nivel 94.



Por el contrario si estás **muy poco de acuerdo** elegirás un nivel bajo, en este caso la respuesta está en el punto 9.



**No olvides** que en el termómetro existen muchas opciones. Para ser más precisos, tienes en el termómetro 99 posibilidades de responder. Escoge la que más se corresponde con lo que piensas.

1. Hago bien los trabajos escolares		
2. Consigo fácilmente amigos/as		
3. Tengo miedo de algunas cosas		
4. En casa me critican mucho		
5. Me cuido físicamente		
6. Mis profesoras/es me consideran un buen estudiante		
7. Soy una persona amigable		
8. Muchas cosas me ponen nerviosa/o		
9. Me siento feliz en casa		
10. Me buscan para hacer actividades deportivas		
11. Trabajo mucho en clase		
12. Es difícil para mí hacer amigas/os		
13. Me asusto con facilidad		
14. Mi familia está decepcionada de mí		
15. Me considero elegante		
16. Mis profesoras/es me quieren		
17. Soy un chico/a alegre		
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o		
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas		
20. Me gusta cómo soy físicamente		
21. Soy un buen estudiante		
22. Me cuesta hablar con desconocidos/as		
23. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a		
24. Mis padres me dan confianza		
25. Soy buena/o haciendo deporte		
26. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a		
27. Tengo muchos amigos/as		
28. Soy un chico/a nervioso/a		
29. Me siento querido/a por mis padres		
30. Soy una persona atractiva		

## ESCALA DE IDEACIÓN SUICIDA

Las siguientes afirmaciones describen formas en que la gente actúa o se siente. Por favor lee cada una y marca el número de días (de 0 a 7 días) que te sentiste así en **la última semana** (por favor, marca una respuesta para cada inciso, si estás inseguro haz tu mejor estimación).

<b>1. DURANTE LA SEMANA PASADA:</b>	<b>0</b>	<b>1-2</b>	<b>3-4</b>	<b>5-7</b>	
a) No podía "seguir adelante"	1	2	3	4	
b) Tenía pensamientos sobre la muerte	1	2	3	4	
c) Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto/a	1	2	3	4	
d) Pensé en matarme	1	2	3	4	



# ESCALA DE MALESTAR PSICOLÓGICO DE KESSLER (K10)

Adaptación al castellano Grupo Lisis 2011 (UANL)

Las siguientes preguntas describen formas en que la gente actúa o se siente. Marca la opción que mejor se adecue a tu situación actual, teniendo en cuenta el último mes (Por favor, marca una respuesta para cada inciso, si estás inseguro haz tu mejor estimación).

En el último mes	Nunca 1	Pocas veces 2	A veces 3	Muchas Veces 4	Siempre 5
1. ¿Con qué frecuencia te has sentido cansado, sin alguna buena razón?					
2. ¿Con qué frecuencia te has sentido nervioso?					
3. ¿Con qué frecuencia te has sentido tan nervioso que nada te podía calmar?					
4. ¿Con que frecuencia te has sentido desesperado?					
5. ¿Con qué frecuencia te has sentido inquieto o intranquilo?					
6. ¿Con que frecuencia te has sentido tan impaciente que no has podido mantenerte quieto?					
7. ¿Con qué frecuencia te has sentido deprimido?					
8. ¿Con que frecuencia has sentido que todo lo que haces representa un gran esfuerzo?					
9. ¿Con qué frecuencia te has sentido tan triste que nada podía animarte?					
10. ¿Con que frecuencia te has sentido un inútil?					

## ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA

Aquí tienes una serie de **frases que reflejan ideas sobre la vida**. Ahora se trata de que nos digas en qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas.

Por ejemplo: *Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.*

Si estás “Muy en desacuerdo” con esta frase marca el 1. Si estás “Muy de acuerdo” marca el 4.

¡Recuerda!:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.-----	1	2	3	4
2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo. -----	1	2	3	4
3. No estoy contento/a con mi vida. -----	1	2	3	4
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora--	1	2	3	4
5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida-----	1	2	3	4

## ESCALA DE REPUTACIÓN SOCIAL

Las frases que encontrarás a continuación describen **cosas que los demás piensan de ti o cosas que te gustaría que los demás pensasen de ti**. Por favor, lee todas las frases con atención y marca la casilla que mejor se ajuste a ti.

**Por ejemplo:** *Soy popular y querido entre mis compañeros.*

En la primera columna, deberás marcar un 4 (siempre) si crees que los demás siempre piensan que eres popular y querido entre tus compañeros.

En la segunda columna, deberás marcar un 4 (siempre) si te gustaría que los demás siempre pensasen que eres una persona popular y querida.

<b>Nunca</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Muchas veces</b>	<b>Siempre</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

	LOS DEMÁS PIENSAN QUE:				ME GUSTARÍA QUE LOS DEMÁS PENSASEN QUE:			
1. Soy popular y querido/a entre mis compañeros..	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Soy un/a chico/a rebelde.....	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Soy una buena persona.....	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Me llevo bien con los demás.....	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Me salto las normas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Provoco líos y problemas.....	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Hago cosas en contra de la ley.....	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Soy un/a líder.....	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Tengo “mala” fama.....	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Soy “un/a chico/a duro/a”.....	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Se me pueden contar secretos.....	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Soy un “matón” (alguien que intimida, amenaza, insulta o pega a los demás).....	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Me meto en problemas con la policía.....	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Tengo buena fama.....	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Me va a ir bien en la escuela.....	1	2	3	4	1	2	3	4

## ESCALA DE SOCIALIZACIÓN EN LA RED VIRTUAL

### E-SOC39

A continuación verás una serie de frases que hacen referencia a tu relación con las **redes sociales virtuales**. Elige la afirmación que más se acerque a tu día a día.

**A tener en cuenta:** También se considera **Red Social** los “foros” y “juegos online” donde el usuario tiene que tener abierto un perfil y se interactúa directamente con otros usuarios.

1-Accedo a mi red social con:	Mi ordenador personal	Móvil	Otros

2-Accedo a mi red social desde:	Nunca 1	Algunas veces 2	Bastantes veces 3	Siempre 4
- Mi casa				
- Casa de un amigo				
- El instituto				
- Lugares públicos con wi-fi				

3- Me conecto desde el instituto:	Nunca 1	Algunas veces 2	Bastantes veces 3	Siempre 4
- Sólo en el recreo				
- En los cambios de clase				
- Incluso estando en clase				

4-En mi red social conozco en persona:	A todos mis contactos	A la mayoría de mis contactos	A casi nadie de mis contactos	A nadie de mis contactos
- Messenger				
- Facebook				
- Tuenti				
- Whatsapp				
- Juegos online				
- twitter				
- Otros_____				

5-Salgo con amigos de mi red social:	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	1	2	3	4

6-En Internet uso:	Nunca	Algunas veces	Bastante s veces	Siempre
	1	2	3	4
- Messenger				
- Facebook				
- Tuenti				
- Whatsapp				
- Juegos online				
- twitter				
- Otros _____				

7-Me conecto a mi red social:	Nunca	1 o 2 veces al mes	1 o 2 veces por semana	Al menos una vez al día	Siempre que puedo

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
	1	2	3	4
8-Me he sentido atacado por comentarios o imágenes que han colgado otros				
9-Me he sentido atacado por comentarios o imágenes que he colgado yo				

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
	1	2	3	4
10- Uso mi red social porque es muy importante para mi vida				
11- Uso mi red social porque me siento bien				

## ESCALA DE ALEXITIMIA

**Por favor responde a una serie de cuestiones respecto a cómo te sientes. Elige la opción que consideres correcta o se acerque más a lo que piensas al respecto.**

	1 Muy en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Ligeramente en desacuerdo	4 Ligeramente de acuerdo	5 De acuerdo	6 Muy de acuerdo					
AL1.	A menudo estoy confundido con las emociones que estoy sintiendo.					1	2	3	4	5	6
AL2.	Me es difícil encontrar las palabras correctas para expresar mis sentimientos.					1	2	3	4	5	6
AL3.	Tengo sensaciones físicas que los demás no pueden entender (por ejemplo, los médicos).					1	2	3	4	5	6
AL4.	Soy capaz de expresar mis sentimientos fácilmente.					1	2	3	4	5	6
AL5.	Cuando tengo un problema quiero saber su origen y no solo hablar sobre él.					1	2	3	4	5	6
AL6.	Cuando me siento mal no sé si estoy triste, asustado o enojado.					1	2	3	4	5	6
AL7.	A menudo me siento confundido con las sensaciones que experimento.					1	2	3	4	5	6
AL8.	Prefiero dejar que las cosas pasen solas, sin preguntarme por qué suceden así.					1	2	3	4	5	6
AL9.	Tengo sentimientos que casi no puedo identificar.					1	2	3	4	5	6
AL10.	Es importante entender mis emociones, o entender como me siento.					1	2	3	4	5	6
AL11.	Me es difícil expresar lo que siento acerca de las personas.					1	2	3	4	5	6
AL12.	La gente me dice que exprese más mis sentimientos.					1	2	3	4	5	6
AL13.	No sé qué pasa dentro de mí.					1	2	3	4	5	6
AL14.	A menudo no sé por qué estoy enfadado.					1	2	3	4	5	6
AL15.	Prefiero hablar con la gente de sus actividades diarias que de sus sentimientos.					1	2	3	4	5	6
AL16.	Prefiero ver programas de TV divertidos, en vez de películas que cuentan problemas de otras personas.					1	2	3	4	5	6
AL17.	Me es difícil expresar mis sentimientos más profundos incluso a mis mejores amigos					1	2	3	4	5	6
AL18.	Puedo sentirme cercano a alguien, incluso cuando no hablamos.					1	2	3	4	5	6
AL19.	Encuentro útil examinar mis sentimientos para resolver problemas personales.					1	2	3	4	5	6
AL20.	Cuando tengo que concentrarme mucho en una película para comprender su historia disfruto menos.					1	2	3	4	5	6

## ESCALA DE AUTOESTIMA GLOBAL

A continuación vas a encontrar una lista de frases que describen **formas de ser y de sentirse**. Piensa en qué medida estas de acuerdo con estas frases y responde siguiendo la numeración del 1 al 4 que se recoge en la siguiente tabla.

**Tomemos como ejemplo la frase *hago bien los trabajos escolares*, si estás “muy en desacuerdo” con esta frase marca el 1, si por el contrario estás “muy de acuerdo” marca el 4.**

**No existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.**

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
---------------------------	--------------------	-----------------	------------------------

1. Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás-----	1	2	3	4
2. Creo que tengo numerosas cualidades positivas-----	1	2	3	4
3. En general, tiendo a pensar que soy un fracaso-----	1	2	3	4
4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente-----	1	2	3	4
5. Creo que no tengo motivos para estar orgulloso/a de mí mismo/a-----	1	2	3	4
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a-----	1	2	3	4
7. En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a-----	1	2	3	4
8. Desearía sentir más respeto por mí mismo/a-----	1	2	3	4
9. A veces me siento realmente inútil-----	1	2	3	4
10. A veces pienso que no sirvo para nada-----	1	2	3	4

## ESCALA DE AUTOESTIMA SOCIAL Y ACADÉMICA

En primer lugar, vas a encontrar una lista de frases que describen **formas de ser y de comportarse**. Piensa en qué medida estas de acuerdo con estas frases.

**Tomemos como ejemplo la frase *Hago bien los trabajos escolares*, si estás “muy en desacuerdo” con esta frase marca el 1, y si por el contrario estás “muy de acuerdo” marca el 4.**

**No existen respuestas buenas o malas, lo importante es que reflejen tu opinión personal.**

¡Recuerda!:

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

1. Hago bien los trabajos escolares-----	1	2	3	4
2. Consigo fácilmente amigos/as-----	1	2	3	4
3. Mis profesores me consideran un buen trabajador/a-----	1	2	3	4
4. Soy una persona amigable-----	1	2	3	4
5. Trabajo mucho en clase-----	1	2	3	4
6. Es difícil para mí hacer amigos/as-----	1	2	3	4
7. Mis profesores/as me estiman-----	1	2	3	4
8. Soy un chico alegre-----	1	2	3	4
9. Soy un buen estudiante-----	1	2	3	4
10. Me cuesta hablar con desconocidos-----	1	2	3	4
11. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a-----	1	2	3	4
12. Tengo muchos amigos/as-----	1	2	3	4



*Las siguientes frases son sobre tu Colonia, contesta la opción que consideres mejor se adapte a los que haces:*

<b>1</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>2</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>3</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>4</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
----------	--------------------------	----------	----------------------	----------	-------------------	----------	-----------------------

AC1	No me gusta mi colonia.	1	2	3	4	
AC2	Me siento muy contento/a en mi colonia.	1	2	3	4	
AC3	En mi colonia me aprecian.	1	2	3	4	
AC4	En mi colonia nadie me conoce.	1	2	3	4	
AC5	Siento la colonia como algo mío.	1	2	3	4	
AC6	Colaboro (solo, con mi familia, con amigos...) en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi colonia	1	2	3	4	
AC7	Suelo participar en las actividades que se organizan en mi comunidad o colonia.	1	2	3	4	
AC8	Participo en grupos deportivos, culturales, religiosos, etc. de mi colonia.	1	2	3	4	
AC9	No participo (solo, con mi familia, con amigos...) en las manifestaciones y demandas que se hacen en mi colonia	1	2	3	4	
AC10	Si en mi colonia piden voluntarios para hacer alguna actividad, suelo participar (por ejemplo, en la iglesia...)	1	2	3	4	
AC11	No participo en las actividades de juegos de mi colonia (por ejemplo, en actividades deportivas y culturales)	1	2	3	4	
AC12	En mi colonia hay personas que me ayudan a resolver mis problemas.	1	2	3	4	
AC13	En mi colonia nadie me comprende ni me ayuda.	1	2	3	4	
AC14	En mi colonia puedo encontrar personas que me ayudan a sentirme feliz	1	2	3	4	
AC15	En mi colonia pediría consejo para solucionar mis problemas.	1	2	3	4	
AC16	En mi colonia nadie comparte mis problemas.	1	2	3	4	
AC17	En mi colonia puedo encontrar a alguien que me escuche cuando me siento mal.	1	2	3	4	
AC18	En mi colonia encuentro muchas cosas que me satisfacen.	1	2	3	4	
AC19	En mi colonia puedo animarme y mejorar mi estado de ánimo cuando me siento mal.	1	2	3	4	
AC20	En mi colonia no pediría ayuda a nadie.	1	2	3	4	

## ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL

En esta página vas a encontrar una lista de **opiniones relacionadas con la escuela, los profesores, la ley, la policía...** Por favor, dinos en qué medida estás de acuerdo con estas opiniones, rodeando el número que mejor ajuste a tu opinión personal, siguiendo la siguiente numeración del 1 al 4.

<b>1</b> <b>Nada de acuerdo</b>	<b>2</b> <b>Algo de acuerdo</b>	<b>3</b> <b>Bastante de acuerdo</b>	<b>4</b> <b>Totalmente de acuerdo</b>
------------------------------------	------------------------------------	--	--

1. Los profesores son justos a la hora de evaluar.....	1	2	3	4
2. La policía está para hacer una sociedad mejor para todos.....	1	2	3	4
3. Es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie.....	1	2	3	4
4. Los profesores tratan igual a todos los estudiantes.....	1	2	3	4
5. Si viese a alguien robar se lo diría a la policía.....	1	2	3	4
6. Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores.....	1	2	3	4
7. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos.....	1	2	3	4
8. Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos.....	1	2	3	4
9. Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela.....	1	2	3	4

## FUNCIONAMIENTO FAMILAR

En relación a las siguientes preguntas, se refieren a la relación que tienes con tú familia. Deberás responder de acuerdo a la siguiente indicación:

1 Casi Nunca	2 A veces	3 Casi Siempre
-----------------	--------------	-------------------

FF1	¿Estás satisfecho(a) con la ayuda que recibes de tu familia cuando tienes un problema?	1	2	3	
FF2	¿Conversan entre ustedes (familia) los problemas que tienen en casa?	1	2	3	
FF3	¿Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa?	1	2	3	
FF4	¿Estás satisfecho(a) con el tiempo que tu familia y tú pasan juntos?	1	2	3	
FF5	¿Sientes que tu familia te quiere?	1	2	3	

## COMUNICACIÓN FAMILIAR

<b>1</b> Nunca	<b>2</b> Pocas veces	<b>3</b> Algunas veces	<b>4</b> Muchas veces	<b>5</b> Siempre
-------------------	-------------------------	---------------------------	--------------------------	---------------------

		MI MADRE					MI PADRE					
CF1	Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incomodo/a.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF2	Suelo creerme lo que me dice.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF3	Me presta atención cuando le hablo.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF4	No me atrevo a pedirle lo que deseo o	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF5	Me dice cosas que me hacen daño.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF6	Puede saber cómo me siento sin preguntármelo	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF7	Nos llevamos bien.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF8	Si tuviese problemas podría contárselos.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF9	Le demuestro con facilidad mi afecto.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF10	Cuando estoy enojado, no le hablo.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF11	Tengo mucho cuidado con lo que digo.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF12	Le digo cosas que le hacen daño.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF13	Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF14	Intenta comprender mi punto de vista.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF15	Hay temas de los que prefiero no hablarle.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF16	Pienso que es fácil hablarle de los problemas.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF17	Puedo expresarle mis verdaderos pensamientos	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF18	Cuando hablamos me pongo de mal genio.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF19	Intenta ofenderme cuando se enoja conmigo.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
CF20	No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

**¿En quienes estabas pensando cuando respondías?:**

CFM21 Marca sólo una respuesta con una X:

CFP21. Marca sólo una respuesta con una X:

Mi propio padre   
 Mi padrastro   
 Otro hombre que cuida de mí

Mi propia madre   
 Mi madrastra   
 Otra mujer que cuida de mí