

COMPETENCIA SOCIAL Y BULLYING: EL PAPEL DE LA EDAD Y EL SEXO

(SOCIAL COMPETENCE AND BULLYING: THE ROLE OF AGE AND SEX)

Eva M. Romera
Rocío Luque-González
Cristina M. García-Fernández
Rosario Ortega-Ruiz
Universidad de Córdoba

DOI: 10.5944/educXX1.30461

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Romera, E.M., Luque-González, R., García-Fernández, C.M. y Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XXI*, 25(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30461>

Romera, E.M., Luque-González, R., García-Fernández, C.M., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Social competence and bullying: the role of age and sex. *Educación XXI*, 25(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30461>

RESUMEN

Introducción: la calidad de las relaciones interpersonales en la infancia y la transición hacia la adolescencia resultan de particular relevancia para la calidad de la convivencia escolar. Dicha calidad parece depender en gran parte de la competencia social de los escolares y particularmente de su participación en fenómenos de riesgo de violencia, como es el acoso escolar. Los objetivos de esta investigación fueron describir el nivel de competencia social y de implicación en bullying y las diferencias en función del sexo y la edad en una amplia muestra representativa de escolares de Andalucía en el periodo de edad entre los 10 y los 16 años, así como observar el efecto moderador del sexo y la edad en la relación entre competencia social, medida en sus diversas dimensiones, y la implicación en conductas de

agresión y victimización en bullying. Método: participaron 2,572 escolares (667 de Educación Primaria y 1905 de Educación Secundaria) (50% chicas; $M_{\text{edad}} = 12.81$ años; $DT = 1.9$). Se utilizaron instrumentos validados con adolescentes españoles (AMSCQ y EBIPQ). Resultados: modelos de regresión múltiple multivariante señalaron la asociación entre competencia social y comportamientos de bullying. La agresión se asoció con el sexo de los participantes, la prosocialidad y el ajuste normativo, mientras que la victimización se relacionó con la edad, la eficacia social, el ajuste social y la prosocialidad. El sexo y la edad moderaron la relación del ajuste normativo y la agresión y del ajuste social con la victimización y agresión. La edad moderó la relación entre la prosocialidad y el ajuste social con la victimización. Conclusiones: el presente estudio contribuye a comprender qué dimensiones de la competencia social llevan a los escolares, en estos años de transición de la infancia a la adolescencia, a implicarse en dinámicas interpersonales violentas como el bullying.

PALABRAS CLAVE

Relaciones entre iguales, agresión, victimización, preadolescentes, adolescentes, convivencia

ABSTRACT

Introduction: The quality of interpersonal relationships in childhood and the transition to adolescence to the quality of coexistence at school. This quality seems to depend to a large extent on the social competence of schoolchildren and particularly on their participation in phenomena with risk of violence, such as bullying. The aims of this research were to describe the level of social competence and involvement in bullying and the differences according to gender and age in a large representative sample of Andalusian schoolchildren aged 10-16 years, as well as to observe the moderating effect of gender and age on the relationship between social competence, measured in its various dimensions, and involvement in bullying aggression and victimization behaviors. Methods: 2,572 schoolchildren (667 in Primary Education and 1,905 in Secondary Education) participated (50% girls; $M_{\text{age}} = 12.81$ years; $SD = 1.9$). Instruments validated with Spanish adolescents (AMSCQ and EBIPQ) were used. Results: Multivariate multiple regression models indicated the association between social competence and aggression and victimization behaviors in bullying. Aggression was associated with participants' gender, prosociality and normative adjustment, whereas victimization was related to age, social efficacy, social adjustment and prosociality. Sex and age moderated the relationship of normative adjustment

and aggression behaviors and of social adjustment on the victimization and aggression. Age moderated the relationship between prosociality and social adjustment in victimization. Conclusions: The present study contributes to understand which psychosocial mechanisms lead schoolchildren, in these years of transition from childhood to adolescence, to get involved in violent interpersonal dynamics such as bullying.

KEY WORDS

Peer relationship, aggression, victimization, preadolescents, adolescents, coexistence

INTRODUCCIÓN

La construcción de relaciones interpersonales positivas entre los escolares es una de las tareas de desarrollo más desafiantes y significativas a las que se enfrentan niños, niñas y adolescentes (Allen y Loeb, 2015). La investigación científica ha puesto en evidencia que la calidad de las relaciones sociales entre los escolares puede verse afectada por fenómenos de agresividad injustificada, como el llamado acoso escolar (bullying, en su terminología más internacional) (Menesini y Salmivalli, 2017). El bullying se define como una forma de agresión en la que un individuo o grupo intimida, humilla o daña a otro de forma intencional y reiterada, con consecuencias dañinas para sus implicados a corto y largo plazo. El bullying se reconoce como un acto inmoral que se sustenta en el dominio del agresor frente a la sumisión de la víctima (Ortega-Ruiz, 2020).

El estudio sobre los comportamientos de agresión y victimización que tienen lugar en el bullying ha sido asociado a diferentes factores de carácter individual y social, en los que se reconoce la influencia de la propia gestión de las relaciones interpersonales (Ossorno et al., 2019). En esta línea, la literatura científica reconoce ampliamente que la competencia social es un factor muy relevante. Un nivel bajo de competencia social se ha reconocido en los escolares implicados en bullying, tanto en agresión como en victimización (Camodeca et al., 2015; Legkauskas y Magelinskaite-Legkauskiene, 2019).

La competencia social ha sido estudiada desde un enfoque conductual ligado a las habilidades sociales, cognitivas y afectivas (Martín-Criado y Casas, 2019) identificadas como relevantes para las interacciones en diversos contextos sociales (Monnier, 2015; Rodríguez-Hidalgo et al., 2019). Los estudios que han explorado la competencia social desde una perspectiva

más compleja sostienen la multidimensionalidad del constructo, que además de incluir el manejo de una serie de habilidades, implica la propia percepción de éxito social del sujeto y la consideración de los objetivos de los demás para dar respuesta a las motivaciones propias (Rose-Krasnor, 1997). La multidimensionalidad de la competencia social ha sido defendida desde diferentes trabajos que han abordado su medición y relación con variables relacionales (Gómez-Ortiz et al., 2017; Junntila et al., 2006). Desde esta perspectiva multidimensional, se pone el acento no solo en la necesidad de tener un cierto nivel de habilidades sociales y emocionales para ser competente, sino también en ajustarse a las normas éticas del contexto social, mostrando a su vez ajuste con los que se comparten en espacios sociales (Gómez-Ortiz et al., 2019). Además del ajuste social y normativo, factores como la conducta prosocial y la capacidad de regulación emocional han sido reconocidas como dimensiones que implican ser socialmente competente (Dirks et al., 2007; Junntila et al., 2006; Rose-Krasnor, 1997), disponiendo ahora de una aproximación multidimensional del constructo.

Algunas investigaciones han demostrado que la competencia social no solo es un factor de promoción asociado con el éxito en tareas clave del desarrollo a lo largo del ciclo vital, sino que también se configura como un factor de protección en la implicación en comportamientos de riesgo (Domitrovich et al., 2017). En esta línea, se ha demostrado que un bajo nivel de competencia social se asocia con comportamientos agresivos, disruptivos y de instigación al conflicto (Martínez et al., 2016), entre ellos el bullying (Gómez-Ortiz et al., 2017).

Si bien son numerosos los estudios que han explorado la relación entre competencia social y bullying, los resultados encontrados han sido diversos (ver Smith et al., 2019, para mayor profundidad). Diversidad que, en parte, se debe a las diferencias en la definición y medición del constructo competencia social. Pero aún son escasos los estudios que han explorado estas relaciones desde la perspectiva multidimensional de la competencia social. En esta línea de trabajo, se ha reconocido el relevante papel de algunas dimensiones, como el ajuste social o el ajuste normativo para explicar la implicación en agresión y/o victimización entre iguales (Gómez-Ortiz et al., 2019; Romera et al., 2016). No obstante, este tipo de investigaciones se ha centrado en una etapa educativa concreta, la Educación Secundaria. La relación entre competencia social y bullying requiere ser abordada atendiendo a las diferentes etapas evolutivas, prestando especial atención a los años en transición de la niñez a la adolescencia, que coincide educativamente con el paso de Primaria a Secundaria. Durante estos años, emergen nuevos retos interpersonales que han de ser afrontados a través de una educación social, emocional y moral que parta de la naturaleza de los problemas que chicos y chicas están afrontando, que también son diversos.

Edad y sexo en el fenómeno bullying y en la competencia social

Estudios descriptivos y educativos han puesto en evidencia que las variables sexo y edad son siempre relevantes para comprender el fenómeno bullying. A su vez, en relación a la competencia social, algunas investigaciones han señalado que las chicas presentan niveles más altos en competencia social (Moreno-Bataller et al., 2019; Portnow et al., 2018). Está sólidamente evidenciado que los chicos están más implicados en comportamientos de agresión en bullying (Coelho et al., 2016; Malonda et al., 2019; Smith et al., 2019), e incluso en victimización (Coelho et al., 2016; Yang et al., 2019). Los estudios que han explorado el papel del sexo en la relación entre competencia social y bullying han señalado que ser chica y tener un buen nivel de competencia social supone una menor implicación en bullying (Coelho y Marchante, 2021; Sek-yum et al., 2018).

La edad es igualmente una variable discriminante tanto respecto de la inclusión en bullying, como de la relación entre este y la competencia social de los implicados. Estudios previos reconocen un aumento de la competencia social a lo largo de la adolescencia (Costa y Faria, 2015; Shek y Li, 2016) y algunos trabajos han señalado que algunas de sus dimensiones pueden ser un factor influyente en esta relación, tal como señalan Zych et al. (2018), en cuyo trabajo encontró que una edad más elevada en los chicos con bajos niveles de prosocialidad se convierte en predictor de la implicación en agresión en el fenómeno bullying. Sin embargo, hay pocos trabajos que hayan explorado cómo la edad y el sexo pueden moderar la relación entre bullying y competencia social, considerada esta desde su multidimensionalidad, que incluye el ajuste social, el ajuste normativo, la prosocialidad, la reevaluación cognitiva y la autoeficacia social (Gómez-Ortiz et al., 2017).

El presente estudio

La investigación previa ha explorado la relación entre la competencia social y los comportamientos de bullying, demostrando que el nivel de competencia social puede influir en el desarrollo de conductas ligadas a la agresión y victimización entre iguales. Sin embargo, es preciso profundizar en el hecho de que la relación entre estas variables puede variar entre chicos y chicas y entre diferentes edades. Así, los objetivos de esta investigación son: a) describir y analizar el nivel de competencia social y de implicación en bullying de escolares de 10 a 16 años y las diferencias en función del sexo y la edad; b) explorar el papel moderador del sexo y la edad en la relación entre las dimensiones de la competencia social (ajuste social, ajuste normativo, prosocialidad, reevaluación cognitiva y autoeficacia social) y la

implicación en agresión y victimización de bullying. Ello se sustenta en las siguientes hipótesis:

- H1: se espera que las chicas presenten un mayor nivel de competencia social (Coelho y Marchante, 2021; Coelho y Sousa, 2018; Jenkins et al., 2016) que los chicos, quienes estarán más implicados en agresión en bullying (Coelho et al., 2016; Malonda et al., 2019; Smith et al., 2019).
- H2: el sexo y edad de los escolares moderarán la relación entre las dimensiones de la competencia social y la implicación en bullying (Gómez-Ortiz et al., 2017; Malonda et al., 2019; Sentse et al., 2015), siendo las chicas de menor edad en las que se observará una mayor relación entre las variables.

METODOLOGÍA

Participantes

La población fue seleccionada mediante un muestreo probabilístico aleatorio, estratificado por conglomerados, monoetápico con afijación proporcional (Cea D'Ancona, 2004). Los participantes fueron 2572 escolares (50% chicas) de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de los centros educativos públicos y privados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, siendo las unidades de muestreo los centros que imparten docencia y las unidades de análisis, los escolares. La edad de los participantes comprende de los 10 a los 16 años ($M = 12.81$; $DT = 1.9$). El 25.9% de los escolares pertenecen a los dos últimos cursos de Educación Primaria ($n = 667$), mientras que un 74.1% ($n = 1905$) están distribuidos entre los cuatro cursos que componen la etapa de Educación Secundaria.

INSTRUMENTOS

Para identificar la competencia social se utilizó el *Cuestionario Multidimensional de Competencia Social para Adolescentes* (Adolescent Multidimensional Social Competence Questionnaire; AMSC-Q) (Gómez-Ortiz et al., 2017). Este cuestionario se compone de 26 ítems que se responden a través de una escala tipo Likert 1-7 (1 = *totalmente falso*; 7 = *totalmente verdadero*). Estos ítems evalúan cinco dominios fundamentales de la competencia social cuya consistencia interna en el presente estudio fue óptima: prosocialidad ($\alpha = .82$); regulación emocional ($\alpha = .86$); percepción de

eficacia social ($\alpha = .85$); ajuste social entre iguales ($\alpha = .92$) y ajuste normativo ($\alpha = .86$).

Agresión y victimización en bullying. Se utilizó el *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ) (Ortega-Ruiz et al., 2016). Autoinforme compuesto por 14 ítems tipo Likert de cinco opciones (0 = no; 1 = sí, una o dos veces; 2 = sí, una o dos veces al mes; 3 = sí, alrededor de una vez a la semana; y 4 = sí, más de una vez a la semana). Cuenta con dos factores: victimización, compuesto por 7 ítems (ej. “alguien me ha pegado, pateado o empujado”) y agresión, también compuesto por 7 ítems (ej. “he amenazado a alguien”). La consistencia interna de la escala de agresión ($\alpha = .81$) y victimización ($\alpha = .78$) y del cuestionario total ($\alpha = .84$) fue adecuada en este estudio.

Procedimiento

Una vez seleccionados los centros educativos, se estableció contacto con los mismos, enviando la documentación informativa y la solicitud de autorización a las familias previamente. Durante la recogida de datos se acudió a las aulas para realizar la encuesta (participaron los alumnos de una línea cada centro), considerando como criterio de participación el contar con el permiso parental firmado previamente. Los escolares fueron informados del carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El concepto de bullying fue explicado en clase, aclarando sus características definitorias. El tiempo medio de cumplimentación del cuestionario osciló entre 30 y 40 minutos durante los cuales estuvieron presentes los investigadores. La recogida de datos cuenta con la aprobación por parte del comité ético de la institución de los autores.

Análisis de datos

Para dar respuesta al primer objetivo de este estudio se realizaron análisis descriptivos y correlaciones, así como pruebas para conocer las diferencias de medias (*t* de Student). Para estimar el tamaño del efecto de las diferencias entre grupos se empleó el estadístico *d* de Cohen. En relación con el segundo objetivo, se realizaron análisis de regresión múltiple multivariante en tres pasos para determinar si una variable independiente (prosocialidad, reevaluación cognitiva, ajuste social, ajuste normativo y auto-eficacia social) tenía un efecto general sobre las variables dependientes (agresión y victimización). Como primer paso, se añadieron al modelo el sexo y la edad. En un segundo paso, se incluyeron las cinco dimensiones de la competencia social y, en un tercer paso, se añadieron las interacciones entre

las dimensiones de la competencia social, la edad y el sexo para analizar el papel moderador de ambos en las asociaciones entre competencia social y agresión y victimización en bullying. Por motivos de parsimonia en el modelo multivariante final solo se reflejaron las interacciones significativas. Para determinar la significatividad de las variables añadidas al modelo se empleó el método de adición por pasos con las variables resultantes del modelo multivariante, en el que se compara el modelo considerando los cambios en el estadístico lambda de Wilks. En un último paso se utilizó la regresión lineal univariante, a través del método por pasos, con aquellas variables resultantes del modelo multivariante. Los errores de correlación fueron examinados con el estadístico de Durbin-Watson. Las puntuaciones recomendadas (entre 1.5 y 2.5) o próximas a las mismas, indican que los errores son independientes (Durbin y Watson, 1971). Todas las variables fueron estandarizadas antes de los análisis.

Para evaluar las interacciones significativas de los análisis univariantes se realizaron análisis follow-up (Preacher et al., 2006) y las gráficas de pendiente simple (en adelante, simple slope test). La codificación y análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 24 y el nivel de significatividad adoptado fue de .05.

RESULTADOS

Descriptivos preliminares

En la competencia social de los escolares andaluces y tomando como referencia el tamaño de la muestra ($N = 2572$), la media más alta de las puntuaciones observadas en la escala de competencia social se obtuvo en la dimensión de ajuste normativo ($M = 5.64$; $DT = 1.18$), seguida por la prosocialidad ($M = 5.54$; $DT = 1.13$), el ajuste social ($M = 5.46$; $DT = 1.14$) y la eficacia social ($M = 5.44$; $DT = 1.21$). La puntuación más baja se observó en la dimensión de reevaluación cognitiva ($M = 5.14$; $DT = 1.39$).

Se observaron diferencias significativas entre chicos y chicas en las dimensiones de la competencia social, siendo las chicas quienes presentaron puntuaciones más altas en todas las dimensiones analizadas (ver Tabla 1).

En cuanto a la implicación en bullying se observó que las puntuaciones más elevadas se dieron en la dimensión de victimización ($M = .71$; $DT = .71$), en comparación con la dimensión de agresión ($M = .34$; $DT = .54$). En función del sexo de los participantes, solo se encontraron diferencias significativas en la dimensión de agresión, siendo los chicos quienes presentaron puntuaciones más elevadas (ver Tabla 1).

Tabla 1*Correlaciones, estadísticos descriptivos y diferencias en función del sexo*

| Variables | Diferencias por sexo | | | | | | | | | | | |
|-----------|----------------------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|------|--------|------|-----------|------|
| | Correlaciones | | | | | | Chicos | | Chicas | | t-Student | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | M | DT | M | DT | t | d |
| 1. P | | | | | | | 5.30 | 1.22 | 5.77 | .97 | -10.36*** | .03 |
| 2. ES | .57** | | | | | | 5.33 | 1.25 | 5.54 | 1.16 | -4.24*** | .02 |
| 3. AS | .59** | .64** | | | | | 5.35 | 1.18 | 5.56 | 1.10 | -4.43*** | -.01 |
| 4. AN | .51** | .56** | .47** | | | | 5.35 | 1.26 | 5.92 | 1.03 | -12.02*** | -.04 |
| 5. RC | .45** | .46** | .44** | .51** | | | 5.07 | 1.42 | 5.20 | 1.36 | -2.28* | -.06 |
| 6. VIC | .20 | -.09** | -.21** | -.03 | .00 | | .72 | .73 | .70 | .68 | .87 | .00 |
| 7. AG | -.21** | -.18** | -.19** | -.29** | -.14** | .44** | .43 | .63 | .25 | .40 | 8.71*** | .01 |

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. P = Prosocialidad; ES = Eficacia Social; AS = Ajuste Social, AN = Ajuste Normativo; RC = Reevaluación Cognitiva; VIC = Victimización; AG = Agresión

Para valorar las diferencias de edad entre los participantes se establecieron tres grupos, de 10 a 12 años (preadolescentes), de 13 a 14 (adolescencia temprana) y de 15 a 16 (adolescencia media). Se observaron diferencias significativas en todas las dimensiones de la competencia social, siendo los preadolescentes quienes presentaron las medias más elevadas, seguidos de los adolescentes de 13 a 14 años ($d = .02$) (ver Tabla 2). Se observaron diferencias significativas en función de la edad en las dimensiones de agresión y victimización. En agresión se encontraron diferencias entre todos los grupos de edad, mostrando los preadolescentes las medias más elevadas ($d = .01$). En victimización se observaron diferencias significativas entre los preadolescentes y los adolescentes de 13 a 14 años y los de 14 a 16 años, presentando los preadolescentes las medias más elevadas ($d = -.01$).

El análisis de correlaciones de las variables analizadas mostró una relación inversa entre la eficacia social, el ajuste social y el ajuste normativo con la victimización. Así mismo, se encontró una relación negativa entre las dimensiones de la competencia social y la agresión (ver Tabla 1).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos y diferencias en función de la edad

| Variable | N | M | DT | F | P | Comp. | p | Dif. M | d de Cohen |
|----------|------|-----|-----|-------|------|-------|------|---------|-------------------|
| 1 | | | | 36.12 | .000 | | | | .02 ^a |
| P | 643 | 5.8 | 1.1 | | | AT | .000 | .33 | .03 ^a |
| | | | | | | AM | .000 | .54 | |
| AT | 1294 | 5.5 | 1.2 | | | P | .000 | -.33.21 | -.02 ^a |
| | | | | | | AM | .000 | | |
| AM | 530 | 5.3 | 1 | | | P | .000 | -.54 | -.03 ^a |
| | | | | | | AT | .000 | -.21 | -.01 ^a |
| Total | 2467 | 5.5 | 1.1 | | | | | | |
| 2 | | | | 36.13 | .000 | | | | |
| P | 628 | 5.7 | 1.3 | | | AT | .000 | .37 | .02 ^a |
| | | | | | | AM | .000 | .58 | .03 ^a |
| AT | 1284 | 5.4 | 1.2 | | | P | .000 | -.37 | -.02 ^a |
| | | | | | | AM | .000 | .21 | -.02 ^a |
| AM | 533 | 5.2 | 1 | | | P | .000 | -.58 | -.03 ^a |
| | | | | | | AT | .001 | -.21 | -.01 ^a |
| Total | 2445 | 5.4 | 1.2 | | | | | | |
| 3 | | | | 19.19 | .000 | | | | |
| P | 597 | 5.6 | 1.2 | | | AT | .002 | .21 | .01 ^a |
| | | | | | | AM | .000 | .42 | .03 ^a |
| AT | 1248 | 5.4 | 1.1 | | | P | .002 | -.21 | -.01 ^a |
| | | | | | | AM | .000 | .21 | .01 ^a |
| AM | 514 | 5.2 | 1 | | | P | .000 | -.42 | -.03 ^a |
| | | | | | | AT | .000 | -.22 | -.01 ^a |
| Total | 2359 | 5.4 | 1.1 | | | | | | |
| 4 | | | | 43.95 | .000 | | | | |
| P | 622 | 6 | 1.1 | | | AT | .000 | .36 | .07 ^a |
| | | | | | | AM | .000 | .63 | .05 ^a |
| AT | 1260 | 5.6 | 1.2 | | | P | .000 | -.36 | -.03 ^a |
| | | | | | | AM | .000 | .27 | .02 ^a |
| AM | 524 | 5.3 | 1.1 | | | P | .000 | -.63 | -.05 ^a |
| | | | | | | AT | .000 | -.27 | -.02 ^a |
| Total | 2406 | 5.6 | 1.2 | | | | | | |
| 5 | | | | 55.99 | .000 | | | | |
| P | 607 | 5.6 | 1.4 | | | AT | .000 | .57 | .04 ^a |
| | | | | | | AM | .000 | .81 | .05 ^a |

| Variable | N | M | DT | F | P | Comp. | p | Dif. M | d de Cohen |
|----------|------|-----|-----|--------|------|-------|------|--------|-------------------|
| AT | 1266 | 5 | 1.3 | | | P | .000 | -.57 | -.04 ^a |
| | | | | | | AM | .001 | .24 | .01 ^a |
| AM | 527 | 4.8 | 1.3 | | | P | .000 | -.81 | -.05 ^a |
| | | | | | | AT | .001 | -.24 | -.01 ^a |
| Total | 2400 | 5.1 | 1.4 | | | | | | |
| 6 | | | | 23.696 | .000 | | | | |
| P | 684 | .44 | .61 | | | AM | .000 | .17 | .01 ^a |
| AM | 1335 | .28 | .45 | | | P | .000 | -.17 | -.01 ^a |
| | | | | | | AT | .001 | -.10 | -.01 ^a |
| AT | 542 | .38 | .61 | | | AM | .001 | .10 | .01 ^a |
| Total | 2561 | .34 | .54 | | | | | | |
| 7 | | | | 266.42 | .000 | | | | |
| P | 686 | 1.2 | .57 | | | AM | .000 | .65.68 | .04 ^a |
| | | | | | | AT | .000 | | .05 ^a |
| AM | 1338 | .54 | .68 | | | P | .000 | -.65 | -.04 ^a |
| AT | 542 | .51 | .65 | | | P | .000 | -.68 | -.05 ^a |
| Total | 2356 | .71 | .71 | | | | | | |

Nota. 1 = Prosocialidad; 2 = Eficacia social; 3 = Ajuste social; 4 = Ajuste normativo; 5 = Reevaluación cognitiva; 6 = Agresión; 7 = Victimización; P = Preadolescencia; AT = Adolescencia temprana; AM= Adolescencia media

^a Tamaño del efecto pequeño (<.20)

Modelo de regresión multivariante

Los análisis del modelo de regresión multivariante mostraron relaciones significativas para las dos dimensiones de implicación en bullying (variables dependientes) (ver Tabla 3). Tanto el sexo como la edad se asociaron significativamente con las variables dependientes en el modelo 1, asociaciones que siguieron siendo estadísticamente significativas en los sucesivos modelos. En el modelo 2, la prosocialidad, la eficacia social, el ajuste social y el ajuste normativo se asociaron significativamente con las variables dependientes. Para el modelo 3, los resultados indicaron que la interacción entre el sexo y la prosocialidad, la edad y la prosocialidad, el sexo y la eficacia social, la edad y el ajuste social y el sexo y el ajuste normativo se relacionaron significativamente con las variables dependientes.

Tabla 3
Modelo de regresión multivariante para las dimensiones de implicación en bullying

| | WilksΛ | F | WilksΛ | F | WilksΛ | F |
|-------------------------|--------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|
| Sexo | .97 | 37.750*** | .99 | 8.689*** | .99 | 6.950** |
| Edad | .82 | 135.43*** | .81 | 114.99*** | .94 | 31.075*** |
| Prosocialidad | | | .96 | 40.697*** | 1.00 | 3.822* |
| Eficacia social | | | 1.00 | 2.270 | .99 | 7.426** |
| Ajuste social | | | .92 | 89.504*** | .99 | 5.583** |
| Ajuste normativo | | | .96 | 48.103*** | 1.00 | 4.052* |
| Reevaluación cognitiva | | | 1.00 | .288 | 1.00 | .807 |
| Sexo x Prosocialidad | | | | | .99 | 5.872** |
| Edad x Prosocialidad | | | | | .99 | 7.064** |
| Sexo x Eficacia social | | | | | .99 | 8.243*** |
| Edad x Ajuste social | | | | | .99 | 10.500*** |
| Sexo x Ajuste normativo | | | | | 1.00 | 3.277* |

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Modelos de regresión univariados

Los análisis de regresión lineal en los tres modelos propuestos para las dimensiones de agresión y victimización mostraron resultados estadísticamente significativos para los comportamientos de agresión, $F = 24.667$, $gl = 12$, $p < .001$ (Tabla 4). Atendiendo a la significatividad del cambio en R^2 , se seleccionó el modelo 3, con un valor de R^2 de .11. El análisis de independencia de los residuos, que confirma la validez del modelo, arrojó un valor de 1.74, confirmando la ausencia de autocorrelación positiva (valores cercanos a 0) y negativa (valores cercanos a 4) según el estadístico de Durbin-Watson. El sexo fue una variable relacionada de forma significativa en todos los modelos. La prosocialidad fue asociada de forma positiva con la agresión. El ajuste normativo se asoció negativamente con los comportamientos de agresión (ver Tabla 4).

Para la victimización, la regresión lineal mostró resultados estadísticamente significativos, $F = 46.258$, $gl = 12$, $p < .001$. Se seleccionó el modelo 3 con un valor de de .20. El análisis de independencia de los residuos, mediante el estadístico de Durbin-Watson, arrojó un valor adecuado de 1.33 (ver Tabla 4).

Tabla 4

Coeficientes del modelo de regresión lineal para las dimensiones de agresión y victimización

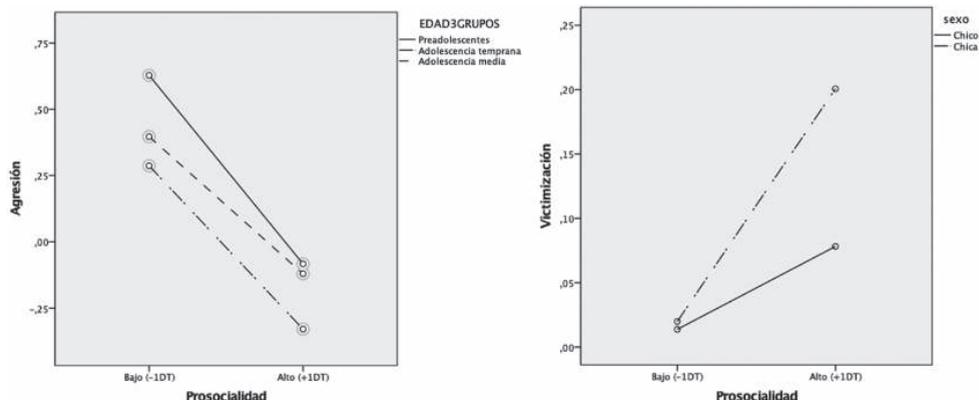
| | Agresión | | | Victimización | | |
|-------------------------|----------------|-----------------|--------|----------------|-----------------|--------|
| | R ² | ΔR ² | B | R ² | ΔR ² | B |
| Modelo 1 | .17 | .03** | | .11 | .11** | |
| Sexo | | | -.17** | | | -.01 |
| Edad | | | .02 | | | -.33** |
| Modelo 2 | .33 | .08** | | .19 | .09** | |
| Sexo | | | -.09** | | | -.02 |
| Edad | | | -.08** | | | -.35** |
| Prosocialidad | | | -.08* | | | .17** |
| Eficacia social | | | .00 | | | -.04 |
| Ajuste social | | | -.04 | | | -.34** |
| Ajuste normativo | | | -.24** | | | -.00 |
| Reevaluación cognitiva | | | .03 | | | .02 |
| Modelo 3 | .35 | .01** | | .21 | .01** | |
| Sexo | | | -.44** | | | .00 |
| Edad | | | -.10 | | | -.13 |
| Prosocialidad | | | .05 | | | -.11 |
| Eficacia social | | | .11 | | | .32** |
| Ajuste social | | | -.29** | | | -.20* |
| Ajuste normativo | | | -.44** | | | -.06 |
| Reevaluación cognitiva | | | .03 | | | .02 |
| Sexo × Prosocialidad | | | .23 | | | .52* |
| Edad × Prosocialidad | | | -.42* | | | .04 |
| Sexo × Eficacia social | | | -.21 | | | -.66** |
| Edad × Ajuste social | | | .46** | | | -.28* |
| Sexo × Ajuste normativo | | | .43* | | | .11 |

Nota. ΔR² = Cambio en R²; * $p < .05$, ** $p < .001$

La interacción entre la edad y la prosocialidad fue significativa para los comportamientos de agresión ($B = -.42$; $p < .05$), no siendo significativos en el caso de la victimización ($B = .04$; $p > .05$) (ver Tabla 4). Los resultados del análisis simple slope mostraron una asociación negativa entre la agresión y la prosocialidad en preadolescentes ($B = -.23$; $p < .001$), en la adolescencia

temprana ($B = -.26; p < .001$) y adolescencia media ($B = -.17; p < .001$). Los análisis follow-up mostraron además que el efecto de la prosocialidad sobre la agresión no fue significativamente diferente para los grupos de edad con niveles altos ($B = -.07; p > .05$) o bajos ($B = -.04; p > .05$) de prosocialidad (ver Figura 1). La interacción entre sexo y prosocialidad fue significativa para la victimización ($B = .52; p < .05$), pero no para la agresión ($B = .23; p > .05$) (ver Tabla 4). Los resultados del análisis simple slope mostraron que no hay una asociación entre prosocialidad y victimización en el caso de los chicos ($B = -.01; p > .05$), ni de las chicas ($B = .04; p > .05$). Los análisis follow-up mostraron que el efecto de la victimización no fue significativamente diferente para chicos y chicas con altos niveles de prosocialidad ($B = .05; p > .05$), ni con bajos niveles ($B = .00; p > .05$) (Figura 1).

Figura 1
Rol moderador de la edad y el sexo en los efectos de la prosocialidad sobre agresión y victimización



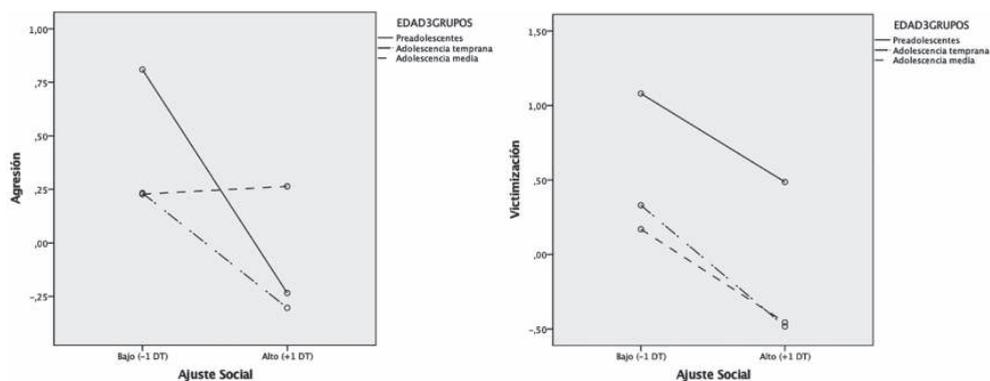
La edad moderó los efectos del ajuste social sobre los comportamientos de agresión ($B = .46; p < .001$) (ver Tabla 4). Los análisis mostraron una asociación negativa entre agresión y ajuste social en preadolescentes ($B = -.32; p < .001$) y en adolescencia temprana ($B = -.19; p < .001$), pero no en la adolescencia media ($B = -.49; p > .05$). Los efectos del ajuste social sobre la agresión fueron estadísticamente mayores en preadolescentes, concretamente en este grupo de edad, el efecto sobre la agresión fue significativamente diferente para los escolares con altos niveles de ajuste social ($B = .11; p = .01$), y con bajos niveles ($B = -.15; p < .001$) (ver Figura 2).

La edad moderó los efectos del ajuste social sobre la victimización ($B = -.28; p < .001$) (ver Tabla 4). Así, se señalaron efectos negativos en preadolescentes ($B = -.27; p < .001$), en la adolescencia temprana ($B = -.31; p < .01$) y en la adolescencia media ($B = -.23; p < .001$). Los análisis follow-up

mostraron que el efecto sobre la victimización fue significativamente mayor durante la preadolescencia para escolares con altos niveles de ajuste social ($B = -.47; p < .01$), y con bajos niveles ($B = -.26; p < .001$) (ver Figura 2).

Figura 2

Rol moderador de la edad y el sexo en los efectos del ajuste social sobre agresión y victimización



Se observó una interacción significativa entre el sexo y ajuste normativo sobre la agresión ($B = .43; p < .005$), pero no sobre la victimización ($B = .11; p > .005$) (ver Tabla 4). Los resultados de moderación indicaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en la asociación del ajuste normativo y los comportamientos de agresión, obteniéndose un efecto negativo en chicos ($B = -.29; p < .001$) y en chicas ($B = -.20; p < .001$). El efecto sobre la agresión no fue significativamente diferente para chicos y chicas con altos niveles de ajuste normativo ($B = -.04; p > .05$), pero sí con bajos niveles ($B = -.16; p < .001$), siendo en ellas en las que se observa un mayor efecto (Figura 3).

Los resultados de la regresión mostraron una interacción significativa entre el sexo y la eficacia social en la victimización ($B = -.66; p < .001$), pero no sobre la agresión ($B = -.21; p > .05$) (ver Tabla 4). Los análisis simple slope mostraron que esta asociación negativa fue significativa en chicas ($B = -.13; p < .001$) pero no en chicos ($B = -.05; p > .05$). Los análisis mostraron que el efecto de la eficacia social sobre la victimización solo fue significativamente diferente para niños y niñas con bajos niveles de eficacia ($B = -.11; p < .05$). Esto indica que fueron las chicas con niveles bajos de eficacia las que mostraron mayores niveles de victimización en comparación con los chicos (Figura 4).

Figura 3
Rol moderador del sexo en el efecto del ajuste normativo sobre la agresión

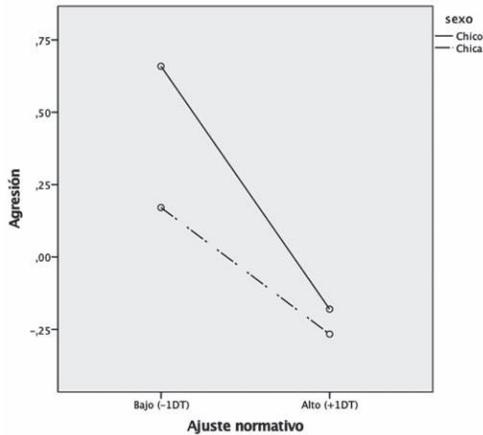
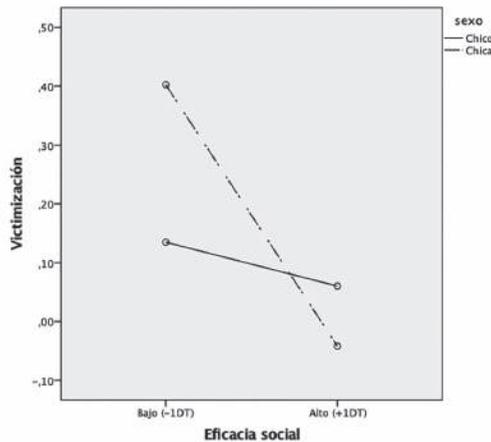


Figura 4
Rol moderador del sexo en el efecto de la eficacia social sobre victimización



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primero de los objetivos de este trabajo fue describir el nivel de competencia social y de implicación en bullying en una muestra representativa de escolares andaluces teniendo en cuenta las posibles diferencias en función del sexo y la edad. Para dar respuesta a este primer objetivo se ha medido el nivel de competencia social en base a cinco dimensiones: prosocialidad, reevaluación cognitiva, ajuste social, ajuste normativo y autoeficacia social

(Gómez-Ortiz et al., 2017). Se ha observado que la dimensión que presenta puntuaciones más altas es el ajuste normativo, mientras la reevaluación cognitiva es la que arroja la puntuación más baja. Estos resultados sugieren que los escolares andaluces muestran en general aceptación y respeto por las normas sociales y valoran positivamente el respeto a normas comunes en su grupo de iguales, lo que en principio es expresión de calidad en las relaciones interpersonales y la convivencia escolar. La más baja puntuación en la reevaluación cognitiva, considerada esta un mecanismo de flexibilidad entre las propias percepciones y el significado que los acontecimientos tienen para todos los demás, quizás debe ser interpretada, al igual que ocurre con la falta de empatía (León del Barco et al., 2020), como una baja capacidad para modular el significado de sus emociones, dado el momento evolutivo en que se ven inmersos estos chicos y chicas, y los cambios que se producen en el paso de la niñez a la adolescencia (Santrock, 2006).

Considerando el sexo de los participantes, y confirmando la primera hipótesis, se ha observado que las chicas presentan las medias más elevadas en todas las dimensiones de la competencia social. Si bien tanto chicos como chicas se perciben socialmente competentes en base a las puntuaciones obtenidas, las diferencias en el desarrollo a lo largo de la adolescencia pueden explicar las medias más elevadas para las chicas, puesto que son ellas las que comienzan a percibir los cambios puberales y psicoevolutivos antes que los chicos (Santrock, 2006). En relación con la edad de los participantes y atendiendo a los cambios psicoevolutivos que se dan en esta etapa, se confirman los resultados de los estudios previos en los que se había encontrado un mayor nivel de competencia social en chicos y chicas de entre 12 y 13 años respecto de los obtenidos en edades superiores de la adolescencia, en torno a los 15 años (Shoeps et al., 2017), aunque como se indicó, no todos los estudios previos han expresado dicha tendencia. Hay que aludir aquí también a un elemento teórico: el constructo competencia social no es universal y depende de los factores que se consideren inclusivos (Dirks et al., 2007; Rose-Krasnor, 1997).

Los resultados de los análisis multivariantes confirman la segunda hipótesis, al observarse que la edad y el sexo pueden considerarse como moderadoras de la relación entre las dimensiones de la competencia social con la implicación en bullying mediante las conductas de agresión y de victimización. Este estudio subraya la importancia del sexo de los participantes en relación a dimensiones concretas de la competencia social como son la prosocialidad y el ajuste normativo en relación con la conducta de agresión, y confirmaría la segunda hipótesis planteada, puesto que son las chicas con niveles más elevados de competencia social y, por ende, con mayores niveles de prosocialidad y de ajuste a las normas, quienes menos se implican en bullying, especialmente en comportamientos de agresión

hacia sus iguales. Ello concuerda con los resultados de investigaciones previas que consideran un adecuado nivel de competencia social como un factor protector ante la agresión (Moreno-Bataller et al., 2019; Portnow et al., 2018). Los resultados señalan una mayor implicación de los chicos en comportamientos de agresión, pero este hecho ocurre también en el modelo que relaciona la competencia social con la implicación en bullying mediante la dimensión de victimización (Coelho et al., 2016; Malonda et al., 2019; Smith et al., 2019).

Los resultados señalan igualmente el papel moderador de la edad en la asociación negativa entre la prosocialidad y victimización y entre el ajuste social y ambas conductas: agresión y victimización. Concretamente, en el caso del ajuste social se observó un mayor efecto en los preadolescentes, lo que confirma que son esos los años en los que el vínculo con los iguales tiene un importante papel en la implicación en comportamientos de acoso escolar. Son años, pues, en los que una educación para la comunicación fluida y la potenciación de la empatía, el respeto a los demás y la resolución pacífica y creativa de los problemas, resulta de particular importancia. Es importante resaltar que, según los resultados obtenidos, en estos años, vinculados a los últimos cursos de la Primaria, la agresión se asocia con un menor ajuste entre los compañeros y compañeras, relación que irá disminuyendo a medida que se avanza en la adolescencia, quizás en parte a una mayor aceptación, con la edad, de ciertos comportamientos inmorales, que, si bien dañan la integridad de otras personas, también pueden ser aceptados y valorados dentro del grupo de iguales (Romera et al., 2021). Observar precisamente la asociación entre las variables que impactan en el acoso escolar, atendiendo simultáneamente a las diferentes edades, supone una importante aportación para la comprensión psicosocial y evolutiva del fenómeno.

En general, los resultados obtenidos en este trabajo ponen de manifiesto que tanto sexo como edad son variables con una gran fuerza discriminante a la hora de comprender las dimensiones que componen el constructo competencia social, que llevan a chicos y chicas a implicarse en dinámicas interpersonales violentas como son las que acontecen en el fenómeno bullying (Gómez-Ortiz et al., 2017; Smith et al., 2019). Este trabajo también confirma la idoneidad de medir la competencia social desde una perspectiva multidimensional. Este análisis multidimensional parece poner en evidencia que las dimensiones que implican estar integrado dentro del grupo de iguales, mostrar comportamientos prosociales y ajustarse a las normas de convivencia, disminuyen la implicación en agresión, principalmente en el caso de los chicos preadolescentes. La influencia de las dimensiones de la competencia social responde a un patrón evolutivo más estable, donde sí se observa un claro impacto del sexo. El ser chica modera de

forma significativa la asociación de la auto-eficacia social y la victimización. Este resultado subraya la relevancia de la percepción y valoración de uno mismo en el controvertido fenómeno de la victimización, principalmente en ellas (Suárez-García et al., 2020). La posibilidad de contar con una muestra representativa que incluye una amplia horquilla de edad, de los 10 a los 16 años, supone una potencialidad de este estudio que señala la importancia de las variables psicoevolutivas para comprender el fenómeno del acoso escolar en los años de mayor incidencia y su prevención. Sin embargo, este estudio no está exento de limitaciones, como las que conlleva el empleo del autoinforme como instrumento de medida que siempre puede contener sesgos de deseabilidad social, así como la escasez de instrumentos de evaluación utilizados que, si bien son solo dos, cuentan con propiedades psicométricas óptimas para la medición de los constructos de interés en la investigación. A pesar de contar con una muestra representativa, este estudio aporta resultados de escolares de una sola región geográfica, por lo que sería de interés establecer análisis comparativos entre diferentes poblaciones y países. Por otra parte, una investigación longitudinal permitiría una mejor comprensión de las causas y la naturaleza de las relaciones establecidas en el modelo presentado. De este modo y como futuras líneas de estudio proponemos la realización de un estudio longitudinal para comprobar la estabilidad de los modelos obtenidos y establecer así relaciones de causalidad entre la competencia social y el bullying. Igualmente, sería de interés incorporar nuevas medidas basadas en la realización de datos sociométricos, que permitirían conocer en mayor profundidad la propia estructura en red presente en las aulas.

Los resultados del presente estudio orientan el desarrollo de programas educativos dirigidos a la prevención de la implicación en bullying. Los hallazgos subrayan la necesidad de incorporar en los programas educativos una perspectiva multidimensional que permita el desarrollo social de los chicos y chicas a través de la atención, no solo al desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Zych y Llorent, 2020), sino también de estrategias básicas dirigidas a la mejora del ajuste entre compañeros y compañeras y del respeto a las normas de convivencia. Además, este trabajo pone en evidencia la importancia del desarrollo de estos programas precisamente en el período de transición a la adolescencia, donde nuevas formas de entender las relaciones y de interactuar con los iguales requieren de una atención educativa ajustada a las características evolutivas del momento. Este trabajo se enmarca en la línea de estudios que subrayan la importancia del contexto relacional de los adolescentes para el desarrollo de estrategias sociales que reducen los riesgos sociales asociados (Gómez-Ortiz et al., 2019; Ossorno et al., 2019). En función de los resultados obtenidos, resulta igualmente relevante atender a variables clave asociadas a la prevención en agresión y victimización. Precisamente, prestar atención educativa a la

calidad de la estructura de la red de iguales que se genera en las aulas se convierte en tarea prioritaria en todas las edades, principalmente en los preadolescentes, que comienzan a desarrollar nuevas formas de entender las relaciones interpersonales y de actuar en ellas. Se trata de facilitar y cuidar que todos los escolares tengan la oportunidad de experimentar la satisfacción de tener relaciones efectivas con sus iguales, lo que permitirá no solo sentirse competentes, sino también valorar todo lo positivo que los demás pueden aportarnos.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es resultado del proyecto I+D+i «Toma de decisiones y sensibilidad moral en el marco de las redes de iguales y el fenómeno del acoso: un estudio longitudinal», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, con código de aprobación: PSI2020-113911-RB-I00 y el proyecto “Building social and emotional skills to BOOST mental health resilience in children and young people in Europe”, financiado por el programa Horizonte 2020 de la Unión Europea (Ref: 755175).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. P., & Loeb, E. L. (2015). The autonomy connection challenge in adolescent-peer relationships. *Child Development Perspectives, 9*(2), 101–105. <https://doi.org/10.1111/cdep.12111>
- Camodeca, M., Caravita, S. C. S., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior, 41*(4), 310–321. <https://doi.org/10.1002/ab.215>
- Cea D'Ancona, M. A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Síntesis.
- Coelho, V. A., & Marchante, M. (2021). A multilevel analysis of the influence of bullying participant roles upon the trajectories of adolescents' social and emotional competencies. *School Psychology International, 42*(3), 306–323. <https://doi.org/10.1177/0143034321988972>
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P., & Romão, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International, 37*, 223–239. <https://doi.org/10.1177/0143034315626609>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). A multilevel analysis of the relation between bullying roles and social and emotional competencies. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(11-12), 5122–5144. <https://doi.org/10.1177/0886260518801943>
- Costa, A., & Faria, L. (2015). Emotional intelligence throughout Portuguese secondary school: a longitudinal study comparing performance and self-report measures. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 419–437. <http://doi.org/10.1007/s10212-015-0274-5>
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review, 27*, 327–347. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.002>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408–41. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durbin, J., & Watson, G. S. (1971). Testing for serial correlation in least squares regression. *Biometrika, 58*(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2334313>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Jiménez-Castillejo, R., Ortega-Ruiz, R., & García-López, L. J. (2019). Parenting practices and adolescent social anxiety: A direct or indirect relationship? *International Journal of Clinical and Health Psychology, 19*, 124–33. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.04.001>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 37–44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Herrera, M., & O'Higgins Norman, J. (2019). Multidimensional

- social competence in research on bullying involvement: A cross-cultural study. *Behavioral Psychology*, 27(2), 217–238.
- 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, 259–278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895. <https://doi.org/10.1177/0013164405285546>
- Legkauskas, V., & Magelinskaite-Legkauskiene, S. (2019). Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1262–1276.
- León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Iglesias Gallego, S., Polo-del-Río, M. I., & Iglesias Gallego, D. (2020). Academic goals and parental control in primary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 206. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010206>
- Malonda, E., Llorca, A., Mesurado, B., Samper, P., & Mestre, M. V. (2019). Parents or peers? Predictors of prosocial behavior and aggression: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10, 2379. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02379>
- Martín-Criado, J. M., & Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del programa “Ayuda entre iguales de Córdoba” sobre el fomento de la competencia social y la reducción del Bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221–228. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>
- Martínez, M. V., Justicia, F. J., & de Haro, E. F. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 310–332. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15078>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22, 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Moreno-Bataller, C. B., Segatore-Pittón, M. E., & Tabullo-Tomas, A. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y “bullying”. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113–134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competencies, and skills - a theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59–84. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.4>
- Ortega-Ruiz, R. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Investigación en la Escuela*, 100, 11–22. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.02>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ossorno, S. D., Martín, J., & Toldos, M. (2019). Ecological-transaction model

- approach of adolescents' parental maltreatment and peer-bullying: The moderating role of bullying at the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(3), 495–318.
- Preacher, K. J., Curran, P. J., & Bauer, D. J. (2006). Computational tools for probing interaction effects in multiple linear regression, multilevel modeling, and latent curve analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 31, 437-448. <https://doi.org/10.3102/10769986031004437>
- Portnow, S., Downer, J., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38–52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., & Calmaestra, J. (2019). Psychological predictors of bullying in adolescents from pluricultural schools: A transnational study in Spain and Ecuador. *Frontiers in Psychology*, 10, 1383. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01383>
- Romera, E. M., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2016). The mediating role of psychological adjustment between peer victimization and social adjustment in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1749. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01749>
- Romera, E. M., Jiménez, C., Bravo, A., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Social status and friendship in peer victimization trajectories. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 100191. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.003>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo del ciclo vital*. McGraw Hill.
- Schoeps, K., Chuliá, A. T., & Castilla, I. M. (2017). Cuestionario de competencias y habilidades emocionales (ESCQ-21): diferencias por sexo y edad en la adolescencia. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 5(1), 77–87.
- Sek-yum Ngai, S., Xie, L., Ng, Y., & Ngai, H. (2018) The effects of parenting behavior on prosocial behavior of Chinese adolescents in Hong Kong, *Children and Youth Services Review*, 87, 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.030>
- Sentse, M., Kretschmer, T., & Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences. *Social Development*, 24(3), 659–677. <http://doi.org/10.1111/sode.12115>
- Shek, D. T. L., & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: A 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 126(2), 921–934. <http://doi.org/10.1007/s11205-015-0904-y>
- Smith, P. K., Lopez-Castro, L., Robinson, S., & Gorzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., Rodríguez, C., & de Lleida, U. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Educativa*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>

- Yang, Y., Qi, Y., Cui, Y., Li, B., Zhang, Z., Zhou, Y., & Zheng, Y. (2019). Emotional and behavioral problems, social competence and risk factors in 6–16-year-old students in Beijing, China. *PloS One*, *14*(10), e0223970. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223970>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, *23*(2), 86–93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>
- Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society & Education*, *12*(1), 17–30. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2374>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Eva M. Romera. ORCID: 0000-0002-9414-8019

Profesora Titular. Universidad de Córdoba. Su línea de investigación está relacionada con el estudio de la competencia socio-moral y la calidad de las relaciones interpersonales. Lidera diferentes proyectos sobre acoso escolar y ciberacoso. E-mail: eva.romera@uco.es

Rocío Luque. ORCID: 0000-0002-8476-5769

Profesora sustituta interina. Universidad de Córdoba. Su línea de trabajo se relaciona con el estudio de la competencia social en escolares. Participa en diferentes investigaciones dirigidas a la promoción del bienestar infantil. E-mail: m72lugor@uco.es

Cristina García-Fernández. ORCID: 0000-0001-5189-4495

Profesora Ayudante Doctor. Universidad de Córdoba. Su línea de investigación se dirige al estudio de la agresión y victimización en edades infantiles. Ha participado en diferentes proyectos para la promoción de la convivencia escolar y la prevención de la violencia. E-mail: cristina.garcia@uco.es

Rosario Ortega-Ruiz. ORCID: 0000-0003-2110-6931

Profesora Emérita. Universidad de Córdoba. Tiene una trayectoria investigadora de más de 30 años trabajando sobre relaciones interpersonales y desarrollo de la competencia social, emocional y moral, así como el estudio de la convivencia y prevención de la violencia. E-mail: ortegarui@uco.es

Fecha Recepción del Artículo: 29. Marzo. 2021

Fecha Modificación del Artículo: 04. Junio. 2021

Fecha Aceptación del Artículo: 06. Junio. 2021

Fecha Revisión para Publicación: 15. Septiembre. 2021