



Original

Apoyo social percibido por el alumnado en la transición de Educación Primaria a Secundaria: tendencias en función del curso y asociación con cibervictimización



Mónica Rodríguez-Enríquez^a, David Álvarez-García^{b,*}, Sarai Rodríguez-Alvarado^a, y Martina Ares-Ferreirós^a

^a Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación, Universidad de Vigo, Ourense, España

^b Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo, Oviedo, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 10 de febrero de 2025

Aceptado el 5 de junio de 2025

On-line el 14 de julio de 2025

Palabras clave:

Ciberacoso
Apoyo social
Transición escolar
Familia
Docentes
Iguales

R E S U M E N

Este estudio analiza el papel del apoyo social percibido en la cibervictimización y las diferencias según el nivel educativo en una muestra de 654 estudiantes de 5º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria (9 a 17 años) de Galicia, España. El análisis de datos incluye ANOVA para explorar diferencias en el apoyo social según el curso, análisis de regresión múltiple para evaluar la relación entre las fuentes de apoyo (familia, compañeros, amigos y docentes) y la cibervictimización, y análisis de mediación para examinar efectos indirectos y de interacción. Los resultados muestran que el apoyo familiar es la principal fuente de apoyo en los primeros cursos, pero esta influencia decrece en la adolescencia, mientras que el apoyo de los iguales se mantiene estable. Todas las fuentes de apoyo se asocian negativamente con la cibervictimización, aunque los efectos varían según el curso: el apoyo familiar disminuye su peso en cursos superiores, mientras que el apoyo entre iguales aumenta. Resulta crucial desarrollar estrategias preventivas que fortalezcan diferentes fuentes de apoyo social, priorizando el apoyo familiar en la infancia y promoviendo el apoyo entre iguales en la adolescencia, sin descuidar el rol facilitador continuo de los docentes.

© 2025 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la CC BY-NC licencia (<http://creativecommons.org/licencias/by-nc/4.0/>).

Students' perceived social support in the transition from Primary to Secondary Education: Grade-related trends and association with cybervictimization

A B S T R A C T

This study examines the role of perceived social support in cybervictimization and differences according to educational level in a sample of 654 students from 5th grade of primary education to 4th grade of secondary education (9-17 years) in Galicia, Spain. The data analysis included ANOVA to explore differences in social support by grade, multiple regression analysis to evaluate the relationship between sources of support (family, peers, close friends, and teachers) and cybervictimization, and mediation analyses to examine indirect and interaction effects. The results show that family support is the primary source of support in the earlier grades, but its influence decreases during adolescence, while peer support remains stable. All sources of support were negatively associated with cybervictimization, although the effects varied by grade: family support diminished in higher grades, while peer support increased. It is crucial to develop preventive strategies that strengthen different sources of social support, prioritizing family support during childhood and promoting peer support in adolescence while maintaining the continuous facilitative role of teachers.

© 2025 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Keywords:

Cyberbullying
Social support
School transition
Family
Teachers
Peers

Véase contenido relacionado en DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500172>

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: alvarezgardavid@uniovi.es (D. Álvarez-García).

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500172>

1136-1034/© 2025 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la CC BY-NC licencia (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Introducción

La contundencia de los resultados hallados por la investigación respalda la gravedad del acoso escolar, tanto en modalidades cara a cara como en aquellas perpetradas a través de medios digitales, el denominado *cyberbullying*. Estos fenómenos tienen efectos negativos graves y persistentes, que pueden ser incluso más perjudiciales que los derivados del maltrato infantil ejercido por adultos (Lereya et al., 2015).

Cyberbullying

El *cyberbullying* es definido frecuentemente como uno o varios actos de agresión intencional llevados a cabo de forma *online* por parte de uno o más individuos que se dirigen repetidamente a personas que no pueden defenderse fácilmente (Kowalski et al., 2014). En España, el 10.3% del alumnado de 5° de Educación Primaria (E.P.) a 4° de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) reconoce haber sufrido algún tipo de situación de *cyberbullying* con frecuencia (Díaz-Aguado et al., 2024). Un metaanálisis reciente, realizado sobre 42 estudios con datos de 266.888 participantes de diferentes países, ha encontrado una media de prevalencia de victimización por *cyberbullying* similar (11,1%) (Li et al., 2024). Un gran número de estudios indica que la prevalencia del *cyberbullying* comienza a aumentar durante los últimos años de la E.P. (entre los 10 y 12 años), alcanzando su punto máximo en la E.S.O. (Álvarez-García et al., 2018; Arnarsson et al., 2020; Yudes et al., 2020). No obstante, algunos estudios recientes encuentran prevalencias más altas en edades más tempranas (Aizenkot y Kashy-Rosenbaum, 2021). Una posible explicación es el mayor acceso a la tecnología por parte del alumnado de E.P. Asimismo, la mayoría de los estudios ha explorado el fenómeno del *cyberbullying* principalmente entre estudiantes de la E.S.O., mientras que se han realizado menos investigaciones sobre la transición entre la E.P. y la E.S.O. (Vismara et al., 2022).

Además, los niveles de acceso a Internet sin supervisión y de uso de redes sociales entre el alumnado de 5° de E.P. y 1° de la E.S.O. han aumentado considerablemente en los últimos años (por ej., un 47.7% accede sin supervisión y un 50.8% tiene cuentas en redes sociales en 5° de E.P.; un 58.1% y un 70% en 6° de E.P.; Díaz-Aguado et al., 2024). Esto pone de manifiesto la necesidad de volver a examinar la cibervictimización y el apoyo social en el contexto actual, marcado por una saturación tecnológica, en lugar de apoyarse en datos previos, cuando la penetración digital entre los estudiantes más jóvenes era considerablemente menor. Existe una relación causal entre sufrir *cyberbullying* y el desarrollo posterior de problemas de salud mental, intentos de suicidio, ideación suicida y mala salud en general (Moore et al., 2017). En concreto, el *cyberbullying* aumenta los pensamientos suicidas en un 14.5% y los intentos de suicidio en un 8.7% (Nikolaou, 2017). La cibervictimización también se asocia con autolesiones físicas (Azami y Taremian, 2020; Kwan et al., 2020) y digitales (Patchin y Hinduja, 2017). Además, está asociada con una mayor probabilidad de padecer ansiedad generalizada (Álvarez-García et al., 2025; Gong et al., 2022), depresión (Álvarez-Marín et al., 2022; Balluerka et al., 2023), estrés social (Garthe et al., 2023) y estrés postraumático (Liu et al., 2020). Asimismo, implica una mayor probabilidad de desarrollar adicción a Internet (Aktaş Terzioğlu y Büber, 2024) y problemas de sueño (Mang et al., 2023) y trastornos alimentarios (Cheng et al., 2023).

Apoyo social en la preadolescencia y la adolescencia

El apoyo social se define como la percepción o experiencia de sentirse cuidado, valorado y de formar parte de un grupo social que ofrece y disfruta de relaciones interdependientes de afecto y apoyo socioemocional (Taylor, 2011). La evidencia es consistente

acerca del papel clave que cumple el apoyo social en la prevención de numerosas enfermedades físicas y psicológicas a cualquier edad (Chang et al., 2023; Galindo-Domínguez y Losada, 2023; Jameel et al., 2024; McLean et al., 2022; Wang et al., 2024). Se ha demostrado que el apoyo social mejora el funcionamiento del sistema inmunológico y se asocia con una mayor longevidad y una mejor capacidad para afrontar acontecimientos vitales adversos (Vila, 2021).

A pesar de su profundo impacto, la transición de la niñez a la adolescencia ha recibido relativamente poca atención en comparación con la adolescencia tardía (entre los 15 y 19 años) (Blum et al., 2014). Este período está marcado por importantes cambios físicos, psicológicos y sociales: el niño con rasgos más “infantiles” desarrolla una apariencia más adulta, capacidades cognitivas mejoradas y relaciones sociales en las que los compañeros asumen una mayor importancia (Papalia y Martorell, 2024). Hasta este momento, la familia suele ser la principal fuente de apoyo, pero con el inicio de la adolescencia, los compañeros y los amigos íntimos comienzan a ejercer una influencia creciente en el bienestar emocional y en el desarrollo de las habilidades sociales. Esta dinámica puede entenderse a través del modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner y Morris, 2006), el cual sitúa al individuo dentro de sistemas interrelacionados —microsistema (familia, pares, escuela), mesosistema (interacciones entre estos), exosistema (contextos sociales más amplios) y macrosistema (valores culturales)— donde el apoyo social percibido es un recurso que se ha ido moldeando continuamente por la calidad de las relaciones en todos estos niveles. A estas edades, el apoyo social proviene principalmente de cuatro fuentes clave: familia, docentes, compañeros y amigos (Harter, 2012). Adoptar una perspectiva global y ecológica como esta permite explicar por qué ciertas fuentes de apoyo adquieren mayor relevancia en etapas específicas de la trayectoria educativa y cómo su refuerzo conjunto puede contribuir a prevenir la cibervictimización.

En primer lugar, la familia, los padres u otros miembros cercanos constituyen las principales fuentes de apoyo y cuidado. Proporcionan seguridad emocional, sustento material y orientación moral (Michaelson et al., 2021; Tan y Yasin, 2020). Los niños más mayores y los adolescentes buscan progresivamente una mayor autonomía respecto a su familia. Sin embargo, el apoyo familiar sigue siendo fundamental para su desarrollo adecuado (De Meulenaere et al., 2022). Un fuerte apego a la familia representa un factor protector frente a numerosos problemas tanto en la infancia como en la adultez (Khairunnisa et al., 2024; Rawatlal et al., 2015) y, además, es un importante factor de amortiguación frente a los efectos negativos del *cyberbullying* (Hellfeldt et al., 2020). La ausencia de un apoyo familiar adecuado se asocia con dificultades en el desarrollo socioemocional y académico (Chan et al., 2022).

Los niños y los jóvenes pasan una parte significativa de sus vidas en los centros educativos. Los docentes no solo facilitan la adquisición de conocimientos, habilidades y capacidades académicas, sino que también actúan como modelos a seguir y fuentes de apoyo emocional (García-Rodríguez et al., 2023). Pueden contribuir a que los estudiantes desarrollen una personalidad sana y resiliente, lo que les permite afrontar desafíos personales, sociales y académicos en todas las etapas educativas (Pakarinen et al., 2020; Roorda et al., 2021; Wentzel, 2022). El papel de los docentes puede ser aún más crucial en aquellos casos en que los estudiantes carecen de un apoyo familiar adecuado (Burdick y Corr, 2024).

La relación de los niños y adolescentes con padres y docentes es asimétrica. En cambio, las relaciones entre pares permiten el aprendizaje natural de habilidades sociales para la resolución de conflictos, la cooperación, el respeto, el establecimiento de límites y el desarrollo de la empatía (Eccles, 1999; Ogden y Hagen, 2018). Además, favorecen la construcción de una identidad social que, progresivamente, se diferencia de la identidad familiar (Reitz et al.,

2014). Sentirse apoyado o rechazado por los pares tiene importantes implicaciones para el desarrollo saludable de los niños y adolescentes (Wentzel, 2022).

Finalmente, las relaciones con los amigos íntimos son esenciales para un desarrollo socioemocional adecuado (Bukowski y Sippola, 2005). Ofrecen un entorno seguro en el que los jóvenes pueden expresar libremente sus emociones y pensamientos más personales, y recibir un apoyo cercano en un contexto de simetría (Krammer et al., 2023). No tener amigos íntimos se asocia con una peor salud física y emocional en todas las etapas de la vida (Allen et al., 2022; Howick et al., 2019).

Apoyo social y cyberbullying

El apoyo social es un factor clave en la prevención del acoso escolar tradicional. Numerosos estudios han encontrado que los estudiantes con altos niveles de apoyo social son menos victimizados (Holt y Espelage, 2007; Murphy et al., 2017; Rothon et al., 2011; Shaheen et al., 2019). Además, el apoyo social parece ejercer un efecto amortiguador sobre las consecuencias psicológicas del acoso (Lee et al., 2022; Rothon et al., 2011). Sin embargo, son escasas las investigaciones que han estudiado su relación con el cyberbullying. Asimismo, algunos de los valiosos esfuerzos que se han realizado al respecto no han contemplado la evaluación de fuentes de apoyo relevantes a estas edades, como los compañeros (Arató et al., 2022; Hellfeldt et al., 2020), se han centrado únicamente en estudiantes de secundaria (Jaskulska et al., 2022) o presentan limitaciones que pueden ser relevantes.

Aunque investigaciones previas han documentado el descenso del apoyo familiar y el aumento del apoyo entre pares durante la adolescencia, muy pocos estudios se han centrado específicamente en la transición de la E.P. a la E.S.O. o han examinado de manera simultánea múltiples fuentes de apoyo (familia, docentes, compañeros y amigos) en relación con la cibervictimización. Nuestro estudio contribuye a atender a estos aspectos menos estudiados, al evaluar el apoyo social percibido a lo largo de un amplio rango de edad (desde 5° de E.P. hasta 4° de la E.S.O.), comparando en un único modelo los efectos protectores de estas cuatro fuentes distintas, explorando tanto vías directas como indirectas, así como las interacciones con el curso escolar, y enfocándose explícitamente en la cibervictimización durante esta transición crítica. Además, para garantizar el rigor metodológico, empleamos instrumentos estandarizados y validados tanto para el apoyo social como para la cibervictimización.

El presente estudio

Así, el presente estudio se basa en dos objetivos principales. El primer objetivo es analizar el nivel de apoyo social percibido y las posibles diferencias según el curso escolar, en una muestra de estudiantes de 5° de E.P. a 4° de la E.S.O. en Galicia, España. Según nuestra primera hipótesis, esperamos que, en los cursos iniciales, la familia sea la principal fuente de apoyo social percibido, y que esta pierda gradualmente protagonismo en favor de los grupos de pares (amigos cercanos y compañeros) a medida que el alumnado avanza en su trayectoria educativa. El segundo objetivo es examinar el efecto de las cuatro fuentes de apoyo (padres, compañeros, docentes y amigos) sobre la posibilidad de ser víctima de cyberbullying entre iguales en la muestra, así como el posible papel moderador del curso escolar en esta relación. De acuerdo con nuestra segunda hipótesis, esperamos que el alumnado que percibe un menor apoyo social por parte de cualquiera de las cuatro fuentes informe de niveles más altos de cibervictimización, y que esta asociación se vea afectada por el curso académico. También que, a medida que los estudiantes avancen de curso, el papel protector de los adultos,

como padres y docentes, sea cada vez menos relevante, mientras que el apoyo de los pares cobre mayor importancia.

Método

Participantes

Han participado en el estudio 654 estudiantes de 5° de E.P. a 4° de E.S.O., con edades entre los 9 y los 17 años ($M = 12.80$, $DT = 1.64$), pertenecientes a seis centros educativos de Galicia (España). De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012), los cursos 5° y 6° de la Educación Primaria en España corresponden al Nivel 1 de la CINE (Educación Primaria, que normalmente abarca las edades de 6 a 12 años), mientras que los cursos de 1° a 4° de E.S.O. corresponden al Nivel 2 de la CINE (Educación Secundaria Inferior, que normalmente abarca las edades de 12 a 16 años).

Los participantes han sido seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Se ha tratado de asegurar la representación tanto de entornos rurales como urbanos. En cuanto al género, el 48,8% se han identificado como niñas, el 50% como niños y el 1,2% como no binarios. Del total de estudiantes, el 60,7% pertenece a escuelas públicas (financiadas y gestionadas por el gobierno) y el 39,3% a escuelas privadas concertadas (administradas por entidades privadas, pero con financiación pública/gubernamental). Además, el 43,2% asiste a escuelas rurales y el 56,8% a escuelas urbanas. La información sociodemográfica (género, edad y escuela a la que asistían) se ha obtenido a través de una pregunta de opción múltiple para el género y dos preguntas abiertas en las que los estudiantes especifican su edad y la escuela a la que asisten.

Instrumentos

Se ha utilizado una versión adaptada de la *Escala de Apoyo Social para Niños* (Social Support Scale for Children; SSSC) de Harter (1985, 2012), partiendo de una adaptación previa de Pastor et al. (2012) y teniendo en cuenta las observaciones de Lipski et al. (2014) y de Malecki y Demaray (2002). Se trata de una escala, conformada por 24 ítems, que permite medir el grado de percepción de apoyo social en niños y adolescentes, a través de cuatro subescalas, que se corresponden con cuatro fuentes de apoyo social: *padres*, *profesores*, *compañeros de clase* y *amigos cercanos*. Cada una de las cuatro subescalas está formada por 6 ítems, con un formato de respuesta de cuatro opciones, desde 1 = totalmente falso hasta 4 = totalmente cierto. Así, las puntuaciones en cada subescala pueden ser de entre 6 y 24 puntos. Valores altos indican que el alumno o la alumna informa un elevado nivel de apoyo social percibido en el contexto al que se refiere la subescala.

La validación de esta versión adaptada (Rodríguez-Enríquez et al., en prensa), utilizada en el presente estudio, ha mostrado que la estructura factorial que mejor se ajusta a los datos, de entre las puestas a prueba, es la compuesta por cuatro subescalas o tipos de apoyo social percibido, interrelacionados entre sí. Los ítems de la subescala de *apoyo social de los padres* (ASP) miden específicamente el grado en el que los informantes perciben que sus padres les comprenden, muestran interés por ellos y les valoran (por ej., "Siento que mis padres realmente me entienden"). La subescala de *apoyo social de los compañeros de clase* (ASC) mide el grado en que sienten que son aceptados, valorados y escuchados por sus compañeros (por ej., "Tengo compañeros de clase que prestan atención a lo que digo"). La subescala de *apoyo social de los docentes* (ASD) mide el nivel en el que los docentes muestran interés, trato equitativo y ofrecen ayuda para su desarrollo (por ej., "Si me siento mal, hay algún profesor o profesora que se interesa por mí"). Por último, la subescala de *apoyo social de los amigos cercanos* (ASA) mide el

nivel en el que perciben que cuentan con un amigo cercano en el que pueden confiar y compartir sus experiencias y preocupaciones (por ej., “Tengo alguna amiga o amigo íntimo que me entiende de verdad”). Aunque el modelo que mejor ajuste ha mostrado fue el formado por estos cuatro tipos de apoyo social interrelacionados, un modelo jerárquico compuesto por estos cuatro factores como factores de primer orden y un factor general de segundo orden de apoyo social percibido también ha mostrado un ajuste adecuado (Rodríguez-Enríquez et al., en prensa). En el presente trabajo, además de las puntuaciones en las cuatro subescalas, se ha utilizado también la puntuación global de *apoyo social* percibido (AS), basada en las puntuaciones del conjunto de la escala. Esta puntuación global ofrece información acerca de en qué medida el niño o el adolescente se siente apoyado por las cuatro fuentes de apoyo social analizadas, en su conjunto. En este caso, la puntuación mínima es de 24 puntos y la máxima de 96. La fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en este estudio en las cuatro subescalas, en términos de consistencia interna, es alta o muy alta (ASP $\alpha = .820$, $\omega = .850$, Fiabilidad Compuesta = .845; ASC $\alpha = .804$, $\omega = .810$, Fiabilidad Compuesta = .858; ASD $\alpha = .855$, $\omega = .858$, Fiabilidad Compuesta = .924; ASA $\alpha = .922$, $\omega = .924$, Fiabilidad Compuesta = .808). La consistencia interna de las puntuaciones en la escala general es moderada ($\alpha = .877$, $\omega = .886$, Fiabilidad Compuesta = .674). La validez convergente en las subescalas, analizada en términos de varianza media extraída, es adecuada (AVE_{ASD} = .671, AVE_{ASC} = .504) o se encuentra ligeramente por debajo del umbral habitualmente considerado como adecuado (AVE_{ASP} = .479, AVE_{ASA} = .425). En el factor general de apoyo social, en cambio, la varianza media extraída es más baja (AVE_{AS} = .345), a pesar de lo cual se mantuvo en este estudio debido a su grado suficiente de consistencia interna y a su valor sintético e informativo.

Se ha aplicado asimismo una versión adaptada (Rodríguez-Enríquez et al., 2025) del Test *Cyberbullying* de Garaigordóbil (2013). En concreto, en el presente trabajo se han analizado los resultados de la escala de *cibervictimización*, de la sección *cyberbullying*. Esta escala consta de 15 ítems, que miden el nivel de ciberacoso padecido en los últimos 3 meses por el informante (por ej. “¿Alguien se ha hecho pasar por ti, haciendo comentarios difamatorios, mentiras o contando tus secretos en redes sociales o internet?”). El formato de respuesta es de 4 alternativas, de 0 = nunca a 3 = siempre. Por lo tanto, la puntuación total en la escala puede ser de entre 0 y 45 puntos. Puntuaciones altas informan de niveles elevados de *cibervictimización percibida*. La consistencia interna de las puntuaciones obtenidas con el conjunto de la escala es alta ($\alpha = .880$; $\omega = .886$, Fiabilidad Compuesta = .876). Sin embargo, la validez convergente, evaluada mediante la varianza media extraída, es modesta (AVE = .330).

Procedimiento

En primer lugar, se ha organizado una reunión con los equipos directivos de los centros educativos para informarles sobre los objetivos y las características del estudio, así como sobre el carácter voluntario, anónimo y confidencial de los datos que se recabasen. Después de obtener su autorización, la misma información se ha enviado por escrito a las familias, proporcionándoles los datos de contacto del equipo de investigación y animándolas a plantear cualquier pregunta que considerasen necesaria para decidir si autorizan la participación del estudiante. Antes de administrar los cuestionarios en el aula, se han dedicado entre 5 y 10 minutos a proporcionar a los estudiantes información sobre las características del estudio (anonimato, confidencialidad y voluntariedad), haciendo hincapié en la importancia de responder con sinceridad. También se les ha animado a plantear cualquier inquietud o pregunta que pudieran tener, reservando el tiempo suficiente para aclararlas. El tiempo promedio para completar las pruebas ha sido de 30 minutos, aun-

que se ha priorizado la flexibilidad, especialmente teniendo en cuenta la edad específica del grupo, las preguntas planteadas o la presencia de estudiantes con dificultades cognitivas.

En las aulas de 5° y 6° de Primaria (9 a 12 años), se han enumerado y explicado brevemente las características del ciberacoso para ayudarles a distinguir qué es ciberacoso y qué no lo es. Esta decisión se toma en base a algunas dificultades de comprensión detectadas durante la aplicación piloto del test con estudiantes más jóvenes. Esto ha permitido una mejor aclaración de dudas y aumentar las posibilidades de obtener resultados fiables. Los investigadores han administrado las pruebas a todos los grupos en todos los centros durante el horario escolar.

En todas las fases del estudio se ha seguido el Código Ético Internacional en Humanidades y Ciencias Sociales del Centro de Ética de la Investigación y Bioética. El protocolo del proyecto de investigación más amplio al que pertenece el presente trabajo ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Vigo (Ref. CE-DCEC-UVIGO-2020-12-02-8129).

Análisis de datos

En primer lugar, se ha analizado la fiabilidad de los cuestionarios utilizados examinando la consistencia interna de las puntuaciones obtenidas para cada factor. Para ello, se ha calculado el alfa de Cronbach, el omega de McDonald y la fiabilidad compuesta para cada factor. Para obtener la fiabilidad compuesta, se han utilizado las cargas factoriales. Estas cargas se han hallado a partir de un análisis factorial confirmatorio realizado para cada uno de los cuestionarios. Dada la naturaleza ordinal de los datos, se ha empleado para ello el método de estimación WLSMV. Generalmente, se consideran adecuados los índices de consistencia interna superiores a .70, altos los superiores a .80, y muy altos los superiores a .90. El análisis de la consistencia interna de las puntuaciones para cada factor se ha complementado con el análisis de la varianza media extraída (AVE) para cada factor, como medida de la validez convergente del factor. Como punto de corte para considerar adecuada la varianza media extraída, comúnmente se utiliza un valor de AVE de .50. A continuación, se han realizado análisis descriptivos y correlacionales para determinar la distribución y las correlaciones simples de las variables analizadas. Se han hallado los índices de asimetría y curtosis para evaluar la normalidad de la distribución de las puntuaciones de cada ítem.

Posteriormente, para examinar el grado de *apoyo social percibido* y las posibles *diferencias según el curso* (el primer objetivo del estudio), se han llevado a cabo ANOVAs de un factor para cada variable de *apoyo social percibido*. Se ha utilizado el estadístico de Welch en las variables con varianzas diferentes entre los grupos y el estadístico de Fisher en las variables con varianzas iguales. Los análisis *post-hoc* se han realizado utilizando la prueba de Games-Howell en el caso de varianzas diferentes o la prueba de Tukey en el caso de varianzas iguales. A continuación, con el fin de analizar el efecto de las cuatro fuentes de *apoyo social* sobre la *cibervictimización*, así como el posible efecto modulador del curso (segundo objetivo del estudio), se ha realizado un análisis de regresión múltiple, de tres pasos. En el primer paso se han introducido los cuatro tipos de *apoyo social*; en el segundo paso se ha añadido el curso, a los cuatro tipos de apoyo; y en el tercero se han añadido a estas variables los efectos de interacción del curso sobre cada uno de los cuatro tipos de *apoyo social*.

Dado que algunas fuentes de *apoyo social* han mostrado una correlación simple estadísticamente significativa con la *cibervictimización* pero no un efecto estadísticamente significativo en los análisis de regresión, a continuación se han realizado análisis de mediación, para comprobar si se pudiera deber a que su efecto no es directo sino indirecto, mediado a través de otras formas de *apoyo social* analizadas con un efecto directo más claro. Por último, se han

Tabla 1

Descriptivos y coeficientes de correlación entre las variables del estudio (N = 654)

	Rango teórico	M	DT	Asimetría (EE = 0.096)	Curtosis (EE = 0.191)	Coeficientes de correlación					
						1	2	3	4	5	6
1. ASP ¹	6-24	21.64	2.95	-1.670	3.035	-					
2. ASC ¹	6-24	17.08	2.71	-1.296	1.775	.306***	-				
3. ASD ¹	6-24	18.19	4.02	-0.543	-0.197	.323***	.190***	-			
4. ASA ¹	6-24	21.82	3.64	-2.227	5.255	.261***	.370***	.173***	-		
5. AS ¹	24-96	78.73	8.94	-1.048	1.659	.674***	.639***	.683***	.682***	-	
6. CBV ²	0-45	1.44	3.32	4.015	20.541	-.290***	-.262***	-.156***	-.095*	-.289***	-
7. Curso ²	5° EP - 4° ESO					-.262***	-.043	-.187***	.020	-.212***	.069

ASP = Apoyo Social de los Padres; ASC = Apoyo Social de los Compañeros de Clase; ASD = Apoyo Social de los Docentes; ASA = Apoyo Social de los Amigos Cercanos; AS = Apoyo Social; CBV = Cibervictimización.

¹Coeficientes de correlación de Pearson; ²Coeficientes de correlación de Spearman

EP = Educación Primaria; ESO = Educación Secundaria Obligatoria

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

realizado análisis de moderación, con el fin de estudiar con mayor detalle los efectos de interacción hallados en los análisis de regresión múltiple. Todos los análisis se han realizado con el software estadístico Jamovi 2.3.28.

Resultados

Análisis descriptivos preliminares

Tal como se muestra en la [Tabla 1](#), se observa en términos generales un nivel moderado o alto de *apoyo social percibido* y bajo de *cibervictimización*; una correlación positiva entre las diferentes formas de *apoyo social percibido*; una correlación negativa de todas las formas de *apoyo social* analizadas con informar ser víctima de *cibervictimización*; y una correlación negativa del *curso* con algunas de las formas de *apoyo social* analizadas.

Con respecto al nivel de *apoyo social percibido*, los niveles promedio hallados en cada forma de apoyo y en el total tienden a valores altos, por encima del valor medio de la escala. El alumnado percibe un mayor *apoyo social* de amigos cercanos y padres que de docentes y compañeros de clase. A pesar de que las puntuaciones tienden a distribuirse por encima de la media, su distribución no se aleja de forma severa de la normalidad. Las cuatro formas de *apoyo social* analizadas correlacionan de forma positiva y estadísticamente significativa entre sí. La magnitud de las correlaciones es moderada entre el *apoyo social* percibido de amigos y compañeros de clase; de padres y docentes; y de familia y compañeros de clase. En el resto de los casos es baja.

Con respecto a la *cibervictimización*, la distribución de las puntuaciones se aleja de forma severa de la normalidad, con una tendencia significativa a puntuaciones bajas. Todas las formas de *apoyo social percibido* correlacionan de manera negativa y estadísticamente significativa con informar ser víctima de ciberagresiones entre iguales. La magnitud de la correlación tiende a ser moderada o baja.

Se observa, por último, una correlación negativa y estadísticamente significativa entre algunas formas de *apoyo social percibido* y el *curso*. En concreto, el *apoyo social* de los adultos (padres y profesores) percibido por el alumnado tiende a disminuir a lo largo de la vida escolar del alumnado. No se observa, en cambio, una relación significativa del *curso* con el *apoyo social* por parte de los iguales (amigos y compañeros) ni con la *cibervictimización*, en la muestra analizada.

Diferencias en función del curso en el grado de apoyo social percibido

Dado que tanto la medida general de *apoyo social percibido* como varias de las formas específicas de *apoyo* analizadas se relacionan

de manera estadísticamente significativa con el *curso* ([Tabla 1](#)), se ha comparado el *apoyo social percibido* en los diferentes *cursos* analizados (de 5° de E.P. a 4° de E.S.O.). Tal como se muestra en la [Tabla 2](#), se observan diferencias estadísticamente significativas en función del *curso* en todos los tipos de *apoyo social percibido* analizados, así como en la medida total de *apoyo social*. En términos generales, el alumnado de Educación Primaria tiende a percibir un mayor *apoyo social* que el de Educación Secundaria Obligatoria. Y esto se observa más claramente en cuanto al *apoyo social* por parte de los adultos (padres y profesores) que de los iguales (compañeros y amigos), donde el nivel de apoyo es más estable, es decir, existen menos diferencias en función del *curso*.

Tal como se muestra en la [Tabla 2](#), con respecto a la puntuación general de *apoyo social percibido*, el alumnado de 5° y 6° de E.P. percibe mayor *apoyo social* que el de 1°, 2°, 3° y 4° de E.S.O. Más específicamente, con relación al *apoyo social* de los padres, el alumnado de 5° de E.P., 6° de E.P. y 1° de E.S.O. lo percibe en mayor medida que el de 2°, 3° y 4° de E.S.O.; y el de 5° de E.P. lo percibe más que el de 1° de E.S.O. Respecto al *apoyo social* del profesorado, el alumnado de 6° de E.P. lo percibe más que el de 1°, 2°, 3° y 4° de E.S.O.; y el de 5° de E.P. más que el de 3° de E.S.O. En cuanto al *apoyo social* de los compañeros de clase y de los amigos, en ambos casos el alumnado de 5° de E.P. percibe mayor *apoyo social* que el de 2° de E.S.O. Ambos cursos (5° de E.P. y 2° de E.S.O.) son en los que el alumnado manifiesta un mayor y un menor nivel, respectivamente, de *apoyo social* de parte de compañeros y amigos.

Efecto del apoyo social sobre la cibervictimización

Dado que las cuatro formas de *apoyo social percibido* analizadas correlacionan de manera negativa y estadísticamente significativa con la *cibervictimización* pero, a la vez, las cuatro formas de *apoyo social* correlacionan entre sí ([Tabla 1](#)), se ha realizado un análisis de regresión múltiple con el fin de determinar de manera más precisa el efecto específico de cada forma de *apoyo social percibido* sobre la *cibervictimización*.

El análisis se ha realizado en tres pasos ([Tabla 3](#)). En el primer paso, se ha puesto a prueba un modelo en el que se incluyen como variables independientes las cuatro formas de *apoyo social percibido*. Dos de las variables han presentado coeficientes de regresión negativos y estadísticamente significativos (*apoyo social* de padres y compañeros), mientras que las otras dos formas de *apoyo* (docentes y amigos) ya no presentan coeficientes estadísticamente significativos, una vez controlado estadísticamente el efecto del resto de los tipos de *apoyo*. El modelo resultante es estadísticamente significativo y permite explicar un 16% de la varianza de las puntuaciones en *cibervictimización*.

En un segundo paso, se ha puesto a prueba un modelo en el que se añade el *curso* a las variables ya incluidas en el Paso 1.

Tabla 2
Diferencias en apoyo social percibido en función del curso (N = 654)

	1		2		3		4		5		6	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
1	23.0	1.38	22.6	2.12	22.1	2.51	20.7	3.55	20.9	3.21	20.7	3.40
5° E.P.	17.8	1.87	17.4	2.49	17.0	2.71	16.2	3.46	17.2	2.52	17.3	2.42
6° E.P.	19.7	3.35	19.8	3.60	17.9	4.11	17.5	4.26	17.0	4.12	18.0	3.61
1° E.S.O.	22.6	2.31	22.1	3.31	21.6	3.94	20.9	4.16	22.1	3.43	22.3	3.32
2° E.S.O.	83.1	5.91	81.8	8.20	78.6	8.68	75.4	10.80	77.1	8.72	78.2	7.99
3° E.S.O.												
4° E.S.O.												
5° E.S.O.												
6° E.S.O.												
DT												
F												
gl1												
gl2												
p												
μ ²												
Post hoc												

ASP = Apoyo Social de los Padres; ASC = Apoyo Social de los Compañeros de Clase; ASD = Apoyo Social de los Docentes; ASA = Apoyo Social de los Amigos Cercanos; AS = Apoyo Social.

*p ≤ .05. **p ≤ .01. ***p ≤ .001.

¹Varianzas diferentes (Welch y Games-Howell)

²Varianzas iguales (Fisher y Tukey)

Tabla 3
Resultados de los análisis de regresión múltiple para la cibervictimización (N = 654)

	Paso 1	Paso 2	Paso 3
	β	β	β
<i>Paso 1. Apoyo Social</i>			
Padres	-.239***	-.248***	-.284***
Compañeros de clase	-.278***	-.276***	-.265***
Docentes	.014	.011	.016
Amigos cercanos	.016	.018	.023
<i>Paso 2. Curso</i>			
Curso	-	-.032	-.026
<i>Paso 3. Interacciones Apoyo Social x Curso</i>			
Padres x Curso	-	-	.095*
Compañeros de clase x Curso	-	-	-.123**
Docentes x Curso	-	-	-.010
Amigos cercanos x Curso	-	-	.013
R ² ajustada	.16	.16	.17
F	32.4	26.1	15.8
gl1	4	5	9
gl2	649	648	644
p	<.001	<.001	<.001
ΔR ²	-	9.17e-4	0.0135
F	-	0.714	2.644
gl1	-	1	4
gl2	-	648	644
p	-	.398	.033

*p ≤ .05. **p ≤ .01. ***p ≤ .001.

El *curso* no muestra un efecto estadísticamente significativo y no se observa una variación significativa en el efecto del resto de las variables incluidas en el modelo. El incremento en el coeficiente de determinación (R^2) no es estadísticamente significativo.

Por último, en el tercer paso, se ha puesto a prueba un modelo en el que se añaden a las variables independientes del Paso 2 las interacciones del *curso* con cada una de las formas de *apoyo social percibido* analizadas, para explorar el posible efecto moderador del *curso* en la relación entre *apoyo social* y *cibervictimización*. Dos de los efectos de interacción son estadísticamente significativos: el *curso* modera el efecto tanto del *apoyo social* de los padres como de los compañeros sobre la *cibervictimización*. Se mantiene el efecto estadísticamente significativo del *apoyo social* tanto de los padres como de los compañeros. La introducción en el modelo de las interacciones entre el *curso* y las diferentes formas de *apoyo social* ha dado lugar a un incremento pequeño, pero estadísticamente significativo en la capacidad explicativa del modelo (R^2), alcanzando el 17% de la varianza de las puntuaciones en *cibervictimización*.

Para explorar el motivo por el que el *apoyo social* de profesores y amigos no muestra una relación estadísticamente significativa cuando se controla estadísticamente el resto de las variables y teniendo en cuenta que los cuatro tipos de *apoyo social* correlacionan entre sí (Tabla 1), se han realizado análisis de mediación. Tal como se muestra en la Tabla 4, se observa que el efecto tanto del *apoyo social* del profesorado como de los amigos sobre la *cibervictimización* en la muestra analizada no es directo sino indirecto, mediado en ambos casos por el *apoyo social* de los padres y de los compañeros de clase.

Por último, se han realizado análisis de moderación para estudiar con mayor detalle el efecto de interacción del *curso* sobre el *apoyo social* de padres y compañeros de clase, observado en la Tabla 3. Como se muestra en la Tabla 5, el efecto de ambos tipos de *apoyo* sobre la *cibervictimización* es negativo y estadísticamente significativo tanto en cursos bajos como medios o altos. Sin embargo, el efecto del *apoyo social* de los padres es mayor en los primeros cursos que en los últimos, mientras que el de los compañeros es mayor en los últimos cursos que en los primeros (Tabla 5; Figuras 1 y 2).

Tabla 4
Análisis de mediación (N = 654)

				Intervalo de Confianza (95%)				
Tipo de efecto	Efecto	Valor estimado	EE	Inferior	Superior	β	z	p
Efecto de ASD sobre CBV, mediado por ASP								
Indirecto Componentes	ASD → ASP → CBV	-0.083	0.014	-0.111	-0.056	-0.101	-5.88	<.001
	ASD→ ASP	0.237	0.027	0.184	0.291	0.323	8.74	<.001
	ASP→ CBV	-0.351	0.044	-0.438	-0.265	-0.311	-7.94	<.001
Directo	ASD→ CBV	-0.011	0.033	-0.074	0.053	-0.013	-0.33	.741
Total		-0.094	0.032	-0.157	-0.031	-0.114	-2.92	.003
Efecto de ASD sobre CBV mediado por ASC								
Indirecto Componentes	ASD→ ASC→ CBV	-0.052	0.012	-0.076	-0.029	-0.063	-4.33	<.001
	ASD→ ASC	0.128	0.026	0.077	0.179	0.190	4.95	<.001
	ASC→ CBV	-0.408	0.046	-0.498	-0.319	-0.333	-8.90	<.001
Directo	ASD→ CBV	-0.042	0.031	-0.102	0.019	-0.050	-1.35	0.177
Total		-0.094	0.032	-0.157	-0.031	-0.114	-2.92	0.003
Efecto de ASA sobre CBV mediado por ASP								
Indirecto Componentes	ASA→ ASP→ CBV	-0.071	0.014	-0.098	-0.044	-0.078	-5.16	<.001
	ASA→ ASP	0.211	0.031	0.152	0.271	0.261	6.91	<.001
	ASP→ CBV	-0.336	0.043	-0.420	-0.251	-0.298	-7.76	<.001
Directo	ASA→ CBV	-0.063	0.035	-0.132	0.005	-0.069	-1.81	0.071
Total		-0.134	0.035	-0.204	-0.065	-0.147	-3.79	<.001
Efecto de ASA sobre CBV mediado por ASC								
Indirecto Componentes	ASA→ ASC→ CBV	-0.113	0.017	-0.147	-0.079	-0.124	-6.50	<.001
	ASA→ ASC	0.276	0.027	0.223	0.329	0.370	10.19	<.001
	ASC→ CBV	-0.410	0.049	-0.505	-0.314	-0.334	-8.44	<.001
Directo	ASA→ CBV	-0.021	0.036	-0.092	0.050	-0.023	-0.59	0.555
Total		-0.134	0.035	-0.204	-0.065	-0.147	-3.79	<.001

ASP=Apoyo Social de los Padres; ASC=Apoyo Social de los Compañeros de Clase; ASD=Apoyo Social de los Docentes; ASA=Apoyo Social de los Amigos Cercanos; CBV=Cibervictimización.

Tabla 5
Efecto del apoyo social de los padres percibido (ASP) y del apoyo social de los compañeros de clase percibido (ASC) sobre la cibervictimización informada (CBV) en diferentes niveles de la variable moderadora (Curso) (N = 654)

			Intervalo de Confianza (95%)			
Nivel	Valor estimado	EE	Inferior	Superior	Z	p
Efecto de ASP sobre CBV en diferentes niveles de la variable moderadora (Curso)						
Medio	-0.404	0.045	-0.491	-0.317	-9.08	<.001
Bajo (-1DT)	-0.502	0.074	-0.646	-0.357	-6.80	<.001
Alto (+1DT)	-0.306	0.052	-0.408	-0.205	-5.93	<.001
Efecto de ASC sobre CBV en diferentes niveles de la variable moderadora (Curso)						
Medio	-0.415	0.045	-0.503	-0.326	-9.18	<.001
Bajo (-1DT)	-0.290	0.069	-0.426	-0.155	-4.20	<.001
Alto (+1DT)	-0.539	0.067	-0.669	-0.408	-8.08	<.001

Discusión

En este estudio se ha analizado el apoyo social percibido en una muestra de estudiantes de 5° de E.P. a 4° de E.S.O., explorando sus variaciones según el curso y su relación con la cibervictimización. Los resultados muestran que la cibervictimización está influenciada por las diferentes fuentes de apoyo y que esta relación varía en función del curso académico.

El análisis del apoyo social percibido, primer objetivo de este trabajo, revela que en E.P. la principal fuente de apoyo es la familia, seguida por amigos, docentes y compañeros, en línea con la hipótesis inicial. Sin embargo, en la transición a E.S.O., el apoyo percibido por parte de los adultos (padres y docentes) disminuye, mientras que el de los iguales (compañeros y amigos) permanece estable. En los últimos cursos de E.S.O., los amigos son la fuente principal de apoyo, seguidos por la familia, docentes y compañeros. Este cambio no responde a un aumento gradual del apoyo social percibido de los amigos, sino a la disminución del apoyo familiar percibido. Además, los estudiantes de E.S.O. perciben un menor apoyo social total, ya que el apoyo social de las amistades no compensa la disminución del apoyo que perciben de los padres y de los docentes. Esto puede explicarse porque, aunque las relaciones con los iguales adquieren mayor relevancia en la adolescencia, no siempre ofrecen el mismo

nivel de seguridad emocional que la familia (Symonds y Galton, 2014). La transición a E.S.O., con la ruptura de amistades previas y la creación de nuevas, genera una inestabilidad que puede reducir la percepción de apoyo por parte de los iguales (Krammer et al., 2023; Weller, 2007). Aunque los adolescentes de hoy están más conectados digitalmente que nunca, también reportan niveles más altos de soledad (Twenge et al., 2021). Esto sugiere que la conectividad virtual no sustituye el apoyo emocional del mundo real por parte de la familia y los docentes, y que, además, puede estar erosionando la percepción de una cercanía genuina con los compañeros. Uno de los posibles motivos del menor apoyo percibido de los docentes en E.S.O., comparado con E.P., puede tener que ver con el modelo educativo español. En E.P., un único docente-tutor imparte la mayoría de las materias, facilitando la interacción y el vínculo. En E.S.O., los estudiantes tienen varios docentes especializados, con quienes comparten pocas horas semanales, dificultando la creación de relaciones cercanas que se perciban como fuente de apoyo (Francés et al., 2022; Symonds y Galton, 2014).

El segundo objetivo ha sido analizar cómo estas fuentes de apoyo afectan a la probabilidad de cibervictimización. Tal y como se ha hipotetizado, se observa que todas estas fuentes se asocian negativamente con la cibervictimización, destacando el apoyo de los padres y el de los compañeros como los factores con una relación

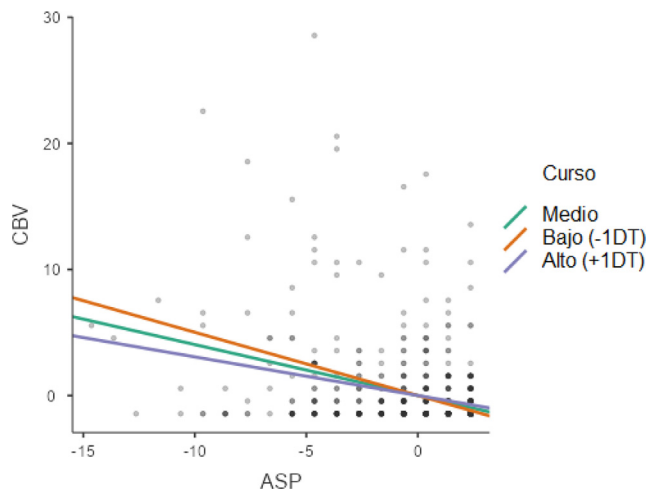


Figura 1. Representación gráfica del efecto del apoyo social de los padres percibido (ASP) sobre la cibervictimización informada (CBV) en diferentes niveles de la variable moderadora (curso).

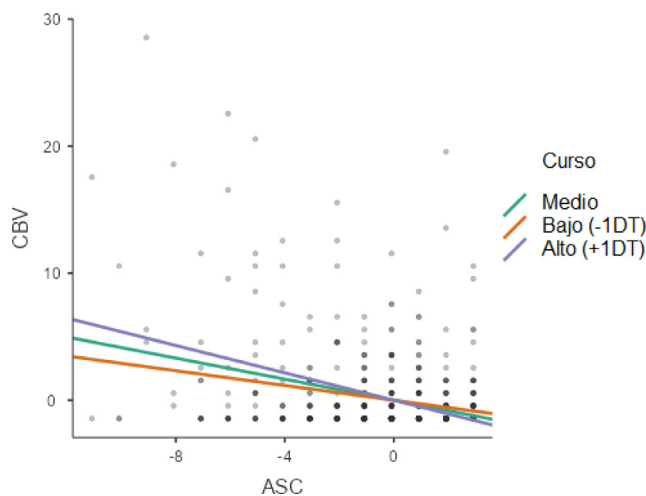


Figura 2. Representación gráfica del efecto del apoyo social de los compañeros de clase percibido (ASC) sobre la cibervictimización informada (CBV) en diferentes niveles de la variable moderadora (curso).

directa más clara. Las correlaciones entre las distintas formas de apoyo social percibido y la cibervictimización reportada, aunque estadísticamente significativas, tienden a ser moderadas o bajas. Esto puede deberse a la baja variabilidad en los niveles de cibervictimización, ya que la mayoría del alumnado ha reportado niveles bajos. También puede estar relacionado con la naturaleza compleja de la relación entre la cibervictimización y el apoyo social. El efecto protector de la familia disminuye a medida que el alumnado avanza de curso, mientras que el de los compañeros aumenta. Al comparar estos hallazgos con estudios anteriores, surgen algunas advertencias metodológicas.

En el estudio de Lee et al. (2022), se ha encontrado una asociación entre el apoyo familiar y el de los compañeros y el acoso cara a cara, pero no se ha encontrado dicha asociación con el *cyberbullying*. Sin embargo, este resultado debe interpretarse con cautela. Lee et al. (2022) utilizan una única pregunta para evaluar todas las fuentes de apoyo social (*¿A quién recurras con mayor probabilidad para hablar sobre tus preocupaciones o dificultades y buscar ayuda o asistencia?*), con cuatro opciones de respuesta: *familia, compañeros, institución o ninguno*; sin examinar posibles interacciones con los grupos de edad. Hong et al. (2016) hallan una menor prevalencia de víctimas de acoso tradicional entre los adolescentes que se sienten

satisfechos con sus relaciones familiares y de amistad. Sin embargo, no hallan esta asociación en el caso de las cibervíctimas. Conviene señalar que, al igual que en el estudio de Lee et al. (2022), no se ha utilizado una medida estandarizada para evaluar el apoyo social. Además, los datos en los que se basa dicho estudio datan de 2005-2006, cuando tanto la prevalencia como los tipos de plataformas de redes sociales entre los jóvenes son muy diferentes de las actuales, lo que limita la aplicabilidad de sus hallazgos a nuestro contexto actual, saturado digitalmente.

Martin-Criado et al. (2021) han encontrado que la implicación parental en el control de las actividades en línea —como evitar la sobreconfianza o el uso inapropiado de las redes sociales— previene eficazmente conductas de riesgo asociadas con la cibervictimización a cualquier edad, especialmente durante la adolescencia temprana. Además, el apoyo familiar proporciona recursos emocionales y prácticos que ayudan a los jóvenes a afrontar los factores de riesgo relacionados con la cibervictimización (Audrin y Blaya, 2020; Mobin et al., 2017). Las relaciones afectuosas y la comunicación abierta con los padres se han asociado con una menor ansiedad (Al-Atrani, 2015; Möller et al., 2016), una mayor autoestima (Harris et al., 2015; Keizer et al., 2019), mejores estrategias de afrontamiento (Morison y Benight, 2022) y un mayor desarrollo de habilidades sociales (Daud et al., 2019; Salavera y Quílez-Robres, 2022).

El efecto protector directo de los compañeros frente a la cibervictimización puede explicarse por su capacidad para ofrecer apoyo, lo cual reduce la probabilidad de que participen en conductas agresivas y aumenta las posibilidades de que actúen como defensores, también en el entorno digital (Lee et al., 2022). Además, el apoyo de los compañeros también actúa como un factor protector frente a diversos predictores de la cibervictimización, como la ansiedad social, la depresión y la baja autoestima (Jakulska et al., 2022; Wit et al., 2011). Es importante señalar que nuestra medida de “apoyo de los compañeros” recoge a pares aliados y personas de confianza, no a los agresores. La investigación sobre los roles de los observadores (por ej., Chen et al., 2024; Salmivalli et al., 2011) ha demostrado que una fuerte cohesión entre iguales puede disuadir el comportamiento agresivo y favorecer la intervención y, en consecuencia, reducir la cibervictimización.

El apoyo docente tiene un efecto protector indirecto. El personal docente puede fomentar un clima positivo en el aula al fortalecer las relaciones positivas entre el alumnado y establecer normas claras contra la agresión, lo que favorece la defensa de las víctimas (Llorent et al., 2021; Mérida-López et al., 2024). Además, puede potenciar el apoyo familiar promoviendo la comunicación abierta con las familias y proporcionando información útil para reducir los factores de riesgo (Virtanen et al., 2019).

El apoyo de los amigos cercanos se muestra también como un factor protector indirecto que puede reforzar el apoyo entre iguales al mejorar las habilidades sociales y la autoestima, y al ofrecer oportunidades para conocer nuevas personas (Krammer et al., 2023; Turner et al., 2024). Igualmente, percibir las amistades como una fuente de apoyo mejora el bienestar emocional y mitiga el estrés, lo que puede potenciar los efectos positivos del apoyo familiar (Nguyen et al., 2024; Scheuplein y van Harmelen, 2022).

Este estudio pone de manifiesto la necesidad de adoptar un enfoque global y ecológico en la protección frente a la cibervictimización, en el que las familias, los centros educativos y los amigos cercanos interactúen para crear entornos seguros.

Implicaciones prácticas

Los resultados destacan que, aunque disminuye durante la adolescencia, el apoyo familiar percibido es fundamental. Por ello, es esencial que las estrategias de prevención del *cyberbullying* involucren a las familias —especialmente durante los periodos

de transición escolar—, reforzando su papel como agentes de apoyo emocional y práctico (Holt y Espelage, 2007). Igualmente importante es la promoción de redes positivas entre iguales: los programas deben empoderar al alumnado como defensores y fomentar vínculos sociales genuinos fuera del entorno digital, para contrarrestar los efectos de aislamiento asociados al uso excesivo de las interacciones en línea.

En el contexto educativo, las intervenciones deben centrarse en fortalecer los lazos entre iguales, dado su papel clave durante la adolescencia. Algunos modelos educativos dedican las primeras semanas de la E.S.O. a reforzar las relaciones positivas entre el alumnado, promover un clima de aula favorable y mitigar los factores de riesgo asociados a la victimización, logrando reducir con éxito su prevalencia (Virtanen et al., 2019). Por tanto, la formación de los docentes para actuar como facilitadores de estas relaciones y promotores de normas contra la agresión resulta fundamental. Fuera del ámbito educativo, es importante promover y cultivar amistades, ya que complementan el apoyo familiar y escolar y refuerzan las habilidades sociales y la autoestima (Hong et al., 2016).

Por último, las medidas preventivas deben adaptarse al nivel educativo. En la infancia, deben centrarse en reforzar el apoyo familiar, mientras que en la adolescencia se debe priorizar el fomento de relaciones saludables entre iguales, sin descuidar el papel continuo de la familia y los docentes. Este enfoque permite diseñar estrategias que abordan tanto los factores de riesgo como los factores protectores, optimizando la prevención del *cyberbullying* y mejorando el bienestar escolar.

Limitaciones

Aunque este estudio enriquece la comprensión sobre la cibervictimización y el apoyo social, también se deben considerar varias limitaciones. En primer lugar, el poder explicativo de las variables de apoyo social analizadas en relación con la cibervictimización tiende a ser bajo. Esto puede deberse a que dichas variables representan solo una parte del conjunto de factores, y de sus interacciones, que explican la probabilidad de ser víctima de *cyberbullying*. Futuros estudios deben ampliar el modelo explicativo incorporando otros factores relevantes que mejoren su capacidad predictiva. En segundo lugar, la metodología transversal presenta limitaciones para analizar la evolución del fenómeno a lo largo del tiempo. Aunque este trabajo es de carácter exploratorio, futuras investigaciones deben emplear diseños longitudinales que permitan examinar cómo cambian las relaciones entre las distintas fuentes de apoyo social y la cibervictimización en las diferentes etapas educativas. En tercer lugar, los grupos de estudiantes por curso no presentan tamaños equivalentes. Esta falta de homogeneidad en el tamaño de los grupos puede afectar a la robustez de los análisis estadísticos. Sin embargo, se han tomado precauciones para tratar de minimizar este posible sesgo, como la comprobación de la homogeneidad de varianzas y el uso de pruebas robustas cuando ha sido necesario. En futuras réplicas de este estudio, recomendamos asegurar que los tamaños de los grupos sean similares. En cuarto lugar, las medidas utilizadas se han basado en autoinformes para evaluar tanto el apoyo social como la cibervictimización. Aunque este método resulta especialmente adecuado para detectar fenómenos como el acoso, que a menudo ocurren en el ámbito privado, está sujeto a posibles sesgos de memoria o de deseabilidad social. Futuras investigaciones pueden combinar los autoinformes con otras metodologías complementarias para enriquecer la comprensión del fenómeno. Por último, aunque algunas subescalas han presentado valores de varianza media extraída ligeramente por debajo del punto de corte recomendado, esta limitación no compromete la validez de los resultados ni el uso de los cuestionarios, dado

su elevado nivel de consistencia interna y fiabilidad. No obstante, este aspecto debe ser tenido en cuenta en estudios posteriores.

Financiación

Este trabajo de investigación no ha recibido apoyo financiero específico de instituciones públicas, privadas o sin ánimo de lucro.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su agradecimiento a los centros educativos, familias y estudiantes que voluntariamente han participado en este estudio.

Declaración de contribución de autoría CRediT

Mónica Rodríguez-Enríquez: conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, redacción —borrador original—; redacción —revisión y edición—, supervisión; revisión de referencias bibliográficas. **David Álvarez-García:** conceptualización, metodología, análisis formal, redacción —borrador original—, redacción —revisión y edición—, supervisión. **Sara Rodríguez-Alvarado:** investigación, curación de datos, supervisión, revisión de referencias. **Martina Ares-Ferreirós:** investigación, revisión de referencias bibliográficas.

Referencias

- Aizenkot, D., y Kashy-Rosenbaum, G. (2021). Cyberbullying victimization in whatsapp classmate groups among Israeli elementary, middle, and high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(15–16), NP8498–NP8519. <https://doi.org/10.1177/0886260519842860>.
- Aktaş Terzioğlu, M., y Büber, A. (2024). Alexithymia, internet addiction, and cyber-victimization among high school students in Turkey: An exploratory study. *Behaviour & Information Technology*, 44(7), 1350–1361. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2353273>.
- Al-Atram, A. A. (2015). The relationship between parental approach and anxiety. *Archives of Depression and Anxiety*, 1(1), 006–009. <https://doi.org/10.17352/2455-5460.000002>.
- Allen, K., Gray, D. L., Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (2022). The need to belong: A deep dive into the origins, implications, and future of a foundational construct. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1133–1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>.
- Álvarez-García, D., García, T., y Betts, L. (2025). Anxiety and self-esteem as causes and consequences of cyber-victimization in preadolescence: A longitudinal study. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 17(1), 1–9. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2025a1>.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., García, T., y Barreiro-Collazo, A. (2018). Individual, family, and community predictors of cyber-aggression among adolescents. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10(1), 79–88. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a8>.
- Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying in adolescence: Impact on socioemotional and behavioral adjustment. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 141–148. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.003>.
- Arató, N., Zsidó, A. N., Rívnyák, A., Péley, B., y Lábadi, B. (2022). Risk and protective factors in cyberbullying: The role of family, social support and emotion regulation. *International Journal of Bullying Prevention*, 4(2), 160–173. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00097-4>.
- Arnarsson, A., Nygren, J., Nyholm, M., Torsheim, T., Augustine, L., Bjereld, Y., Markkanen, I., Schnohr, C. W., Rasmussen, M., Nielsen, L., y Bendtsen, P. (2020). Cyberbullying and traditional bullying among Nordic adolescents and their impact on life satisfaction. *Scandinavian Journal of Public Health*, 48(5), 502–510. <https://doi.org/10.1177/1403494818817411>.
- Audrin, C., y Blaya, C. (2020). Psychological well-being in a connected world: The impact of cybervictimization in children's and young people's life in France. *Frontiers in Psychology*, 11, 1427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01427>.
- Azami, M. S., y Tareman, F. (2020). Victimization in traditional and cyberbullying as risk factors for substance use, self-harm and suicide attempts in high school students. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8(1), 101–109. <https://doi.org/10.21307/sjcap-2020-010>.
- Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentziaga, O., y Gorostiza, A. (2023). Association between bullying victimization, anxiety and depression in childhood and adolescence: The mediating effect of self-esteem. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 26–34. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.11.001>.
- Blum, R. W., Astone, N. M., Decker, M. R., y Mouli, V. C. (2014). A conceptual framework for early adolescence: A platform for research.

- International Journal of Adolescent Medicine and Health, 26(3), 321–331. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0327>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828)*. John Wiley & Sons.
- Bukowski, W. M., y Sippola, L. K. (2005). Friendship and development: putting the most human relationship in its place. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(109), 91–98. <https://doi.org/10.1002/cd.141>
- Burdick, L. S., y Corr, C. (2024). Helping teachers understand and mitigate trauma in their classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 56(6), 502–509. <https://doi.org/10.1177/00400599211061870>
- Chan, M., Sharkey, J. D., Nyland-Gibson, K., Dowdy, E., y Furlong, M. J. (2022). Social support profiles associations with adolescents' psychological and academic functioning. *Journal of School Psychology*, 91, 160–177. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.006>
- Chang, Y., Yang, C., y Hsieh, S. (2023). Social support enhances the mediating effect of psychological resilience on the relationship between life satisfaction and depressive symptom severity. *Scientific Reports*, 13(1), 4818. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-31863-7>
- Chen, Q., Lin, W., Wu, Q., y Chan, K. L. (2024). The effectiveness of interventions on bullying and cyberbullying bystander: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 15248380241297362. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15248380241297362>
- Cheng, C. M., Chu, J., Ganson, K. T., Trompeter, N., Testa, A., Jackson, D. B., He, J., Glidden, D. V., Baker, F. C., y Nagata, J. M. (2023). Cyberbullying and eating disorder symptoms in US early adolescents. *The International Journal of Eating Disorders*, 56(12), 2336–2342. <https://doi.org/10.1002/eat.24034>
- Daud, N., Sarkawi, Z., Zakaria, I., y Woon, Y. H. (2019). Parent-students relationship and its relationship with student's development in social skills. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 6(11), 5712–5715. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v6i11.05>
- De Meulenaere, J., Stas, L., Antrop, I., Buysse, A., y Lemmens, G. M. D. (2022). Adolescent attachment: a social relations perspective on family relations. *Family Process*, 61(2), 764–778. <https://doi.org/10.1111/famp.12670>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L., y Alvario, M. (2024). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y la adolescencia*. Pirámide.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Francés, M. Á., Pérez, M. C. S., y Baquero, A. B. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147–164. <https://doi.org/10.6018/rie.441441>
- Galindo-Domínguez, H., y Losada, D. (2023). Inteligencia emocional e ideación suicida en adolescentes: el rol mediador y moderador del apoyo social. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 125–134. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.02.001>
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. TEA Ediciones.
- García-Rodríguez, L., Iriarte Redín, C., y Reparaz Abaitua, C. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review*, 38, 100488. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488>
- Garthe, R. C., Kim, S., Welsh, M., Wegmann, K., y Klingenberg, J. (2023). Cyber-Victimization and mental health concerns among middle school students before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(4), 840–851. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01737-2>
- Gong, Z., Reinhardt, J. D., Han, Z., Ba, Z., y Lei, S. (2022). Associations between school bullying and anxiety in children and adolescents from an ethnic autonomous county in China. *Psychiatry Research*, 314, 114649. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114649>
- Harris, M. A., Gruenenfelder-Steiger, A. E., Ferrer, E., Donnellan, M. B., Allemand, M., Fend, H., Conger, R. D., y Trzesniewski, K. H. (2015). Do parents foster self-esteem? Testing the prospective impact of parent closeness on adolescent self-esteem. *Child Development*, 86(4), 995–1013. <https://doi.org/10.1111/cdev.12356>
- Harter, S. (1985). *Manual for the social support scale for children*. University of Denver.
- Harter, S. (2012). *Social support scale for children: manual and questionnaires*. University of Denver.
- Hellfeldt, K., López-Romero, L., y Andershed, H. (2020). Cyberbullying and psychological well-being in young adolescence: the potential protective mediation effects of social support from family, friends, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 45. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010045>
- Holt, M. K., y Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 984–994. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9153-3>
- Hong, J. S., Lee, J., Espelage, D. L., Hunter, S. C., Patton, D. U., y Tyrone Rivers, J. (2016). Understanding the correlates of face-to-face and cyberbullying victimization among U.S. adolescents: A social-ecological analysis. *Violence and Victims*, 31(4), 638–663. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-15-00014>
- Howick, J., Kelly, P., y Kelly, M. (2019). Establishing a causal link between social relationships and health using the Bradford Hill Guidelines. *SSM - Population Health*, 8, 100402. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100402>
- Instituto de Estadística de la, UNESCO. (2012). International Standard Classification of Education: ISCED 2011. UNESCO-UIS,. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Jameel, A., Ma, Z., Li, M., Hussain, A., Asif, M., y Wang, Y. (2024). The effects of social support and parental autonomy support on the mental well-being of university students: The mediating role of a parent-child relationship. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 622. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03088-0>
- Jaskulska, S., Jankowiak, B., Pérez-Martínez, V., Pyżalski, J., Sanz-Barbero, B., Bowes, N., Claire, K. D., Neves, S., Topa, J., Silva, E., Mocanu, V., Gena Dascalu, C., y Vives-Cases, C. (2022). Bullying and cyberbullying victimization and associated factors among adolescents in six European countries. *Sustainability*, 14(21), 14063. <https://doi.org/10.3390/su142114063>
- Keizer, R., Helmerhorst, K. O. W., y Gelderen, L. v. R. (2019). Perceived quality of the mother-adolescent and father-adolescent attachment relationship and adolescents' self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1203–1217. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01007-0>
- Khairunnisa, K., Anuar, C. C., y Aishah, H. S. (2024). Family attachment and its influence on adult resilience: A cross-sectional ex post facto investigation. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 6(3), 377–389. <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ajress/article/view/27744>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Krammer, I., Schrank, B., Pollak, I., Stiehl, K. A. M., Nater, U. M., y Woodcock, K. A. (2023). Early adolescents' perspectives on factors that facilitate and hinder friendship development with peers at the time of school transition. *Journal of School Psychology*, 98, 113–132. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.03.001>
- Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., Brunton, G., Sutcliffe, K., y Thomas, J. (2020). Cyberbullying and children and young people's mental health: A systematic map of systematic reviews. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 23(2), 72–82. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0370>
- Lee, J., Roh, B., y Yang, K. (2022). Exploring the association between social support and patterns of bullying victimization among school-aged adolescents. *Children and Youth Services Review*, 136, 106418. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106418>
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., y Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524–531. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00165-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00165-0)
- Li, C., Wang, P., Martín-Moratinos, M., Bella-Fernández, M., y Blasco-Fontecilla, H. (2024). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 2895–2909. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-0128-x>
- Lipski, D., Sifers, S. K., y Jackson, Y. (2014). A study of the psychometric properties of the Social Support Scale for Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 255–264. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9383-0>
- Liu, C., Liu, Z., y Yuan, G. (2020). The longitudinal influence of cyberbullying victimization on depression and posttraumatic stress symptoms: The mediation role of rumination. *Archives of Psychiatric Nursing*, 34(4), 206–210. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.05.002>
- Llorent, V. J., Farrington, D. P., y Zych, I. (2021). El plan de convivencia y su relación con las competencias socioemocionales, el bullying y el cyberbullying en la educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 35–44. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.002>
- Malecki, K., y Demaray, M. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>
- Mang, L., Huang, N., Liu, X., Zhen, C., y Guo, J. (2023). The interaction effects of social support and four types of bullying on sleep quality in Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 341, 119–127. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.092>
- Martin-Criado, J., Casas, J., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2021). Parental supervision and victims of cyberbullying: influence of the use of social networks and online extimacy. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 160–167. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.04.002>
- McLean, L., Gaul, D., y Penco, R. (2022). Perceived social support and stress: a study of 1st year students in Ireland. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21, 2101–2121. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Gómez-Hombrados, J., y Extremera, N. (2024). Comportamientos emocionalmente inteligentes docentes y su papel en la relación entre la cibervictimización y los factores de riesgo de suicidio en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 30(1), 500157. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.500157>
- Michaelson, V., Pilato, K. A., y Davison, C. M. (2021). Family as a health promotion setting: a scoping review of conceptual models of the health-promoting family. *Plos One*, 16(4), e0249707. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249707>
- Mobin, A., Feng, C. X., y Neudorf, C. (2017). Cybervictimization among preadolescents in a community-based sample in Canada: prevalence and predictors. *Canadian Journal of Public Health = Revue Canadienne de Santé Publique*, 108(5–6), e475–e481. <https://doi.org/10.17269/CJPH.108.5878>
- Möller, E. L., Nikolić, M., Majdandžić, M., y Bögels, S. M. (2016). Associations between maternal and paternal parenting behaviors, anxiety and its precursors

- in early childhood: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 45, 17–33. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.03.002>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Morison, M., y Benight, C. C. (2022). Trauma coping self-efficacy mediates associations between adult attachment and posttraumatic stress symptoms. *Frontiers in Psychology*, 13, 799608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799608>
- Murphy, T. P., Laible, D., y Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1388–1397. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2>
- Nguyen, M. T., Nguyen, N. K. N., y Nguyen, P. Q. (2024). Family and friends: Key influences on teenage traits and behaviors. *Social Science and Humanities Journal (SSHJ)*, 8(10), 5711–5723. <https://doi.org/10.18535/sshj.v8i10.1430>
- Nikolaou, D. (2017). Does cyberbullying impact youth suicidal behaviors? *Journal of Health Economics*, 56, 30–46. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2017.09.009>
- Ogden, T., y Hagen, K. A. (2018). *Adolescent mental health: Prevention and intervention* (2nd ed.). Routledge.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., y von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.1; 2020.1791815>
- Papalia, D. E., y Martorell, G. (2024). *Adolescence. Experience human development*. McGraw-Hill.
- Pastor, Y., Quiles, Y., y Pamies, L. (2012). Apoyo social en la adolescencia: adaptación y propiedades psicométricas del “Social Support Scale for Children” de Harter (1985). *Revista de Psicología Social*, 27(1), 39–53. <https://doi.org/10.1174/021347412798844060>
- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2017). Digital self-harm among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 61(6), 761–766. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.06.012>
- Rawatlal, N., Kliever, W., y Pillay, B. J. (2015). Adolescent attachment, family functioning and depressive symptoms. *South African Journal of Psychiatry*, 21(3), 80–85. <https://www.ajol.info/index.php/sajpsyc/article/view/125059>
- Reitz, Zimmermann, Hutteman, Specht, y Neyer. (2014). How peers make a difference: The role of peer groups and peer relationships in personality development. *European Journal of Personality*, 28(3), 279–288. <https://doi.org/10.1002/per.1965>
- Rodríguez-Enríquez, M., Álvarez-García, D., Ares-Ferreirós, M., y Garaigordobil, M. (2025). Validation of an Online Adaptation of the Cyberbullying Test in Children and Adolescents. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 16(2), 29–42. <https://doi.org/10.70478/rips.2025.16.08>
- Rodríguez-Enríquez, M., Álvarez-García, D., Rodríguez-Alvarado, S., y Ares-Ferreirós, M. (en prensa). Validation of a computerized version of Harter's Social Support Scale in preadolescents and adolescents. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*.
- Roorda, D. L., Zee, M., y Koomen, H. M. Y. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490–503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
- Rothson, C., Head, J., Klineberg, E., y Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>
- Salavera, C., y Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the effect of parental styles on social skills: The mediating role of affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3295. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405–411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Scheuplein, M., y van Harmelen, A. (2022). The importance of friendships in reducing brain responses to stress in adolescents exposed to childhood adversity: A preregistered systematic review. *Current Opinion in Psychology*, 45, 1013. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101310>
- Shaheen, A. M., Hamdan, K. M., Albqoor, M., Othman, A. K., Amre, H. M., y Hazeem, M. N. A. (2019). Perceived social support from family and friends and bullying victimization among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 107, 104503. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104503>
- Symonds, J., y Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10–14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1–27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3021>
- Tan, W. N., y Yasin, M. (2020). Parents' roles and parenting styles on shaping children's morality. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3C), 70–76. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081608>
- Taylor, S. E. (2011). *Social Support: A Review*. En H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford handbook of health psychology* (pp. 189–214). Oxford University Press.
- Turner, S., Fulop, A., y Woodcock, K. A. (2024). Loneliness: Adolescents' perspectives on what causes it, and ways youth services can prevent it. *Children and Youth Services Review*, 157, 107442. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107442>
- Twenge, J. M., Haidt, J., Blake, A. B., McAllister, C., Lemon, H., y Le Roy, A. (2021). Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of Adolescence*, 93(1), 257–269. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.006>
- Vila, J. (2021). Social support and longevity: Meta-analysis-based evidence and psychobiological mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 12, 717164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717164>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M., y Nurmi, J. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>
- Vismara, M., Gironi, N., Conti, D., Nicolini, G., y Dell'Oso, B. (2022). The current status of cyberbullying research: A short review of the literature. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 46, 101152. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101152>
- Wang, Y., Wang, J., Zhou, H., Li, W., Liao, Y., Xu, M., Gao, C., y Lv, B. (2024). The protective effect of social support on all-cause and cardio-cerebrovascular mortality among middle-aged and older adults in the US. *Scientific Reports*, 14(1), 4758. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55012-w>
- Weller, S. (2007). Sticking with your mates? Children's friendship trajectories during the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 21(5), 339–351. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00056.x>
- Wentzel, (2022). Does anybody care? Conceptualization and measurement within the contexts of teacher-student and peer relationships. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1919–1954. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09702-4>
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., y Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556–572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>
- Yudes, C., Rey, L., y Extremera, N. (2020). Predictive factors of cyberbullying perpetration amongst Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3967. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113967>