

# Impacto del contexto educativo en el comportamiento adolescente desajustado en las redes sociales virtuales

Impact of educational context on the mismatch of adolescent use in virtual social networks

Samuel Crespo-Ramos<sup>1</sup>, Esteban Vázquez-Cano<sup>2</sup>, Eloy J. López-Meneses<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Pablo de Olavide, España

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

screram@alumno.upo.es , evazquez@edu.uned.es , elopmen@upo.es

**RESUMEN.** Esta investigación pretende analizar aquellos aspectos y variables del contexto escolar del adolescente que inciden positiva o negativamente sobre su comportamiento en redes sociales virtuales. La muestra está compuesta por 2399 adolescentes españoles de 6º de primaria, ESO y Bachillerato, de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. Para ello, se aplica el análisis correlacional, discriminante y multivariante. Los resultados muestran cómo una escasa implicación y afiliación escolar están relacionados con progresivas cotas de violencia y rechazo sufrido, del ejercicio o sufrimiento de ciberacoso o de dependencia a estas redes sociales, especialmente en la adolescencia tardía. De la misma forma se confirma a su vez, que el uso de estas redes como principal vehículo de aumento de círculo social, se vincula a un limitado clima escolar adolescente. Esta investigación ha denotado también cómo la ayuda percibida por el docente se ha constatado como una variable que aleja del uso disfuncional adolescente de las redes sociales en cuanto a dependencia, violencia y rechazo sufrido en estas redes así como escenarios de ciberacoso sufrido o ejercido en las mismas. De la misma forma, se han mostrado interesantes las relaciones entre un satisfactorio clima escolar adolescente en su ajuste y comportamiento adolescente en redes sociales, de tal forma que altas puntuaciones en afiliación, implicación escolar y ayuda docente percibida, permite predecir distanciamientos considerables de situaciones problemáticas de ciberacoso, dependencia, violencia y rechazo, entre otras. En definitiva, desde diferentes técnicas estadísticas, se evidencian consecuencias favorables en el uso y comportamiento adolescente de redes sociales, basadas en un favorable clima escolar adolescente.

**ABSTRACT.** This research aims to analyze those aspects and variables of the adolescent's school context that positively or negatively affect their behavior in virtual social networks. The sample is made up of 2399 Spanish adolescents from 6th grade, ESO and Baccalaureate, aged between 11 and 18 years. For this, the correlational, discriminant and multivariate analysis is applied. The results show how low school involvement and affiliation are related to progressive levels of violence and rejection suffered, the exercise or suffering of cyberbullying or dependence on these social networks, especially in late adolescence. In the same way, it is confirmed that the use of these networks as the main vehicle for increasing the social circle is linked to a limited adolescent school climate. This research has also denoted how the help perceived by the teacher has been verified as a variable that moves away from the dysfunctional adolescent use of social networks in terms of dependency, violence and rejection suffered in these networks as well as scenarios of cyberbullying suffered or exercised in the themselves.

In the same way, the relationships between a satisfactory adolescent school climate in their adjustment and adolescent behavior in social networks have been shown to be interesting, in such a way that high scores in affiliation, school involvement and perceived teacher help, allows predicting considerable distances from problematic situations cyberbullying, dependency, violence and rejection, among others. In short, from different statistical techniques, favorable consequences are evident in the use and adolescent behavior of social networks, based on a favorable adolescent school climate.

**PALABRAS CLAVE:** Contexto escolar, uso disfuncional, redes sociales, adolescentes, España.

**KEYWORDS:** School context, dysfunctional use, social networks, adolescents, Spain.

## 1. Introducción

La escuela constituye, como claro agente socializador, un importante contexto cuya influencia en el desarrollo adolescente se lleva a cabo a través de la educación formal, de forma simultánea con otros agentes (Morales Salas, Infante-Moro & Gallardo-Pérez, 2019; Vázquez-Cano, De-la-Calle-Cabrera, Hervás-Gómez & López-Meneses, 2020; Pacheco-Cortés & Infante-Moro, 2020; Infante-Moro, Infante-Moro & Gallardo-Pérez, 2020; Paramio-Pérez & Hernando, 2021). Sin embargo, definir este contexto únicamente desde el punto de vista académico sería una excesiva simplificación (Castiblanco & González, 2014; Matas Terrón, Sánchez Barroso & Ríos Ariza, 2020; Burgos Videla, Vázquez-Cano, López-Meneses & Adaos Orrego, 2020). Así, teniendo en cuenta el momento en la escolarización del adolescente, este contexto escolar se presenta como una de las fuentes más importantes de su socialización, donde éste interioriza pautas de relación con sus iguales y figuras de autoridad. De la misma forma representa el contexto donde se transmiten aquellos contenidos, valores y actitudes esenciales para el desarrollo del individuo, se interactúa con otros adultos y se desarrollan las relaciones de amistad.

Asimismo, es en esta etapa, donde cobran mayor relevancia las relaciones sociales que se establecen en la escuela, así como la necesidad de una mayor autonomía y participación en un ambiente que, además, evoluciona de manera notable en este periodo. Es decir, la incorporación al sistema educativo no sólo incide en la educación formal, entendida como transmisora fundamental de habilidades y creadora de procesos de andamiaje a partir de los cuales el sujeto se comporta de un modo competente en ambientes significativos (Festl, Scharnow & Quandt, 2015), inhibiendo o estimulando también determinados comportamientos, sino que también proporciona la influencia de otros adultos, de otros iguales y contribuye a la formación de patrones de interacción que el adolescente interioriza y emplea igualmente en sus relaciones sociales.

De esta forma, en los centros educativos los adolescentes se integran en nuevos grupos sociales –grupos de iguales o de pares–, experimentan nuevas relaciones con figuras de autoridad social (profesores) y tienen la posibilidad de alcanzar un logro personal socialmente reconocido. Por lo tanto, no es de extrañar que exista un notable consenso entre los investigadores acerca de la relevancia del centro escolar como un contexto que posee un impacto crucial en el desarrollo de conductas tanto adaptadas como inadaptadas en el adolescente.

Este hecho referido, unido al claro impacto y arraigo que presenta el uso de las redes sociales (RRSS) en la actualidad, especialmente en el binomio de etapa adolescente y tránsito escolar (Crespo, 2018), confiere a estas redes una huella significativa tanto en potencia como en acto, para la evolución psicosocial adolescente. Tanto es así que, en la presente investigación, analizaremos el impacto y relación que guardan diferentes variables escolares en el uso y comportamiento de las RRSS por parte de los adolescentes.

## 2. Revisión de la literatura

Existen estudios internacionales (Ryan, Chester, Reece & Xenos, 2014; Mustafa, Khurshed, Rizvi, Zahid & Akhtar, 2020) como nacionales (Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz & del Rey, 2018; Bedregal-Alpaca, Castañeda-Huamán & Sharhorodska, 2021; López-Meneses, Vázquez-Cano, González-Zamar & Abad-Segura, 2020; Alarcón, 2021) que afirman, tal y como defendemos en la presente investigación, que las redes sociales virtuales no constituyen un ámbito separado o independiente a este centro educativo, sino que se muestra de forma simultánea como un contexto potenciador o moldeador de las relaciones sociales creadas y mantenidas en este contexto escolar, como fuera de él. En cualquier caso, existen también investigaciones (Álvarez-García, Barreiro-Collazo & Núñez, 2017; Ballesta, Lozano & Castillo, 2021) que sitúan el binomio centro escolar y RRSS como evidentes agentes socializadores complementarios, línea de investigación en la que, no solo el presente artículo se suma, sino que intenta enriquecer desde las respectivas variables escolares estudiadas.

De esta forma y como aborda la presente investigación en cuanto a las conductas adolescentes desajustadas en RRSS, algunas características estructurales y organizativas de los propios centros escolares, pueden favorecer la expresión de estos comportamientos como la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia

de normas de comportamiento claras para el alumnado y la orientación excesivamente autoritaria o excesivamente permisiva del profesorado, tal y como afirman otros autores (Crespo, Romero, Martínez-Ferrer & Musitu, 2017). Cabe añadir también la impotencia manifestada por el profesorado en relación a la gestión de la problemática relacionada con la convivencia escolar, especialmente en el aula. A su vez, falta de apoyo y de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado suele ocasionar sentimientos de indefensión y falta de motivación en el profesorado, lo cual provoca no sólo un empeoramiento del clima escolar, sino un aumento de comportamientos disruptivos y transgresores (Musitu, 2015; Téllez-Martínez, Cantón-Mayo & García-Martín, 2021).

Además de estos factores generales relacionados con el centro educativo, autores como Musitu, Estévez y Emler (2007) proponen otros factores más específicos de la organización del aula relacionados con los problemas de conducta en los alumnos. Un ejemplo de ello es el predominio de actividades altamente competitivas que puede generar altos sentimientos de frustración. Otro factor hace referencia al aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos en la escuela que, junto con sus pocas posibilidades de integración, crea un sentimiento de marginación y de soledad muy relacionado, a su vez, con sentimientos de insatisfacción vital, de aislamiento y con una mayor participación en conductas violentas como agresor y, sobre todo, como víctima. Un último factor, la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros fomenta los sentimientos de impunidad y la 'naturalización' de la violencia en los agresores y los sentimientos de indefensión e impotencia en las víctimas. Todo ello contribuye así, a la creación de un ambiente en el que la violencia se percibe como algo normalizado e incluso como un modo eficaz (y en algunos casos único) de resolver situaciones conflictivas y lograr aquello que se desea. En este contexto, las RRSS juegan en un alto porcentaje de situaciones, un papel continuista, repitiendo y en ocasiones potenciando las causas y efectos mencionados.

Así, estas redes se perciben como una extensión y complemento de su natural socialización (Álvarez-García, Barreiro-Collazo & Núñez, 2017), en la que diferentes comportamientos podrán alimentar o inhibir ajustes o desajustes en las propias redes así como en los propios escenarios físicos (García-Ruiz & Pérez Escoda, 2021).

De esta forma, pretendemos abordar en esta investigación, en confrontación con estudios recientes (Carnero, 2021), qué variables escolares se relacionan con el mejor ajuste psicosocial adolescente, y que a su vez, deparan en un mejor comportamiento del mismo en las RRSS. En este sentido, existen hallazgos (Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2018) en cuanto a que un clima escolar favorable del adolescente, se relaciona con un comportamiento ajustado y positivo del mismo en el ámbito de las RRSS.

Así, los objetivos que esta investigación se propone alcanzar son los siguientes: (1) Identificar las posibles correlaciones de las diferentes variables escolares (ayuda percibida del profesor, implicación y afiliación escolar) y sus posibles desajustes en las redes sociales virtuales. (2) Valorar la incidencia de factores como el sexo, la etapa adolescente, así como los diferentes estilos de socialización parental y (3) hallar comunalidades entre las diferentes técnicas de análisis y estadísticos en cuanto a la incidencia de dichas variables del contexto escolar en las funcionalidades y disfuncionalidades del uso adolescente de las RRSS.

### 3. Metodología

La metodología de investigación abarca tres tipos de análisis; en primer lugar, con objeto de explorar la relación que distintas variables del ámbito escolar mantienen con las redes sociales y sus diferentes factores se realizaron análisis correlacionales. En segundo lugar, se ha aplicado el análisis discriminante con el método paso a paso para establecer qué variables discriminaban en según qué comportamientos desajustados en las RRSS. Finalmente, se empleó el análisis multivariante mediante la aplicación de técnicas de inferencia estadística (MANOVA y ANOVAS) para contrastar la significación estadística de las diferencias entre los grupos. Todos los análisis se han llevado a cabo mediante el software estadístico SPSS en su versión 18.0.

### 3.1. Instrumentos

Previamente a mostrar nuestros resultados, expondremos las variables de clima escolar empleadas, en primer lugar en la siguiente figura 1, y tras ello, desarrolladas en la posterior tabla 1.

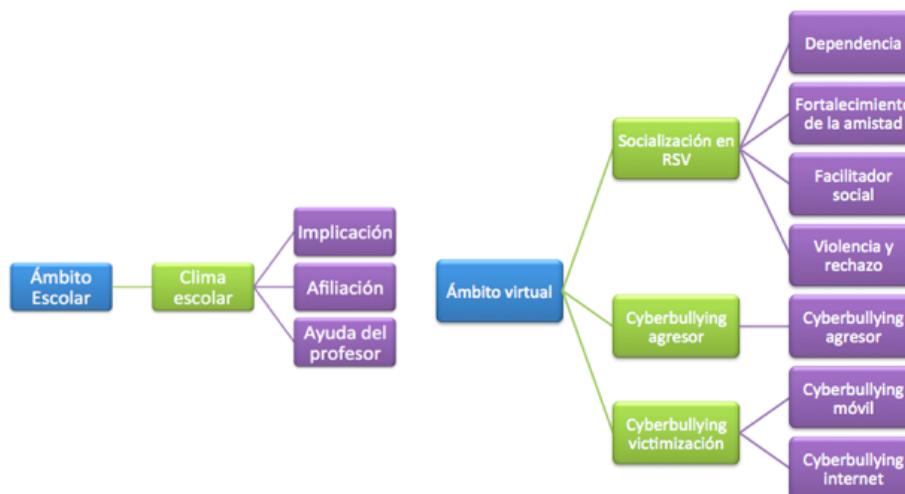


Figura 1. Variables y factores de los ámbitos escolar y virtual. Fuente: Elaboración propia.

Así, para el desarrollo de la presente investigación se ha conformado un cuestionario en tres dimensiones tomando en consideración escalas de medida previamente validadas que soportan el enfoque teórico adoptado en esta investigación (Tabla 1).

Ambito	Instrumento	Factores	Marco Teórico
Escolar	Clima escolar	Implicación Afilación Ayuda del profesor	- Escala de Clima Escolar (CES; Classroom Environment Scale). Trickett y Moos (1973).
	Socialización en redes sociales virtuales	Dependencia Fortalecimiento de la amistad Facilitador social Violencia y rechazo	- Escala de socialización en la red social (e-SOC39). LISIS (2013). - Escala de agresiones a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-AG). Buelga y Pons (2012).
Virtual	Ciberacoso agresor	Ciberacoso agresor	- Escala de victimización a través del teléfono móvil y de Internet (CYB-VIC). Buelga, Cava y Musitu (2012).
	Ciberacoso victimización	Ciberacoso móvil Ciberacoso Internet	

Tabla 1. Diseño de las dimensiones y factores del cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Participantes

La muestra participante está constituida por con 2399 adolescentes españoles de 6° de primaria, ESO y Bachillerato, de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años (Tabla 2).

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Chico	1.204	50,2%
Chica	1.195	49,8%
<b>Total</b>	<b>2399</b>	<b>100%</b>

Tabla 2. Muestra participante. Fuente: Elaboración propia.

De éstos, 34 alumnos tienen 11 años, lo que supone un 1,4%; 264 alumnos tienen 12 años, lo que supone un 11%; 430 alumnos tienen 13 años, lo que representa un 17,9%; 416 alumnos tienen 14 años, lo que significa un 17,3%; 410 alumnos tienen 15 años, lo que constituye un 17,1%; 398 alumnos tienen 16 años, lo que supone un 16,6%; 312 alumnos tienen 17 años, lo que representa un 13% y 135 alumnos tienen 18 años, lo que implica un 5,6%.

## 4. Resultados

En primer lugar, mostramos las correlaciones entre las variables de clima escolar y las virtuales (Tabla 3).

Clima escolar	Dependencia redes	Fortalec. amistad	Facilitador social	Violencia rechazo	Ciberacoso móvil	Ciberacoso Internet	Ciberacoso agresores
1. Implicación	-.139**	.037	-.129**	-.138**	-.120**	-.138**	-.113**
2. Afiliación	-.123**	.017	-.096*	-.254**	-.169**	-.164**	-.134**
3. Ayuda profesor	-.160**	-0.24	-.084**	-.132**	-.094**	-.099**	-.142**

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

Tabla 3. Correlaciones de variables escolares con variables virtuales. Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar constatamos las correlaciones presentes en la presente tabla 3, evidenciando la gran significatividad en las relaciones de dimensiones escolares y virtuales, salvo el caso del fortalecimiento de la amistad que no ofrece esta relevancia con la implicación ni con la ayuda del profesor. Cabe reseñar, igualmente, el sentido negativo de las relaciones entre las tres dimensiones del ciberacoso (móvil, Internet y agresores) con las dimensiones escolares. En cambio, las relaciones del resto de dimensiones del ámbito virtual como la dependencia de redes, fortalecimiento de la amistad, facilitador social y violencia y rechazo correlacionan de manera positiva con las dimensiones escolares a excepción de la relación de la afiliación escolar con el fortalecimiento de la amistad ( $r = -.010$ ,  $p < .01$ ). Destaca la fortaleza de la relación de la afiliación escolar con la violencia y rechazo ( $r = .257$ ,  $p < .01$ ).

En segundo lugar, mostramos los resultados del análisis discriminante. Previamente, se constató el cumplimiento de los supuestos estadísticos del modelo empleado en el presente estudio con el propósito de fortalecer la validez de sus resultados: a) Tamaño de la muestra: excedió los 20 casos establecidos como mínimo requerido por cada variable discriminante. b) Normalidad univariada: fue establecida a través del análisis de la asimetría y la curtosis que tuvieron valores cercanos a 0. c) Homocedasticidad: aunque los resultados de la prueba M de Box ( $M = 81.94$ ;  $p = .000$ ) llevan a rechazar la hipótesis nula de igualdad de las varianzas, se tuvo en cuenta que esta prueba es muy sensible en muestras grandes a violaciones pequeñas del supuesto de igualdad de varianzas que no afectan la correcta clasificación de los casos en los grupos (Cea, 2004). d) Colinealidad: este supuesto no se evaluó, ya que el método paso a paso protege por sí solo de la inclusión de variables colineales.

Se determina a continuación (tabla 4) la relevancia de variables del clima escolar adolescente con respecto a las posibles disfunciones en las RRSS en cuatro dimensiones: (1) predicción de alta y baja dependencia de RRSS (CEDR); (2) fortalecimiento de la amistad en RRSS (CEFR); (3) predicción de la alta y baja violencia y rechazo sufrido en RRSS (CEVR) y (4) predicción del uso adolescente de las RRSS como facilitador social (CEFUS). Par ello, se considerarán las puntuaciones en las variables independientes mayores a 0.20 en la correlación canónica, es decir, en función de la ecuación de predicción calculada.

	CEDR Función 1	CEFR Función 1	CEVR Función 1	CEFUS Función 1
Ciberacoso agresores	,502	,243	,420	,523
Ciberacoso Internet	,442	,198	,540	,470
Ciberacoso móvil	,432	,484	,485	,484
Implicación escolar	-,245	-,114	-,201	-,325
Afiliación escolar	-,229	-,011	-,368	-,262
Ayuda percibida del profesor	-,310	-,076	-,197	-,215

Correlaciones intragrupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas.

### Variables

**CEDR.** Clima escolar del adolescente para la predicción de alta y baja dependencia de RRSS.

**CEFR.** Clima escolar del adolescente para la predicción del fortalecimiento de la amistad en RRSS.

**CEVR.** Clima escolar del adolescente para la predicción de la alta y baja violencia y rechazo sufrido en RRSS.

**CEFUS.** Clima escolar del adolescente para la predicción del uso adolescente de las RRSS como facilitador social.

Tabla 4. Matriz de estructura. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la variable "CEDR" (Clima escolar del adolescente para la predicción de alta y baja dependencia de RRSS), los resultados muestran que para predecir una alta dependencia de los adolescentes a las RRSS, son especialmente significativas las variables que informan de la presencia del agresor desde el ciberacoso, así como el sufrimiento del mismo a través de internet en general y en igual medida prácticamente por el medio de dispositivos móviles, en el orden mencionado. En sentido inverso, esta tabla 4 nos muestra que una generosa sensación percibida por parte del adolescente de ayuda por parte del profesor, una alta implicación y afiliación escolar, ayuda en el orden mencionado, a pronosticar una baja dependencia a estas RRSS, lo que pone de manifiesto la relevancia del contexto escolar en la ayuda a estos desajustes.

Por similitud de variables relevantes, mostramos cómo los resultados de "CEVR" (Clima escolar del adolescente para la predicción de la alta y baja violencia y rechazo sufrido en RRSS), guardan una lógica semejanza con los hallados para la dependencia, pues todas las variables reseñadas de ciberacoso y de clima escolar guardan capacidades de predicción similares con las siguientes reseñas: el ciberacoso sufrido en Internet guarda un relevante mayor poder de predicción para la violencia y rechazo sufrido en estas redes y que la ayuda percibida del profesor no llega en estos contextos a ser significativa como variable predictora.

En cuanto al análisis de la variable "CEFR" (Clima escolar del adolescente para su fortalecimiento de la amistad en RRSS), la tabla 4 nos muestra que tan solo el ciberacoso ejercido como agresor, como paradójicamente y en mucha mayor relevancia, el sufrido a través de dispositivos móviles, permiten pronosticar un uso desmedido de las RRSS para fortalecer las relaciones de amistad, más allá de los entornos físicos o tradicionales. El resto de variables estudiadas no resultaron significativas para esta predicción.

En relación a "CEFUS" (Clima escolar del adolescente para la predicción del uso adolescente de las RRSS como facilitador social), nuestros resultados son similares en cuanto a valor y signo de variable predictora para este uso exclusivo de las redes como instrumento para granjear amistades, que la alta y baja dependencia de estas redes, lo que sugiere en estos casos un uso de estas redes preminentemente social, como su nombre indica. En este sentido, el ciberacoso padecido y especialmente ejercido, permiten predecir un uso desmedido de estas redes como medio exclusivo de conseguir amistades, mientras que las tres variables del clima escolar nos permiten predecir la lejanía de estos escenarios abusivos, especialmente la implicación escolar.

Finalmente, se analiza la relevancia de variables de clima escolar del adolescente para la predicción del comportamiento ciberagresor adolescente en las RRSS (CECC), presentes en la siguiente tabla 5.

	CECC Función 1
<b>Dependencia</b>	,603
<b>Violencia y rechazo</b>	,521
<b>Facilitador social</b>	,419
<b>Fortalecimiento de la amistad</b>	,300
<b>Implicación escolar</b>	-,279
<b>Afiliación escolar</b>	-,200
<b>Ayuda percibida del profesor</b>	-,297

Correlaciones intragrupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas, ordenadas en sentido descendente.

Variable  
CECC. Clima escolar del adolescente para la predicción del comportamiento ciberagresor adolescente en las RRSS.

Tabla 5. Matriz de estructura. Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados visibles en la tabla 5, altos valores mostrados en dependencia, violencia y rechazo, así como el uso de las RRSS como facilitador social nos permiten, en el orden citado, predecir de forma significativa la presencia de roles en estas redes como agresores de ciberacoso, mientras que, una vez más, la ayuda percibida del profesor, la implicación y afiliación escolar, en el orden reflejado, parecen guardar un efecto positivo, prediciendo un bajo comportamiento ciberagresor adolescente en las RRSS.

En tercer lugar, se han realizado análisis factoriales multivariados teniendo en cuenta las dimensiones del ámbito escolar y los conglomerados de dependencia de las RRSS, las variables sexo y edad. Como se puede



apreciar en la Tabla 6, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del ámbito escolar en función de los grados de dependencia (Lambda de Wilks ( $F_{198,13863}=1.398$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2=.19$ )).

	Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error ig.	$\eta^2$
Lambda de Wilks	,890	1,398	198,000	13863.948	,000

Tabla 6. Contraste multivariado para los tipos sociométricos. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de los ANOVA para todas las variables del ámbito escolar se resumen en la Tabla 7a y 7b.

	Conglomerados de dependencia y edad							
	Alta 12a14	Alta 15a16	Alta 17a18	Media alta 12a14	Media alta 15a16	Media alta 17a18	Baja media 12a14	Baja media 15a16
<b>Implicación</b>	<b>1.37b,2</b>	<b>1.37b,2</b>	<b>1.37</b>	<b>1.40b,2,β</b>	<b>1.44b</b>	<b>1.43b</b>	<b>1.46b,α</b>	<b>1.44b</b>
<b>Afiliación</b>	<b>1.63b,2,β</b>	<b>1.71</b>	<b>1.58b</b>	<b>1.67b,2,β</b>	<b>1.70</b>	<b>1.65b</b>	<b>1.73α</b>	<b>1.72α</b>

Prueba de Bonferroni:  $\alpha = 0.05$ ;  $a > b > c > d$   $1 > 2$

Tabla 7a. ANOVA con las medias, valores F y pruebas de Bonferroni de las dimensiones escolares y los conglomerados de dependencia y edad. Fuente: Elaboración propia.

	Conglomerados de dependencia y edad					
	Baja media 17a18	Baja 12a14	Baja 15a16	Baja 17a18	F	p
<b>Implicación</b>	<b>1.49</b>	<b>1.46b,α</b>	<b>1.49<sub>i</sub></b>	<b>1.54a</b>	<b>7.124</b>	<b>.000</b>
<b>Afiliación</b>	<b>1.73</b>	<b>1.73<sub>i</sub></b>	<b>1.75a</b>	<b>1.71</b>	<b>5.99</b>	<b>.000</b>

Prueba de Bonferroni:  $\alpha = 0.05$ ;  $a > b > c > d$   $1 > 2$

Tabla 7b. ANOVA con las medias, valores F y pruebas de Bonferroni de las dimensiones escolares y los conglomerados de dependencia y edad. Fuente: Elaboración propia.

Las dimensiones que muestran diferencias significativas son implicación  $F(2, 2396) = 7.124$ ,  $p < 0,000$  y afiliación  $F(2, 2396) = 5.99$ ,  $p < 0,000$ .

Los adolescentes con edades entre los 17 y los 18 años de baja dependencia informan de una significativa mayor implicación escolar que el resto. Asimismo, los de baja dependencia y edades entre los 15 y 16 informan de mayor implicación escolar que el resto. Por otra parte, los adolescentes de dependencia media baja con edades entre los 12 y los 14 años manifiestan una mayor implicación escolar que los de media alta dependencia. Por otro lado, los adolescentes de baja dependencia y edades de 15 a 16 años presentan menor afiliación escolar que el resto, mientras que los más jóvenes (12-14 años) vuelven a presentar una relevante mayor afiliación escolar que los de mayor dependencia. La figura 2 nos permite asimismo apreciar la corriente descendente de la implicación escolar adolescente a medida que aumenta su dependencia de las redes sociales. En su origen se aprecian diferencias de implicación escolar, pues con una baja dependencia, la puntuación en implicación escolar es proporcional a la edad adolescente, de manera que a mayor edad mayor implicación escolar.

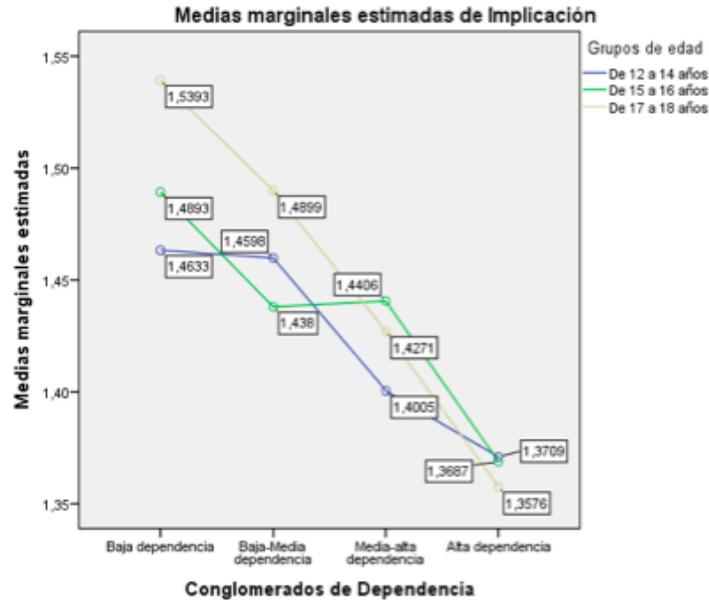


Figura 2. Interacción acumulada entre dependencia y edad en la implicación escolar. Fuente: Elaboración propia.

La figura 3a nos facilita comprobar también cómo hay una genérica tendencia decreciente de la afiliación escolar en los adolescentes a medida que aumenta su dependencia a las RRSS. De esta gráfica extraemos también cómo las tres fases adolescentes parecen converger en una afiliación escolar alta ( $1,72 < \text{afiliación} < 1,73$ ) únicamente cuando la dependencia a las RRSS atraviesa un grado bajo medio. Antes de alcanzar este grado de dependencia, la afiliación escolar máxima logra su cota mayor en la adolescencia temprana y media. Sin embargo, se observa que los adolescentes en fase tardía (17 a 18 años) obtienen una mayor y mejor afiliación escolar cuando pasan de una baja dependencia a una baja media dependencia. Por último, esta figura 3a y la 3b de forma acumulada, nos permiten asimismo identificar en mayor medida la caída de la afiliación escolar en el caso de los adolescentes de 17 a 18 años con alta dependencia.

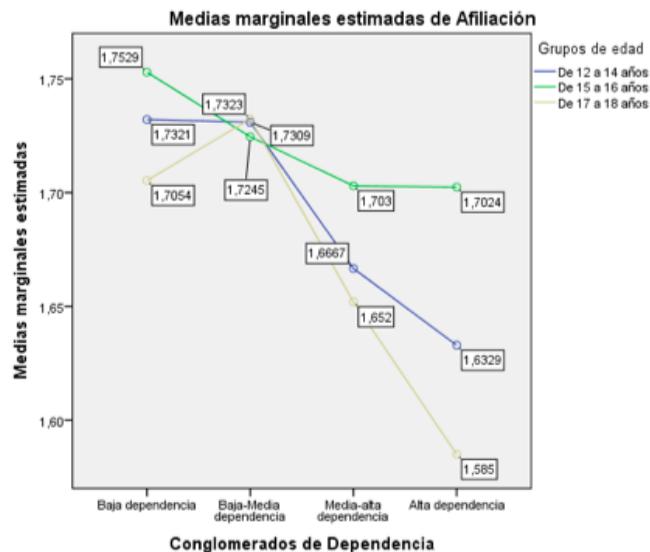


Figura 3a. Interacción entre dependencia y edad en la afiliación escolar. Fuente: Elaboración propia.

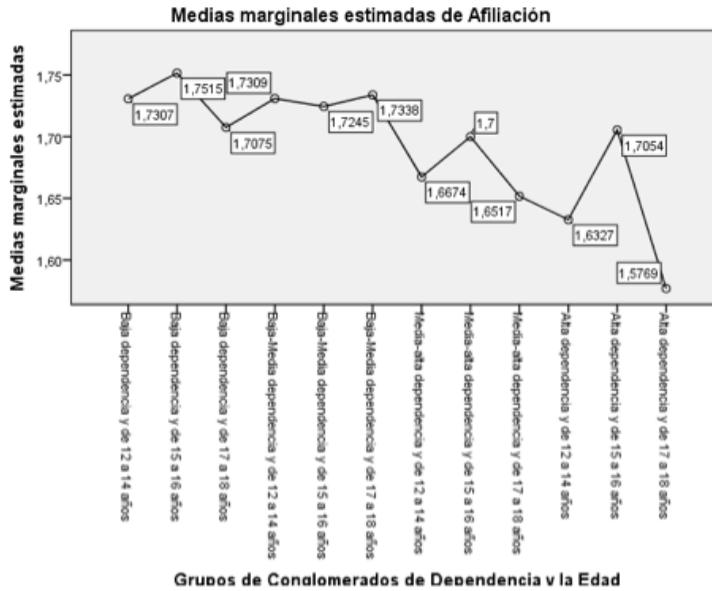


Figura 3b. Interacción acumulada entre dependencia y edad en la afiliación escolar. Fuente: Elaboración propia.

Diferencias en el ámbito escolar según el sexo y estilos de socialización parental

Se han realizado análisis factoriales multivariados de la varianza con las dimensiones del ámbito individual, los estilos de socialización parental y el sexo. Como se puede apreciar en la tabla 8, los efectos de interacción entre estos estilos de socialización parental y el sexo han resultado significativos. Lambda de Wilks (F120,7047=1.462, p < .05, η²=.02),

	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	ig.	η²
Lambda de Wilks	,929	1,462	120,000	7047,134	001	,024

Tabla 8. Contraste multivariado para los tipos sociométricos. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se ha realizado el siguiente ANOVA (tabla 9) para entender mejor la existencia y el sentido de las diferencias significativas.

	Estilos de socialización parental y sexo								F	p
	Autoritario		Autorizativo		Negligente		Indulgente			
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica		
Ayuda del profesor	1.51b,3	1.59a	1.63a,α	1.62a	1.57a,β,2	1.59a	1.61a	1.64a,1	10.08	.000

Tabla 9. ANOVA con estilos de socialización parental y sexo y ayuda del profesor. Fuente: Elaboración propia.

La única dimensión que muestra diferencias significativas es la ayuda del profesor  $F(2, 2396) = 10.08, p < 0,000$ . Los chicos adolescentes bajo un estilo de socialización parental autoritario informan de una menor ayuda del profesor que el género opuesto del mismo estilo y que el resto de adolescentes de ambos sexos bajo estilos autorizativos, negligentes o indulgentes. Por otro lado, las chicas adolescentes bajo un estilo indulgente manifiestan una mayor ayuda del profesor que los chicos bajo estilo negligente y, a su vez, mayor que, una vez más, los chicos adolescentes bajo un estilo autoritario. En último lugar, la tabla 9 nos presenta también que los chicos adolescentes bajo un estilo autorizativo presenta mayor ayuda del profesor que los del estilo negligente.

Por otro lado, la figura 4 nos permite visualizar las diferencias de la ayuda del profesor percibida por el adolescente en función del sexo. En ella observamos cómo se manifiesta un aumento de la ayuda del profesor percibida en ambos sexos, desde el estilo negligente, autoritario, hasta el indulgente y autorizativo,



exceptuando las siguientes situaciones.

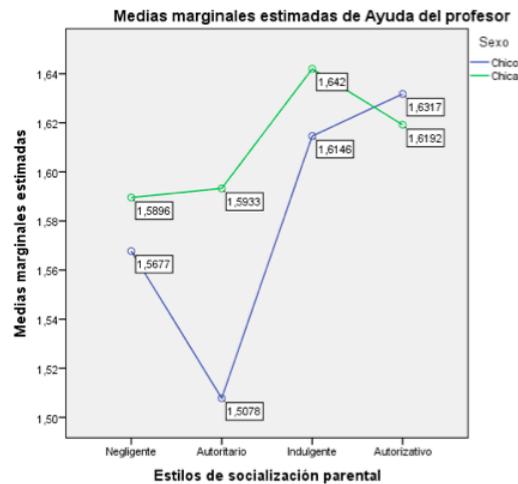


Figura 4. Interacción entre estilos de socialización parental y sexo en la ayuda del profesor. Fuente: Elaboración propia.

Los chicos presentan una relevante caída en la ayuda percibida del profesor bajo el estilo autoritario en comparación con su cota máxima alcanzada bajo los estilos autorizativos. Las chicas apenas acusan un cambio en los estilos negligentes o autorizativo, en cambio, alcanzan su máximo bajo el estilo indulgente y descienden su puntuación, al contrario que los chicos, bajo el estilo autorizativo.

Por último, la figura 5 nos permite acentuar de nuevo las diferencias relevantes en el caso de los chicos adolescentes bajo un estilo autoritario en cuanto a la ayuda del profesor percibida así como el descenso de ésta en el caso de las chicas adolescentes bajo un estilo autorizativo.

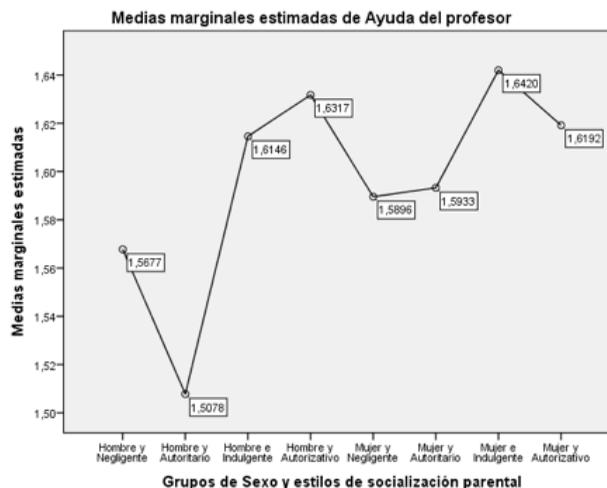


Figura 5. Interacción acumulada entre estilos de socialización parental y sexo en la ayuda del profesor. Fuente: Elaboración propia.

## 5. Conclusiones

Delimitaremos y remarcaremos como conclusiones relevantes, aquellas a las que han apuntado de forma coincidente y significativa, los diferentes resultados obtenidos y técnicas empleadas. En este sentido, se ha demostrado sin lugar a dudas significativa la influencia del clima escolar del adolescente, en cuanto a la relación y predicción de diferentes usos de las RRSS, tanto ajustados como especialmente desajustados.

Desde la citada óptica escolar observamos (véase la figura 6), que un buen ajuste traducido en una actitud de implicación académica, una buena percepción del profesorado, y especialmente, una relación positiva entre compañeros, parece alejar al adolescente de ampliar su círculo de amistades necesariamente desde las RRSS de un modo desmedido. Estos resultados son coherentes con otros estudios, (Estévez, Murgui, Musitu & Moreno, 2008; Jiménez & Lehalle, 2012; Ruiz, Díaz, Ferrer & Ochoa, 2012), en cuanto a que el adolescente con un buen ajuste escolar, se asocia con mayores cotas de autoestima y satisfacción con la vida (Crespo, 2018); variables asociadas con la capacidad de nutrir y aumentar el entorno social, sin acudir necesariamente a las RRSS. Sin embargo, encontramos a este respecto, otras afirmaciones defendidas por autores como Soria (2013), según el cual, un clima escolar positivo favorece e induce la ampliación de los círculos de amistades desde las redes sociales.



Figura 6. Relación de variables psicosociales escolares y de uso funcional de las RRSS. Fuente: Elaboración propia.

Pensamos que estos leves contrastes, podrían explicarse con la diferente intencionalidad del aumento del círculo de amistades del adolescente, pues nuestros resultados y las investigaciones mencionadas, parecen apuntar a que el adolescente con pobre ajuste escolar, utiliza las RRSS para aumentar su círculo social de forma imperativa y necesaria; mientras que aquellos con un buen ajuste, podrían aumentar su círculo social de forma libre y voluntaria, como medio de potenciación en lugar de compensación. No obstante, la transversalidad de este estudio, dificulta las afirmaciones de causalidad, por lo que pensamos que futuras investigaciones podrían apoyarse en nuestros resultados, para mostrar un carácter más longitudinal, en cuanto a las interacciones que posibilitan las RRSS para adolescentes, con un deficiente ajuste escolar.

Nuestros resultados concluyen por tanto, que un buen ajuste escolar redonda de forma positiva y paliativa, ante posibles disfunciones del adolescente en su comportamiento en RRSS, pues la amistad y ayuda percibida entre compañeros del grupo clase, la apreciación de la implicación en el aula y la cercanía observada del profesorado, parecen alejar al adolescente de la dependencia de las RRSS (véase la figura 7). De manera algo más relevante, podemos apreciar cómo la proximidad del docente, puede representar un papel positivo para el adolescente y alejarlo de esta dependencia; situación que representa una influencia positiva más, no sólo en escenarios físicos tradicionales, según estudios como el de Sobrado (2000), sobre los beneficios que una intervención docente próxima conlleva en el periodo adolescente, sino también en entornos virtuales. Este hecho puede sugerir el estudio del efecto presumiblemente positivo, que puede conllevar la interacción y apoyo percibido del docente, desde redes y entornos virtuales propios de comunicación y aprendizaje con el adolescente; pues según autores como Haro (2009), estos nuevos contextos amplifican también la comunicación bidireccional e interacciones físicas entre docentes y alumnos.

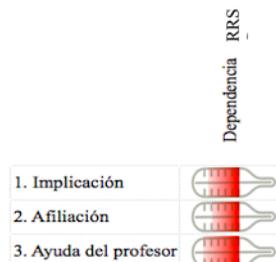


Figura 7. Relación de variables escolares y la dependencia de las RRSS. Fuente: Elaboración propia.

Esta repercusión positiva del contexto escolar, es también coherente con otros estudios, (Cava & Musitu, 2000; Van Aken & Asendorpf, 1997), en los que se pone de manifiesto, la relación directa entre el clima social del aula y la autoestima del adolescente, variable que, como este estudio ha confirmado anteriormente desde la óptica individual (Crespo, 2018), aleja asimismo al adolescente, de la dependencia de estas RRSS.

La figura 8 nos permite corroborar también, cómo un deficiente ajuste escolar adolescente se relaciona con el sufrimiento de posibles escenarios de violencia y rechazo en estas redes, destacando la amistad y la ayuda percibida de los compañeros de aula (afiliación escolar) como variable especialmente relevante para mitigar o alejar estos desajustes, lo que corrobora de nuevo la continuidad de contextos y situaciones, entre el entorno escolar y el virtual.

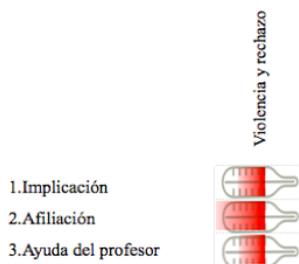


Figura 8. Relación de variables escolares con la violencia y rechazo sufrido en las RRSS. Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera, tal y como se muestra en la figura 9, un mal ajuste escolar desde la implicación en el aula, la ayuda percibida del profesor, o especialmente, la afiliación o ayuda percibida entre compañeros, se relaciona también con escenarios de CB, tanto de víctima como de agresor.

Por tanto, lejos de tener una influencia baladí o superficial, el clima escolar del adolescente guarda una estrecha y significativa relación, tanto con la utilidad de las RRSS para crear nuevas relaciones, como con las disfunciones del uso de las RRSS, en cuanto a dependencia, violencia y rechazo sufrido; así como con acciones y sufrimiento de acciones de CB. Particularmente, en relación a la ayuda percibida del profesor, numerosas investigaciones previas, (Casamayor, 1999; Meehan, Hughes & Cavell, 2003; Natving, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001; Reddy, Rhodes & Mulhal, 2003), han corroborado nuestros resultados, en cuanto a la relación inversa entre la retroalimentación y apoyo positivo, realizado por el docente, y el grado de rechazo y victimización presentado por el adolescente. Los resultados de nuestra investigación en cuanto a la relevancia del ámbito escolar, son coherentes a los obtenidos por trabajos previos, (Cava & Musitu, 2000; Van Aken & Asendorpf, 1997; Natving et al., 2001), en los que se relaciona el clima social satisfactorio del aula, tanto con una positiva autoestima del adolescente, como de forma inversa, con su menor grado de victimización.

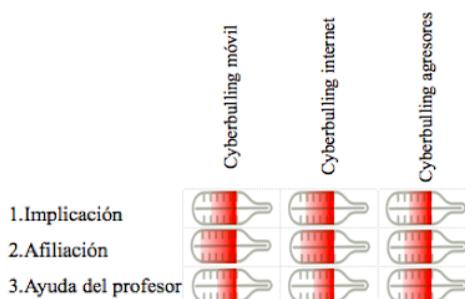


Figura 9. Relación de variables escolares con el ciberacoso. Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar estas conclusiones y desde un punto de vista global, tratando de dar respuesta al objetivo general establecido en esta investigación, nuestros resultados manifiestan la coincidencia de un subconjunto de variables del ámbito escolar, que no solo muestran una relevante correlación, sino que además permiten predecir de forma simultánea distintas disfunciones del adolescente en el uso de las RRSS, como son su

dependencia, violencia, rechazo y presencia de ciberacoso. De esta forma, como muestra la tabla 10, estos usos desajustados en las redes por parte del adolescente, como la dependencia, violencia y rechazo sufrido y ciberacoso, están en muy estrecha relación con una baja implicación escolar, tanto como correlación significativa (C) como con una capacidad relevante de predicción (P). De la misma forma, además de ello, una pobre percepción de ayuda del profesor se asocia y ayuda a predecir tanto la dependencia como escenarios de ciberacoso. Por el contrario, la presencia de una o varias de estas variables escolares se asocia y predicen una lejanía o ausencia de estas disfunciones.

Ámbito	Variable	Dependencia de RRSS	Violencia y rechazo sufrido en RRSS	Ciberacoso padecido y ejercido
Escolar	Ayuda percibida del profesor	C P	C	C P
Escolar	Implicación escolar	C P	C P	C P
Escolar	Afiliación escolar	C P	C P	C P

C: Relevante correlación P: Relevante capacidad de predicción ■ Relación directa ■ Relación inversa

Tabla 10. Variables escolares relacionadas y predictoras coincidentes asociadas a las diferentes disfunciones del adolescente en las RRSS. Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, esta investigación también ha mostrado, según las conclusiones referidas, cómo el sexo, la edad o el estilo de socialización parental, han mediado, tal y como hemos referido, en establecer diferencias entre perfiles psicosociales adolescentes, agravando o atenuando la incidencia de las consecuencias del uso especialmente disfuncional en las RRSS por parte del adolescente. Destacamos así, cómo los chicos apenas se benefician de la buena percepción de la ayuda del profesor en estas disfunciones en las redes, en los casos donde su estilo de socialización familiar es autoritario, lo que parece dibujar una espiral de retroalimentación. Asimismo, subrayamos el gran impacto que posee una escasa afiliación e implicación escolar adolescente, especialmente en la última fase adolescente (17 a 18 años), pues se asocia con altas dosis de dependencia de las RRSS.

Pensamos por tanto que esta repercusión y reincidencia en la predicción de estos escenarios disruptivos, merecería un estudio longitudinal más exhaustivo en cuanto a la presencia y permanencia de estas variables en el tiempo así como en las posibles influencias entre estas variables, para averiguar los orígenes más tempranos, con objeto de poder afrontarlas, mitigarlas o compensarlas de forma precoz, antes de que denoten en contextos más problemáticos en la etapa adolescente.

Los factores que pueden incidir en el comportamiento disfuncional del adolescente en redes sociales son variados y van mucho más allá del uso intensivo de redes sociales (Álvarez-García, García & Núñez, 2015; Álvarez-García, Pérez, González & Pérez, 2015). En este sentido, la literatura científica ha evidenciado que las actuaciones escolares encaminadas a mejorar el entorno social y escolar del adolescente (Alarcón, 2021) puede tener beneficios en el comportamiento del adolescente en las RRSS.

En definitiva, los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto la coincidencia del conjunto estudiado de variables del ámbito escolar en cuanto a la implicación y afiliación escolar, así como la ayuda percibida del profesor, que no solo muestran una relevante correlación, sino que además permiten predecir de forma simultánea distintas disfunciones del adolescente en el uso de las RRSS, como son su dependencia, violencia, rechazo y presencia de ciberacoso (tabla 10).

Concluimos así, que un buen ajuste apoyado en una implicación académica, una relación positiva entre compañeros y una buena percepción del profesorado, como ya apuntaba Dans, Fuentes, González y Muñoz (2021), parece alejar al adolescente de un comportamiento inapropiado o disfuncional en las RRSS, lo que ha resultado coherente con estudios recientes (Estévez, Murgui, Musitu & Moreno, 2008; Jiménez & Lehalle, 2012; Ruiz, Díaz, Ferrer & Ochoa, 2012). Creemos que, en estas situaciones desfavorables en el círculo escolar, las redes pueden actuar de forma compensatoria para suplir o mejorar, la actividad y resultados del aumento. o fortalecimiento de los círculos sociales. De esta forma, pensamos que un uso adictivo que depare

en situaciones de dependencia de estas redes, puede deberse a un uso abusivo de las mismas, para compensar las limitaciones referidas. Se antoja curiosa, como fruto de esta investigación, la clara repercusión que posee la percepción de la ayuda del profesor en cuanto a evitar o paliar la dependencia a las redes, así como la afiliación escolar para evitar la violencia y rechazo sufrido en dichas redes, así como el ciberbullying. Sin duda, tal y como sugerimos a lo largo de la presente investigación, se denota necesario y pertinente un estudio reafirme o module estas conclusiones a lo largo del tiempo en una investigación longitudinal.

## Agradecimientos

Reconocemos y agradecemos en la presente investigación, las ayudas conferidas desde el marco de los proyectos de investigación La Violencia Escolar, de Pareja y Filio-Parental en la Adolescencia desde la Perspectiva Ecológica (PSI2012-33464), dentro del subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada del Ministerio de Economía y Competitividad.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Crespo-Ramos, S.; Vázquez-Cano, E.; López-Meneses, E. J. (2021). Impacto del contexto educativo en el comportamiento adolescente desajustado en las redes sociales virtuales. *Campus Virtuales*, 10(2), 69-83. ([www.revistacampusvirtuales.es](http://www.revistacampusvirtuales.es))

## Referencias

- Alarcón, V. (2021). ¿Cómo influyen las redes sociales en la educación de adolescentes?. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).
- Álvarez-García, D.; Barreiro-Collazo, A.; Núñez, J. C. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences. *Comunicar*, 50, 89-97. doi:10.3916/C50-2017-08.
- Álvarez-García, D.; García, T.; Núñez, J. C. (2015). Predictors of School Bullying Perpetration in Adolescence: A Systematic Review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126-136. doi:10.1016/j.avb.2015.05.007.
- Álvarez-García, D.; Pérez, J. C. N.; González, A. D.; Pérez, C. R. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226-235.
- Ballesta F.; Lozano J.; Cerezo M. C.; Castillo I. (2021). Participación en las redes sociales del alumnado de educación secundaria. *Educación XXI*, 24, 141-162.
- Bedregal-Alpaca, N.; Castañeda-Huamán, E.; Sharhorodska, O. (2021). Aprendizaje Cooperativo como base de una actividad integradora en la asignatura "Ingeniería del Producto". *Campus Virtuales*, 10(1), 113-123.
- Buelga, S.; Cava, M. J.; Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S.; Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial intervention*, 21(1), 91-101.
- Burgos Videla, C.; Vázquez-Cano, E.; López-Meneses, E.; Adaos Orrego, R. (2020). DIFPRORET PROJET: Analysis of educational difficulties, proposals and challenges facing the COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 17-34. doi:10.46661/ijeri.5145.
- Carnero, O. (2021). Educación Media Superior y Redes Sociales en tiempos de pandemia. *Universidad Abierta*.
- Casamayor, F. G. (1999). Regulación de la educación compensatoria en España. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (7), 97-122.
- Castiblanco, A.; González, M. (2014). Formas de socialización y subjetivación que emergen de las redes sociales de internet. El caso de la relación Facebook y Cyberbullying en jóvenes de instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá. *Revista Científica Unincca*, 19, 55-70.
- Cava, M. J.; Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Crespo, S.; Romero, A.; Martínez-Ferrer, B.; Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26, 125-130. doi:10.1016/j.psi.2017.05.002.
- Crespo, S. (2018). Adolescencia, violencia y redes sociales virtuales: un análisis psicosocial. *Universidad Pablo de Olavide*.
- Dans, I.; Fuentes, E.; González, M.; Muñoz, P. (2021). El reto de los profesores de secundaria ante las redes sociales. *Educación*, 57, 207-222.
- Estévez López, E.; Murgui Pérez, S.; Musitu Ochoa, G.; Moreno Ruiz, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25(1), 119-128.
- Festl, R.; Scharkow, M.; Quandt, T. (2015). The individual or the group: A multilevel analysis of cyberbullying in school classes. *Human*
- Crespo-Ramos, S.; Vázquez-Cano, E.; López-Meneses, E. J. (2021). Impacto del contexto educativo en el comportamiento adolescente desajustado en las redes sociales virtuales. *Campus Virtuales*, 10(2), 69-83.

- Communication Research, 41, 535-556. doi:10.1111/hcre.12056.
- García-Ruiz, R.; Pérez Escoda, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59-71.
- Gómez-Ortiz, O.; Romera, E. M.; Ortega-Ruiz, R.; Del Rey, R. (2018). Parenting Practices as Risk or Preventive Factors for Adolescent Involvement in Cyberbullying: Contribution of Children and Parent Gender. *International journal of environmental research and public health*, 15(12), 2664.
- Haro, J. J. D. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, innovación y multimedia*, (13).
- Infante-Moro, A.; Infante-Moro, J. C.; Gallardo-Pérez, J. (2020). Motivational factors in the insertion of digital skills in teaching. In *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 365-370).
- Jiménez, T. I.; Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 77-89.
- LISIS (2013). Escala de Socialización en la Red Social Virtual (ESOC-39). (<http://lisis.blogs.uv.es/instrumentos/>).
- López-Meneses, E.; Vázquez-Cano, E.; González-Zamar, M.-D.; Abad-Segura, E. (2020). Socioeconomic Effects in Cyberbullying: Global Research Trends in the Educational Context. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4369. doi:10.3390/ijerph17124369.
- Matas Terrón, A.; Sánchez Barroso, C.; Ríos Ariza, J. M. (2020). How covid-19 lockdown time was predicted: implications of “collective intelligence” in educational research. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 101-113. doi:10.46661/ijeri.4903.
- Meehan, B. T.; Hughes, J. N.; Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157.
- Morales Salas, R. E.; Infante-Moro, J. C.; Gallardo-Pérez, J. (2019). La mediación e interacción en un AVA para la gestión eficaz en el aprendizaje virtual. *Campus Virtuales*, 8(1), 49-61.
- Musitu, G.; Estévez, E.; Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G. (2015). Socialización y ajuste en la adolescencia. In M. A. Santos (ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 33-56). Madrid: Síntesis.
- Mustafa, D. F.; Khursheed, A.; Rizvi, S.; Zahid, A.; Akhtar, A. (2020). Factors influencing online learning of university students under the covid-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 342-359. doi:10.46661/ijeri.5432.
- Natvig, G.; Albrektsen, G.; Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.
- Pacheco-Cortés, A. M.; Infante-Moro, A. (2020). La resignificación de las TIC en un ambiente virtual de aprendizaje. *Campus Virtuales*, 9(1), 85-99.
- Paramio-Pérez, G.; Hernando, A. (2021). Análisis de la formación en salud electrónica de estudiantes universitarios. *Campus Virtuales*, 10(1), 103-111.
- Reddy, R.; Rhodes, J. E.; Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and psychopathology*, 15(1), 119-138.
- Ruiz, D. M.; Díaz, A. P.; Ferrer, B. M.; Ochoa, G. M. (2012). Emotional and social problems in adolescents from a gender perspective. *The Spanish journal of psychology*, 15(3), 1013.
- Ryan, T.; Chester, A.; Reece, J.; Xenos, S. (2014). The uses and abuses of facebook: a review of facebook addiction. *Journal of behavioral addictions*, 3(3), 133-148. doi:10.1556/JBA.3.2014.01.
- Sobrado, L. (2000). *Glosario de Orientación Escolar y Profesional*. Santiago de Compostela: AIOSEP/Universidade de Santiago de Compostela.
- Soria, M. M. (2013). Influencia del uso de las redes sociales en estudiantes hispanohablantes en el tiempo de ocio y estudio. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 31(1), 34-51.
- Téllez-Martínez, S.; Cantón-Mayo, I.; García-Martín, S. (2021). Impedimentos a la consecución de la satisfacción y el bienestar docente. *Campus Virtuales*, 10(1), 185-193.
- Trickett, E. J.; Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology*, 65(1), 93.
- Van Aken, M. A., & Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(1), 79-93.
- Vázquez-Cano, E.; De-la-Calle-Cabrera, A.-M.; Hervás-Gómez, C.; López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 19, 43-54. doi:10.18239/ocnos\_2020.19.1.2122.