

Procesos metacognitivos en la selección de conductas que emiten los universitarios en bullying y cyberbullying²

Isabel Rosa Pantoja

Estudiante de doctorado
Licenciada en Psicopedagogía especializada en Psicología Educativa
Universidad de Sevilla, España
Correo electrónico: elirosapantoja@gmail.com

Lydia Nacimiento Rodríguez

Estudiante de doctorado
Licenciada en Psicopedagogía especializada en Psicología Educativa
Universidad de Sevilla, España
Correo electrónico: lydianacimiento@gmail.com

Joaquín A. Mora Merchán

PhD. Psicología
Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla, España
Correo electrónico: merchan@us.es

Recibido: 28/06/2017
Evaluado: 02/09/2017
Aceptado: 03/11/2017

Resumen

El bullying y el cyberbullying son dos fenómenos que en los últimos tiempos están teniendo una gran atención, ya que con bastante frecuencia acudimos a situaciones violentas. **Objetivo:** determinar la relación entre los procesos metacognitivos y las estrategias de afrontamiento (EEA) emitidas en estas situaciones en una muestra compuesta por 174 alumnos universitarios. **Método:** Se aplican los cuestionarios ECIPQ (Brighi et al., 2012a), EBIPQ (Brighi et al., 2012b), Brief-Cope (Perczek, Carver, Price, & Pozo-Kaderman, 2000) y un IHM (Nacimiento, Rosa, & Mora-Merchán, 2012). Las variables han sido analizadas a través de análisis de regresiones lineales y logísticas binomiales. **Resultados:** sí existe predicción entre las mismas, excepto las habilidades metacognitivas que no explican, de forma directa, el grado de implicación como víctima en estas situaciones, pero sí a través de las EEA. **Conclusiones:** importancia de considerar los procesos mentales que se llevan a cabo antes de ejecutar las conductas observables.

Palabras clave

Acoso escolar, ciberacoso, autorregulación, estrategias de afrontamiento, jóvenes y adultos.

2 Para citar este artículo: Rosa, I., Nacimiento, L., & Mora-Merchán, J. (2018). Procesos metacognitivos en la selección de conductas que emiten los universitarios en bullying y cyberbullying. *Informes Psicológicos*, 18(1), pp. 35-52 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v18n1a02>

Metacognitive processes in the selection of behaviors issued by university students in bullying and cyberbullying

Abstract

The cyberbullying and bullying are two phenomena that are getting a lot of attention in recent times, since quite often we turn to violent situations. This work aims to determine the relationship between the metacognitive processes and the strategies of coping (CS) issued in these situations in a sample consisting of 174 university students. The ECIPQ (Brighi et al., 2012a), EBIPQ (Brighi et al., 2012b), Brief-Cope (Perczek et al., 2000) and IHM (Nacimiento, Rosa and Mora-Merchán, 2012) questionnaires are applied. The variables are analyzed via analysis of binomial logistic and linear regression. The results show that there is indeed prediction between them, except for the metacognitive skills, which do not explain, directly, the degree of involvement as a victim in these situations, though they do so through the CS. Hence, the importance of considering the mental processes that take place before running the observable behaviors.

Keywords

School harassment, cyberbullying, self-regulation, coping strategies, youth and adults.

Processos metacognitivos na seleção de condutas que emitem os universitários em bullying e cyberbullying

Resumo

O bullying e o cyberbullying são dois fenômenos que vem tendo uma grande atenção nos últimos tempos pois frequentemente acudimos a situações violentas. Este trabalho tem como objetivo determinar a relação entre os processos metacognitivos e as estratégias de enfrentamento (EEA) emitidas nestas situações em uma amostra composta por 174 alunos universitários. Foram aplicados os questionários ECIPQ (Brighi et al., 2012a), EBIPQ (Brighi et al., 2012b), Brief-Cope (Perczek et al., 2000) y un IHM (Nacimiento, Rosa y Mora-Merchán, 2012). As variáveis forma analisadas a traves de regressões lineares e logísticas binomiais. Os resultados mostram que há predição entre as mesmas, excetuando as habilidades metacognitivas que não explicam, diretamente, o envolvimento como vitima nestas situações, mas a traves das EEA. Daí a importância de considerar os processos metais que ocorrem antes da execução das condutas observáveis.

Palavras chave

Assedio escolar, assedio virtual, auto regulação, estratégias de enfrentamento, jovens e adultos.

Introducción

Se considera el *bullying* como una situación de acoso o intimidación entre iguales, mediante una violencia prolongada, continuada e intencionada, ya sea física y/o psicológica y/o verbal, llevada a cabo por un individuo concreto o grupo y dirigida hacia otro/s sujeto/s que no es capaz de defenderse, lo que lleva a que se convierta en una víctima (Olweus, 2004; Olweus & Limber, 2010). Cerezo (2009, p.384) por su parte, lo caracteriza como:

una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente mas débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter mas dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento.

No se trata de un fenómeno novedoso, sino que ha estado presente en el día a día de nuestras aulas desde hace mucho tiempo (Calmaestra, 2016).

Recientemente, se ha incorporado una nueva forma de acoso: *el ciberacoso* (del inglés *cyberbullying*). Así, el ciberacoso es entendido como el daño repetido e intencionado ocasionado a través de medios electrónicos como teléfonos móviles y/o internet, realizado por un grupo o individuo contra el que la víctima no puede defenderse por sí

misma (Patchin & Hinduja, 2006; Mene-sini et al., 2012; Paul, Smith, & Blumberg, 2012). Además, algunos autores señalan que para que exista *cyberbullying* éste debe ser protagonizado por menores ya que la presencia de algún adulto estaría determinando otra forma de acoso cibernético conocido como *grooming* (Aftab, 2010; Garaigordobil, 2011). Las nuevas tecnologías están dando lugar a la posibilidad de realizar un uso incorrecto de las mismas siendo empleadas con el fin de perjudicar y dañar a los demás (Rigby & Smith, 2011); esto tiene como consecuencia el refuerzo de este tipo de maltrato. Estos fenómenos están recibiendo en los últimos tiempos una gran atención, ya que con bastante frecuencia acudimos a situaciones violentas en los centros escolares y aparecen en los medios de comunicación noticias sobre actos violentos protagonizados por escolares que causan gran alarma social por su crueldad y persistencia.

Entre los distintos aspectos relacionados con este fenómeno consideramos que es especialmente relevante el abordaje de las estrategias de afrontamiento que los escolares utilizan a la hora de intentar solucionar su implicación en las situaciones de bullying (Kristensen & Smith, 2003; Wright, Banerjee, Hoek, Rieffe, & Novin, 2010). Entendemos las estrategias de afrontamiento como las respuestas y el principal recurso que ponen en marcha las víctimas de acoso entre escolares a la hora de intentar solucionar su implicación en estas situaciones (Schenk & Fremouw, 2012). Como exponen Betancourt & Londoño (2017), la consolidación de estrategias adecuadas para la resolución de conflictos pueden promover el desarrollo del comportamiento prosocial impactando

de forma positiva, tanto en la autovaloración como en la valoración de los demás. Hasta ahora, el estudio de las estrategias de afrontamiento se ha centrado en las conductas observables y/o conductas evidentes realizadas por los niños y niñas (Alandette & Hoyos, 2009; Smith et al., 2008) y se desconoce que detrás de esos comportamientos se teje un modelo o idea de cuándo, cómo y por qué se ejecuta lo observable; por ello, en este trabajo consideramos que, además, se debe hacer referencia a los procesos mentales que se llevan a cabo ante estas situaciones.

Algunos estudios han establecido relaciones entre cognición y metacognición-agresividad y bullying (García, Moncada, & Quintero, 2013; Houter, 2012; Repetto & Carvallo, 2014). Según Shure (1999), las deficiencias en las habilidades de pensamiento alternativo y consecutiva están fuertemente asociadas con impulsividad y falta de habilidades prosociales en niños. La mayor o menor eficacia en la utilización de los recursos cognitivos-afectivos y conductuales que un niño emplee para resolver situaciones cotidianas de interacción social, dependerá de la percepción de sus propias habilidades para generar alternativas de solución frente a un problema, para regular sus emociones, para pensar en las consecuencias de cada acción y, finalmente, para adoptar la mejor decisión (Bornas, 1998; Ison, 2004; Shure & Aberson, 2005).

De acuerdo con Costa (1986), la capacidad metacognoscitiva es un atributo del pensamiento humano que se vincula con la habilidad que tiene una persona para: conocer lo que conoce, planificar estrategias para procesar información,

tener consciencia de sus propios pensamientos durante el acto de solución de problemas y para reflexionar acerca de y evaluar la productividad de su propio funcionamiento intelectual. En esta línea, Haller, Child & Walberg (1988) afirman que el término metacognición se usa para hacer referencia a la conciencia que una persona tiene de sus propios recursos cognitivos y a la regulación y el monitoreo que ella puede ejercer sobre tales recursos. Según Schraw, Crippen & Hartley (2006), el rol de la metacognición durante el control que el educando puede ejercer sobre su propio aprendizaje es permitirle reconocer sus niveles de conocimiento y de estrategias, a fin de planificar la tarea, de adecuar sus recursos cognitivos y de evaluar la eficacia de sus procesos puestos en marcha. Es decir, se concibe la metacognición como constructo para definir al conocimiento sobre cómo se conoce (Medel, Vilanova, Biggio, García, & Martín, 2017).

Mora-Merchán (2006) considera adecuado utilizar el modelo transaccional de afrontamiento del estrés planteado por Lazarus & Folkman (1984) (Lazarus & Launier, 1978) para interpretar el uso de las estrategias de afrontamiento, ya que, dadas las características de los episodios de victimización, creemos puede ser una herramienta eficaz de cara a la interpretación y análisis de estas acciones. De acuerdo con este modelo las estrategias utilizadas para afrontar la situación estresante depende de la percepción que el sujeto posee de la misma en un doble sentido (Lazarus & Folkman, 1984): el significado que uno asigna a la situación (evaluación primaria), y, por otra, a la valoración de las opciones de afrontamiento disponibles (evaluación secundaria).

Este modelo se ubica dentro de una perspectiva metacognitiva, ya que hace referencia a las funciones metacognitivas y demuestra que el proceso cognitivo y la evaluación que se desarrolla durante el mismo son claves relevantes para la elección de la estrategia de afrontamiento que el sujeto utilizará, así como para la eficacia que la misma pueda tener. Por ello, como apuntan Nacimiento & Mora-Merchán (2014), consideramos que la metacognición es una variable mediadora y moderadora en este fenómeno, ya que ésta se concibe como capacidad de la persona para manejar sus recursos cognitivos y supervisar su desempeño intelectual propio. De ahí la insistencia en la necesidad de profundizar en los aspectos metacognitivos como posibles condicionantes que expliquen la elección de las estrategias de afrontamiento y, por lo tanto, sean predictores determinantes en la eficacia de la estrategia empleada.

Muchos han sido los estudios que se han centrado en investigar sobre la prevalencia de los fenómenos de bullying y cyberbullying en los centros educativos de secundaria (Calmaestra, 2016; Cerezo, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2010; Novo et al., 2013; Ortega & Mora-Merchán, 2000; Pérez & Gázquez, 2010; Undheim & Sund, 2010; Zaldívar et al., 2002). No obstante, existen pocas muestras de población universitaria (Paredes, Sanabria-Ferrand, González-Quevedo & Moreno-Rehalpe, 2010; Torres-Mora, 2010), de ahí el análisis de la incidencia en esta población. Éste es uno de los motivos que justifica que este estudio se centre en este sector que no ha sido previamente muy considerado. Así, otro motivo que justifica este trabajo es que no ha habido ninguna respuesta

generalizada que proponga un análisis de los aspectos cognitivos y metacognitivos influyentes en la aparición de determinadas estrategias de afrontamiento, así como en la relación de éstas con el grado de victimización.

Por ello, este tema de estudio se dirige a cubrir el objetivo de determinar la relación entre los procesos metacognitivos y las estrategias de afrontamiento emitidas en situaciones de bullying y cyberbullying según el grado de victimización. Para llegar a éste, se concretan los siguientes objetivos específicos: establecer en qué medida el grado de victimización en cyberbullying y bullying que presenta el implicado en las mismas puede determinar el uso de Estrategias de Afrontamiento (EEA) y de Habilidades Metacognitivas (HHMM); además, determinar en qué medida el uso de HHMM predice las EEA seleccionadas antes situaciones de cyberbullying y bullying y viceversa y en qué medida las variables de HHMM y EEA pueden predecir el grado de implicación como víctima en situaciones de cyberbullying y bullying.

Método

Participantes

Se seleccionó intencionalmente una muestra de alumnos de 1º Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España), siendo encuestados los alumnos que en ese momento se encontraban en las

aulas y tomando como unidad de análisis a los mismos de forma individual. La muestra está compuesta por 174 sujetos con edades comprendidas entre 18 y 34 años (Edad $M=20.07$; $DT=2.69$) que se encontraban matriculados en el primer curso de grado de Magisterio, especialidad Educación Primaria, en el momento de la recogida de la información. En lo que respecta al sexo, un 62% son chicas.

Instrumentos

Los cuestionarios *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ; Brighi et al., 2012a) y *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ; Brighi et al., 2012b), de cyberbullying y bullying tradicional, desarrollados y validados en el marco de un proyecto europeo. Cada uno de ellos incluye dos subescalas: victimización/cybervictimización y agresión/cyberagresión compuestas por los mismos ítems relativos a conductas violentas, en un caso desde la perspectiva de víctima/cybervíctima y en el otro desde la de agresor/cyberagresor, y toman de referencia los dos últimos meses. Las opciones de respuesta están en una escala tipo Likert de 0 a 4 (*No, 1 ó 2 veces, 1 ó 2 veces al mes, 1 vez por semana, más de 1 vez a la semana*).

Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions (Perczek et al., 2000). Es un instrumento autoaplicado de 24 ítems, cuyo objetivo es evaluar cómo responden las personas cuando se enfrentan a acontecimientos difíciles o estresantes.

Las estrategias incluidas son: autodistracción, afrontamiento activo, negación, consumo de alcohol y drogas, búsqueda de apoyo social, separación del comportamiento, desahogo, reformulación positiva, planificación, uso del humor, aceptación, adaptación religiosa. La fiabilidad interna de todas sus escalas es: autodistracción ($\alpha = .55$), afrontamiento activo ($\alpha = .29$), negación ($\alpha = .70$), uso de alcohol y drogas ($\alpha = .87$), separación del comportamiento ($\alpha = .77$), desahogarse ($\alpha = .70$), reformulación positiva ($\alpha = .62$), planificación ($\alpha = .58$), uso de apoyo social ($\alpha = .86$), uso del humor ($\alpha = .76$), aceptación ($\alpha = .34$) y adaptación religiosa ($\alpha = .70$). Finalmente, la fiabilidad interna de todo el instrumento es de $\alpha = .79$.

Inventario de Habilidades Metacognitivas (Nacimiento, Rosa & Mora-Merchán, 2012). Es un instrumento autoaplicado de evaluación de los procesos metacognitivos, cuyo objetivo principal es determinar cuáles son las habilidades y procesos metacognitivos que los sujetos emplean ante determinadas situaciones, así como la frecuencia de su uso. Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert de 0 a 4 (*Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre*). Incluye las tres dimensiones esenciales de los procesos de autorregulación, las cuales son: planificación (ítems 1-9), supervisión (ítems 10-20) y evaluación (ítems 21-30). Con el Alfa de Cronbach se determinó la fiabilidad interna de este instrumento, obteniendo en cada dimensión una adecuada fiabilidad: planificación ($\alpha = .89$), supervisión ($\alpha = .89$) y evaluación ($\alpha = .92$). Posteriormente, la fiabilidad del instrumento completo es de $\alpha = .95$.

Procedimiento

El proceso de recogida de datos se inició con la selección de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. En un primer momento, se contactó con los profesores de las aulas en las que se va a recoger la información con el objeto de explicarles los objetivos y el alcance de la investigación, así como proponerles su participación voluntaria. Tras acordar la participación de profesores y alumnos/as, se establecieron los días para la realización de las pruebas, de manera que los sujetos de cada aula cumplimentaran los cuestionarios en una sesión. Los alumnos fueron informados al inicio de la sesión de la importancia del objeto del estudio y de las implicaciones educativas garantizando el anonimato de los datos. Posteriormente, los cuestionarios fueron codificados y analizados utilizando el programa SPSS Statistics 22.

Análisis de datos

Tras la realización de un estudio previo de carácter exploratorio donde, en un primer momento, se aseguró la existencia de significatividad entre las variables estudiadas a través de análisis de ANOVAs, se procedió, en segundo lugar, a comprobar el grado de covariación entre las mismas utilizando el Coeficiente de correlación de Pearson (r). De este modo, los resultados obtenidos orientan el camino a seguir, apuntando a una posible relación predictiva entre las variables. Por ello, a continuación se presentan una serie de análisis de regresiones lineales y logísticas binomiales con el fin de precisar la información sobre el valor predictivo de las mismas.

Se han realizado regresiones logísticas binomiales en aquellos casos en los que no se cumplían los supuestos de normalidad, utilizando el método de introducción para obtener la predicción de cada variable de forma independiente. En estos casos, se han dicotomizado las variables dependientes en *variables dummy* (donde “0” es la ausencia y el valor “1” la presencia de ese hecho). Por el contrario, para aquellos casos donde sí se cumplía la normalidad se ha empleado el análisis de regresión lineal simple a través del método de introducción, lo que nos permitirá obtener una información más matizada. Con estos análisis de regresión sabremos qué variables independientes están relacionadas con la variable dependiente y, además, nos permitirán entender cómo el valor típico de la variable dependiente cambia cuando cualquiera de las variables independientes es variada mientras las demás se mantienen fijas.

Para los objetivos donde se dicotomizaron las variables dependientes “grado de victimización en cyberbullying” y “grado de victimización en bullying”, la muestra se distribuyó en dos grupos en función de la frecuencia con la que se veían implicados en estas situaciones a partir de las respuestas a los cuestionarios EBIPQ y ECIPQ. De esta forma, el grupo “no-víctimas” estaba compuesto por la parte de la muestra que no habían vivido situaciones de victimización en bullying o cyberbullying (39% y 32% respectivamente). Por otro lado, el grupo de “víctimas” (62% en bullying y 68% en cyberbullying) incluía a las personas que habían sufrido estas situaciones un máximo de dos veces al mes o al menos una vez a la semana.

R

esultados

Antes de empezar con los objetivos del estudio hablaremos de los análisis descriptivos previos que se realizaron para cada variable mediante análisis estadístico univariado con el cálculo de distribuciones de frecuencia y porcentajes en las variables cualitativas, y medidas de tendencia central (media aritmética) y de dispersión (desviación típica) en las variables cuantitativas. Las comparaciones entre dos variables se realizaron mediante análisis bivariado con prueba de "U" de Mann-Whitney, ya que no se cumplía el supuesto de normalidad, y prueba Chi-cuadrado para variables cualitativas; de esta forma comprobamos si existían diferencias significativas en las distribuciones entre los grupos.

En cuanto al sexo, los análisis de frecuencia para las variables cualitativas dicotómicas indicaron que un 38.5% eran chicos. Por otro lado, los casos de victimización eran elevados, un 67.8% de la muestra eran víctimas de cyberbullying, mientras que un 61.5% lo era en bullying tradicional. Pasando a la frecuencia de uso de las EEA dicotómicas, los datos mostraban que la estrategia *apoyo social* era muy empleada entre los universitarios (97.7%), presentando una frecuencia bastante menor el *uso de alcohol y drogas* (23%).

Para comparar los grupos en función de la victimización en ambos fenómenos con aquellas EEA que se habían

dicotomizado previamente usamos la prueba Chi cuadrado. Los resultados nos muestran la existencia de diferencias significativas en el empleo de la EEA uso de alcohol/drogas ($X^2(1, N = 174) = 7.03, p < .05$) en función del grado de cybervictimización y de victimización en bullying ($1, N = 174) = 7.51, p < .05$).

Utilizamos la U de Mann-Whitney para determinar si existían diferencias significativas entre ambos grupos (víctimas de cyberbullying y bullying) en relación al uso de EEA y HHMM. Los resultados mostraron que de las diez EEA evaluadas, sólo en tres de ellas existen diferencias significativas en relación a la cybervictimización: *negación, desahogarse y adaptación religiosa* con una U de Mann-Whitney: $p < .05$. Mientras que en víctimas de bullying también son tres las EEA que presentan diferencias significativas: *negación, reformulación positiva y aceptación*, presentando una U de Mann-Whitney: $p < .05$. En cuanto a la presencia de HHMM, no existen diferencias significativas entre aquellos que son víctimas de cyberbullying y bullying y aquellos que no lo son.

Por otro lado, ninguna de las dos EEA dicotómicas que se han analizado (*uso de alcohol/drogas y uso apoyo social*) muestra diferencias significativas en relación a la presencia de HHMM.

Las medias, desviaciones típicas y las correlaciones para cada variable cuantitativa se muestran en la Tabla 1. La mayoría de las EEA se correlacionaron positivamente entre sí y con las dimensiones de HHMM, presentando valores débiles y moderados.

Tabla 1.
Medias, desviaciones típicas y correlaciones de las variables cuantitativas incluidas en el modelo

	M (SD)	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Variables continuas (N = 174)													
1. Planificación	2.68(.71)	.72**	.58**	.20**	.19*	.07	.06	.26**	.06	.42**	-.03	.20**	.16*
2. Supervisión	2.47(.62)		.77**	.14	.24**	.05	.06	.19*	.03	.40**	-.09	.25**	.16*
3. Evaluación	2.59(.72)			.07	.32**	.09	.05	.24**	.04	.28**	-.05	.14	.26**
4. Autodistracción	1.68(.64)				.14	.26**	.29**	.07	.33**	.18*	.17*	.16*	.20**
5. Afront. activo	1.80(.59)					.10	-.11	.27**	.14	.37**	.01	.11	.25**
6. Negación	.75(.70)						.40**	.09	.16*	.02	-.03	-.06	.15*
7. Sep. Comportami.	.58(.58)							.05	.13	-.01	.06	.07	.14
8. Desahogarse	1.50(.71)								.07	.36**	.20**	.12	.17*
9. Ref. positiva	1.70(.70)									.27**	.35**	.18*	.16*
10. Planificación(EEA)	1.85(.62)										.15*	.35**	.24**
11. Uso humor	1.23(.84)											.27**	.03
12. Aceptación	1.74(.60)												-.06
13. Adapt. religiosa	1.03(.81)												

*p < .01. **p < .001.

Grado de victimización que presenta el implicado en situaciones de cyberbullying y bullying como determinante en el uso de Estrategias de Afrontamiento (EEA).

Para el primer objetivo, se realizaron análisis de regresión logística binomial utilizando la media de victimización en cyberbullying y en bullying y las dimensiones de la EEA dicotomizadas. Los resultados previos ya mostraron que el empleo de distintas EEA varía en función del grado de victimización de cyberbullying y bullying (Nacimiento

& Mora-Merchán, 2014). Así, los resultados que obtuvimos afirmaban que el grado de implicación como víctima, tanto en cyberbullying como en bullying, es una variable que predice el uso de la estrategia de afrontamiento de *uso de alcohol/drogas, aceptación y adaptación religiosa*, siendo la estrategia de *afrontamiento activo* la que más explica la variable dependiente en el caso del cyberbullying (22%), seguida de la *adaptación religiosa* con un 15.2% y un 12.3% en situaciones de bullying según la R² de Nagelkerke (ver Tabla 2). Es decir, a mayor grado de implicación como víctima, más probabilidad de que se utilicen estas estrategias como respuesta a estas situaciones.

Tabla 2.

Regresión Logística Binomial Grado implicación Cyberbullying-bullying y Estrategias de Afrontamiento (empleando el método de introducción, donde $p > .005$)

Grado de cyber-victimización y victimización en bullying	Dimensiones de EEA	Chi-cuadrado (X^2)	gl	p	R ² Nagelkerke	R ² Cox y Snell	Porcentaje correcto tabla clasificación		
							Esp.	Sen.	Tot.
Gradcyber	<i>Use De alcohol / drogas</i>	16.89	1	.000	.140	.092	98.5	15	79.3
	<i>Afrontamiento activo</i>	4.58	1	.032	.220	.026	0	100	98.9
	<i>Planificación.</i>	5.26	1	.022	.152	.030	0	100	97.7
	<i>Aceptación</i>	5.26	1	.022	.152	.030	0	100	97.7
	<i>Adaptación Religiosa</i>	5.26	1	.022	.152	.030	0	100	97.7
Gradbull	<i>Uso alcohol/drogas</i>	10.02	1	.002	.085	.056	98.5	12.5	78.7
	<i>Aceptación</i>	4.26	1	.039	.123	.024	0	100	97.7
	<i>Adaptación religiosa</i>	4.26	1	.039	.123	.024	0	100	97.7

Nota: gl = grados de libertad; p = probabilidad; Esp = especificidad; Sen.= sensibilidad; Tot.= porcentaje global de clasificación correcta.

Grado de victimización en cyberbullying y bullying como determinante en el uso de Habilidades Metacognitivas (HHMM),

En cuanto al segundo objetivo que nos planteamos, se realizaron análisis de regresión lineal debido al carácter cuantitativo de la variable dependiente, emitiendo, de esta forma, datos concluyentes: no existe valor predictivo entre estas variables. Es decir, no hay una relación directa entre las HHMM y el grado de victimización en cyberbullying y bullying, por lo que se puede afirmar que las HHMM no son variables que predicen, de forma directa, un mayor o menor grado de implicación como víctima en estas situaciones y, por el contrario, el ser víctimas de cyberbullying y bullying no predice la presencia de ciertas HHMM.

Uso de Habilidades Metacognitivas (HHMM) como predictoras en el empleo de Estrategias de Afrontamiento (EEA)

Continuando con el tercer objetivo, se realizaron diversos análisis en función a la naturaleza de las variables. Por ello se utilizó una regresión logística con las EEA que no cumplían la normalidad y se habían dicotomizado (*Uso de alcohol/droga y uso de apoyo social*) y regresiones lineales con el resto de EEA. En cuanto a los resultados obtenidos de los análisis de regresión logística, estos muestran que las dos EEA estudiadas no presentan valor predictivo en cuanto al uso de HHMM y viceversa, mientras que los resultados del análisis de regresión lineal que se presentan en la Tabla 3, revelan que las HHMM sí son variables predictoras en la selección de determinadas EEA. Es decir, cuantas más HHMM posea el sujeto mayor empleo de las EEA. Concretamente, la estrategia de afrontamiento *planificación* es la que más explica la variable dependiente con un 17.4% según la R² de Nagelkerke.

Tabla 3
Regresión Lineal Múltiple Habilidades Metacognitivas y Estrategias de Afrontamiento (empleando el método de introducción, donde $p < .005$)

Dimensiones de HHMM	Dimensiones de EEA	R ² corregida	p (ANOVA)	F	gl (ANOVA)	β (coeficientes tipificados)
Planificación	Autodistracción	.04	.007	7.41	1	.20
	Desahogarse	.07	.000	12.82	1	.26
	Afrontamiento activo	.03	.014	6.18	1	.19
	Aceptación	.03	.010	6.81	1	.20
	Planificación	.17	.000	37.45	1	.42
	Adaptación Religiosa	.02	.037	4.44	1	.16
Supervisión	Desahogarse	.03	.011	6.65	1	.19
	Afrontamiento activo	.05	.001	10.49	1	.24
	Aceptación	.06	.001	11.44	1	.25
	Planificación	.16	.000	32.84	1	.40
	Adaptación Religiosa	.02	.036	4.46	1	.16
Evaluación	Desahogarse	.05	.001	10.58	1	.24
	Afrontamiento activo	.09	.000	18.91	1	.32
	Planificación	.08	.000	15.11	1	.28
	Adaptación Religiosa	.06	.000	12.72	1	.26

Del mismo modo, el análisis inverso mostró que el uso de EEA también predice significativamente la presencia de HHMM. Es decir, cuanto más se usen ciertas EEA, mayor empleo de HHMM (ver Tabla 4).

Tabla 4
Regresión Lineal Múltiple Estrategias de Afrontamiento y Habilidades Metacognitivas (empleando el método de introducción, donde $p < .005$)

Dimensiones de EEA	Dimensiones de HHMM	R ² corregida	p (ANOVA)	F	gl (ANOVA)	β (coeficientes tipificados)
Autodistracción	Planificación	.03	.010	6.81	1	.20
Desahogarse		.06	.000	12.82	1	.26
Afrontamiento activo		.03	.014	6.18	1	.19
Aceptación		.03	.010	6.81	1	.20
Planificación		.17	.000	37.45	1	.42
Adaptación Religiosa		.02	.037	4.44	1	.16
Desahogarse	Supervisión	.03	.011	6.65	1	.19
Afrontamiento activo		.05	.001	10.49	1	.24
Aceptación		.06	.001	11.44	1	.25
Planificación		.16	.000	32.84	1	.40
Adaptación Religiosa	Evaluación	.03	.036	4.46	1	.16
Desahogarse		.05	.001	10.58	1	.24
Afrontamiento activo		.09	.000	18.91	1	.32
Planificación		.08	.000	15.11	1	.28
Adaptación Religiosa		.06	.000	12.72	1	.26

Estrategias de Afrontamiento (EEA) como predictoras del grado de implicación como víctimas en situaciones de cyberbullying y bullying.

Por último, respect al cuarto objetivo, como se evidencia en la Tabla 5, los resultados obtenidos del análisis de regresión

logística binomial confirman una de nuestras hipótesis: las EEA, concretamente la estrategia de *adaptación religiosa*, predice el grado de implicación como víctima de cyberbullying y la estrategia *reformulación positiva* explica el grado de implicación como víctima en bullying. Esto es, cuanto más empleen estas dos estrategias mayor implicación como víctimas en situaciones de cyberbullying y bullying.

Tabla 5.

Regresión logística binomial de estrategias de afrontamiento y grado implicación cyberbullying-bullying (empleando el método de introducción, donde $p > .005$)

Dimensiones de EEA (variables predictoras)	Variable de criterio	Chi-cuadrado (X ²)	gl	Significativas (ómibus)	R ² Nagelkerke	R ² Cox y Snell	Porcentaje correcto tabla clasificación		
							Esp.	Sen.	Tot.
Adaptación religiosa	GradCyber	6.84	1	.009	.05	.04	0	100	67.8
Reformulación positiva	GradBull	10.76	1	.001	.08	.06	37.3	85	66.7

Nota: gl= grados de libertad; p = probabilidad; Esp = especificidad; Sen.= sensibilidad; Tot.= porcentaje global de clasificación correcta.

Para contrastar la hipótesis sobre la posible mediación de las EEA, se utilizó la macro PROCESS (modelo 4, modelo mediacional simple) para SPSS, elaborada por Hayes (2013), que permite estimar los *efectos indirectos* en modelos mediacionales, utilizando el método *bootstrapping* (Hayes, 2009).

Como este análisis no permite trabajar variables mediadoras dicotómicas, se decidió hacer un análisis factorial de componentes principales para saber qué dimensiones podrían construirse con las estrategias de afrontamiento. Éste mostró que existía una dimensión compuesta por aquellas variables (incluyendo las de resolución del problema y de referencia social) que pueden considerarse como productivas y otras dimensiones que podrían agruparse en una misma constituyendo

un grupo formado por aquellas estrategias “improductivas” (Frydenberg, 2008).

El modelo mediacional hipotetizado incluía las siguientes variables: las habilidades metacognitivas (variable independiente, codificada como media general), las estrategias de afrontamiento productivas o improductivas (variable mediadora) y la victimización en bullying o cyberbullying (variable dependiente codificadas como variable *dummy*, siendo 1 = *víctima* 0 = *no víctima*).

El análisis mediacional ejecutado reveló que las EEA productivas mediaban la relación entre las HHMM y la cybervictimización, favoreciendo el incremento de la misma, ya que el efecto indirecto (calculado utilizando 10.000 *bootstrap samples*) resultó estadísticamente significativo

(β . efecto indirecto = .30, SE = .16, 95% CI [.08, .70]) para las EEA productivas. Así, una mayor presencia de HHMM conlleva un mayor uso de estrategias de afrontamiento productivas (β = -.37, p = .243) y éstas, a su vez, se asociaban a un mayor grado de cybervictimización (β = 1.23, p = .010).

En la misma línea, el análisis realizado con la victimización en bullying también indicaba mediación de las EEA productivas entre las HHMM y la victimización. De este modo, los datos obtenidos permitían afirmar que las EEA productivas favorecen el incremento de la victimización, ya que el efecto indirecto (calculado utilizando 10.000 *bootstrap samples*) resultó estadísticamente significativo (β . efecto indirecto = .24, SE = .13, 95% CI [.02, .52]). Por lo tanto, una mayor presencia de HHMM conlleva un mayor uso de estrategias de afrontamiento productivas (β = -.28, p = .333) asociándose éstas, a su vez, a un mayor grado de victimización (β = .96, p = .034).

Discusión y Conclusiones

El objetivo del presente artículo era determinar la relación entre los procesos metacognitivos y las estrategias de afrontamiento emitidas en situaciones de cyberbullying y bullying según el grado de victimización. En primer lugar, hemos podido verificar que el grado de implicación como víctima, en cyberbullying y en bullying, son variables que predicen el uso de las estrategias de

afrontamiento, pero no explican la existencia de habilidades metacognitivas. Es decir, el estar inmiscuido en este tipo de situaciones conlleva el empleo tanto de estrategias consideradas, por algunos autores (Perren et al., 2012) como improductivas (*uso de alcohol/drogas y aceptación*), las cuales no ayudan a resolver la situación problema al ser consideradas estrategias evitativas, como productivas, que hacen referencia al enfrentamiento de la situación para dar una solución (*afrontamiento activo, planificación y adaptación religiosa*). Bien es cierto que la existencia de un uso más frecuente de las EEA, a medida que aumenta la participación como víctima en ambas situaciones, puede estar asociado a la necesidad de afrontar episodios de victimización con más frecuencia, lo que puede indicar el mayor empleo de las EEA.

Por otra parte, en cuanto a la relación entre las habilidades metacognitivas y las estrategias de afrontamiento, los resultados muestran que sí existe valor predictivo entre estas variables, es decir, las habilidades metacognitivas predicen el empleo de determinadas estrategias de afrontamiento y viceversa. Estos resultados coinciden con lo expresado por Lazarus y Folkman (1984), quienes afirman que el proceso cognitivo y la evaluación que se desarrolla durante el mismo son claves relevantes para la elección de la estrategia de afrontamiento que el sujeto utilizará. Por lo tanto, el poseer ciertas HHMM supondrá el empleo, en mayor medida, de EEA consideradas productivas (Frydenberg, 1997) para dar solución al problema, pero no siempre se encuentra ligado un mayor uso de los procesos metacognitivos a una forma más

eficaz de solucionar los problemas, ya que este desajuste podría explicarse en términos de la calidad de los procesos metacognitivos que se ponen en marcha, así como de la eficacia de las propias estrategias. Por lo que la simple naturaleza metacognitiva no es suficiente para mejorar el funcionamiento cognitivo y conductual del sujeto; además, es preciso que estos procesos sean de calidad.

Así mismo, en línea con lo esperado, los análisis muestran que las habilidades metacognitivas no tienen un valor predictivo en cuanto al grado de implicación como víctima en situaciones de cyberbullying y bullying pero sí las estrategias de afrontamiento (Wright et al., 2010), por lo que no existe relación directa entre las HHMM y el grado de implicación como víctima. En cuanto a las EEA, el uso de la estrategia *adaptación religiosa* predice un mayor grado de implicación como víctima en situaciones de cyberbullying y la estrategia *reformulación positiva* en el caso del bullying. Esto puede deberse a la improductividad de las estrategias empleadas (Frydenberg, 1997) que, lejos de solucionar la situación, la agrava debido a la incapacidad para enfrentar los problemas directamente.

El hecho de que los análisis realizados con PROCESS confirmen que las estrategias consideradas productivas (Frydenberg, 2008) se relacionen con un mayor grado de cybervictimización y victimización puede deberse a que algunas de las estrategias consideradas productivas verdaderamente en la práctica no produzcan este efecto y no puedan ser utilizadas para combatir este tipo de situaciones.

En conclusión, como se esperaba, las habilidades metacognitivas sí son variables que explican el uso de ciertas estrategias de afrontamiento. Así mismo, se confirma también el valor predictivo de las estrategias de afrontamiento en cuanto al grado de victimización en situaciones de cyberbullying y bullying. Estos resultados apoyan lo que apuntan Nacimiento y Mora-Merchán (2014), en el sentido de que el papel de las HHMM en la implicación en situaciones de cyberbullying y bullying no se produce de forma directa, sino mediando en la elección y uso de las estrategias de afrontamiento. Igualmente, estaríamos apoyando lo que algunos autores afirman: para estudiar las EEA necesitamos tener en cuenta los procesos cognitivos y/o metacognitivos que se encuentran vinculados (Alandette & Hoyos, 2009).

Una cuestión relevante es destacar las limitaciones que ha presentado este estudio. La primera de ellas hace referencia a la metodología llevada a cabo (método selectivo de encuesta), la cual se basa en la recogida de datos mediante cuestionarios, lo que restringe las respuestas perdiendo, de esta forma, información que podría ser relevante. Y, en segundo lugar, la ausencia de investigaciones realizadas en este campo ha generado dificultades a la hora de contrastar los datos con otros estudios.

Finalmente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, como es el caso de la existencia de predicción entre los procesos metacognitivos y las estrategias de afrontamiento, se considera oportuno seguir avanzando en esta línea, analizando cuáles son las estrategias de afrontamiento que poseen mayor éxito.

R

Referencias

- Aftab, P. (2010). *What is Cyberbullying?* Recuperado de <http://aftab.com/index.php?page=cyberbullying>
- Alandette, Y. & Hoyos, O. (2009). Representaciones mentales sobre los tipos de agresión en escolares. *Psicología desde el Caribe*, 44, 1-25.
- Betancourt, M., & Londoño, C. (2017). Factores sociodemográficos y psicosociales que diferencian la conducta prosocial y el acoso escolar en jóvenes. *Informes Psicológicos*, 17(1), 159-176. [http:// dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a09](http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a09)
- Bornas, X. (1998). *La autonomía personal en la infancia* (2ªed.). México: Siglo Veintiuno.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V. & Del Rey, R. (2012b). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. University of Bologna.
- Brighi et al. (2012a). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)*. University of Bologna.
- Calmaestra, J. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y cyberbullying en la infancia. Save the Children*.
- Cerezo, F. (2009). Analysing bullying in Spanish Schools. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 383-394.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: analisis de la situacion en las aulas espanolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Costa, A.L. (1986). *Mediating the Metacognitive*. Mimeo.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and Research Perspectives*. New York: Routledge.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping. Advances in Theory, Research and Practice*. London: Taylor & Francis Group.
- Garaigordobil, M. (2011). Bullying y cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar. En FOCAD Formación Continuada a Distancia. XII Edición Enero-Abril 2011 (pp. 1-29). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, J.J., Moncada, R.M., & Quintero, J. (2013). El bullying y el suicidio en el escenario universitario. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 298-310.
- Haller, E., Child, D., & Walberg, H.J. (1988). Can comprehension be taught? a quantitative synthesis. *Educational researcher*, 17(9), 5-8.
- Hayes, A.F. (2009). Beyond Baron and Kenny: statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.

- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis. A regression-based approach*. Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Houter, A. (2012). *Reactieve en Proactieve agressie: invloed van cognitieve factoren, persoonlijke aspecten en sociale factoren* (Tesis no publicada), Leiden University. Países Bajos
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 257-268.
- Kristensen, S.M. & Smith, P.K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress management appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. En L.A. Pervin y M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). London: Plenum Press.
- Medel, G., Vilanova, S., Biggio, C., García, M., & Martín, S. (2017). Estrategias metacognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17(1), 35-51. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a02>
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., & Naruskov, K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 455-463.
- Mora-Merchán, J.A. (2006). Coping Strategies: Mediators of Long-Term Effects in Victims of Bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud || Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-25
- Nacimiento, L. & Mora-Merchán, J.A. (2014). El Uso de Estrategias de Afrontamiento y Habilidades Metacognitivas ante Situaciones de Bullying y Cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129.
- Nacimiento, L., Rosa, I., & Mora-Merchán, J.A. (2012). *Inventario de Habilidades Cognitivas*.
- Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., & Arce, R. (2013). Eficacia del MMPI-A en casos forenses de acoso escolar: Simulación y daño psicológico. *Psychosocial Intervention*, 22, 33-40.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

- Paredes, O., Sanabria-Ferrand, P.A., González-Quevedo, L.A., & Moreno Rehalpe, S.P. (2010). "Bullying" en las facultades de Medicina colombianas, mito o realidad. *Revista Med*, 18(2), 161-172.
- Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Paul, S., Smith, P.K., & Blumberg, H.H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33(5), 492-504.
- Perczek, R., Carver, C.S., Price, A.A., & Pozo-Kaderman, C. (2000). *Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions*. *Journal of Personality Assessment*, 74, 63-87.
- Pérez, M.C. & Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 427-437
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., García, D.J., McGuckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P., & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283-292.
- Repetto, E. & Carvallo, R. (2014). La orientación metacognitiva y el desarrollo de la autoestima: evaluación del "programa de estrategias metacognitivas para el desarrollo humano"- Metacognitive guidance and development of self-esteem: evaluation of the" program of human development. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14(1), 17-40.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455.
- Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, 11(1), 21-37.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
- Shure, M. & Aberson, B. (2005). Enhancing the process of resilience through effective thinking. En S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 373-396). Nueva York: Springer-Verlag.
- Shure, M. (1999). *Preventing violence the problem-solving way*. *Juvenile Justice Bulletin*. Recuperado de <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/172847.pdf>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Torres, M. T. (2010). El problema de la violencia entre universitarios abordado desde el enfoque de la Investigación-Participación-Acción. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 9(9), 27-36.
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental

health problems among 12 to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 803-811.

Wright, M., Banerjee, R., Hoek, W., Rieffe, C., & Novin, S. (2010). Depression and social anxiety in children: Differential links with coping strategies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 405-419.

Zaldívar, F., Luciano, M. C, Gómez, I., & Berrocal, C. (2002). Evaluación en adolescentes de actuaciones violentas y sentimientos y pensamientos de intolerancia hacia otros. *Análisis y Modificación de Conducta*, 122, 868-904.