



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN (MIDE)

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS DOCTORAL
(MENCIÓN INTERNACIONAL)**

EL CIBERBULLYING POR RAZONES DE INTERCULTURALIDAD EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE CIUDADES
FRONTERIZAS

Doctorando

José Manuel Ortiz Marcos

Directora

Dra. María Tomé Fernández

Granada, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: José Manuel Ortiz Marcos

ISBN: 978-84-1117-068-0

URI: <http://hdl.handle.net/10481/71160>

Agradecimientos

El logro de esta tesis doctoral ha sido posible gracias al esfuerzo y apoyo de personas que sin condiciones me han apoyado durante todo este proceso. Por todo ello, le doy las gracias a mi directora de tesis María Tomé Fernández, por su infinita paciencia, su incondicional apoyo profesional y personal, así como su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, experiencia y paciencia han contribuido en mi formación como investigador. Siendo esto el inicio de una bonita amistad personal y profesional.

A mi compañero y amigo Christian Fernández Leyva, emprendimos juntos este camino, pero, aunque acabe esta etapa, seguimos caminando, gracias por todo, sin ti no hubiera sido igual.

Una de las ventajas que me ha ofrecido esta etapa de mi vida, ha sido conocer a compañeras tan especiales como a Yessica Sánchez Hernández, donde hemos compartido días de inquietud, desánimos, nervios, pero sobre todo el éxito, ¡por fin lo hemos conseguido! Aunque este camino acaba de empezar, ¡seguimos!

Al Dr. Oswaldo Lorenzo Quiles por creer en mí, no como un estudiante de doctorado, sino como un profesional, pero sobre todo por su entendimiento, cercanía y apoyo.

A la decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla Lucía Herrera como a la exdecano Alicia Benarroch, deciros que gracias por vuestra labor, y por el cariño y respeto que siempre me habéis mostrado.

A gran parte del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla por acogerme y hacerme sentir como un compañero más, y solo puedo deciros que el que da, no debe volver a acordarse, pero el que recibe nunca debe olvidar. Gracias de todo corazón.

A todos los centros que han contribuido a participar en el estudio, profesores y alumnado, por dedicarle tiempo y por comprender que su participación ha sido esencial para esta investigación.

De forma muy especial, quisiera dar las gracias a mis compañeras y compañeros del programa de Vida independiente de Granadown; Sonia Sánchez, Isa Gómez, Luis Manuel, Manolo López, Manolo Zamora, Ana María, María Bosh, Salvador, Yolanda, Ana Sánchez, y aunque no he mencionado a todos, gracias de todo corazón por vuestro apoyo en este proyecto que he iniciado, me llevo de vosotros y vosotras una bonita amistad que perdurará por siempre.

Al presidente de la Asociación del Pro-colegio oficial de Pedagogía y psicopedagogía de Andalucía, decirte que, ante un amigo no hace falta decir gracias, porque con una mirada te entiendes mejor que con palabras.

Dar las gracias infinitas a todos mis amigos y amigas de Orihuela, por todo su apoyo y compañía que siempre me han dado en todos mis proyectos profesionales, pero, sobre todo, en lo personal. Soy afortunado por tener vuestra amistad.

Y finalmente, el agradecimiento más profundo y cálido para mi familia por su apoyo y comprensión durante este trabajo de investigación. A mis padres Jesús Ortiz Rubio y Josefa Marcos Esquiva, por ser un referente de fortaleza y superación que ha marcado la persona que hoy día soy; a mis hermanas por su alegría y gran apoyo... por ellos y para ellos.

Y si de alguien me he olvidado, que me perdone, desde aquí le envío millones de gracias por su apoyo.

*“La educación científica de los jóvenes es al menos tan importante,
quizá incluso más, que la propia investigación”.*

Glenn Theodore Seaborg

ÍNDICE

Resumen	2
Presentación	4
Capítulo 1. Justificación y objetivos de la investigación	9
1.1 Justificación de la investigación	9
1.2 Objetivos de la investigación	14
Capítulo 2. Marco teórico	16
2.1 La interculturalidad en el siglo XXI	16
2.1.1 La interculturalidad en contextos educativos	20
2.1.2 Las principales dificultades interculturales que se presentan en los centros de Educación Secundaria Obligatoria	22
2.1.3 El ciberbullying en contextos educativos interculturales.....	27
2.2 Tipología y roles del ciberbullying intercultural	30
2.2.1 EL estado de la cuestión en las ciudades fronterizas de España	34
2.2.2 Instrumentos para el análisis de ciberbullying racista o xenófobo	35
Capítulo 3. Estudio empírico	41
3.1 Paradigma y tipo de investigación	41
3.2 Contextualización de la investigación	43
3.3 Recapitulaciones metodológicas de la investigación 1.....	44
3.3.1 Contexto de la investigación	45
3.3.2 Participantes	46
3.3.3 Técnica de recolección de información.....	48

3.3.4	Análisis estadístico de datos.....	48
3.4	Recapitulaciones metodológicas de la investigación 2.....	49
3.4.1	Contexto de la investigación	50
3.4.2	Participantes	51
3.4.3	Técnica de recolección de información.....	52
3.4.4	Análisis estadístico de datos.....	53
3.5	Recapitulaciones metodológicas de la investigación 3.....	53
3.5.1	Contexto de la investigación	55
3.5.2	Participantes	55
3.5.3	Técnica de recolección de información.....	57
3.5.4	Análisis estadístico de datos.....	58
3.6	Recapitulaciones metodológicas de la investigación 4.....	58
3.6.1	Contexto de la investigación	60
3.6.2	Participantes	60
3.6.3	Técnica de recolección de información.....	61
3.6.4	Análisis estadístico de datos.....	62
Capítulo 4.	Compendio de investigaciones.....	65
4.1	Investigación 1. Educational Environments with Cultural and Religious Diversity: Psychometric Analysis of the Cyberbullying Scale.....	66
	Abstract	66
	<i>Keywords</i>	67
	Introduction	67

Method.....	70
Population and Sample	70
Instrument.....	72
Data Collection and Analysis Process.....	74
Results.....	75
Exploratory Factor Analysis.....	75
Confirmatory Factor Analysis.....	76
Discussion and Conclusions	82
Author Contributions:	84
Funding:	84
Conflicts of Interest:	84
Appendix A.....	84
Appendix B.....	89
References.....	92
4.2 Investigación 2. Cyberbullying Analysis in Intercultural Educational Environments Using Binary Logistic Regressions.....	102
Abstract	102
<i>Keywords</i>	103
Introduction	103
Literature Review	105
Methods	109
Population and Sample	109

Instrument	111
Data Collection and Analysis Process	112
Results	113
Discussion	123
Conclusions	126
Limitations	126
Author Contributions:	127
Funding:	127
Institutional Review Board Statement:	127
Informed Consent Statement:	127
Data Availability Statement:	127
Conflicts of Interest:	127
References	128
4.3 Investigación 3. Edad, género y lugar de origen como variables diferenciadoras en el ciberbullying de contextos interculturales	141
Age, gender and place of origin as differentiating variables in cyberbullying in intercultural contexts.	141
Resumen	141
Palabras clave	142
Abstract	142
Keywords	142
Introducción	143

Método	146
Participantes	146
Instrumento.....	148
Procedimiento y análisis de datos	149
Resultados	151
Discusión y conclusión.....	156
Referencias Bibliográficas	160
4.4 Investigación 4. Cyberbullying motivated by racism and / or xenophobia in young people from intercultural contexts	179
Abstract	179
<i>Keywords</i>	180
Introduction	180
Methods	183
Sample and settings	183
Data collection.....	185
Process	186
Data analysis	186
Results.....	187
Discussion and conclusion.....	194
References.....	196
Capítulo 5. Discusión y Conclusions	207
5.1 Discusión.....	207

5.2 Conclusions	217
5.3 Limitaciones del estudio.....	220
5.4 Futuras líneas de investigación.....	220
Referencias bibliográficas	221

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	43
Tabla 2	47
Tabla 3	51
Tabla 4	56
Tabla 5	61
Table 6	71
Table 7	75
Table 8	77
Table 9	80
Table 10	81
Table 11	81
Table 12	110
Table 13	114
Table 14	115
Table 15	116
Table 16	116
Table 17	119
Table 18	120
Table 19	121
Tabla 20	147
Tabla 21	151
Tabla 22	152
Tabla 23	152

Tabla 24	154
Tabla 25	155
Tabla 26	156
Table 27	183
Table 28	184
Table 29	188
Table 30	189
Table 31	190
Table 32	192

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	45
Figura 2.....	50
Figura 3.....	55
Figura 4.....	59
Figure 5.....	79
Figure 6.....	191
Figure 7.....	193

Resumen

La tesis doctoral se estructura en cuatro estudios de investigación, que tienen por objetivo analizar el ciberbullying por razones xenófobas o racistas que se producen en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de ciudades fronterizas. Respecto al primer estudio de la tesis, tiene como objetivo de investigación adaptar y validar un instrumento útil para diagnosticar el ciberacoso, provocado por la intolerancia hacia la diversidad cultural, étnica y religiosa, identificando el perfil del agresor y de la víctima. El estudio se realizó mediante la técnica Delphi, el análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis factorial confirmatorio (AFC). La muestra seleccionada estaba compuesta por 1478 adolescentes, todos ellos estudiantes de ESO de las provincias de Andalucía como de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Los ítems del instrumento se extrajeron de escalas relevantes sobre el tema. El cuestionario inicial estaba compuesto por 52 ítems y tres constructos subyacentes. Tras la validación con AFE ($n = 723$), se comprobó la estructura, y posteriormente se corroboró el modelo con el AFC ($n = 755$) mediante ecuaciones estructurales ($RMSEA = 0,05$, $CFI = 0,826$, $TLI = 0,805$). También se comprobó la fiabilidad y la consistencia interna del instrumento, con valores superiores a 0,8 para todas las dimensiones. Se concluye que este nuevo cuestionario consta de 38 ítems y tres dimensiones. Tiene una validez y fiabilidad aceptables, y puede ser utilizado para diagnosticar el ciberacoso xenófobo y/o racista en estudiantes de ESO de las ciudades fronterizas de Ceuta, Melilla y de la Comunidad autónoma de Andalucía.

El objetivo del segundo artículo, utilizado en esta tesis doctoral, fue analizar cómo la religión, el grupo étnico y la raza influyen en la probabilidad de convertirse en cibervíctimas o ciberacosadores en entornos educativos interculturales. En la investigación se analizaron 755 estudiantes de educación secundaria del sur de España y del norte del continente africano, a través de la Cyberbullying scale for students with

cultural and religious diversity (CSCRD). Los análisis se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico SPSS y el software STATA. Los resultados obtenidos de la prueba H de Kruskal-Wallis mostraron diferencias significativas según estos aspectos, tanto para los parámetros de cibervíctima como para ciberagresor. Los resultados derivados de las regresiones logísticas binarias confirmaron tales diferencias y consideraron que los estudiantes que pertenecían a la religión musulmana, a la etnia gitana y a la raza asiática son más propensos a ser cibervíctimas. Además, estos análisis mostraron que los estudiantes gitanos y asiáticos también eran más propensos a ser ciberacosadores que otros colectivos. Las principales conclusiones afirman que los grupos minoritarios son más propensos a sufrir ciberacoso en entornos educativos interculturales, y que los estudiantes de estos grupos también son más propensos a convertirse en ciberacosadores, admitiendo de esta manera ambos roles.

En el tercer artículo mostrado en este trabajo, tuvo por objetivo identificar las variables sociodemográficas que afectan con mayor probabilidad para ser cibervíctima o ciberagresor en contextos educativos interculturales. Para ello se analizaron 755 estudiantes de ESO del sur de España y del norte del continente africano. A los que se les aplicó la Cyberbullying scale for students with cultural and religious diversity (CSCRD). Los análisis se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico SPSS v.24 y con el software STATA. Las pruebas U Mann Whitney y Kruskal-Wallis se realizaron para demostrar las diferencias significativas en función de las variables edad, género y lugar de procedencia, en el parámetro de cibervíctima y ciberagresor. Los resultados mediante regresiones logísticas binarias corroboraron estas diferencias e identificaron que existía más probabilidad de ser cibervíctimas en los estudiantes de trece años de edad, de la ciudad de Granada y de género femenino. Por otro lado, el colectivo con mayores

probabilidades de ser ciberagresores se evidenció a los jóvenes de quince años de edad, de género masculino y de la provincia de Jaén.

Por último, el cuarto artículo presentado en esta tesis doctoral, tuvo como objetivo identificar la tendencia de los jóvenes nacionales e inmigrantes a ser cibervíctimas o ciberacosadores. Para ello, 755 jóvenes de entre 12 y 16 años que residían en diez ciudades españolas fueron analizados, utilizando la Cyberbullying scale for students with cultural and religious diversity (CSCRD). Para el objetivo propuesto, en un primer momento se realizó un análisis descriptivo de los datos utilizando el software estadístico IBM SPSS versión 25. Posteriormente, se realizó el análisis comparativo mediante la prueba ANOVA para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las distintas variables del instrumento y sus correlaciones. Por último, las relaciones y los efectos de los factores en el modelo estructural diseñado fueron verificados, a través de ecuaciones estructurales analizadas por el software IBM AMOS 25. Entre las principales conclusiones, se obtuvo que los jóvenes nacionales tienden a ser ciberacosadores en contextos interculturales, en las tres formas analizadas en las dimensiones del cuestionario. Mientras que los jóvenes inmigrantes tienden a ser cibervíctimas en estos contextos, sufriendo, sobre todo, acciones relacionadas con el acoso intercultural y la usurpación de la identidad. Además, se ratifican las propiedades psicométricas del instrumento utilizado.

Presentación

La investigación que se presenta en la memoria de esta tesis doctoral parte del programa de Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada para la obtención de título de Doctor con mención internacional. Este trabajo se inició en el curso académico 2017/2018. Previo a este curso académico, el autor se encontraba

matriculado en el Máster Universitario de Intervención Psicopedagógica del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, cuya inspiración en el mundo científico comenzó con la realización del Trabajo Fin de Máster.

La investigación que se describe en esta memoria se contextualiza en entornos educativos de gran afluencia intercultural, centrándose principalmente en las provincias de Andalucía, Ceuta y Melilla, puesto como indica el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019) estas provincias cuentan, a diferencias de otras comunidades autónomas, con un mayor índice de población inmigrante. Por tanto, el objetivo general que se propone en esta investigación consiste en analizar el ciberbullying xenófobo o racista que se produce en el alumnado de ESO de ciudades fronterizas.

A través de cuatro estudios de investigación, se analizan los siguientes objetivos:

1. Elaborar un cuestionario para evaluar este tipo de ciberbullying en el alumnado de ESO de ciudades fronterizas.
2. Diagnosticar las conductas que caracterizan el ciberbullying xenófobo o racista en estudiantes de ESO de ciudades fronterizas.
3. Identificar las variables sociodemográficas que afectan con mayor probabilidad para ser cibervíctima o ciberagresor en este tipo de ciberbullying.
4. Describir si existen diferencias significativas teniendo en cuenta las variables nacionalidad, raza, etnia y religión, en el perfil de víctimas y de agresores en este tipo de ciberbullying.

Los objetivos y el artículo correspondiente en donde se ha llevado a cabo se muestran en la Tabla 1 de esta tesis doctoral.

La memoria de esta tesis se organiza en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta la justificación de la investigación donde se expone la importancia del estudio a

desplegar. Esta justificación se basa en el conocimiento del tema que se va a desarrollar, reflejándose la revisión de trabajos científicos previos que han tratado sobre el tópico de estudio. En el último apartado de este capítulo, se muestra el objetivo general que, resume la idea central y la finalidad de este trabajo, y los objetivos específicos que detallan los procesos necesarios para la completa realización de la tesis doctoral.

El segundo capítulo analiza la revisión de la literatura científica respecto a la temática central que sustenta el estudio. En él se exponen una serie de subcapítulos en el que se profundiza sobre la interculturalidad en el siglo XXI, la interculturalidad en contextos educativos, las principales dificultades que presenta la interculturalidad en los centros de ESO, el ciberbullying en contextos educativos interculturales, tipología y roles del ciberbullying intercultural, el estado de la cuestión en las ciudades fronterizas de España. Y, por último, instrumentos de evaluación respecto a la temática en cuestión. En este capítulo es necesario destacar que todas las citas y referencias utilizadas se han elaborado teniendo en cuenta la normativa American Psychological Association (APA) en su séptima edición.

En el tercer capítulo se presenta la metodología que se emplea en la investigación, más concretamente, se describe el paradigma de investigación aplicado en el estudio y se especifican las características propias de cada uno de los estudios desarrollados en la tesis doctoral, así como los objetivos que cada uno desarrolla y sus elementos metodológicos.

Los cuatro estudios científicos desarrollados se presentan en el capítulo cuatro. Cada uno de ellos se describen siguiendo los apartados del artículo publicado. Únicamente han sido adaptados en formato APA para respetar los derechos de propiedad intelectual de las revistas en las cuales han sido publicadas, para que complementen la tesis doctoral. Evidentemente, esta adaptación ha conllevado la utilización en citas y referencias de la normativa APA en su séptima edición. Tres de los artículos que se

presentan han sido publicados en revistas de reconocido prestigio nacional e internacional, y el último artículo se encuentra bajo revisión de la revista específica.

Por último, se presenta el capítulo cinco, en el que se muestra la discusión y conclusión de esta investigación realizada por compendio de estudios. En este apartado de la tesis, se realiza posibles aportaciones prácticas, así como se muestra las limitaciones y posibles líneas de investigación futuras.

Capítulo 1. Justificación y objetivos de la investigación

En el primer capítulo de la tesis doctoral se presentan los principales fundamentos que justifican la necesidad de esta investigación como los objetivos que se plantean para el desarrollo del estudio. La estructura de este apartado sigue, en primer lugar, con la justificación del estudio y, a continuación, los objetivos establecidos a desarrollar.

1.1 Justificación de la investigación

Los progresos que, en la actualidad, se están produciendo a lo que tecnologías se refiere, contribuyen a numerosas facilidades para la sociedad, y a pesar de aportar grandes beneficios, también muestra incuestionables peligros que, entre otras cosas, puede originar lo que se denomina acoso cibernético, especialmente dirigido a colectivos minoritarios debido a diferencias étnicas, culturales y religiosas (Byrne, 2021). Esto se debe a los movimientos migratorios que hacen de España un país con una gran diversidad cultural, especialmente en el sur, que goza de una realidad social diversa compuesta por ciudadanos de diferentes etnias, razas y religiones (Figueredo-Canosa et al., 2020). Realidad que se refleja en los actuales centros educativos (Vicaria & Sierra, 2019). Donde estos se encuentran inmersos en una constante evolución de las tradiciones y costumbres (Llorent-Bedmar & Llorent-Vaquero, 2017). Por ello, muchos expertos en la materia exigen que sean inclusivos, tolerantes e integradores para garantizar unas relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa, y en particular entre los alumnos de diversas culturas (Yaraya et al., 2018).

Además, el auge de las nuevas tecnologías y de Internet entre los alumnos, junto con la necesidad de contención promovida por la situación de la pandemia Covid-19, ha fomentado las relaciones en línea (Fuochi et al., 2021).

Estas relaciones se caracterizan por superar las limitaciones espaciales y temporales de las relaciones tradicionales (Zhao et al., 2021). Esto contiene muchas ventajas, pero también el inconveniente del aumento considerable del acoso a través de este canal, especialmente en la etapa adolescente correspondiente a la educación secundaria (Estévez et al., 2019). Esto incluye, por supuesto, el aumento del ciberacoso promovido por la xenofobia y la intolerancia racial, étnica y religiosa en contextos educativos interculturales (Mikhaleva, 2018).

Además, otra de las causas transcendentales que puede forjar esta problemática, proviene de los conflictos interculturales surgidos en estudiantes que conviven en ciudades fronterizas (Olmos-Gómez et al., 2020). Teniendo en cuenta la visión convencional de frontera, como una distinción de un país con respecto a otro, donde se separa una diferenciación cultural, política y hasta militar, en el que se ha venido conceptuando la frontera como un límite o marca (Alebrahim, 2020).

Por otra parte, el análisis del contexto familiar y escolar (formación, nivel socio-económico o estrategias parentales) y la incapacidad que poseen para realizar funciones de protección por parte de padres, tutores legales y docentes como consecuencia de la brecha digital existente entre generaciones, y en algunos casos, por la falta de formación tecnológica, son motivos suficientes para considerar importante realizar un análisis de la situación actual del ciberbullying que ayudarían a comprender las relaciones cibernéticas establecidas (Romera et al., 2021), principalmente en los centros de secundaria donde se halle una gran afluencia de alumnado intercultural, puesto que como se indica en los antecedentes, este tipo de alumnado es más vulnerable al ciberacoso (Bonal & González, 2020).

Es por ello que, en esta tesis doctoral, se realizará un estudio de ciberbullying xenófobo o racista que se produce en contextos interculturales en alumnado de ciudades fronterizas que cursan estudios de ESO.

El trabajo desarrollado se enmarca en esta línea de investigación, y se plantea con la descripción de cuatro artículos. Es por este motivo, por lo que a continuación se justifica cada uno de los artículos presentados.

Artículo 1. Educational Environments with Cultural and Religious Diversity: Psychometric Analysis of the Cyberbullying Scale.

El uso de las redes sociales a través de dispositivos electrónicos se ha convertido en una forma muy común de interacción entre adolescentes (Salmela-Aro et al., 2017). Sin embargo, este mundo digitalizado les ha brindado la oportunidad de hacer un mal uso de estas tecnologías para intimidar a otros, especialmente a los colectivos más vulnerables (Kim et al., 2018). Por este motivo, se considera necesario crear un nuevo instrumento que analice esta problemática, pues siguiendo las indicaciones de Hofhuis et al. (2020) y Hassan & Daniel (2020) crear un cuestionario en el que se analicen aspectos culturales y el acoso digital se podría considerar una herramienta valiosa para evaluar el racismo digital en entornos de formación o educativos.

En la actualidad y a pesar de que existen numerosos cuestionarios que analizan el bullying o ciberbullying (Chen et al., 2017; Del Rey et al., 2015; Elipe et al., 2017; Hall, 2016; Romera et al., 2016; Sticca et al., 2015; Wachs et al., 2019), la mayoría de estos no tienen en cuenta las variables culturales como la raza, la etnia o la religión, y no identifican por separado los perfiles de cibervíctimas y ciberagresores. Por lo que se hace imprescindible la creación de un instrumento válido y fiable que sea capaz de detectar el ciberbullying existente en contextos interculturales (Herrera-López et al., 2017).

Artículo 2. Cyberbullying Analysis in Intercultural Educational Environments Using Binary Logistic Regressions.

Una vez validado el instrumento, se considera preciso describir si existen diferencias significativas teniendo en cuenta la variable raza, etnia y religión, en el perfil de víctimas y de agresores en este tipo de ciberbullying o en la probabilidad de asumir ambos roles en contextos educativos interculturales. Al respecto, tal y como indica Albert et al. (2017) en la sociedad actual, se están detectando situaciones problemáticas y complejas, que se producen en el ámbito educativo e implican la desventaja de unos alumnos con respecto a otros. Esta problemática violenta se intensifica en el aula mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Peker & Yildiz, 2021). La mala intención, a veces con que los estudiantes pueden usar Internet y teléfonos móviles, genera lo que se conoce como ciberbullying (Fousiani et al., 2016). Además, los involucrados en el ciberacoso pueden asumir diferentes roles, como ciberagresor, cibervíctima y/o ambos (Kenny et al., 2020). Relacionado con esto Fernández-Antelo & Cuadrado-Gordillo (2018) encuentra que las minorías culturales son las propensas a ser víctimas en este tipo de acoso. Y que la probabilidad de que posteriormente se conviertan en ciberagresores es relativamente alta. Por lo que antes de cualquier intervención o prevención ante este tipo de acoso en estudiantes de contextos fronterizos, es necesario detectar cuales son los grupos más vulnerables, así como sus verdugos (Scultze-Krumbholz et al., 2016). Hecho que intensifica la necesidad de realizar esta investigación.

Artículo 3. Edad, género y lugar de origen como variables diferenciadoras en el ciberbullying de contextos interculturales

Respecto al tercer estudio de la tesis doctoral, se cree preciso identificar las variables sociodemográficas que afectan con mayor probabilidad para ser cibervíctima o

ciberagresor en este tipo de ciberbullying. Las variables seleccionadas fueron la edad, el género y el lugar de procedencia. La elección de estas variables queda justificada por lo siguiente: Con respecto a la edad, el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019) menciona que las edades comprendidas entre los doce y dieciséis años se muestran con un excesivo uso de dispositivos digitales a lo largo del día. Por ello, autores como Orue & Calvete (2019) afirman que la adolescencia es una de las etapas con mayores riesgos de ciberacoso. En cuanto al lugar de procedencia, las provincias de Andalucía, Ceuta y Melilla presentan un alto índice de diversidad cultural en sus aulas, en comparación con otras comunidades autónomas (Conversi & Machin-Autenrieth, 2019; García-Carmona et al., 2021; López-Sala & Moreno-Amador, 2020). Relacionado con esto Beltrán-Catalán et al. (2018) revela que los estudiantes de la enseñanza secundaria que proceden de estas ciudades expresan mayores casos de ciberbullying por discriminación cultural, étnica y religiosa. Por último, existen investigaciones (Sharma et al., 2017) que afirman que la variable género puede ser otro factor de riesgo en la implicación del ciberbullying por discriminación xenófoba o racista. Lo que justifica la necesidad de identificar el grado de implicación de estas variables en el estudio de investigación como predictores del ciberbullying racista y/o xenófobo. Lo cual permitirá conocer las características que presentan ambos perfiles (cibervictimistas y ciberagresores) ante una posterior actuación educativa más concreta y eficaz (Urano et al., 2020).

Artículo 4. Cyberbullying motivated by racism and / or xenophobia in young people from intercultural contexts.

Con el artículo cuarto se pretendió diagnosticar las conductas que caracterizan el ciberbullying xenófobo o racista en estudiantes de ESO de ciudades fronterizas y describir si existen diferencias significativas teniendo en cuenta la variable nacionalidad en el perfil de víctima y de agresor en este tipo de ciberbullying. Puesto como se argumenta en la

literatura, la sociedad moderna se está volviendo cada vez más digital (Conway et al., 2015). Durante las últimas dos décadas, el número de jóvenes que se comunican a través de Internet ha aumentado, lo que lleva consigo el riesgo de estar involucrado en el ciberacoso (Shapka & Maghsoudi, 2017). Además, este tipo de acoso están determinados en algunas ocasiones por la nacionalidad (Salmon et al., 2018). Ante esta problemática, y teniendo en cuenta los grandes movimientos migratorios que en la actualidad se están produciendo en el país, hace cada vez más necesario analizar y relacionar la tendencia a ser cibervíctimas o ciberagresores de los grupos migratorios existentes. Ya que estos hechos dificultan la aculturación e inclusión de los mismos en la sociedad de acogida (Earnshaw, 2018).

1.2 Objetivos de la investigación

En esta tesis doctoral se plantea investigar el ciberbullying xenófobo y/o racista en estudiantes que se encuentran matriculados en centros de ESO de ciudades fronterizas.

Este objetivo general se desarrolla en los siguientes objetivos específicos:

1. Elaborar un cuestionario para evaluar este tipo de ciberbullying en el alumnado de ESO de ciudades fronterizas.
2. Diagnosticar las conductas que caracterizan el ciberbullying xenófobo o racista en estudiantes de ESO de ciudades fronterizas.
3. Identificar las variables sociodemográficas que afectan con mayor probabilidad para ser cibervíctima o ciberagresor en este tipo de ciberbullying.
4. Describir si existen diferencias significativas teniendo en cuenta las variables nacionalidad, raza, etnia y religión, en el perfil de víctimas y de agresores en este tipo de ciberbullying.

Capítulo 2. Marco teórico

En el capítulo dos de la tesis doctoral se presenta la revisión de la literatura científica del estudio. En primer lugar, se centra en cómo la noción de interculturalidad se ha ido estableciendo en los campos de investigación desde sus inicios hasta en los últimos tiempos y, además, cómo se debe entender para que se dé realmente una sociedad intercultural e inclusiva. A su vez, se hace una indagación sobre cómo en los últimos tiempos se ha ido introduciendo en los contextos educativos españoles y, como su presencia ha ido creando entornos educativos interculturales. Además, esta nueva sociedad diversa se convierte en un elemento enriquecedor para las nuevas sociedades, y, aunque aporta grandes beneficios al alumnado, también conlleva a situaciones de conflictos racistas entre culturas, por lo que se presenta las principales dificultades de interculturalidad que surgen en los centros de ESO.

Sin embargo, estos conflictos han ido evolucionando en el siglo XXI, donde estos se están produciendo en los diferentes dispositivos digitales que hoy día están al acceso de todos. Por este motivo, se realiza una indagación sobre la base de antecedentes teóricos respecto a estos nuevos conflictos digitales y, en el que se identifican los diferentes tipologías y roles más característicos que se dan ante este tipo de acoso. Finalmente, en los últimos apartados se abarca sobre el estado de la cuestión en las ciudades fronterizas de España y los diferentes instrumentos existentes que infieren en la temática del estudio en cuestión.

2.1 La interculturalidad en el siglo XXI

La noción de interculturalidad se ha ido estableciendo desde el principio de los tiempos y se ha encontrado bajo diferentes formas en la Antigüedad (Derecho: Cómo acoger y tratar al otro; Filosofía; Teología). Solo con el nacimiento de las Ciencias

Humanas y Sociales en el siglo XVIII, la interculturalidad, especialmente, en la antropología, psicología y los estudios culturales, se convirtió en un tema de investigación (Simpson & Dervin, 2019). A finales del siglo XX, en Europa, se iniciaron varios subcampos de investigación que situaron la interculturalidad en el centro de diferentes ámbitos como el educativo, medios de comunicación, políticas sociales, entre otras. Al mismo tiempo y desde entonces, la noción de interculturalidad se ha ido extendiendo a la mayor parte del mundo (Zapata-Barrero, 2019).

Actualmente, en el siglo XXI, y como refleja Zapata-Barrero (2017) un primer concepto importante, comúnmente utilizado para discutir la diversidad cultural, es el concepto de interculturalidad. A través de este concepto, se trata de promover una forma de pensar que contempla una sociedad en la que participan diferentes actores que tienen una relación de reciprocidad mutua sin una interacción desigual. La aplicación de la interculturalidad en la sociedad del siglo XXI se transporta a políticas, programas y prácticas que buscan cambiar las jerarquías históricas y los desequilibrios de poder entre los diferentes colectivos sociales (Verdeja, 2017). Es decir, se basa en el paradigma dialógico de la coexistencia de diferentes grupos, que infiere en el reconocimiento de la naturaleza heterogénea de las diferentes culturas y la aceptación de la unidad en la diversidad (Guzmán, 2018). Este enfoque tiene en cuenta los intereses de la nación titular y de las minorías, y, por tanto, puede resolver eficazmente las contradicciones étnicas y nacionales y evitar la aparición de otras nuevas (Garreta-Bochaca et al., 2020). Además, Albarello et al. (2019) argumenta que se trata de un enfoque que pretende resolver las problemáticas surgidas de la coexistencia entre las diferentes comunidades culturales y étnicas que se dan en un mismo espacio.

Por ello, autores como Parejo-Llano et al. (2020) argumentan que, para que se produzca una sociedad intercultural, la identificación y la consolidación de los pueblos

debe fundarse no solo en lo étnico o cultural, sino en lo cívico y político, puesto que es donde se encuentra la base del bienestar general del Estado y la contribución conjunta del desarrollo de todas las comunidades y grupos que residen en determinado territorio. Y como refleja Hadzibeganovic et al. (2021) todo ello permitirá que, se adquieran unas mínimas pautas de comportamiento social que favorecerán la convivencia en colectividad entre diferentes culturas, etnias y religiones.

Por ello, la interculturalidad que se da en la sociedad del siglo XXI se centra en prestar especial atención al hecho de que estas diferencias son dinámicas y pueden mezclarse, puesto como indica de Waal (2020) el objetivo al que se pretende concretar en esta sociedad diversa es encontrar un encuentro común sobre la base de los beneficios de la interacción, que da la base para la convergencia de las culturas y la formación de un código cultural común. Ya que como define Cuadrado et al. (2016) la interculturalidad se basa en el paradigma dialógico de convivencia entre diferentes culturas, como el reconocimiento de la heterogeneidad, la aceptación de la unidad en la diversidad, la identificación de la diversidad cultural como contrapeso a la asimilación. En donde se unen los valores universales que crean plataformas de interacción institucional en el marco de la interculturalidad, mientras que, por otro lado, está la cultura cívica y la responsabilidad de los grupos étnicos para su sociedad (Shrikant, 2020). Puesto que se describe como un recurso vital de ciudad moderna multiétnica, con un capital sociocultural que se puede multiplicar, y, cuyo objetivo consiste en la preservación de los grupos minoritarios y brinda un diálogo activo y positivo de las diferentes culturas con el objetivo de un enriquecimiento mutuo (Kunst et al., 2021).

Por otro lado, Andersen et al. (2020) destacan un rasgo distintivo entre las relaciones que se dan en las sociedades interculturales, que son las diferencias culturales que conviven en ella y, que a menudo, se convierten en una problemática social que

produce inferencia o discriminación hacia las minorías. En la actualidad, y debido a los grandes movimientos migratorios, se vive en un entorno mundial con un mayor riesgo de conflictos (Ypi, 2018). Autores como Urbiola et al. (2021) argumentan que, la actual globalización no ha logrado destruir las diferentes culturas, etnias, religiones e identidades nacionales, sino todo lo contrario, ha provocado complejas interacciones dinámicas entre personas de diferentes culturas, étnicas y religiones, y, algunos de sus aspectos negativos, han conllevado a la discriminación y la intolerancia. En el que, además, a principios del siglo XXI estos conflictos comenzaron a abarcar no solo en los países y sociedades con una consolidación nacional incompleta, sino también se ha visto reflejado en estados nacionales desarrollados (Cuadrado et al., 2018).

Ante todo, y para que se logre realmente una sociedad intercultural e inclusiva, se precisa en avanzar en términos de cambio de actitudes, algo que se necesita para evitar problemáticas de convivencia, puesto que se debe, por un lado, entender que la migración es un fenómeno global y, por otro lado, se deben crear iniciativas dirigidas al desarrollo de competencias interculturales que fomenten la comunicación, aceptación y reconocimiento mutuo (Fernández et al., 2020). Desde hace décadas se ha establecido que las competencias interculturales tienen tres dimensiones: conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes (Bukrieieva & Afanasieva, 2020). Es decir, el conocimiento se refiere a estar familiarizado con las características de otras culturas o grupos, como sus producciones, escalas de valor (Kunst et al., 2021). Las habilidades y destrezas nos permiten interpretar otras culturas y aprender a interactuar con ellas (Amaki, 2018). Y, las actitudes, nos permiten aceptar que existen culturas igualmente válidas además de la nuestra, lo que significa la voluntad de cuestionar nuestros propios valores, creencias y comportamiento, y aceptar que no son los únicos posibles o los únicos que son correctas (Habib & Hernández, 2020).

2.1.1 La interculturalidad en contextos educativos

El contexto educativo actual en muchos países europeos se ha caracterizado por una población estudiantil que muestra una gran diversidad cultural debido al aumento de los flujos migratorios de las últimas décadas (Lleixà & Nieva, 2018). Más allá de los flujos migratorios, el sistema educativo se encuentra inmerso en una realidad compleja, derivada de una sociedad de la información, globalizada, multicultural y en continuo cambio (Cernadas et al., 2019). Tal y como refleja Gutentag et al. (2018) a la luz de esta globalización en la que actualmente se encuentra la sociedad mundial, los centros educativos no se convierte en un elemento excepcional, sus aulas se han convertido en un espacio intercultural en el que se ven abocados a llevar a la práctica temas que fomenten la diversidad y la inclusión, temas que son cada vez más importantes en la sociedad actual. Según Romijn et al. (2020) estas prácticas interculturales son necesarias para crear una cultura de igualdad en el aula donde todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales y lingüísticos tengan las mismas oportunidades.

Autores como Leseth y Engelsrud (2017) indican que, mantener la cohesión social frente a la inmigración a gran escala en países con una gran afluencia cultural, se convierte en uno de los retos fundamentales a los que se enfrenta Europa en el siglo XXI.

Esto se debe a que la cohesión social requiere de la interdependencia y la convivencia pacífica de todos los individuos que constituyen una sociedad diversa, independientemente de las diferencias en sus culturas u orígenes, por el bienestar general y progreso social de la comunidad compartida (Geerlings et al., 2018).

A los sistemas educativos a menudo se les asigna una función clave en mantener o crear dicha cohesión (Malo-Juvera et al., 2018). Así, los valores clave presentes y promovidos en el entorno educativo deben incluir el respeto, la igualdad de oportunidades y la inclusión social (Buck & Patel, 2016). Esta inclusión social implica valorar la

diversidad cultural como fuente de enriquecimiento mutuo y, de hecho, dicha diversidad se considera como parámetro de cohesión social (Zee & Koomen, 2016). En esta línea, Nathaly (2020) destaca la importancia de la educación en valores y de las actitudes para la interculturalidad, puesto que se considera como un elemento fundamental para el éxito de la inclusión social en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Los centros educativos como sus docentes pueden jugar un papel importante respecto a esta nueva situación social inclusiva (Anne, 2020). Sin embargo, cualquier intento de facilitar la inclusión del alumnado inmigrante o de colectivos minoritarios en el contexto educativo, inevitablemente parece chocar con la complicada convergencia de lo que la diversidad cultural se refiere (Salter & Maxwell, 2016). Esta diversidad en las aulas que se constituyen por diferentes grupos culturales, étnicos y sectores sociales minoritarios o en riesgo de exclusión, y que, por lo tanto, tienen una funcionalidad restringida, por lo que podría representarse como una vía para la discriminación y el acoso racista que se ejerce por el grupo mayoritario (Rodríguez-Izquierdo & González-Faraco, 2021). Uno de los temas más estudiados sobre los vínculos entre migración y el sistema escolar en los países considerados es el racismo (Demie, 2019). De acuerdo con las teorías contemporáneas, el racismo denota la suposición de la existencia de diversas razas que conforman la especie humana, y a partir de esa creencia, surgen relaciones sociales asimétricas y jerárquicas (Langrehr et al., 2019). Autores como Arday et al. (2020) establecen dos tipos de racismo, uno de tipo biológico y otro que se centra en las prácticas culturales. Otros autores señalan que el racismo constituye una práctica fundamentalmente discursiva que paradójicamente tiende a naturalizarse y ser socialmente invisible que, de alguna forma se va transmitiendo a nuestros jóvenes (St

Louis, 2020). Por otro lado, Mott y Cockayne (2020) señalan que el racismo que se ejerce entre los más jóvenes se produce mediante dispositivos digitales, puesto que la especificidad de los diferentes medios digitales facilita nuevas formas de acoso en línea. En los siguientes apartados de este estudio se profundizará sobre este aspecto.

2.1.2 Las principales dificultades interculturales que se presentan en los centros de Educación Secundaria Obligatoria

Vivimos en un mundo cada vez más diversificado, en el que la coexistencia de varias culturas en los países europeos y particularmente España, ha obligado a las diferentes sociedades a tomar conciencia y a reaccionar frente a esta realidad intercultural (Hiri, 2020; Koopmans, 2016).

El mundo actual se caracteriza por la globalización cultural, y como expresa Drouhot & Nee (2019) esta diversidad cultural divide en la misma medida que unifica. Esta división a la que se alude revela la actitud que muestra la sociedad de acogida como la desconfianza y el rechazo ante lo que es ajeno, desconocido, a lo que difiere en identidad, cultura, valores, creencias, porque habitualmente se enfoca la mirada hacia los aspectos que separan a las personas, a las diferencias, desviándola de los aspectos que pueden unir: las similitudes, que son significativamente más numerosas que las características que separan (Sharif et al., 2021). Desde esta idea, es pertinente plantear el papel que tiene la educación inclusiva para eliminar o, al menos, reducir las situaciones de exclusión y atender las demandas educativas de todo el alumnado con la mayor calidad posible (Engzell, 2018).

En el ámbito científico, la etnia y la raza se han clasificado como factores de riesgo de discriminación y prejuicio para el desarrollo social y académico de los estudiantes de

educación secundaria (Benner et al., 2018), así como factores protectores que incluyen características individuales y procesos familiares (Wantchekon et al., 2021).

Esta situación conlleva a que estos jóvenes inmigrantes o de colectivos minoritarios se enfrenten a una amplia gama de desafíos, que necesitan de las instituciones educativas para conseguir una correcta inclusión educativa y social (Friberg, 2019). Según Smith et al. (2020) y Browne et al. (2016) estas dificultades se agravan cuando el menor se enfrenta a la marginación, exclusión social y discriminación entre su grupo de iguales, lo que conlleva a un estrepitoso crecimiento de la brecha social y académica (Gil-Madrona et al., 2017). La difícil integración de los jóvenes inmigrantes o de colectivos minoritarios en las sociedades receptoras (Hoffman et al., 2017), enfatizan la necesidad de llevar a cabo acciones sociales y académicas que faciliten su adaptación e inclusión real en el sistema educativo (Bexell et al., 2018). Al llegar a un contexto con diferentes culturas y tradiciones, los jóvenes se ven apartados del resto de iguales e incluso amenazados afectando a su rendimiento académico (Kaldi et al., 2018). Tal y como refleja Schachner et al. (2016) navegar entre culturas, además de los cambios y desafíos propios de la adolescencia, puede enfatizar estas dificultades y desafíos.

Ante esta divergencia, la literatura determina que todas estas situaciones de rechazo cultural (Navarro-Gómez, 2017) evoca al aislamiento y se convierte en una de las primeras causas de desequilibrios psicológicos e incluso de suicidio en la población juvenil inmigrante o cultural. Todo este proceso se origina debido a los peligros que se determinan por la imposición de la cultura dominante frente a la minoritaria (Howard & Kern, 2019).

Con respecto a esto, existen investigaciones que señalan que, la sociedad tiende a percibir como diferente a las personas que proceden de otros países, continentes o colectivos minoritarios (Barrett, 2018; Dietz, 2017; Yip et al., 2020). Pero esta percepción

determina una forma de pensar equívoca, puesto que la sociedad no se presta a comprender al entorno que le rodea y ni a observar que conviven con personas que han nacido y viven dentro de nuestras fronteras, pero sus formas de vida y cultura, de algún modo, son diferentes. Incluso en algunas ocasiones estas percepciones se transmiten a la población más joven que conlleva a actitudes discriminatorias entre el grupo de iguales, motivados por la discriminación racial, étnica o religiosa creando una distorsión en la percepción de la realidad entre la víctima y el verdugo (Murillo et al., 2019).

A su vez, y nuevamente en línea con otros estudios internacionales (Dimitrova et al., 2016; Ghorbani et al., 2016) una de las principales causas que generan este tipo de discriminación cultural en las aulas, se debe al rechazo a las culturas, tradiciones o creencias que se consideran diferentes. Por ejemplo, se encuentran estudios que indican que el alumnado de origen musulmán, por su carácter y tradición más conservadora, sus simbolismos y costumbres son los más castigados por los jóvenes (Ghorbani et al., 2019). Estos contrastes culturales, en el que se especifican las diferencias entre las distintas creencias religiosas, ocasionan diversos conflictos de segregación y rechazo en los centros educativos (Plenty & Jonsson, 2017).

Todos estos conflictos de discriminación intercultural derivan a los jóvenes inmigrantes a un peligroso desajuste psicosocial, generando una sintomatología depresiva, ansiedad y peor rendimiento académico, entre otros problemas (Troop-Gordon, 2017). Convirtiéndose en una de las principales dificultades interculturales que se presentan en los centros de enseñanza (Miranda et al., 2019; Plangger et al., 2018).

Ante esta diversidad que se da en los centros educativos, autores como Lentin (2016) argumenta que la educación en España se encuentra inmersa en una realidad social que no puede ignorarse, causada por el aumento de la tasa de jóvenes inmigrantes y la incorporación de estos al sistema educativo. Lo que ha ido generando grupos

heterogéneos con costumbres, tradiciones, necesidades e inquietudes muy diferentes, situación que ha llevado a conflictos culturales en los centros educativos españoles (Anderstaf et al., 2021). Como se ha indicado en la literatura, lo desconocido, lo desigual, suele provocar rechazo y, a veces, dicha actitud provoca desenlaces negativos que pueden generar problemas muy graves con fatales desenlaces (Jimenez-Garcia & Vicios, 2019). Por tanto, si apostamos por una sociedad y una educación intercultural formada e implicada, se estaría abriendo las puertas al intercambio y a la interacción entre personas procedentes de distintas culturas, generando espacios de diálogo que se asientan bajo los valores del respeto, el entendimiento y el enriquecimiento bilateral (Roiha & Sommier, 2021). Todos estos aspectos, se convierten en acciones clave para el desarrollo de la competencia intercultural en los centros de ESO (Vélez & Olivencia, 2017), pues de esta manera, se les brinda a las futuras generaciones una serie de posibilidades educativas para reflexionar críticamente acerca de su propia cultura y la de los demás, y se eliminarían sesgos negativos que distancian las bases de una convivencia enriquecedora e inclusiva (Loader & Hughes, 2016).

Además, las escuelas deben establecer planes de estudios rigurosos que inculquen una educación intercultural inclusiva, en el que se posibilite a los estudiantes a desarrollar un alto rendimiento académico, social y cultural fomentando un ambiente en defensa de la equidad (Hampton, 2016).

En relación al equipo docente en contextos interculturales, autores como Gil, (2017) considera que se debe desplegar en ellos una rigurosa formación sobre la atención a la diversidad cultural, y en el que sea consecuente en sus actitudes hacia los colectivos más vulnerables y minoritarios, puesto que unos docentes formados adecuadamente permiten desarrollar con éxito un currículum intercultural e inclusivo (Caballo et al., 2017).

Otra de las causas que permite una real inclusión en los centros educativos de ESO, consiste en el desarrollo de las habilidades sociales en estos jóvenes. Pues como indica Hull & Norris (2020), estas disminuyen la ansiedad social y el miedo al rechazo, potenciando la confianza, y, por ende, aumentando el número de relaciones interpersonales entre personas de orígenes culturales, étnicos o lingüísticos distintos (Grob et al., 2019). Sin embargo, y a pesar de las altas aspiraciones sociales y la elección del camino educativo basándose en la consecución de logros, experimentada con anterioridad, todavía las minorías étnicas, raciales o religiosas suelen experimentar desventajas sociales (Hadjar & Scharf, 2019) ante el colectivo mayoritario (Walters, 2019). Por lo que esto se convierte en un proceso de toda la sociedad, que implica tomar actitudes hacia el mantenimiento propio de la cultura del colectivo minoritario, como las actitudes positivas hacia la adopción de las diferentes culturas de la sociedad receptora (Hässler et al., 2018). Todo ello se ha convertido en un campo de investigación para lo que a estudios culturales se refiere, dentro de los cuales se ha apoyado de manera mayoritaria en la globalización mundial, y, como consiguiente, al aumento de contactos culturales ocurridos en las últimas décadas (Grigoryev & Van de Vijver, 2018; Ozer & Schwartz, 2016).

Al considerarse esta diversidad cultural como un proceso específico de la sociedad actual (Ward & Geeraert, 2016), los centros educativos deben ser adecuados para estudiar la interculturalidad e identificar el papel que se juega en este proceso social y cultural (Leganés-Lavall & Pérez-Aldeguer, 2016). Por ello, los centros como sus docentes deben ser capaces de encauzar al alumnado en unas adecuadas competencias socioculturales y habilidades sociales (Buchanan et al., 2016).

En este sentido (Tarchi et al., 2019; Tausova et al., 2019) se considera importante incentivar cambios en el proceso educativo, en el que se brinden diversas oportunidades

que apuesten por la diversidad cultural en un asentamiento de principios éticos y responsables, donde se trabaje en pro de la heterogeneidad en lugar de la uniformidad (Perkins et al., 2017). Según el estudio de McClendon et al. (2019) estiman que para el año 2060 el número de estudiantes multirraciales aumentará en un 225%. Ante estos datos, la interculturalidad se convierte en un aspecto necesario en el campo de la investigación.

2.1.3 El ciberbullying en contextos educativos interculturales

La revisión de la literatura científica existente, indica que, en las últimas décadas, se han producido numerosos movimientos migratorios internacionales que han traído consigo una diversidad cultural, étnica, y religiosa sin precedentes en países como España, contribuyendo a que los centros de ESO y sus adolescentes se vean envueltos en sociedades diversamente culturales (Pasternak et al., 2020). Esta sociedad intercultural, resultante de la globalización, está provocando diferentes reacciones en la sociedad más joven (Portera, 2020). Concretamente, en los contextos educativos y digitales, en el que algunos autores señalan que la cultura, la etnia o la religión se han convertido en factores de riesgo para ser víctimas de ciberbullying (Yudes-Gómez et al., 2018). El mal uso de las tecnologías y redes sociales por parte de los adolescentes generan un nuevo tipo de agresión llamado ciberacoso intercultural (Romera & Casas, 2018). Todos los aspectos de esta nueva violencia están comenzando a ser considerados como un importante problema, específicamente para los jóvenes que pertenecen a colectivos minoritarios y con una cultura diferente a la mayoría, afectándoles a nivel cognitivo como en sus habilidades sociales (Hu et al., 2018). Varios estudios argumentan que, los individuos que forman parte de una minoría cultural, presentan mayores experiencias de ciberbullying, más allá de las experimentadas por los grupos no minoritarios (Kim & Faith, 2019).

En las últimas décadas, el bullying ha sido esencia de múltiples estudios, convirtiéndose en una temática primordial en el mundo científico (González & Prendes, 2018). Sin embargo, hoy día se debe indicar otra problemática actual como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que han dado lugar a lo que se conoce como ciberbullying (Cardozo et al., 2017). Y, además, a este nuevo fenómeno se le ha agravado una nueva problemática que se refleja al rechazo hacia lo diferente, siendo un problema social cuya prevalencia y estabilidad, independientemente del país o cultura, se ha incrementado considerablemente en los últimos años entre los más jóvenes (Aboujaoude et al., 2015). Este tipo de ciberacoso intercultural conlleva a un grave impacto socioemocional en la víctima, quién puede ver afectado, entre otros casos, el desarrollo de su personalidad, autoestima, habilidades sociales y capacidad de resolución de conflictos (Zych et al., 2016).

El uso de las tecnologías digitales ha tenido un crecimiento en los hogares españoles del 81,9% desde el 2016, donde este porcentaje se ha ido elevándose en la actualidad hasta el 98% (Instituto Nacional de Estadística, 2019). Siendo hoy día el principal tipo de conexión a Internet a través de los dispositivos móviles, ordenadores, redes sociales y donde el 97,4% de los hogares disponen de al menos uno (Santana-Vega et al., 2019). El uso de dispositivos tecnológicos y el lugar que ocupan en nuestro sistema genera nuevas formas de relación entre el grupo de iguales (Torrecillas-Lacave et al., 2017).

Respectos a estas nuevas formas de relaciones, Rosen et al. (2016) argumenta que se desarrollarán de distintas formas dependiendo de la cultura o sociedad, puesto que la aceptación y adopción de la tecnología influye en el pensamiento y en las actitudes de los individuos según su cultura, nivel de innovación y disposición a aceptar incertidumbres, que determinan cuáles son las normas de cómo se debe actuar en una determinada

situación. Teniendo en cuenta la gran influencia que la cultura establece en la forma de pensar de una sociedad, siendo un supuesto lógico que la cultura infiere en cómo las personas perciben las tecnologías y actúa sobre ellas (Thomé, 2018). En cuanto a las actitudes que se manifiestan en las redes sociales, diversas investigaciones muestran la inadecuada relación entre la participación de los adolescentes en las redes sociales y el capital social generado, que ha conllevado a lo que se conoce como ciberbullying, especialmente sufrido por los grupos sociales minoritarios o pertenecientes a otras culturas étnicas (Ellison & Vitak, 2015; Lambert, 2016; Liu & Shirley, 2021).

Todos estos estudios avalan dicha situación, sin embargo, todavía deben desarrollarse métodos adecuados para medir este recurso de naturaleza intangible, de manera que, pueda entenderse la influencia que la comunicación mediada por las tecnologías y, en particular, los diferentes dispositivos móviles que poseen sobre las relaciones entre los más jóvenes (Vidales-Bolaños & Sádaba-Chalezquer, 2017). Aconteciendo todos estos hechos, se encuentran escasos estudios que aborden y enfoquen el objetivo en actuar contra el acoso intercultural, étnico o religioso (Boduszek et al., 2019). En una misma línea, Nielsen et al. (2017) infiere que se precisa de más investigaciones que identifiquen las diferentes formas de ciberacoso intercultural, tanto en países occidentales como no occidentales y, en los que pocos se incluyen en la sociedad.

Además, Larrañaga et al. (2018) expone que, debido a los acontecimientos que se está produciendo en este ámbito y, dada la relevancia del tema, se presenta la inexistencia de investigaciones que estudien conjuntamente el ciberbullying por razones culturales, étnicos o religiosos en el que se puedan identificar, actuar o prevenir ante este tipo de fenómenos. Este tipo de sucesos provocan, especialmente entre los jóvenes de culturas y religiones minoritarias, un desequilibrio socioemocional, donde la personalidad, la

autoestima y los hábitos sociales se ven afectados al enfrentarse a la discriminación digital (Lee et al., 2016).

2.2 Tipología y roles del ciberbullying intercultural

El problema de la violencia intercultural entre adolescentes a través de dispositivos electrónicos, programas de mensajería y redes sociales (ciberagresión) está siendo objeto de un creciente interés en los últimos años (Chudal et al., 2021). Actualmente existe una gran preocupación social sobre este problema, debido a su prevalencia y efectos (Machimbarrena et al., 2018). Sin embargo, su propia entidad, como constructo diferenciado con respecto a la violencia tradicional, aún está siendo objeto de discusión.

Autores como Blank y Lutz (2018) identifican en el uso de las TIC como posibles factores protectores y de riesgo del ciberacoso a los adolescentes inmigrantes o colectivos minoritarios. En relación a esto, Cohen-Almagor (2015) define el ciberbullying como una forma de acoso que involucra comportamientos o actos destinados a infligir daño a las víctimas que no pueden defenderse fácilmente en el uso de los dispositivos electrónicos como teléfonos móviles, computadoras y tabletas, (Alcaine & Vicente, 2020; Guo et al., 2021). El ciberacoso también se conoce como Internet con agresión, acoso en Internet, acoso en línea y agresión electrónica (Quintana-Orts et al., 2021). Algunos ejemplos del ciberacoso incluyen la publicación de mensajes electrónicos que contengan mensajes falsos, información hostil sobre la víctima, carga digital humillante o subir imágenes sin el consentimiento de la víctima (Ptaszynski et al., 2019). Según Kumari et al. (2021), en este tipo de acoso el ciberagresor emplea un comportamiento agresivo e intencionado que se repite con frecuencia en el tiempo, mediante un grupo de dispositivos electrónicos dirigido a una cibervíctima que no puede defenderse fácilmente.

El ciberacoso se asimila al bullying, donde se acentúan los comportamientos violentos, premeditados, intencionados y repetitivos, basado en una relación asimétrica de sumisión de poder sobre otra persona (Lanzillotti & Korman, 2020; Núñez et al., 2021).

Sin embargo, el ciberacoso presenta algunas peculiaridades que lo diferencian del acoso presencial (Garaigordobil, 2019; González-Cabrera et al., 2017), puesto que las víctimas no pueden escapar porque reciben constantemente mensajes en su móvil u ordenador, la amplitud de la audiencia llega a un número infinito de personas, la invisibilidad de los acosadores, la duración del contenido del acoso puede ser permanente, así como, la rapidez y facilidad de realizarlo (Zhou et al., 2018). El ciberbullying es el fenómeno de bullying que ejerce mayor impacto entre el grupo de iguales, sesgado por el impacto continuo de las nuevas TIC en los adolescentes (Domínguez-Alonso et al., 2017). Una de las diferencias entre bullying y ciberbullying es que un solo comportamiento puede perjudicar a una persona, pues una foto o un vídeo puede enviarse instantáneamente a un gran número de personas con un solo clic y puede ser duradera (Yokotani & Takano, 2021).

Entre estas agresiones se encuentra la presencia de la violencia online, la facilidad con la que los ataques son visibles, la falta de privacidad en las comunicaciones y la ausencia de denuncias de padres y autoridades (Livazović & Ham, 2019).

Se considera fundamental que los actores resignifiquen las redes sociales y su impacto en las acciones de los jóvenes, y valoren esta etapa de autocreación en las redes sociales a través de una adecuada gestión de la imagen (Ngo et al., 2021). Pues la adolescencia es la etapa del desarrollo en la que el impacto de este tipo de acoso se ha ido incrementando en los centros de enseñanza (Horner et al., 2015). En cuanto a esta problemática en España, el INE (2019) afirma del excesivo uso que hacen los adolescentes con el teléfono móvil, Internet y redes sociales de forma habitual y duradera.

Además, este complejo contexto social y educativo enfrenta otro desafío, puesto que ha ido recibiendo una considerable población inmigrante en los últimos años (Cui et al., 2016). Convirtiendo el entorno escolar en un espacio cada vez más diverso, compuesto por estudiantes de diferentes orígenes culturales (Pérez-Izaguirre, 2019). En este sentido, autores como Mishna et al. (2020) afirman que esta situación se ha identificado como una de las principales tendencias que provocan conflictos digitales entre los más jóvenes.

Earnshaw et al. (2018) discute que este acoso se basa en prejuicios o en estigmas sobre el estado o identidad minoritaria de las personas por su raza, etnia y creencias religiosas (Mazzone et al., 2018). Por ello, este tipo de ciberacoso se define por establecer relaciones sociales que pueden reproducir varios tipos de desigualdad social a través del racismo y la intolerancia hacia estudiantes de diferentes culturas, etnias y creencias (Mulvey et al., 2018). Del mismo modo, algunos autores (Murnion et al., 2018; Stathi et al., 2020) defienden que este tipo de ciberacoso se genera a menudo cuando las personas interactúan con grupos de diferentes identidades o antecedentes, por ejemplo, por temor a que el grupo externo los rechace o se aproveche de ellos, generando miedos y prejuicios negativos que pueden contribuir a determinar las relaciones y conllevar a consecuencias adversas.

Autores como Alonso y Romero (2017) indican que estas dos tipologías están muy extendidas en la sociedad actual, sin embargo, los perfiles de los diferentes roles implicados en este fenómeno siguen siendo desconocidos. Diferentes estudios argumentan que los individuos que forman parte de una minoría racial, étnica o religiosa, presentan mayores experiencias de ciberbullying, más allá de las experimentadas por los grupos no minoritarios (Callander et al., 2016; Lauckner et al., 2019). Existen investigaciones que han reforzado esta idea en los últimos años (Aboujaoude et al., 2015; García-Fernández et al., 2016). Además, las víctimas cibernéticas también son acosados

fuera de línea, y los acosadores cibernéticos también acosan a sus víctimas fuera de línea (Menin et al., 2021).

Otro tema relevante para el tema en cuestión es si los adolescentes pueden desempeñar doble rol en el acoso cibernético al ser un acosador y una víctima al mismo tiempo y, si estas situaciones tienen una alta incidencia (Hood & Duffy, 2018; Meter & Bauman, 2018).

Al parecer, el factor de riesgo más relevante para participar en situaciones de ciberacoso es haber sido previamente una cibervíctima (Romera et al., 2017). Además, los adolescentes que presentan esta dualidad advierten más eventos adversos, como ideación suicida (Holt et al., 2015), que ciberacosadores o cibervíctimas puros (Jadambaa et al., 2019) en el que también presentan dificultades para empatizar (Álvarez-García et al., 2017). De hecho, los cibervíctimas-acosadores presentan niveles de empatía más bajos que los ciberacosadores puros (Charalampous et al., 2018).

Por otro lado, Wang (2020) establece que las cibervíctimas que pasan por estas experiencias violentas, utilizan los diferentes dispositivos electrónicos para adoptar comportamientos violentos y vengativos, cruzando el rol de cibervíctima a ciberagresor a través de las interacciones digitales.

Esto es causado por la presión psicológica sufrida como consecuencia del estrés por los insultos o humillaciones en línea, entre los problemas psicosociales comunes que se pueden desarrollar, además de la depresión y la ansiedad social (Gassó et al., 2019). Por ello, la complejidad del ciberacoso causado por la intolerancia religiosa o cultural, junto con el constante aumento de las aulas interculturales (Tomé-Fernández et al., 2020) muestran la importancia de esta investigación. Ante esta situación, se busca responder al desconocimiento que se muestra respecto a esta temática en el ámbito científico y educativo (Falla et al., 2021).

Además, la falta de formación en educación inclusiva del profesorado, y la necesidad de adaptarse estrictamente al currículo, junto a la escasez de tiempo y recursos, hacen que esta situación sea común en instituciones educativas del sur de España, lugar donde se desarrolla esta investigación (Khoury-Kassabri et al., 2016).

2.2.1 EL estado de la cuestión en las ciudades fronterizas de España

Estos movimientos migratorios y culturales que se dan en Europa, España, es uno de los países europeos que más recibe población inmigrante de diversa índole, que se debe en parte, por la frontera que se unifica entre España y el continente africano, puesto que está vinculada a los perímetros fronterizos de las comunidades autónomas de Ceuta, Melilla y Andalucía (Español et al., 2017). En estas zonas geográficas se unen el continente africano con el europeo. Lo que permite que se produzcan flujos migratorios constantes, provenientes, sobre todo del norte de África, y, de los países en conflicto del sur de este continente (García-Cid et al., 2020).

En realidad, y tal y como indica Carrascosa y Lacomba (2020) estos movimientos fronterizos asumen un carácter todavía más relevante, al situarse éstos en un campo crecientemente politizado, en la medida en que los Estados han incrementado su protagonismo y reforzado el control sobre los movimientos migratorios y, muy especialmente, en las fronteras que los migrantes tratan de traspasar. Se destaca, además, como ha ocurrido en España que, estos movimientos migratorios se han visto criminalizados y acusados ante la sociedad desde medios oficiales, como grupos políticos en el que han promovido un mensaje racista y xenófobo (Díaz, 2018).

En este contexto, la llegada de inmigrantes se presenta como la secuela socioeconómica de la integración en el marco europeo, y prueba del indiscutible carácter europeo. Estas políticas, que están en armonía con la agenda de la Unión Europea sobre

inmigración, desde fuera de sus fronteras, se ha contribuido a fomentar un discurso en el que la inmigración se considera como la causa de fractura y división de las culturas, un peligro potencial para la seguridad e inestabilidad económica, considerándose como un fenómeno que necesita control y regulación (Castaño et al., 2017). Además de esto, el discurso mediático y la producción académica que, generalmente está enmarcada por políticas regionales de investigación, diseñado y financiado por las mismas agencias que están detrás de la integración regional, también han contribuido a reforzar el discurso detrás de este imaginario y presenta la idea de la interculturalidad como un ideal que es para ser perseguido (Eckenwiler, 2018).

Por este motivo, el principal desafío que se presenta sobre la sociedad intercultural española consiste en responder a una necesidad básica y acuciante, la población migrante que se ha ido incorporando en los centros educativos, a veces en oleadas muy cuantiosas y heterogéneas, y que se ha ido distribuyendo desigualmente por el territorio nacional, reflejando mayor influencia cultural en las provincias de Andalucía, Ceuta y Melilla (Iglesias-Pascual et al., 2021). Este proceso, que comenzó a finales del siglo XX, se disparó en la primera década del siglo actual, y representa a estas alturas un fenómeno sostenido que, en casos, ya ha producido una segunda generación. Por este motivo, esta investigación se ha elaborado en los diferentes entornos educativos de las ciudades de Ceuta, Melilla y Comunidad Autónoma de Andalucía. Estas provincias se constituyen como ciudades fronterizas del sur de España, que aglomeran una gran diversidad cultural, étnica y religiosa que se ve reflejado en sus aulas (Conversi & Machin-Autenrieth, 2019).

2.2.2 Instrumentos para el análisis de ciberbullying racista o xenófobo

La revolución tecnológica y digital ha obligado a los centros educativos a repensar sus estructuras escolares, planes de estudios y pedagogía para adaptarlos al mundo digital

(Thayer-Bacon, 2019). Con la incorporación de la tecnología al mundo educativo, se ha producido un rápido aumento de estudios relacionados en este ámbito (Monsalve-Lorente & Aguasanta-Regalado, 2020; Verner et al., 2021). Sin embargo, las estrategias empleadas para examinar este fenómeno y los distintos recursos para su evaluación siguen siendo un objetivo a largo plazo, especialmente en aspectos que se relacionan con la exclusión y al acoso al que se ven sometidos estudiantes de otros países o colectivos minoritarios (Hovdal et al., 2021). Con respecto al surgimiento de esta nueva problemática educativa, autores como Billingsley y Hurd (2019) identificaron que los miembros que pertenecían a colectivos o grupos desfavorecidos estaban expuestos a mayores efectos nocivos de discriminación. Además, la mayoría de las experiencias de acoso se infligen a las minorías étnicas (Mulvey et al., 2021) o a las personas con una religión diferente al de la mayoría (Horwitz, 2020). Según Wolhuter y van der Walt (2018) los estudiantes de otras culturas, diversidad religiosa y otras formas de diversidad presentan dificultades para adaptarse a contextos intolerantes. A veces, en estas situaciones, estos estudiantes sufren intimidaciones y agresiones verbales y físicas por parte de otros estudiantes racistas (Artamonova, 2017). Ataques que se presentan y aumentan en mayor incidencia en la etapa de ESO (Sijpenhof, 2019). Se trata de un fenómeno social desagradable que tiene consecuencias emocionales y conductuales negativas, como el empeoramiento del estado de ánimo, la amenaza de las necesidades fundamentales y las conductas de afrontamiento antisociales de los colectivos minoritarios (Tobin et al., 2018).

La mayoría de estos ataques racistas y discriminatorios se están produciendo a través de los dispositivos electrónicos, puesto que una parte considerable de las interacciones sociales actuales tienen lugar en las redes sociales (Ryan et al., 2017). Situación que conlleva a las personas a enfrentarse al ostracismo en Internet, en particular

en redes sociales y en otros entornos en línea que se enfocan en las interacciones directas de los usuarios (Schneider et al., 2017).

A consecuencia de los numerosos factores de riesgo que conlleva el acoso electrónico a los adolescentes (Méndez et al., 2020), se considera imprescindible contar con un instrumento con sólidas propiedades psicométricas que se desarrolle y valide para diagnosticar el problema, y que sea capaz de intervenir ante la dificultad con eficacia, sobre todo, en un momento en el que existen pocas investigaciones que relacionen el ciberbullying con estudiantes con diversas culturas, etnias y religiones (Nikolaou et al., 2019). Esto se propone con el propósito de mejorar la interculturalidad y el desempeño del profesorado, pues autores como Mateos-Jiménez et al. (2018) indican que el profesorado en España se ha limitado a responder a políticas educativas basadas en medidas compensatorias enfocadas a la diversidad, obviando aspectos importantes de la enseñanza intercultural que muestran al negar el espacio de convivencia entre la diversidad. Prácticas que han reproducido las desigualdades en el espacio escolar desde edades tempranas (Silva, 2017). Hasta la fecha, gran parte de las investigaciones se han centrado en estudiar las formas más directas de agresión y las experiencias más complejas de victimización (Arpaci et al., 2020). Sin embargo, son escasas las investigaciones que se centran específicamente en este tipo de experiencias negativas (Galbava et al., 2021).

La mayoría de los cuestionarios existentes para diagnosticar el ciberacoso ignoran variables religiosas, culturales o étnicas (Mérida et al., 2015). Esto se observa en instrumentos como:

- El European Bullying Intervention Project Questionnaire (Elife et al., 2017). Esta escala consta de 7 ítems que infieren a agresiones físicas, verbales y abuso psicológico y exclusión social (por ejemplo, alguien me golpeó, pateó o empujó). Las

respuestas se recopilaron en una escala tipo Likert de 5 puntos. Esta escala se constituía con una confiabilidad interna de un $\alpha = .77$.

- El Cuestionario del Proyecto Europeo de Intervención en el Ciberacoso (Del Rey et al., 2015; Romera et al., 2016) que se compone por 11 ítems relacionados con conductas de acoso a través de TIC como robo de identidad, distribución y / o alteración de imágenes o videos vergonzosos y abusos indirectos (por ejemplo, alguien me ha dicho cosas desagradables o me ha insultado por correo electrónico o SMS). Las opciones de respuesta fueron las mismas que para el cuestionario anterior. La confiabilidad de la escala en este estudio fue de un $\alpha = .79$.

- El cuestionario de Cyberbullying (Hall, 2016) estructurado por 22 ítems, los cuales se dividen en diferentes subescalas que analizan el acoso físico ($\alpha = .85$), acoso verbal ($\alpha = .85$), acoso social ($\alpha = .82$), acoso cibernético ($\alpha = .91$), acoso de propiedad ($\alpha = .83$) y acoso sexual ($\alpha = .85$). Los valores de confiabilidad de alta consistencia interna sugieren que los ítems utilizados están altamente interrelacionados (Chen et al., 2017).

- El instrumento desarrollado y validado originalmente por Sticca et al. (2015) denominado Coping with Cyberbullying Questionnaire (CWCBQ) compuesto por siete subescalas con un total de 34 ítems que evalúan las estrategias de afrontamiento en el contexto de la cibervictimización.

- El cuestionario adaptado por Wachs et al. (2019) denominado cyberbullying, cyberhate, and toxic online disinhibition. En él se pregunta a los participantes: ¿Con qué frecuencia recibe escritos o discursos de odio o degradantes en línea debido a su sexo, afiliación religiosa, raza u orientación sexual?

Para medir la perpetración del ciberacoso, se preguntó a los participantes: ¿Cuántas veces has sufrido ciberacoso en los últimos 12 meses?

La desinhibición tóxica en línea se midió mediante una escala que constaba de cuatro ítems, algunos de estos eran: No me importa escribir cosas insultantes sobre otros en línea, porque es anónimo o Es fácil escribir cosas insultantes en línea porque no hay repercusiones.

La victimización por odio cibernético y acoso cibernético se midió de la misma manera que la perpetración preguntando a los participantes: ¿Con qué frecuencia ha sucedido en los últimos 12 meses que usted personalmente ha sido objeto de actos de odio o degradación? ¿Con qué frecuencia recibe escritos o discursos de odio o degradantes en línea debido a su sexo, afiliación religiosa, raza u orientación sexual? y ¿Cuántas veces ha acosado cibernéticamente a otros en los últimos 12 meses?

Cada una de estas preguntas se repondían en una escala ordinal de cinco puntos: *nunca* (0) a *varias veces una semana* (4). En relación con la confiabilidad, el instrumento consta con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.79.

Estos instrumentos en los que se diagnostica el ciberacoso, no toman en cuenta los aspectos culturales de los participantes. Aspectos que, en la actualidad, se identifican como factores de riesgo para el ciberbullying (Ergin et al., 2021). Por lo que se considera fundamental desarrollar y validar un cuestionario de sólidas propiedades psicométricas para diagnosticar esta problemática y poder intervenir eficientemente ante él (Gaete et al., 2021). Sobre todo, en un momento, en donde existen escasos estudios de investigación que relacionen el ciberbuying con el alumnado intercultural (Mekawi et al., 2017).

En los siguientes subapartados de este estudio se especifica el procedimiento de adaptación y validación del cuestionario en cuestión, con las propiedades psicométricas adecuadas para analizar el ciberbullying intercultural con el propósito de diagnosticar el ciberacoso promovido por la intolerancia hacia la diversidad cultural y religiosa, identificando los perfiles de ciberagresor y de cibervíctima.

Capítulo 3. Estudio empírico

En este capítulo se describe la metodología que se ha planteado y desarrollado en este estudio. En él se estructura las cuatro investigaciones que se centran en el ciberbullying xenófobo o racista dados en entornos educativos con una gran afluencia cultural, étnica y religiosa. A continuación, se describe el paradigma de investigación y contextualización. Y posteriormente, se describen los elementos metodológicos específicos de las cuatro investigaciones desarrolladas en esta tesis doctoral.

3.1 Paradigma y tipo de investigación

El paradigma de investigación que se emplea en este estudio es de corte cuantitativo. Este paradigma, según diversos autores, es el paradigma "tradicional" o "clásico" de investigación expresado mediante las tendencias racionalistas, positivistas, empiristas, cuantitativa, predominantes en la investigación socioeducativa hasta la década de los 60 (Hernández & Coello, 2020). En este tipo de paradigma el sujeto de la investigación es un ser capaz de despojarse de sus sentimientos, emociones, subjetividad, de tal forma que podemos estudiar el objeto, la realidad social y humana desde afuera (Berlanga & Juárez-Hernández, 2020). La relación entre el sujeto y el objeto de investigación es de independencia. Aún cuando se investiga sobre aspectos humanos como la motivación, actitud, intereses, donde se percibe al objeto social como algo que no es directamente observable, que es real pero que existe independientemente del pensamiento (Sokol et al., 2020). Los propósitos básicos del paradigma cuantitativo en la investigación socio-educativa consisten en realizar mediciones y predicciones exactas del comportamiento regular de grupos sociales (Al Shehhi et al., 2021). Algunos autores (Berkovich, 2017; Kerns, 2019) argumentan que con este paradigma se buscan hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los

individuos, es decir, buscan la objetividad (Taylor & Bogdan, 1986). La búsqueda principal consiste en explicar las causas de los fenómenos, confrontar teoría y praxis, detectar discrepancias, analizar estadísticamente, establecer conexiones y generalizaciones (Genest & Neslehova, 2020). Autores como Pattier y Rueda (2021) defienden que este tipo de investigación socio-educativa destaca elementos como variables (cuantitativas y cualitativas), confiabilidad (consistencia y estabilidad), validez (libre de distorsiones), hipótesis (formulación a ser probada por la comprobación de los hechos) y grado de significación estadística (nivel de aceptación o de rechazo y margen de error aceptado).

Por ello, en esta investigación se elabora y adapta un cuestionario que analiza el ciberbullying xenófobo y/o racista en estudiantes de ESO identificando el perfil del agresor y el de víctima. Este instrumento se estructura en dos niveles. En primer lugar, se analizan las variables sociodemográficas como la edad, género, lugar de procedencia, institución, curso, nacionalidad, etnia, raza y religión, y, la segunda parte, se divide en dos subescalas que analizan los perfiles de cibervíctima y ciberagresor de los participantes encuestados. Esta última parte es una escala tipo Likert compuesta por 38 ítems con cinco opciones de respuesta, que van desde *nunca* (1) hasta *siempre* (5). Además, cada una de las subescalas (cibervíctima y ciberagresor) se estructuran en tres dimensiones cada una, “Ciberacoso intercultural (8 ítems)”, “Amenazas racistas digitales (7 ítems)” y “Usurpación de la identidad (4 ítems)”. El rango de puntuaciones va de 8 a 40 para la primera dimensión, de 7 a 35 para la segunda dimensión, y de 4 a 20 para la tercera dimensión.

Además, el instrumento se presenta con una confiabilidad de 0.98, y la confirmación del análisis factorial mostró un excelente ajuste del modelo ($\chi^2 = 2414.536$, $p = 0.00$, NNFI = 0.80, CFI = 0,83, IFI = 0,80 y RMSEA = 0,05).

En los siguientes capítulos se especifican con mayor precisión los diferentes análisis que se llevan a cabo en las distintas investigaciones y los objetivos planteados en cada una de ellas.

3.2 Contextualización de la investigación

El contexto seleccionado para las diferentes investigaciones desarrolladas en la tesis doctoral proviene de contextos educativos con una gran diversidad cultural, étnica y religiosa. Concretamente España es un país receptor de inmigración que ha provocado que su sociedad se convierta en una diversa, y que ha conllevado a la presencia de actitudes discriminatorias y racistas con una respuesta común en la forma de educación intercultural (Rojas et al., 2021).

En cuanto a las diferencias entre provincias, la mayor aglomeración de población inmigrante se centra en las provincias de Andalucía, Ceuta y Melilla, caracterizados por tener altos porcentajes de alumnado inmigrante y grupos de colectivos minoritarios (INE, 2021) que, se reflejan en la diversidad cultural y religiosa de sus aulas (Pena-Díaz, 2019).

A través del compendio de artículos desarrollados en este estudio, se especifican los cuatro objetivos específicos que se cumplen en las diferentes investigaciones planteadas (Tabla 1).

Tabla 1

Objetivos desarrollados en las diferentes investigaciones del estudio

	Investigación 1	Investigación 2	Investigación 3	Investigación 4
1. Elaborar un cuestionario para evaluar este tipo de ciberbullying en el alumnado de E.S.O				

de ciudades fronterizas.				
2. Diagnosticar las conductas que caracterizan el ciberbullying xenófobo o racista en estudiantes de E.S.O de ciudades fronterizas.				
3. Identificar las variables sociodemográficas que afectan con mayor probabilidad para ser cibervíctima o ciberagresor en este tipo de ciberbullying.				
4. Describir si existen diferencias significativas teniendo en cuenta las variables nacionalidad, raza, etnia y religión, en el perfil de víctimas y de agresores en este tipo de ciberbullying.				

En las siguientes secciones del estudio, se especifica con mayor concreción los diferentes análisis metodológicos que se distinguen en las diferentes investigaciones.

3.3 Recapitulaciones metodológicas de la investigación 1

Esta primera investigación se pretende cumplir el primer objetivo, adaptar y validar un instrumento útil para diagnosticar el ciberacoso racista o xenófobo en los centros de Educación Secundaria obligatoria, en el que, además, se identifica el perfil del ciberagresor y la cibervíctima.

Para obtener la validación del cuestionario, en primer lugar, se realizó la técnica Delphi, contando con diferentes especialistas en la temática de estudio. En segundo lugar, el análisis factorial exploratorio (AFE) y, por último, el análisis factorial confirmatorio

(AFC). Finalmente, tras realizar estos análisis, se comprobó la fiabilidad y consistencia interna del instrumento adaptado y validado.

Los elementos metodológicos que se han empleado en este estudio se presentan en la siguiente Figura 1.

Figura 1

Elementos metodológicos de la investigación 1



3.3.1 Contexto de la investigación

El contexto de investigación se llevó a cabo en diferentes centros educativos de enseñanza secundaria de las ciudades de la comunidad autónoma de Andalucía, y las

ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, por su gran afluencia de alumnado inmigrante (INE, 2019). Cabe destacar que estas ciudades representan el primer contacto con la escuela para un buen número de niños de origen extranjero y de distinta índole cultural, de entre 8 y 16 años de edad (Gonzalez-Faraco et al., 2020).

3.3.2 Participantes

Los participantes seleccionados para este estudio fueron 1478 adolescentes que se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el que se les aplicó el cuestionario a los estudiantes de los centros que quisieron participar.

La selección se llevó a cabo en dos momentos diferenciados por el análisis de validez a realizar en cada uno:

Un primer momento cuya finalidad fue la de encontrar la estructura y dimensiones en la que se organizan los ítems del cuestionario en función de la validez experimental con EFA. En este momento se seleccionó a 723 estudiantes de 12 a 16 años de edad ($M=13.97$ años; $DT= 1.461$), donde 362 (50.1 %) eran hombres y 361 (49.9 %) mujeres. Además, 493 (68.2 %) estudiantes pertenecían a la raza blanca, 148 (19.8 %) a la indígena, 29 (4 %) a la negra, 10 (1.4 %) a la asiática y 43 (6.6 %) no supieron contestar a esta pregunta. También se encontraban alumnado de etnias minoritarias como la gitana 20 (2.8 %), la celta 3 (0.41 %), la armenia 7 (1 %) y la mongola 98 (14 %). En cuanto a la variable religión 502 (69.4 %) eran de la religión cristiana, 39 (5.4 %) de la hebrea, 25 (3.5 %) de la islámica, 7 (1 %) taoístas y 2 (0.3%) budistas. El resto del alumnado, 148 (20.4 %), no practicaba ninguna religión.

Y un segundo momento en el que la finalidad del análisis de validez fue de tipo confirmatorio para encontrar un modelo que explicara la estructura del cuestionario en cuanto a la muestra aplicada. Para ello se seleccionó a 755 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M=13.96$; $DT= 1.452$), de los cuales 376 (49.8 %)

eran hombres y 379 (50.2 %) mujeres. Al igual que en el periodo anterior del estudio, la muestra se caracterizaba por su diversidad en raza, etnia y religión. En esta ocasión, 506 (67 %) estudiantes eran de raza blanca, 155 (21 %) indígenas, 37 (5 %) de raza negra, 11 (1.5 %) asiáticos y 46 (5.5 %) los que no contestaron a esta cuestión. Los estudiantes de etnias minoritarias, en esta ocasión, quedaron reflejadas en los alumnos de etnia gitana 27 (3.6 %), celta 4 (0.53 %), armenia 10 (1.32 %) y mongola 99 (13.1 %). En cuanto a la religión, la muestra estaba compuesta por estudiantes de religión cristiana 518 (68.60 %), hebrea 40 (5.3 %), islámica 35 (4.63 %), taoístas 9 (1.2 %) y budistas 3 (0.4 %). 150 (19.9 %) era el alumnado que no practicaba ninguna religión. En la Tabla 2 se muestra el número de participantes, en cada uno de los periodos, de los centros de cada provincia.

Tabla 2

Distribución de la muestra por lugar de procedencia

Provincias	EFA N (%)	CFA N (%)
Granada	62 (8,6 %)	59 (7.8%)
Málaga	61 (8,5 %)	70 (9.3%)
Almería	57 (7,8 %)	54 (7.2%)
Jaén	85 (11,7 %)	76 (10.1%)
Córdoba	91(12,6 %)	102(13.5%)
Sevilla	106 (14,7 %)	99 (13.1%)
Cádiz	65 (9,0 %)	62 (8.2%)
Huelva	42 (5,8 %)	47 (6.2%)
Melilla	64 (8,8 %)	108 (14.3%)
Ceuta	90 (12,5 %)	78 (10.3%)
TOTAL	723 (100 %)	755 (100%)

3.3.3 Técnica de recolección de información

Los participantes que de forma voluntaria decidieron participar en el estudio, debieron completar el cuestionario validado que se denominaba Cyberbullying Scale for Students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD). Esta escala se estructura en dos subapartados, es decir, se identifican las variables demográficas como la edad, el género, curso, institución, nacionalidad, raza, etnia y religión. Y, por otra parte, los treinta y ocho ítems que componen este cuestionario con cinco opciones de respuesta que se enmarca entre nada=1 y mucho=5. Para realizar la investigación, se informó a los directores de las escuelas educativas de los objetivos y se les solicitó su correspondiente permiso para participar. Además, al trabajar con menores se solicitó autorización a los tutores legales de los estudiantes, insistiendo en el carácter voluntario de su participación y en que sus respuestas serían confidenciales. La aplicación del instrumento de investigación se realizó de manera colectiva en las aulas de los participantes, en horario de tutorías para no interrumpir su horario lectivo, y, en presencia de los docentes, con sesiones que duraron entre quince y veinte minutos.

Se precisa destacar que durante todo el proceso de recolección de información se siguieron las pautas éticas establecidas en la Declaración de Helsinki y el protocolo aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (código de referencia: 742 /CEIH / 2018).

3.3.4 Análisis estadístico de datos

En la fase previa, se estableció el método Delphi formado por dos grupos humanos para el proceso de validación de contenido y apariencia del instrumento adaptado, caracterizados por tener un buen conocimiento del método y ser investigadores académicos del tema de estudio. Una vez obtenido la evaluación de los expertos, se realizó

el AFE con una muestra de 723 participantes que, se analizó utilizando la última versión del software estadístico SPSS y, en el segundo, el AFC con una muestra de 755 participantes y se analizó mediante el programa estadístico AMOS.

3.4 Recapitulaciones metodológicas de la investigación 2

El objetivo de este estudio fue describir si existen diferencias significativas teniendo en cuenta las variables raza, etnia y religión, en el perfil de víctimas y de agresores en este tipo de ciberbullying en entornos educativos interculturales a través de la Cyberbullying Scale for Students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD) (Tomé-Fernández et al., 2019). Los análisis se llevaron a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS y el software STATA. Se aplicaron la prueba Kruskal-Wallis H para mostrar las diferencias significativas según estas variables, tanto para los parámetros de cibervíctimas y ciberagresores. Tras conocer las diferencias significativas, se analizó mediante regresiones logísticas binarias con la intención de confirmar que grupos minoritarios poseían más probabilidades de sufrir ciberacoso en entornos educativos interculturales, y que estudiantes, de estos grupos, también tienen más probabilidades de convertirse en ciberagresores o adquirir ambos roles.

Los elementos metodológicos que se han empleado en la investigación dos se presenta en la siguiente Figura 2.

Figura 2*Elementos metodológicos de la investigación 2***3.4.1 Contexto de la investigación**

El contexto de investigación que se emplea en este estudio coincide con la primera investigación de la tesis doctoral, puesto que se analiza al alumnado de los centros de ESO de las provincias de Andalucía, y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Los datos obtenidos a lo largo de este estudio se desarrollan en las aulas de los diferentes centros educativos, con los permisos pertinentes y su aplicación siempre en presencia de los docentes.

3.4.2 Participantes

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico, siguiendo un enfoque intencional, en el que se seleccionaron para el estudio a 755 estudiantes. Matriculados en el curso académico 2018/2019. El número de participantes de la investigación se calculó mediante la fórmula estadística que estipula el porcentaje representativo del total de estudiantes matriculados en centros de ESO de Andalucía, Ceuta y Melilla (N = 386.821). Esta fórmula se indica con un nivel de confianza del 95% y un error máximo de estimación del 2,1%. La edad de la muestra oscila entre 12 a 16 años (M = 13,97 años; DT = 1,410), con 376 (49,8%) hombres y 379 (50,2%) mujeres.

En cuanto a su raza, 506 (67%) estudiantes pertenecen a la raza blanca, 155 (20,05%) son latinos, 37 (4.9%) son negros, 11 (1.5%) asiáticos y 46 (6.9%) no supieron contestar cuando se le hizo esta pregunta. En cuanto a su etnia, 27 (3,6%) estudiantes son gitanos, 4 (0,5%) tienen un origen celta, 10 (1,3%) armenios, 99 (13,1%) mongoles y 615 (81,46%) no saben qué responder. Finalmente, en cuanto a religión, 518 (68,6%) son cristianos, 40 (5,3%) judíos, 35 (4,6%) musulmanes, 9 (1,2%) taoístas y 3 (0,4%) son budistas. El resto de los estudiantes, 150 (19,9%), no practican religión.

En la tabla 3 se muestra la distribución de los participantes en función del lugar de procedencia.

Tabla 3

Participantes de las provincias de Andalucía, Ceuta y Melilla

Province	N	%
Granada	59	7.8 %
Málaga	70	9.3 %

Almería	54	7.2 %
Jaén	76	10.01 %
Córdoba	102	13.5 %
Sevilla	99	13.1 %
Cádiz	62	8.2 %
Huelva	47	6.2 %
Melilla	108	14.3 %
Ceuta	78	10.3 %
Total	755	100 %

3.4.3 Técnica de recolección de información

El instrumento utilizado para realizar esta investigación fue la Escala de Cyberbullying Scale for Students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD) (Tomé-Fernández et al., 2019). Este instrumento tiene dos partes: se evalúa las variables sociodemográficas de edad, género, lugar de procedencia, institución, curso, nacionalidad, etnia, raza y religión; y la segunda parte evalúa a la cibervíctima y el perfil de ciberagresor de los sujetos encuestados. Esta parte es una escala de tipo Likert compuesta por 38 ítems con cinco opciones de respuesta, que van desde *nunca* (1) hasta *siempre* (5).

La administración del cuestionario en los centros de ESO fue principalmente autorizada por los responsables de las instituciones educativas. Se les informó sobre el objetivo del estudio y luego se les pidió completar un formulario en línea para su participación.

En segundo lugar, se solicitó una autorización en línea a los tutores legales y los padres de todos los estudiantes participantes, insistiendo en el carácter voluntario de su participación y en el anonimato de las respuestas.

Una vez obtenido el consentimiento, se inició la aplicación del instrumento en las aulas con la presencia de los profesores. La cumplimentación del cuestionario duró entre 12 y 20 minutos.

A lo largo de este procedimiento, se siguieron los lineamientos éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y el protocolo aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (código de referencia: 742 /CEIH / 2018).

3.4.4 Análisis estadístico de datos

Para el análisis estadístico de los datos se aplicaron los softwares estadístico SPSS y STATA en su versión 25.

En primer lugar, se realizó la prueba de Kruskal-Wallis para determinar si existen diferencias entre los grupos de estudio (etnia, raza y religión) y las dimensiones de las dos subescalas (cibervíctima y ciberagresor). Tras identificar las diferencias significativas entre los diferentes grupos culturales, se verifican las probabilidades de qué estudiantes presentan mayores probabilidades de ser cibervíctimas o acosadores cibernéticos entre las diferentes etnias, culturas o religiones mediante este análisis.

3.5 Recapitulaciones metodológicas de la investigación 3

La sociedad intercultural resultante de la globalización se ha transferido a los contextos escolares, transformado sus aulas en espacios de interacción entre diversas culturas que derivan a conflictos de convivencia, originados por la xenofobia y el racismo (Karim, 2021). Además, la actual digitalización ha supuesto que estos conflictos traspasen las fronteras espacio-temporales y, que se comiencen a producir por medios digitales (Zezelj et al., 2017).

Por ello, en esta investigación se identifican las variables sociodemográficas del alumnado encuestado, teniendo en cuenta el género, la edad y lugar de procedencia que afectan con mayor probabilidad para ser cibervíctima o ciberagresor en contextos educativos interculturales. A los que se les aplicó la Cyberbullying scale for students with cultural and religious diversity (CSCRD) (Tomé-Fernández et al., 2019). Lo análisis se realizan con el paquete estadístico SPSS v.25 y con el software STATA. Las pruebas U Mann Whitney y Kruskal-Wallis se realizaron para demostrar las diferencias significativas en función de las variables edad, género y lugar de procedencia, en el parámetro de cibervíctima y ciberagresor. Los resultados mediante regresiones logísticas binarias corroboraron estas diferencias e identificaron quienes presentaban mayores probabilidades en adquirir los perfiles analizados en este estudio.

Los elementos metodológicos que se han empleado en la investigación tres se presenta en la siguiente Figura 3.

Figura 3

Elementos metodológicos de la investigación 3



3.5.1 Contexto de la investigación

El contexto de investigación que se emplea tanto para la investigación dos y tres es el mismo, puesto que se desarrollan en los centros educativos de ESO de ciudades de Andalucía, Ceuta y Melilla. Los datos se obtuvieron en las aulas de los diferentes centros educativos, siempre en presencia de los docentes.

3.5.2 Participantes

Para este estudio se seleccionaron a 755 estudiantes matriculados en centros de ESO de Andalucía, Ceuta y Melilla con edades entre 12 y 16 años ($M=13.97$ años; $DT=1.410$), en el que el 49.8 % eran hombres y el 50.2% mujeres.

Se ratificó el número de participantes seleccionados mediante el cálculo estadístico que estipula el porcentaje representativo muestral. Que, en el caso de este estudio, la población total de los estudiantes de los centros de ESO de Andalucía, Ceuta y Melilla era de $n = 386.821$.

En cuanto a las características culturales de los participantes, 506 (67%) pertenecen a la raza blanca, 155 (20,05%) latinos, 37 (4,9%) negros, 11 (1,5%) asiáticos y 46 (6,9%) no supieron contestar cuando se le hizo esta pregunta. Respecto a la etnia, 27 (3,6%) estudiantes son gitanos, 4 (0,5%) son de origen celta, 10 (1,3%) armenios, 99 (13,1%) mongoles y 615 (81,46%) no sabían qué contestar.

Finalmente, en cuanto a religión, 518 (68,6%) son cristianos, 40 (5,3%) judíos, 35 (4,6%) musulmanes, 9 (1,2%) taoístas y 3 (0,4%) son budistas. El resto del alumnado, 150 (19,9%), reveló que no practicaba ninguna religión.

Con respecto al lugar de procedencia, la distribución de los estudiantes se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

Distribución de participantes por lugar de procedencia

Provincias	N	%
Granada	59	7.8 %
Málaga	70	9.3 %
Almería	54	7.2 %
Jaén	76	10.1%
Córdoba	102	13,5 %
Sevilla	99	13.1 %
Cádiz	62	8.2 %

Huelva	47	6.2 %
Melilla	108	14.3 %
Ceuta	78	10.3 %
TOTAL	755	100 %

3.5.3 Técnica de recolección de información

Para realizar la técnica de recolección de datos de la investigación, se aplicó la Cyberbuying scale for students with cultural and religious diversity (CSCRD) de Tomé-Fernández et al. (2019) que se encuentra estructurado en dos bloques de información.

En un primer lugar, se encuentran los datos sociodemográficos que evalúan las variables de edad, género, lugar de procedencia, etnia, raza y religión. Y el segundo bloque, los diferentes perfiles de cibervíctima y ciberagresor. Este consta de 38 ítems tipo Likert compuesta por cinco opciones de respuesta, que van desde *nunca* (1) a *siempre* (5), que, a su vez, están divididos en dos subescalas (cibervíctima y ciberacosador) agrupados en tres dimensiones: acoso cibernético intercultural (19 ítems), amenazas racistas digitales (12 ítems) y usurpación de la identidad a personas de diferentes etnias, culturas y religiones (7 ítems). Variando el rango de puntajes de 8 a 40 para la primera dimensión, de 7 a 35 para la segunda dimensión y de 4 a 20 para la tercera dimensión. La aplicación del cuestionario en los centros seleccionados fue autorizada por los responsables de las instituciones educativas pertinentes. A estos se les informó sobre el objetivo de la investigación en un primer momento y, posteriormente, se les requirió de manera online que cumplimentasen el permiso para participar. También de forma online y a través del profesor correspondiente, se informó a los tutores legales y padres de los estudiantes participantes, con el fin de que proporcionaran su consentimiento. Una vez obtenidos los permisos, se procedió a la aplicación del cuestionario. En este estudio se aplicaron las

pautas éticas establecidas en la Declaración de Helsinki y del protocolo aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (código de referencia: 742 /CEIH / 2018).

3.5.4 Análisis estadístico de datos

Para el análisis estadístico de los datos se aplican los mismos softwares estadístico del estudio dos, como es el SPSS y STATA en su versión 25.

En primer lugar, se realizó la prueba de Kruskal-Wallis para determinar si existen diferencias entre las variables de edad, lugar de origen y las dimensiones de las dos subescalas (cibervíctima y ciberagresor) respecto a estas variables. Además, con el fin de observar las diferencias significativas entre la variable género, se llevó a cabo la estadística de U de Mann-Whitney. Tras identificar las diferencias significativas entre las diferentes variables, se verifica mediante las regresiones logísticas binarias las probabilidades de qué estudiantes presentan mayores probabilidades de ser cibervíctimas o ciberagresores entre las variables analizadas.

3.6 Recapitulaciones metodológicas de la investigación 4

En los contextos contemporáneos actuales, donde la diversidad cultural está presente, la constante participación de los jóvenes en el mundo digital, hacen cada vez más necesario analizar y detectar comportamientos ofensivos, violentos o amenazantes en línea que dificultan la aculturación y la inclusión de los mismos. Por ello, este estudio pretende diagnosticar las conductas que caracterizan el ciberbullying xenófobo o racista en estudiantes de E.S.O de ciudades fronterizas y describir si existen diferencias significativas teniendo en cuenta la variable nacionalidad en el perfil de víctimas y de agresor en este tipo de ciberbullying. Para ello, participaron 755 jóvenes entre 12 y 16 años que residían en diez ciudades españolas del sur de España, entre los que se encuentran Ceuta y Melilla, utilizando la Cyberbuying scale for students with cultural and

religious diversity (CSCRD) (Tomé-Fernández et al., 2019). Se realiza un análisis descriptivo de los datos utilizando el software estadístico IBM SPSS versión 25. Posteriormente, se realiza un análisis comparativo mediante ANOVA para comprobar la existencia de diferencias entre las distintas variables del instrumento y sus correlaciones. Y, finalmente, las relaciones y los efectos de los factores en el modelo estructural diseñado que fueron verificados a través de ecuaciones estructurales, analizadas por el programa estadístico IBM AMOS 25. Los elementos metodológicos que se han empleado en la investigación cuatro se presentan en la siguiente Figura 4.

Figura 4

Elementos metodológicos de la investigación 4



3.6.1 Contexto de la investigación

El contexto de investigación que se emplea en este estudio se desarrolla en los centros educativos de ESO de diez ciudades españolas, situadas en el sur de España, y, otras dos ciudades que se encuentran ubicadas en el norte del continente africano como son Ceuta y Melilla.

3.6.2 Participantes

La selección de los participantes en esta investigación se realizó mediante un proceso de muestreo no probabilístico, con enfoque intencional, en el que participaron $n = 755$ jóvenes entre 12 y 16 años ($M = 13,97$ años; $DT = 1,410$), siendo 379 (50,2%) mujeres y 376 (49,8%) varones. En cuanto a su raza, 506 (67%) jóvenes pertenecen a la raza blanca, 155 (20,5%) son latinos, 37 (4,9%) son negros, 11 (1,4%) son asiáticos y 46 (6,1%) no respondieron esta pregunta. En cuanto a la etnia, 27 (3,6%) jóvenes son gitanos, 4 (0,5%) son de origen celta, 10 (1,3%) armenios, 99 (13,1%) mongoles y 615 (81,46%) no respondieron esta pregunta. En referencia a la religión profesada, 518 (68,6%) son cristianos, 40 (5,3%) judíos, 35 (4,6%) musulmanes, 9 (1,2%) taoístas y 3 (0,4%) son budistas. El resto de alumnos, 150 (19,9%), no practica ninguna religión.

Finalmente, respecto a los datos obtenidos en la variable nacionalidad, se indica que, 480 (63,6%) son nacidos en España y 275 (36,4%) son inmigrantes.

En la tabla 5 se muestra la distribución de la muestra según la nacionalidad de los participantes.

Tabla 5*Frecuencia de los jóvenes encuestados por nacionalidad*

Nacionalidad	N	%
Española	480	63.5
Marroquí	85	11.3
Rumana	68	9
Boliviana	43	5.7
Ecuatoriana	24	3.2
Argentina	16	2.1
China	9	1.2
Japonesa	7	0.9
Siria	7	0.9
Argelina	6	0.8
Francesa	4	0.5
Alemana	3	0.4
Inglesa	2	0.3
Portuguesa	1	0.1
Total	755	100

3.6.3 Técnica de recolección de información

El instrumento utilizado para recoger los datos de la investigación fue la Cyberbullying Scale for students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD) (Tomé-Fernández et al, 2019).

Para recoger información sobre los participantes, se comenzó con los que estaban matriculados en centros de ESO de diferentes ciudades. Para ello, en primer lugar, se solicitó la participación de los centros escolares a través de correos electrónicos y

llamadas telefónicas a los directores. Posteriormente, se requirió a los tutores legales de los alumnos que firmaran la autorización de participación. Explicando que esta sería completamente anónima y que se garantizaría la confidencialidad de los datos.

Una vez obtenido el consentimiento, se inició la aplicación del instrumento en las aulas en presencia de los profesores. El cuestionario se completó con una duración entre 12 y 20 minutos. A lo largo de este procedimiento se siguieron los criterios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki en 1975 y posteriormente actualizados en Brasil en 2013 y el protocolo aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (código de referencia: 742 /CEIH / 2018).

3.6.4 Análisis estadístico de datos

Con el fin de realizar un análisis descriptivo básico para determinar el perfil de los participantes en el estudio, se utilizó el software estadístico IBM SPSS versión 25.0 para Windows. Mediante este software se realizó un análisis comparativo con tabulaciones cruzadas y, se aplicó el análisis ANOVA para determinar las diferencias significativas entre las dimensiones del estudio, así como las correlaciones entre ellas.

Previamente, se establecieron los índices de bondad de ajuste mediante la determinación de la homocedasticidad, que se estableció mediante el test de Levene con la que se obtuvieron valores críticos de $p \leq 0,05$. Por lo tanto, la heteroscedasticidad y la no igualdad de la varianza fueron asumidas. Por otra parte, para identificar los valores de normalidad se midió a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Además, la independencia se evaluó mediante la prueba de ejecución de Wald-Wolfowitz.

Por último, y con el fin de analizar las relaciones y efectos entre los constructos del modelo estructural establecido, se utilizó el software IBM AMOS 25. Para ello, se ajustó un modelo de análisis de trayectorias dividiendo la muestra en cibervíctimas y

ciberagresores, con las siguientes variables observables: Ciberacoso intercultural (F1); Amenazas racistas digitales (F2) y Usurpación de identidad (F3).

Capítulo 4. Compendio de investigaciones

En el presente capítulo se muestran los diferentes estudios en formato artículo que conforman esta investigación.

La investigación 1 ha sido publicado en la revista *Religions* indexada en la base de datos Scimago Journal & Country Rank (SJR) en el cuartil Q1. La investigación 2 se ha publicado en *Future Internet* como parte de un número especial *Education Responses to Technological Challenges and Their Impact on Classrooms* indexada en SJR, en esta ocasión en el cuartil Q2. La investigación 3 se encuentra aceptada por la revista *Publicaciones*, indexada en SJR en el cuartil Q2. Y, la última investigación, se encuentra bajo revisión en la revista *International Journal of Intercultural Relations* en el número especial *Youth and Young Adults* indexada en la base de datos Journal Citation Reports (JCR) en el cuartil Q1.

Cabe destacar que, debido a los requisitos exigidos por la escuela de posgrado de la Universidad de Granada, en relación al formato en este tipo de tesis doctorales, cada artículo ha sido adaptado con el mismo tipo de letra y tamaño. Y se ha seguido la normativa APA, séptima edición, para sus citas y referencias bibliográficas.

4.1 Investigación 1. Educational Environments with Cultural and Religious Diversity: Psychometric Analysis of the Cyberbullying Scale¹

María Tomé-Fernández¹, José Manuel Ortiz-Marcos² and Eva María Olmedo-Moreno²

¹Faculty of Education and Sports Sciences, Department of Research Methods and Diagnosis in Education, University of Granada, 52071 Melilla, Spain

²Faculty of Education Sciences, Department of Research Methods and Diagnosis in Education, University of Granada, 18071 Granada, Spain

*Correspondence: jmanuel30@correo.ugr.es

Received: 24 June 2019; Accepted: 18 July 2019; Published: 21 July

Abstract

The objective of this research is to adapt and validate a useful instrument to diagnose cyberbullying, provoked by intolerance towards cultural and religious diversity, identifying the profile of the aggressor and the victim. The study was carried out using the Delphi technique, exploratory factor analysis (EFA), and confirmatory factor analysis (CFA). The selected sample was composed of 1478 adolescents, all students from Compulsory Secondary Education of Spain. The instrument items were extracted from relevant scales on the topic. The initial questionnaire was composed of 52 items and three underlying constructs. After validation with EFA ($n = 723$), the structure was checked, and the model was later corroborated with CFA ($n = 755$) through structural equations ($RMSEA = 0.05$, $CFI = 0.826$, $TLI = 0.805$). The reliability and internal consistency of

¹ Tomé-Fernández, M., Ortiz-Marcos, J. M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2019). Educational Environments with Cultural and Religious Diversity: Psychometric Analysis of the Cyberbullying Scale. *Religions*, *10*(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/rel10070443>.

the instrument were also tested, with values for all dimensions being higher than 0.8. It is concluded that this new questionnaire has 38 items and three dimensions. It has an acceptable validity and reliability, and can be used to diagnose cyberbullying caused by the non-acceptance of cultural and religious diversity in Compulsory Secondary Education students

Keywords: cyberbullying; intercultural; religion; exploratory factor analysis; confirmatory factor analysis; validation.

Introduction

In today's society, the misuse of information and communications technology and its notoriety amongst youth has given rise to a considerable increase in cyberbullying, or electronic bullying, among these students (Olweus & Limber, 2018). This educational problem is characterized, according to Estévez et al. (2018), as a type of abuse exercised through electronic means, with a negative intention of the aggressor towards the victim, durability over time, and a power imbalance between both parties given the greater technological control of the aggressors.

With regard to this situation, different research has shown the existing correlation that exists between the dependency behavior of the victims and the antisocial behavior of the aggressors who perform the cyberbullying (Muñoz et al., 2016). Cyberbullies do not harass casually; their violence is intentional, aimed at strengthening their social position or marginalizing opponents of a specific group (Navarro et al., 2015), leading to violent situations with bigger audiences and lasting longer than traditional bullying, with the guarantee of anonymity (Cavezza & McEwan, 2014; Matos et al., 2016).

Cyberbullying is currently present in Spanish schools; proof of this are the interventions against this type of violence that have taken place in the country (Della et al., 2015; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015), where the influence of relevant

preventive and training programs in the world is reflected (Cross et al., 2015). The main reason for this phenomenon is caused by technological revolution. Currently, communication through digital devices and social networks establishes a world of fluid and almost permanent exchange, in which social interactions easily shift from personal to virtual relationships, with a series of advantages in terms of time and spatial availability that do not exist with traditional relationships (Romera et al., 2016). These aspects are beneficial for the interactions of Spanish students, even though, as Fernández-Montalvo et al. (2015) indicate, they are not exempt from certain risks, such as cyberbullying.

With the incorporation of technology into the educational world, there has been a quick surge of studies related to this topic (Zych et al., 2016). Nevertheless, the criteria used to define the phenomenon and assessment strategies are still being debated, primarily in terms of aspects related to the harassment suffered by students from other countries (Allison & Bussey, 2017). With regard to this educational problem, Pottie et al. (2015) found that the consequences of discrimination are more negative for members of disadvantaged groups. Additionally, the majority of harassment experiences are inflicted on ethnic minorities (Rhee et al., 2017) or those people with a different religion to the majority (Francis & McKenna, 2018).

According to Vitoroulis & Georgiades (2017), students from other cultures, races, or religions have problems adjusting to intolerant contexts. Sometimes in these situations, these students suffer from intimidation and verbal and physical aggression by other racist students. These problems increase in the Compulsory Secondary Education stage (Fernández-Lasarte et al., 2019).

Due to these important risk factors for electronic harassment (Hinduja & Patchin, 2017; Patchin & Hinduja, 2015), it is fundamental that an instrument with solid psychometric properties in diagnosing the problem and that is able to intervene efficiently

is developed and validated, above all at a time when there exist few investigations linking cyberbullying with intercultural students (Rodríguez & Guzmán, 2019). This is proposed with the purpose of improving the intercultural performance of the current teacher, since, as indicated by Buendía et al. (2015), faculty in Spain are limited to responding to educational policies based on compensatory measures focused on diversity, obviating important aspects of intercultural teaching.

The majority of existing questionnaires for diagnosing cyberbullying ignore religious, cultural, or ethnic variables (Mérida et al., 2015). This is seen in instruments like the European Bullying Intervention Project Questionnaire (Elipe et al., 2017), the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Del Rey et al., 2015; Romera et al., 2016), and the Cyberbullying questionnaire (Hall, 2016). For this reason, the instrument used in this study establishes three dimensions that analyze cyberbullying, prompted by intolerance to cultural and religious diversity of the environment in which it occurs.

The first dimension is called intercultural cyberbullying and relates to what Bueno and Domingo (2016) have established as coercion of the dominant culture over minorities. According to Llorent et al. (2016), social networks reflect increasingly dominant attitudes, encouraged by the homogenization of society, which devalue immigrants and people from other minority cultures and religions.

The second dimension is called digital racist threats and concerns violent situations provoked by fear of the unknown or that which is different, causing behavioral problems such as insults or harassment through digital means (Rey et al., 2018).

Finally, the third dimension is the designated usurpation of identity to people of different ethnicities, cultures, and religions. This dimension connects identity impersonation on social networks to the denigration, exclusion, and exposure of the

victim's privacy (Yudes-Gómez et al., 2018). These types of occurrences cause, especially among youth from minority cultures and religions, a socio-emotional imbalance, where personality, self-esteem, and social habits are affected when confronted with a digital environment of rejection (Zych et al., 2015).

The objective of this research is to adapt and validate a useful instrument to diagnose cyberbullying promoted by intolerance towards cultural and religious diversity, identifying the profiles of the aggressor and the victim.

Method

Population and Sample

The sample of 1478 adolescents was selected through non-probability sampling (convenience) in which the scale was given to students from centers who wished to participate. The selection was carried out in two stages, differentiated by the validity analysis to be performed for each.

The objective of the first stage was to find the structure and dimensions in which the questionnaire items are organized according to validation using exploratory factor analysis (EFA). In this stage, 723 students were selected. The age of the students was between 12 and 16 years ($M = 13.97$ years; $SD = 1.461$), of which 362 (50.1%) were male and 361 (49.9%) were female. In addition, 493 (68.2%)

students were White, 148 (19.8%) Latinos, 29 (4%) African, and 10 (1.4%) Asian, and 43 (6.6%) did not know how to answer this question. There were also students from minority ethnic groups: 20 (2.8%) were Gypsy, 3 (0.41%) Celtic, 7 (1%) Armenian, and 98 (14%) Mongolian. Finally, regarding the religion

variable, 502 (69.4%) students were Christian, 39 (5.4%) Jewish, 25 (3.5%) Islamic, 7 (1%) Taoist, and 2 (0.3%) Buddhists. The remaining 148 (20.4%) students did not practice any religion.

During the second stage, the purpose of the validity analysis was of confirmatory and had the aim of finding a model that explained the structure of the instrument regarding the applied sample. For this, 755 students were selected. The age of the students was between 12 and 16 years ($M = 13.96$; $SD = 1.452$), of which 376 (49.8%) were male and 379 (50.2%) were female. As in the previous stage of the study, the sample was characterized by diversity in race, ethnicity, and religion. In this case, 506 (67%) were White students, 155 (21%) Latinos, 37 (5%) African, and 11 (1.5%) Asian, and 46 (5.5%) did not know how to answer this question. The students from minority ethnic groups were 27 (3.6%) Gypsy, 4 (0.53%) Celtic, 10 (1.32%) Armenian, and 99 (13.1%) Mongolian. Lastly, regarding religion, the sample was composed of 518 (68.60%) Christian, 40 (5.3%) Jewish, 35 (4.63%) Islamic, 9 (1.2%) Taoist, and 3 (0.4%) Buddhists. The remaining 150 (19.9%) students did not practice any religion.

All educational centers that participated in the study belong to cities of Andalucía, Ceuta, and Melilla, characterized by having high percentages of immigrants (INE, 2019) that are reflected in the cultural and religious diversity of the classrooms (Pena-Díaz, 2019). Table 6 shows the number of participants in each period, in the different provinces.

Table 6

Distribution of sample by province

Provinces	EFA N (%)	CFA N (%)
Granada	62 (8.6%)	59 (7.8%)

Málaga	61 (8.5%)	70 (9.3%)
Almería	57 (7.8%)	54 (7.2%)
Jaén	85 (11.7%)	76 (10.1%)
Córdoba	91(12.6%)	102(13.5%)
Sevilla	106 (14.7%)	99 (13.1%)
Cádiz	65 (9.0%)	62 (8.2%)
Huelva	42 (5.8%)	47 (6.2%)
Melilla	64 (8.8%)	108 (14.3%)
Ceuta	90 (12.5%)	78 (10.3%)
TOTAL	723 (100%)	755 (100%)

Instrument

The Cyberbullying Scale for Students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD) was an adaptation of the Spanish version of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ) (Del Rey et al., 2015; Romera et al., 2016), of the European Bullying Intervention Project Questionnaire (Elife et al., 2017), and of the Cyberbullying questionnaire of Hall (2016). The adapted instrument was designed for adolescents between 12 and 16 years of age, and is structured with 52 items (Appendix A) that evaluate three dimensions (intercultural cyberbullying, digital racist threats, and usurpation of identity to people of different ethnicities, cultures, and religions). Following theoretical indications (Humphrey-Murto et al., 2017), the creation of the questionnaire was carried out in three phases: preliminary, exploratory, and final.

In the preliminary phase, the coordinator for the expert group presented the problem and selected the work team. As established in other research using the Delphi method (Rodríguez-Gómez et al., 2018), two human groups were formed for the validation process for content and appearance of the adapted instrument. The coordinator

group was composed of participating research members characterized as having a good understanding of the method, being academic researchers of the study topic, and having strong intercommunication abilities (Varho et al., 2016). The expert group was composed of 22 professionals from different Spanish universities, of which 12 were researchers related to intercultural education, 5 were associated with the use of technology in the educational field, and 5 had lines of work in bullying and school violence. The validity of the initial adapted instrument was obtained by following this method, with it being one of the most effective in social science research (Rikkonen et al., 2019). This is mainly due to the democratization of the process to construct meaning among experts; by including participants with knowledge of and experience with the study material; and by the anonymity of the expert responses, which avoids, in a group debate process, having people who might manipulate the opinions of others (Martínez-García et al., 2019).

In the exploratory phase, the final interpretation of the adapted instrument was developed. To do this, three rounds of analysis were executed through discussions between members of the coordinator group, taking into account the adjustments and corrections presented by the expert group. The percentage of concordance of the coordinator group in the first round of discussion oscillated between $K \geq 64$ and $K \geq 80$; in the second, between $K \geq 76$ and $K \geq 89$; and in the third, between $K \geq 87$ and $K \geq 92$.

The expert group was asked to rate, from 1–4 on a Likert scale (nothing—a lot) and in different phases, the adequacy of the instrument's information, the efficiency of the questionnaire measurement, and the comprehension and writing of the items (Mérida et al., 2015). This was done by email, in which the initial instrument was sent, together with the research plan and a record sheet, to collect demographic data and the quantitative and qualitative responses (López, 2018).

The items whose percentage of concordance between the judges of the coordinator group was $K \geq 70$ and whose scores given by the expert group on the Likert scale were mostly less than 3 were modified, eliminated, or regrouped. After applying the method, various items were not significantly modified, 6 were completely eliminated, and some were grouped into 4, with 12 initial questions. This meant that the questionnaire was finally composed of 38 questions divided into three dimensions.

Lastly, in the final phase, the definitive instrument was obtained. For this, quantitative data was analyzed, acquired through the application of the scale to the participants in two periods. In the first period, EFA was performed and in the second period, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted. Both analyses kept the 38 items of the scale grouped in three dimensions: intercultural cyberbullying, digital racist threats, and usurpation of identity to people of different ethnicities, cultures, and religions (see Appendix B).

Data Collection and Analysis Process

To carry out the research, the educational schools' directors were informed of the objectives, and were asked for their corresponding permission to participate. In addition, when working with minors, authorization was requested from the students' legal guardians, insisting on the voluntary nature of their participation and that their answers would be confidential.

The application of the research instrument was done in a collective manner in the participants' classrooms in the presence of the teachers, in sessions lasting between fifteen and twenty minutes. The analysis of the data in the EFA was made using the latest version of SPSS statistical software and for the analysis of the data (CFA), the AMOS statistical program was used.

Throughout the scale application process, the ethical guidelines established in the Declaration of Helsinki and the protocol approved by the Ethics Committee of the University of Granada were followed.

Results

Exploratory Factor Analysis

Before this analysis, the data was subjected to the Kaiser, Meyer and Olkin (KMO) test and the Bartlett's test of sphericity, to confirm whether the values allowed the use of EFA as a technique to interpret the information of the matrix. The KMO index, the Bartlett chi-square approximation, and the level of significance obtained accepted the null hypothesis (H0) (Table 7), so the model was considered optimum for applying EFA (Glick et al., 2018). In addition, Duarte et al. (2019) indicated that a KMO value close to 1 reveals that the correlation pattern is sufficiently compact to produce different and reliable factors.

Table 7

Kaiser, Meyer and Olkin (KMO) and Barlett test

Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy	0.926
Bartlett's test of sphericity (Aprox. Chi-squared)	31,491.842
gl	703
<i>p</i>	0.000

Then, the scale's reliability was calculated using a sample of $N = 723$. The calculation was done through Cronbach's alpha coefficient, whose global value is $\alpha =$

0.966, showing that the instrument has an acceptable internal consistency and suitable factor distribution for the measurement (Asare & Sharma, 2014).

Furthermore, it was observed that the analysis of commonalities after extraction resulted in elements above 0.40 (Table 8), which indicates that all items could be included in the EFA, and the number of participants used for this analysis was sufficient to perform it correctly (Love et al., 2019).

According to Bernstein and Calamia (2019), EFA is an excellent technique for exploring the set of latent variables or common factors that explain the responses to items on a questionnaire. For this, in the study, the Varimax rotation method, rotated factor loadings, and the variance percentage were calculated.

The rotated factor matrix indices regrouped the 38 items into three factors that represent 69.42% of the total explained variance, with saturation charges that oscillate between 0.312 and 0.904 (Table 8), distributed as follows: the dimension named intercultural cyberbullying was composed of 19 variables; the dimension named digital racist threats was composed of 12 variables; and the last dimension referred to as usurpation of identity to people of different ethnicities, cultures, and religions was composed of 7 items. Additionally, the explained variance of the first factor was 34.28%, of the second factor was 54.17%, and of the third factor was 65.34%.

Confirmatory Factor Analysis

Given the existence of a questionnaire model and with evidence of the discriminatory power of its items, the CFA was performed to corroborate the suitability of the indicators to evaluate the latent variables (Anderson-Butcher et al., 2016). This statistical test was done with $N = 755$ and analyzed with AMOS software, version 24.

The CFA is presented in path diagrams, where the circles represent latent variables and squares represent observed variables. The single-headed arrows are used to imply a direction of assumed influence, and two-headed arrows represent the covariance between the three latent variables (Figure 5).

Table 8

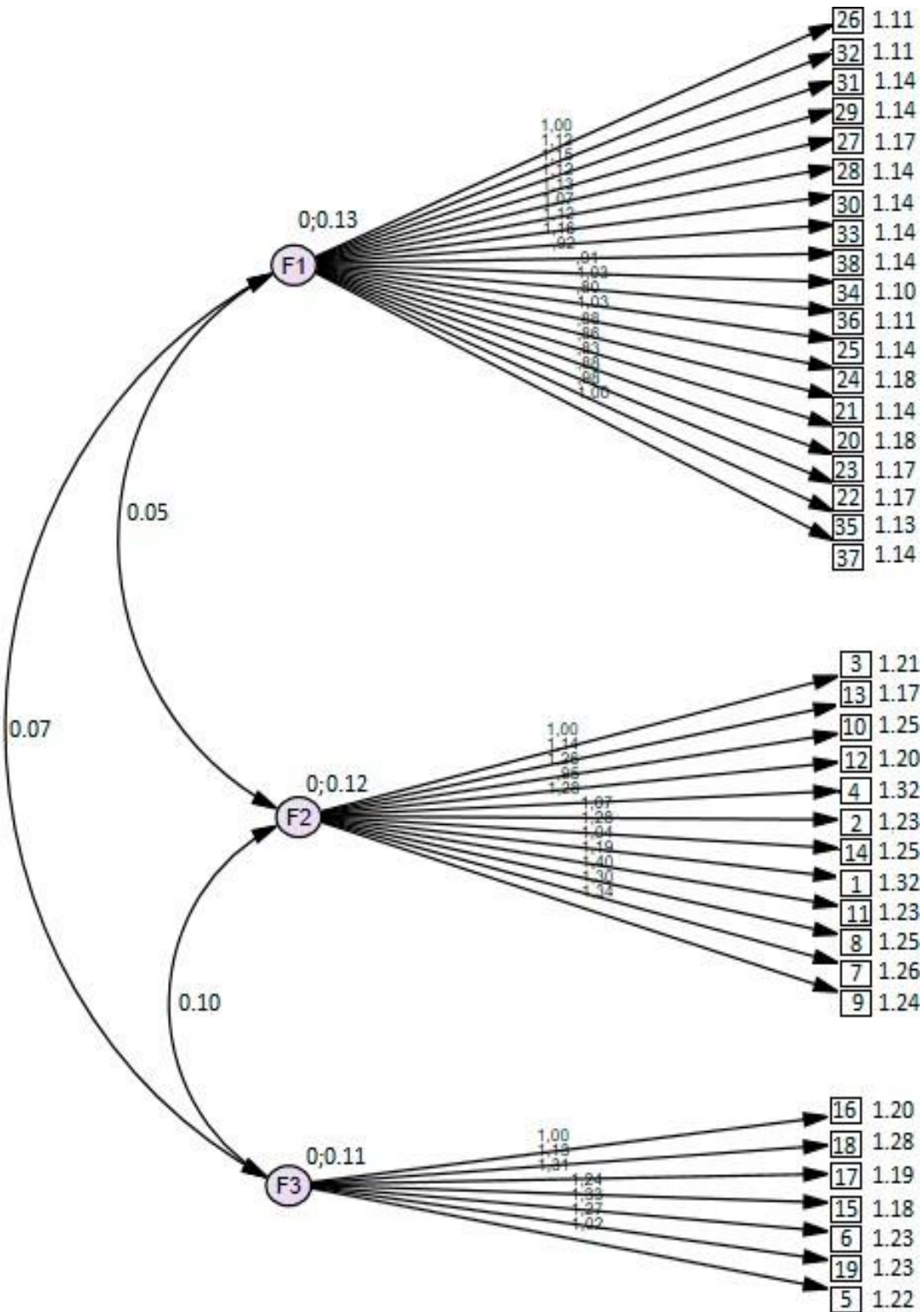
Rotated Factor Matrix

Rotated Factor Matrix			
Variables	F1	F2	F3
I26	0.904	0.197	0.134
I32	0.894	0.109	0.077
I31	0.885	0.167	0.072
I29	0.874	0.264	0.015
I27	0.872	0.125	0.156
I28	0.865	0.258	0.013
I30	0.863	0.171	0.147
I33	0.845	0.142	0.171
I38	0.818	0.184	0.188
I34	0.809	0.076	0.215
I36	0.796	0.215	0.257
I25	0.775	0.194	0.130
I24	0.772	0.294	0.075
I21	0.772	0.208	0.090
I20	0.672	0.077	0.262
I23	0.671	0.218	0.040
I22	0.668	0.191	0.160

I35	0.667	0.062	0.326
I37	0.657	0.111	0.256
I3	0.059	0.800	0.151
I13	0.276	0.787	0.123
I10	0.271	0.779	0.097
I12	0.246	0.776	0.106
I4	0.145	0.718	0.267
I2	0.155	0.713	0.267
I14	0.237	0.659	0.384
I1	0.168	0.635	0.312
I11	0.270	0.614	0.332
I8	0.234	0.600	0.428
I7	0.184	0.594	0.537
I9	0.207	0.568	0.340
I16	0.188	0.265	0.678
I18	0.088	0.242	0.662
I17	0.239	0.488	0.631
I15	0.321	0.355	0.617
I6	0.256	0.469	0.569
I19	0.312	0.475	0.525
I5	0.097	0.487	0.525

Figure 5

Confirmatory Factor Analysis Diagram



To carry out the CFA, CMIN was observed (Cb, minimum value of the discrepancy) with a χ^2 distribution (Table 9).

Table 9

NPAR, CMIN, DF, P and CMIN/DF

Model	NPAR	CMIN	DF	<i>p</i>	CMIN/D F
Default model	117	2414.536	662	0.000	3.647
Saturated model	779	0.000	0		
Independence model	38	10,789.822	741	0.000	14.561

The recommendations of Bentler (2007) and Byrne (2010) were followed, which indicate that since the chi-square goodness of fit test (χ^2) tends to be insufficient for the size of the sample used, it is recommended that the comparative fit index (CFI), the Tucker-Lewis index (TLI), and the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) are observed, in order to know the degree of adjustment between the covariance matrix of the observed data and the covariance matrix predicted by the model, established by the goodness of fit index.

The CFI, TLI, and RMSEA obtained show a good internal consistency of the latent factors (Tsaur & Tu, 2019). In addition, according to Lecerf and Canivez (2018), the CFI and TLI are considered acceptable adjustment the closer to 1 that they are, which is a characteristic that is fulfilled in the results of this research, whose CFI = 0.83 and TLI = 0.81 (Table 10).

Table 10*Comparative fit index Tucker-Lewis index test*

Model	NFI	IFI	TLI	CFI
Default Model	0.776	0.750	0.805	0.826
Saturated Model	1.000	1.000		1.000
Independence Model	0.000	0.000	0.000	0.000

In terms of the RMSEA value, excellent adjustment is considered below 0.06 (Jöreskog & Sörbom 1984; Maydeu-Olivares et al., 2017), which occurred in the study (Table 11).

Table 11*Root Mean Squared Error of Approximation Test*

Model	RMSEA
Default Model	0.059
Independence Model	0.134

Taking these results into account, it can be deduced that the proposed model exhibits reasonable contiguity of the data, and ratifies the hypothesis of the multidimensionality of the construct.

The latent variables for the CSCRD were presented in 12, 7, and 19 items (Figure 5). In the first factor, the items are adequately explained by the hypothesized construct, showing a minimum saturation of 0.80 and a maximum of 1.16. The second factor presents saturations that oscillate between 0.95 and 1.34. Lastly, the third factor shows a

minimum saturation of 1 and maximum of 1.33, which indicates that its items show a satisfactory correlation with the total of the test (Runions et al., 2017).

Once the CFA was completed and having confirmed the instrument structure of 38 items, the internal consistency test (Cronbach's alpha) was redone, obtaining a reliability factor of $\alpha = 0.90$ for the first dimension, $\alpha = 0.82$ for the second dimension, and $\alpha = 0.76$ for the third dimension, which indicates a good scale reliability (Appleton et al., 2016).

Discussion and Conclusions

The main objective of this research was the adaptation and validation of a measuring instrument for cyberbullying provoked by the intolerance of cultural and religious diversity in educational environments. To do this, the psychometric properties of the questionnaire were analyzed in three phases.

In the initial phase, the Delphi method was used, which analyzed the validity of the scale content. In this method, 22 experts used existing literature (Del Rey et al., 2015) to consolidate and establish the denomination of the dimensions. It should be mentioned that the reference studies focus on analyzing bullying, or cyber-bulling; nevertheless, they do not delve into the intercultural characteristics of the student to find out the possible xenophobic causes of this type of violence. Therefore, an innovative tool has been created with high scientific application in the globalized world in which we live, in which it is not uncommon to see physical or verbal violence in youth of different cultures, ethnicities, or religions (Domínguez et al., 2017). Offering a reliable and empirically proven instrument is of great importance at a time when digital media is full of violence hidden behind masked identities and aliases, making diagnosis and educational intervention focused on cyber-aggressors difficult (Palladino et al., 2015).

In the second analysis phase, the reliability of the scale was obtained with EFA, and the items that showed positive psychometric behavior were visible. In respect to this, it was found that after the extraction of the commonalities, all the elements were suitable to keep, which conserved the 38 items established by the experts after applying the Delphi method.

In the third phase of the analysis, after performing the CFA, the model was confirmed by obtaining acceptable indices (CFI and TLI) (Morin et al., 2015), improving even those obtained in the original scales from which the instrument was adapted (Del Rey et al., 2015; Elipe et al., 2017; Hall, 2016; Romera et al., 2016). In addition, the construct validity analysis shows corroboration with the scale used in most proportions for adaptation (Del Rey et al., 2015), also obtaining three dimensions: the first latent variable comprises the items 26, 32, 31, 29, 27, 28, 30, 33, 38, 34, 36, 25, 24, 21, 20, 23, 22, 35, and 37 of the questionnaire; the second latent variable is made up of items 3, 13, 10, 12, 4, 2, 14, 1, 11, 8, 7, and 9 of the questionnaire; and the third latent variable includes the items 16, 18, 17, 15, 6, 19, and 5 of the questionnaire.

The decision to develop new instruments should be based on a careful consideration of the advantages and disadvantages of those already existing (Van et al., 2018). In this sense, the results provide not only empirical evidence that shows advantages over the referenced tools, but also present an instrument that allows the prevention and intervention of cyberbullying to be favored, taking into account the racist and xenophobic attitudes of the aggressors and the victims that suffer (Thomas et al., 2019).

In light of this situation, educational centers that are far from eliminating the inappropriate use of technology should propose preventive measures (Selwyn & Bulfin, 2015), in order to mitigate hate towards those who are different (Giménez-Gualdo et al.,

2015; Rodríguez-Gómez et al., 2018), making this questionnaire (see Appendix A) a starting point to do this, if used to diagnose the situation. This could even improve teaching strategies (Bevilacqua et al., 2017) in contexts where students have misguided value judgments of diverse cultures and religions (Ramos-Soler et al., 2018), and in some cases, even religious extremism prevails (Prud'homme, 2019), which makes peaceful coexistence difficult, which can only be countered with education on values (Niemi et al., 2019).

Author Contributions: J.M.O.-M., M.T.-F. and E.M.O.-M. conceived the hypothesis of this study. J.M.O.-M. participated in data collection. J.M.O.-M. and E.M.O.-M. analyzed the data. All authors contributed to data interpretation of the statistical analysis and wrote the paper with significant input. All authors read and approved the final manuscript.

Funding: Part of this work has been funded by the Research Project Competitive “Values for intercultural coexistence in the students of the Autonomous City of Melilla. An intervention proposal”. Main Research: Tomé-Fernández, María.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflicts of interest.

Appendix A

1. Other persons say bad word or insulted me for having different color skin using email, WhatsApp or another social network.
2. Someone say bad word or insulted me for being of a different ethnicity or religion using email, WhatsApp or another social network.
3. Racial comments have been made about me on social networks by dint of my race.

4. Racial comments have been made about me on social networks by dint of my ethnicity.
5. Racial comments have been made about me on social networks by dint of my religion.
6. Lies have been told to other classmates about my race, ethnicity or religion using the Internet, WhatsApp or social networks.
7. Lies have been told to other classmates about me for being different.
8. I have been threatened through messages on Messenger, WhatsApp or other social networks because of my religious or ethnic traditions.
9. Someone has hacked into my social network account and taken information to ignite hatred against my racial group.
10. Someone has hacked into my social network account and taken information to ignite hatred against my ethnic group.
11. Someone has hacked into my social network account and taken information to ignite hatred against my religion group.
12. Someone has hacked into my account and pretended to be me on Facebook or Twitter to ridicule my religious or ethical traditions.
13. A false account has been created by students pretending to be me in order to spark fear about my country's customs or my ethnicity or religion.
14. Someone has posted personal information about my family online to make fun of our traditions and customs.
15. Someone has posted videos or photos online about my group's religious or ethnic traditions to humiliate me.
16. Someone has posted videos or photos online about my race to humiliate me.

17. Fake photos have been posted online to ridicule my group's religious or ethnic activity.
18. Fake photos have been posted online to ridicule my race.
19. I have been excluded or ignored on social networks or chat because of being of another race or belonging to a religion or ethnicity that is different from my classmates'.
20. I have been recorded getting beaten up and the video was posted online because I am different from them (color of skin hair, clothing, traditions or religion).
21. I have been recorded getting beaten up and the video was posted online because I am different race and ethnic.
22. Someone has called me on my cell and imitated my speech to make fun of my language.
23. I have been sent threatening WhatsApp audios telling me that my race, religion or ethnicity should be exterminated.
24. They have mocked me for fun for dressing or wearing different clothes than the rest of my classmates.
25. I have been mocked for fun for wearing veil on my head.
26. I have told someone bad words or insulted other classmates for having different colored skin using email, WhatsApp or another social network.
27. I have told someone bad words or insulted other classmates for being of a different ethnicity or religion using email, WhatsApp or another social network.
28. I have made racist comments on social networks about other races, ethnicities or religions.
29. I have told lies to classmates about other races, ethnicities or religions using the Internet, WhatsApp or social networks.

30. I have threatened other religious or ethnic traditions using Messenger, WhatsApp or other social networks.
31. I have hacked a social network account and taken information to ignite hatred against another racial group.
32. I have hacked a social network account and taken information to ignite hatred against another ethnic group.
33. I have hacked a social network account and taken information to ignite hatred against another religion group.
34. I have hacked an account and posed as someone else on Facebook or Twitter to ridicule religious or ethnic traditions that are different from mine.
35. I have hacked an account and posed as someone else on Facebook or Twitter to ridicule cultural traditions that are different from mine.
36. Someone has posed as me on a forum or social network, insulting and threatening others to create fear towards people of my race, ethnicity or religion.
37. I have created a false account posing as someone else in order to promote fear about customs of other countries or different ethnicities or religions.
38. I have posted personal information about the families of others online to make fun of their traditions and customs.
39. I have posted videos or photos online about religious or ethnic traditions of other groups to humiliate them.
40. I have posted videos or photos online about the race of others to humiliate them and make them feel bad.
41. I have posted fake photos online to ridicule the religious or ethnic activities of another group.
42. I have posted faked photos online to ridicule the race of another group.

43. I have posted faked photos online to ridicule those races whose skin colour differs from mine.
44. I have excluded or ignored others on social networks or chat for being from a different race, religion or ethnicity from the rest of my classmates.
45. I have beaten up classmates, recorded and posted the videos online because they are different than me (color of skin, hair, clothing, tradition, religion).
46. I have called by cell and imitated the speech of my classmate to make fun of their language.
47. I have sent threatening WhatsApp audios saying that the race, religion or ethnicity of other classmates should be extinguished.
48. I have sent threatening WhatsApp audios saying that the race, religion or ethnicity of other classmates are inferior.
49. I have made fun of other classmates for dressing or wearing different clothing from the rest of my classmates.
50. I have put myself through another on a forum or social network, insulting and threatening to create fear towards people of other races.
51. I have pretended to be someone else on a forum or social network, insulting and threatening to spark fear towards people of other ethnicities.
52. I have pretended to be someone else on a forum or social network, insulting and threatening to spark fear towards people of other religions.

Appendix B**Cyberbullying Scale for Students with Cultural and Religious Diversity****(CSCRD)**

Sex: _____ Age: _____ City: _____

Institution: _____ Course: _____

Nationality: _____

Circle your answer:

Religion: Judaism—Christianity—Islamic—Buddhism—Taoism—I don't belong to any

Ethnicity: Gypsy—Celtic—Armenian—Mongolian—Don't know/no answer

Race: Asian— African—Latinos—White—Don't know/no answer

Mark an X in the following boxes where:

Level of cyber victim or cyberbullying in adolescents

1: none 2: little 3: sufficient 4: Quite a bit 5: A lot**Thank you for your cooperation****Cyber victim****1 2 3 4 5**

1. Someone say bad word or insulted me for having different color skin using email, WhatsApp or another social network.

2. Someone say bad word or insulted me for being of a different ethnicity or religion using email, WhatsApp or another social network.

3. Racial comments have been made about me on social networks for my race, ethnicity or religion.

4. Lies have been told to other classmates about my race, ethnicity or religion using the Internet, WhatsApp or social networks.

5. I have been threatened through messages on Messenger, WhatsApp or other social networks because of my religious or ethnic traditions.

-
6. Someone has hacked into my social network account and taken information to create hate against my racial, ethnic or religious group.
-
7. Someone has hacked into my account and pretended to be me on Facebook or Twitter to ridicule my religious or ethical traditions.
-
8. A false account has been created by someone pretending to be me in order to promote fear about my country's customs or my ethnicity or religion.
-
9. Someone has posted personal information about my family online to make fun of our traditions and customs.
-
10. Someone has posted videos or photos online about my group's religious or ethnic traditions to humiliate me.
-
11. Someone has posted videos or photos online about my race to humiliate me.
-
12. Fake photos have been posted online to ridicule my group's religious or ethnic activity.
-
13. Fake photos have been posted online to ridicule my race.
-
14. I have been excluded or ignored on social networks or chat because of being of another race or belonging to a religion or ethnicity that is different from my classmates'.
-
15. I have been recorded getting beaten up and the video was posted online because I am different from them (color of skin hair, clothing, traditions or religion).
-
16. Someone has called me on my cell and imitated my speech to make fun of my language.
-
17. I have been sent threatening WhatsApp audios telling me that my race, religion or ethnicity should be exterminated.
-
18. They have mocked me for fun for dressing or wearing different clothes than the rest of my classmates.
-
19. Someone has posed as me on a forum or social network, insulting and
-

threatening others to create fear towards people of my race, ethnicity or religion.

Cyber bully

20. I have told someone bad words or insulted other classmates for having different colored skin using email, WhatsApp or another social network.

21. I have told someone bad words or insulted other classmates for being of a different ethnicity or religion using email, WhatsApp or another social network.

22. I have made racist comments on social networks about other races, ethnicities or religions.

23. I have told lies to classmates about other races, ethnicities or religions using the Internet, WhatsApp or social networks.

24. I have threatened other religious or ethnic traditions using Messenger, WhatsApp or other social networks.

25. I have hacked a social network account and taken information to create hate against other racial, ethnic or religious groups.

26. I have hacked an account and posed as someone else on Facebook or Twitter to ridicule religious or ethnic traditions that are different from mine.

27. I have created a false account posing as someone else in order to promote fear about customs of other countries or different ethnicities or religions.

28. I have posted personal information about the families of other classmates online to make fun of their traditions and customs.

29. I have posted videos or photos online about religious or ethnic traditions of other groups to humiliate them.

30. I have posted videos or photos online about the race of others to humiliate them.

31. I have posted fake photos online to ridicule the religious or ethnic activities

-
- of another group.
-
32. I have posted faked photos online to ridicule the race of another group.
-
33. I have excluded or ignored others on social networks or chat for being from a different race, religion or ethnicity from the rest of my classmates.
-
34. I have beaten up classmates, recorded and posted the videos online because they are different than me (color of skin, hair, clothing, tradition, religion).
-
35. I have called by cell and imitated the speech of my classmate to make fun of their language.
-
36. I have sent threatening WhatsApp audios saying that the race, religion or ethnicity of other classmates should be extinguished.
-
37. I have made fun of other classmates for dressing or wearing different clothing from the rest of my classmates.
-
38. I have put myself through another on a forum or social network, insulting and threatening to create fear towards people of other races, ethnicities or religions.
-

References

- Allison, K. R., & Bussey, K. (2017). Individual and collective moral influences on intervention in cyberbullying. *Computers in Human Behavior* 74, 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.019>.
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Lower, L. M., Riley, A., Gibson, A., & Ruch, D. (2016). The case for the perceived social competence scale II. *Research on Social Work Practice* 26, 419–28. <https://doi.org/10.1177/1049731514557362>.
- Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C., & Duda, J. L. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational

- Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise* 22, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.008>.
- Asare, M., & Sharma, M. (2014). Establishing validity and reliability of a health belief model and acculturation scale for measuring safe-sex and sexual communication behaviors among African immigrants for protecting against HIV/AIDS. *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 12, 191–209. <https://doi.org/10.1080/15562948.2013.826842>.
- Bentler, P. M. (2007). Can scientifically useful hypotheses be tested with correlations? *American Psychologist* 62, 772–82. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.8.772>.
- Bernstein, J. P. K., & Calamia, M. (2019). Dimensions of driving-related emotions and behaviors: An exploratory factor analysis of common self-report measures. *Accident Analysis & Prevention*, 124, 85–91. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2019.01.004>.
- Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., Elbourne, D., Fitzgerald-Yau, N., Fletcher, A., Jones, R., Miners, A., Scott, S. Wiggins, M., Bonell, C., & Viner, R. M. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: a cross-sectional study. *BMC Pediatrics* 17, 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12887-017-0907-8>.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguadez, E. & Sánchez, C. (2015). Analysis of Coexistence in Multicultural Secondary Education Classrooms. *Revista de Investigación Educativa* 33(2), 303–19. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>.
- Bueno, X., & Domingo, A. (2016). The management of interculturality in times of crisis: The discourse of technicians in local administration in Catalonia. *Migraciones* 39, 39–65. <https://doi.org/10.14422/mig.i39.y2016.002>.

- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cavezza, C., & McEwan, T. E. (2014). Cyberstalking versus off-line stalking in a forensic sample. *Psychology, Crime and Law* 20, 955–70.
<https://doi.org/10.1080/1068316X.2014.893334>.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviors. *Aggression and Violent Behavior* 23, 109–17.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.016>.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., M Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior* 50, 141–47.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>.
- Della, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61–68.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>.
- Domínguez, J., Álvarez, E., & Vázquez, E. (2017). Predictors of violence in compulsory secondary education. *Revista de Investigación Educativa* 35, 337–51.
<https://doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>.
- Duarte, E., Gouveia-Pereira, M., Gomes, H., & Sampaio, D. (2019). Social representations about the functions of deliberate self-harm: Construction and

- validation of a questionnaire for portuguese adults. *Behaviour Change* 36, 12–28. <https://doi.org/10.1017/beh.2018.22>.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema* 30, 66–73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2019). School Adjustment and Academic Self-concept in Secondary Education. *Revista de Investigación Educativa* 37(1), 163–79. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazábal, I. (2015). Internet Use Habits and Risk Behaviours in Preadolescence. *Comunicar* 44, 113–20. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema* 27, 45–51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>.
- Giménez-Gualdo, A., Hunter, S., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education* 82, 228–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>.
- Glick, P., Berdahl, J., & Alonso, N. (2018). Development and validation of the masculinity contest culture scale. *Journal of Social Issues* 74, 449–76. <https://doi.org/10.1111/josi.12280>.
- Hall, W. (2016). Initial development and validation of the Bullyharm: The bullying, harassment, and aggression receipt measure. *Psychology in the Schools* 53, 984–1000. <https://doi.org/10.1002/pits.21957>.

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect* 73, 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.010>.
- Humphrey-Murto, S., Wood, T. J., & Varpio, L. (2017). Using consensus group methods such as Delphi and Nominal Group in medical education research. *Medical Education* 51, 994–95. <https://doi.org/10.1111/medu.13263>.
- Humphrey-Murto, S., Wood, T. J., & Varpio, L. (2017). Using consensus group methods such as Delphi and Nominal Group in medical education research. *Medical Education* 51, 994–95. <https://doi.org/10.1111/medu.13263>.
- INE (Instituto Nacional de Estadística) (Statistics National Institute). 2019. Demografía y Población. Available online: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_migrac.htm (accessed on 8 September 2018).
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1984). *LISREL VI. Analysis of Linear Structural Relationships by Maximum Likelihood, Instrumental Variables, and Least Squares Methods*. Mooresville: Scientific Software.
- Lecerf, T., & Canivez, G. L. (2018). Complementary exploratory and confirmatory factor analyses of the French WISC-V: Analyses based on the standardization sample: Correction to Lecerf and Canivez. *Psychological Assessment* 30, 793–808. <https://doi.org/10.1037/pas0000638>.
- Leslie, F., & McKenna, U. (2018). The Experience of Victimization among Muslim Adolescents in the UK: The Effect of Psychological and Religious Factors. *Religions* 9, 1–15. <https://doi.org/10.3390/rel9080243>.
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers Psychology* 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>.

- López, E. (2018). The Delphi method in current educational research: a theoretical and methodological review. *Educación XXI*, 21, 17–40. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20169>.
- Love, S., Kannis-Dymand, L., & Lovell, G. P. (2019). Development and validation of the metacognitive processes during performances questionnaire. *Psychology of Sport & Exercise* 41, 91–98. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.004>.
- Martínez-García, I., Padilla-Carmona, M. T., & Suárez-Ortega, M. (2019). Applying Delphi method to identification of success factors in entrepreneurship. *Revista de Investigación Educativa* 37(1), 129–46. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.320911>.
- Matos, A. P. M., Vieira, C. C., Amado, J., Pessoa, T., & Martins, M. J. (2016). Cyberbullying in Portuguese Schools: Prevalence and Characteristics. *Journal of School Violence* 17, 123–37. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1263796>.
- Maydeu-Olivares, A., Shi, D., & Rosseel, Y. (2017). Assessing Fit in Structural Equation Models: A Monte-Carlo Evaluation of RMSEA Versus SRMR Confidence Intervals and Tests of Close Fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 25, 389–402. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1389611>.
- Mérida, R., Serrano, A., & Tabernero, C. (2015). Design and validation of a questionnaire for children's self-esteem assessment. *Revista de Investigación Educativa* 33(1), 149–62. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>.
- Morin, A. J. S., Arens, K., & Marsh, H. W. (2015). A Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling Framework for the Identification of Distinct Sources of Construct-Relevant Psychometric Multidimensionality. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 23, 116–39. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.961800>.

- Muñoz, R., Ortega, López, M. R., Batalla, C., Manresa, J., Montellá, N., Chamarro, A., & Torán, P. (2016). The problematic use of Information and Communication Technologies (ICT), in adolescents by the cross sectional JOITIC study. *BMC Pediatrics* 16, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0674-y>.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Psychosocial Risk Factors for Involvement in Bullying Behaviors: Empirical Comparison between Cyberbullying and Social Bullying Victims and Bullies. *School Mental Health*, 7, 235–48. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>.
- Niemi, P. M., Benjamin, s., Kuusisto, A., & Gearon, L. (2019). How and Why Education Counters Ideological Extremism in Finland. *Religions* 9, 1–16. <https://doi.org/10.3390/rel9120420>.
- Olweus, D., & Limber, S. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology* 19, 139–43. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>.
- Palladino, B., Nocentini, A., & Menesini, E. (2015). Psychometric Properties of the Florence CyberBullying-CyberVictimization Scales. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 18, 112–19. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0366>.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behaviour* 23, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>.
- Paz, E., De la Oliva, M., & Del Rey, R. (2017). Homophobicbullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality* 65, 672–86. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>.

- Pena-Díaz, C. (2019). Child language brokering: challenges in Spanish intercultural education. *Intercultural Education* 30, 368–82. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540107>.
- Pottie, K., Dahal, G., Georgiades, K., Premji, K., & Hassan, G. (2015). Do first generation immigrant adolescents face higher rates of bullying, violence and suicidal behaviours than do third generation and native born? *Journal of Immigrant and Minority Health* 17, 1557–66. <https://doi.org/10.1007/s10903-014-0108-6>.
- Prud'homme, J. (2019). Security, Religion, and Political Culture: A Defense of Weak Disestablishment. *Religions* 10, 1–40. <https://doi.org/10.3390/rel10020088>.
- Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., & Torrecillas-Lacave, T. (2018). Online risk perception in young people and its effects on digital behaviour. *Comunicar* 26, 71–79. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-07>.
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2018). Emotional intelligence and peer cybervictimisation in adolescents: Gender as moderator. *Comunicar* 26, 9–18. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>.
- Rhee, S., Sei-Young L., & Sook-Hee J. (2017). Ethnic differences in bullying victimization and psychological distress: a test of an ecological model. *Journal of Adolescence* 60, 155–60. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.013>.
- Rikkonen, P., Tapio, P., & Rintamäki, H. (2019). Visions for small-scale renewable energy production on Finnish farms—A delphi study on the opportunities for new business. *Energy Policy* 129, 939–48. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2019.03.004>.
- Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2019). Academic achievement of adolescents declared at risk. *Revista de Investigación Educativa* 37, 147–62. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>.

- Rodríguez-Gómez, D., Castro, D., & Meneses, J. (2018). Problematic uses of ICTs among young people in their personal and school life. *Comunicar* 26, 91–100. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-09>.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García, C., & Ortega, R. (2016). Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships. *Comunicar* 48, 71–79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>.
- Runions, K. C., Bak, M., & Shaw, T. (2017). Disentangling functions of online aggression: The Cyber-Aggression typology questionnaire (CATQ). *Aggressive Behavior* 43, 74–84. <https://doi.org/10.1002/ab.21663>.
- Selwyn, N., & Bulfin, S. (2015). Exploring school regulation of students' technology use—Rules that are made to be broken? *Educational Review* 68, 274–90. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1090401>.
- Sheng-Hshiang, T., & Jin-Hua, T. (2019). Cultural competence for tour leaders: Scale development and validation. *Tourism Management* 71, 9–17. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.09.017>.
- Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M., & Connor, J. P. (2019). Development and validation of the bullying and cyberbullying scale for adolescents: A multi-dimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology* 89, 75–94. <https://doi.org/10.1111/bjep.12223>.
- Van, P. V., Jansen, J., Onibokun, J., Camp, J., & Kusev, P. (2018). Security and privacy in online social networking: Risk perceptions and precautionary behaviour. *Computers in Human Behavior* 78, 283–97. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.007>.
- Varho, V., Rikkinen, P., & Rasi, S. (2016). Futures of distributed small-scale energy in Finland—A Delphi study of the opportunities and obstacles up to 2025.

- Technological Forecasting & Social Change*, 104, 30–37.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.12.001>.
- Victoria, D., O’Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior* 23, 61–68.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>.
- Vitoroulis, I., & Georgiades, K. (2017). Bullying among immigrant and non-immigrant early adolescents: School- and student-level effects. *Journal of Adolescence* 61, 141–51. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.10.008>.
- Yudes-Gómez, C., Baridon-Chauvie, & González-Cabrera, J. M. (2018). Cyberbullying and problematic Internet use in Colombia, Uruguay and Spain: Cross-cultural study. *Comunicar* 26, 49–58. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-05>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, R. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa* 22, 5–18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>.
- Zych, Iz., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior* 24, 188–98. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>.

4.2 Investigación 2. Cyberbullying Analysis in Intercultural Educational Environments Using Binary Logistic Regressions²

José Manuel Ortiz-Marcos¹, María Tomé-Fernández², and Christian Fernández-Leyva¹

¹Faculty of Education Sciences, Department of Research Methods and Diagnosis in Education, University of Granada, 18071 Granada, Spain

²Faculty of Education and Sports Sciences, Department of Research Methods and Diagnosis in Education, University of Granada, 52071 Melilla, Spain

*Correspondence: mariatf@ugr.es

Abstract

The goal of this study is to analyze how religion, ethnic group, and race influence the likelihood of becoming either a cybervictim or cyberbully in intercultural educational environments. In the research, 755 students in secondary education were analyzed in the south of Spain through the Cyberbullying Scale for students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD). The analyses were carried out using the Statistical Package SPSS and the STATA software. The results obtained from the Kruskal–Wallis H test showed significant differences according to these aspects, for both the cybervictim and cyberbully parameters. The results stemming from binary logistic regressions confirmed such differences and regarded those students who belong to the Muslim religion, the gypsy ethnic group and the Asian race as being more likely to become cybervictims. Furthermore, these analyses showed that Gypsy and Asian students were also more likely to be cyberbullies than other groups. The main conclusions state that minority groups are

² Ortiz-Marcos, J. M., Tomé-Fernández, M., & Fernández-Leyva C. (2021). Cyberbullying Analysis in Intercultural Educational Environments Using Binary Logistic Regressions. *Future Internet*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.3390/fi13010015>.

more likely to suffer cyberbullying in intercultural educational environments, and that students from these groups are also more likely to become cyberbullies.

Keywords: cyberbully; cybervictim; intercultural educational environments; binary logistic regressions.

Introduction

Migratory movements and cultural diversities in the country mean that Spain, especially in the south, enjoys a diverse social reality made up of citizens of different ethnic, religious, and racial backgrounds.

This reality is reflected in educational institutions. They are immersed in a constant evolution of traditions and customs. Therefore, many experts in the field require that they be inclusive, tolerant, and integrating in order to guarantee positive relations between the members of the educational community, and particularly between the students.

In addition, the rise of new technologies and the Internet among students, along with the need for containment promoted by the Covid-19 pandemic situation, has recently encouraged online relationships. These relationships are characterized by overcoming the spatial and temporal limitations of traditional relationships. This has many advantages, but also the disadvantage of the considerable increase in bullying through this channel, especially in the adolescent stage corresponding to secondary education. This includes, of course, the increase in cyberbullying promoted by xenophobia and racial, ethnic, and religious intolerance in intercultural educational contexts.

The current intercultural relations justify the need for an answer to the following research question, which we tackle in this paper: How does the religion, ethnic group or race of students influence the probability of becoming cyberbullies or cybervictims?

To answer this question, a quasi-experimental research of expo-fact type was carried out, in which, through a questionnaire divided into two subscales (cyberbully and cybervictim) (Tomé-Fernández, 2019), the probability of respondents to suffer or emit cyberbullying in intercultural contexts was measured taking into account their ethnicity, race, and religion.

To do this, intentionally and through non-probabilistic sampling, different secondary schools in southern Spain were selected. This is the area with the largest concentration of intercultural students in the country because it is an area with constant migratory flow due to its proximity to the African continent and because its good climate attracts the arrival of immigrants from northern Europe.

In the study, data collection was carried out taking into account the Declaration of Helsinki and the protocol approved by the Ethics Committee of the University of Granada. The data were analyzed using the SPSS statistical package for the Kruskal–Wallis H test and the STATA software for the statistical test of binary logistic regressions.

Both tests demonstrated significant differences in the probability of being a cybervictim or cyber bully among the different races, ethnicities, and religions of the students analyzed. In addition, logistic regression analysis highlighted that students who belonged to the Muslim religion, the Gypsy ethnic group, and the Asian race had the highest probability of becoming cybervictims. Moreover, students from the Jewish religion, Roma ethnic group, and the Asian race were more likely to be cyberbullies.

Finally, it is worth mentioning that, in order to know in depth the relevant aspects of this research, the study will start with a review of the literature where the state of the matter is specified, as well as the main differences between the present study and the previous ones. This is followed by the methods section divided into the sub-sections of sample, instrument, data collection, and analysis process.

Then, Section 4 is developed, differentiating between results obtained by the Kruskal– Wallis H test and those obtained by the analysis by binary logistic regression. Section 5 describes the controversy and similarity of the results of our study with those of existing research. In Section 6, the final reflections of the research are developed. In Section 7, caution is specified regarding the treatment of the results obtained.

Literature Review

In today's globalized world, the use of Information and Communication Technologies (ICT) has caused a revolution in the way people communicate and relate to one another (Kowalski et al., 2019). However, an intensive use of such technologies also may hinder social interactions (Li et al., 2020). For instance, in an academic setting, adolescents can feel either accepted and integrated within the group or, by contrast, rejected or harassed, and be subject to any kind of virtual violence (Kenny et al., 2020), even affecting their social interactions (Bareither, 2017). This situation is termed cyberbullying (Guazzini et al., 2020).

Traditionally, bullying has been defined as either an aggressive behavior or one leading to willful damage, which is prolonged in time by means of an interpersonal relationship characterized by an imbalance of power (Martínez et al., 2019). By the same token, cyberbullying assumes these features (Veiga et al., 2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school, but is inflicted through computers, phones, and other electronic devices (Ferreira et al., 2020). Adolescence is the stage of development where the impact of such bullying has increased in schools (Horner et al., 2015). Specifically, in Spain, the National Statistics Institute (INE, 2019) states that 98.1% of boys and 97.7% of girls between 12 and 18 make use of their mobile phones,

the Internet, and social networks regularly and excessively, which positions them as the population at the greatest risk of suffering cyberbullying (Díaz-López et al., 2020).

Additionally, school settings are becoming increasingly more diverse because large numbers of students are from different ethnic, cultural, or religious backgrounds (Anwar et al., 2018). In this sense, authors like Harris and Johns (2020) claim that this situation has been identified as one of the major trends causing youngsters to quarrel in their digital interactions. This leads to a type of cyberbullying caused by intolerance and lack of empathy towards students of different cultures and religions (Mendez et al., 2016). According to Micó-Cebrián et al. (2019), this type of cyberbullying is characterized by a series of beliefs, stereotypes, and prejudices against those who are different from the majority of the population. This is related with harmful consequences on a psychosocial (Strom et al., 2020) and behavioral (Bayram et al., 2019) level, as well as in educative inclusion (Fernández et al., 2020) of the students who suffer it, which hinders their future integration in the host society (Van Noorden, 2015). This cyberbullying also consists of a series of threats and mockery aimed at the culture and traditions of one person or group and takes shape in identity theft and/or in the sending of racist material through social networks (Sabater & López-Hernández, 2015). This does not require the victim to be physically present to feel humiliated or cause social alarm to the detriment of their culture and tradition (Duradoni et al., 2018).

In this sense, there also exists research (Donoso et al., 2019) that establishes how victims who go through these experiences can turn to electronic tools to adopt violent behaviors and to take revenge, shifting to be the aggressor in the interactions. This is caused by the psychological pressure suffered as a result of stress for insults or humiliation online, which leads to social anxiety problems and depression (Begotti et al., 2020).

The complexity of cyberbullying caused by religious or cultural intolerance, together with the constant increase in intercultural classrooms (Tomé-Fernández et al., 2020), show the importance of this research. This attempts to respond to the knowledge gaps detected in the few studies on this type of cyberbullying (Turliuc et al., 2020). Specifically, this research aims to ascertain the probability of being a cybervictim or cyberbully in intercultural environments, identifying the predominant culture, ethnicity, or religion in each profile.

Regarding the cybervictim profile, recent research reveals that there has been an increase in violent physical and cybernetic attitudes towards Muslims (Jones et al., 2018) following the 11 September terrorist attacks. Similarly, other research concluded that people with African heritage are vulnerable to cyberbullying in host countries in which they are considered as groups of less value that threaten finance, culture, national identity, or civil insecurity (Rodríguez-Hidalgo et al., 2018). On the other hand, Heaslip et al. (2016) observed that gypsies are usually rejected and hated not only on the Internet, but also in the real world, given they constitute a minority group which has long been perceived as marginal and violent (Bayraktar et al., 2015). Kamp et al. (2017). described how young people of a Celtic origin experienced racism through cyberbullying. These situations tally with Sripokangkul et al.'s assertions (2020), which point out that cultures holding collective values, high morals, a high level of egalitarian commitment, and where Confucian values are cherished, show lower levels of cyberbullying.

Furthermore, as already mentioned, on some occasions, cyberbullying due to racism or religious intolerance can trigger violent attitudes in the victims, which are typical of cyberbullies (Bai et al., 2020). This is the case of the Asian population in European countries. According to Trieu and Lee (2017), the Asian race is regarded as a vulnerable group to cyberbullying. Existing numerous negative prejudices toward their

customs and traditions, and toward their integration, as they are considered a financial risk for the host society. This is later linked to insults and violent actions as a method of defense (Wang et al., 2019).

This same phenomenon occurs with indigenous youth, who are often cybervictims in the context of intolerance toward their cultural heritage (Martín-Díaz, 2017). In this sense, Carlsson (2020) claims that, due to the attacks suffered, the group fights the structural racism they face, which extrapolates the conflicts in the network, where they act as cyberbullies (Broll et al., 2018). The phenomenon repeats itself with young people of Jewish religion (Nahhas, 2020). When youngsters sense danger or a threat towards their family or community culture in intercultural digital interactions, they get involved in brawls where they become cyberbullies (Rudin, 2019).

In the context of the above, to reduce cross-cultural conflicts online, some researchers (Fancera, 2019) highlight the need to develop security strategies on the Internet, such as the creation of inclusive learning online platforms or advisory programs about the correct use of social networks (Hokka, 2020). The inexistence of strategies of this type is reflected in greater cyberbullying situations in the educational contexts towards minority cultural groups (Wright & Wachs, 2019). In addition, the lack of training in inclusive education for teachers, the need to adapt strictly to the curriculum, or the shortage of time and resources, make this situation common in educational institutions in southern Spain, which is the setting where this research takes place (Khoury-Kassabri et al., 2016).

Previous research results show that students from ethnic, racial, and religious minorities are the most likely to suffer from cyberbullying, and in greater proportions than other minority groups (Barlett & Wright, 2017), and that, in some situations, as a result of the resentment and revenge they experience, they are also likely to become cyberbullies

(Chan et al., 2020). This justifies the need for this study and lays the basis of the hypothesis. The first hypothesis is that students belonging to ethnic, religious, or cultural minority groups will be more likely than other students to suffer from cyberbullying. The second hypothesis is as follows: ethnic, religious, and cultural minority groups that have experienced cyberbullying will have a high likelihood of becoming cyberbullies.

Finally, we should mention the value and novelty of the research, since it measures for the first time the phenomenon of cyberbullying promoted by students' racial, ethnic, or religious intolerance. This aspect, as has been mentioned, is especially important in today's digital learning environments that represent the cultural diversity of society (Romera et al., 2016). To this end, the study uses an adapted and validated instrument, composed of items that present anti-values such as intolerance, xenophobia, or lack of empathy towards cultural diversity (Tomé-Fernández et al., 2019). This is in contrast to previous research (Del Rey et al., 2015; Hall, 2016), in which cyberbullying is measured as a generalized construct of the relationships that students present when they are online. Even if they occur in intercultural contexts, this type of motivation for cyberbullying is obvious. Furthermore, the research takes into account the race, ethnicity, and culture of the original intercultural sample. Therefore, the results allow us to clearly outline which of the evaluated groups are more likely to be cybervictims or cyberbullies due to the non-acceptance of the culture, habits, or physical traits of the other.

Methods

Population and Sample

The selection of the sample was carried out through a non-probabilistic sampling process, following an intentional approach, in which $n = 755$ students participated in the study. They were registered in secondary education in the 2018/2019 academic year.

The number of research participants was calculated through the statistical formula that stipulates the representative percentage of the total number of students registered in secondary education centers in Andalusia, Ceuta, and Melilla ($N = 386.821$). This formula is indicated with a confidence level of 95% and a maximum estimation error of 2.1%, which makes the selected sample statistically acceptable (Yan et al., 2020). The age of the sample ranges from 12 to 16 years ($M = 13.97$ years; $DT = 1.410$), with 376 (49.8%) males and 379 (50.2%) females. Regarding their race, 506 (67%) students belong to the white race, 155 (20.05%) are Latinos, 37 (4.9%) are black, 11 (1.5%) Asian, and 46 (6.9%) did not know how to answer when asked this question. Regarding their ethnicity, 27 (3.6%) students are gypsies, 4 (0.5%) have a Celtic origin, 10 (1.3%) Armenian, 99 (13.1%) Mongols, and 615 (81.46%) did not know what to answer. Finally, concerning religion, 518 (68.6%) are Christians, 40 (5.3%) Jewish, 35 (4.6%) Muslims, 9 (1.2%) Taoists, and 3 (0.4%) are Buddhists. The rest of the students, 150 (19.9%), do not practice a religion.

The research has been carried out in the educational environments in the cities of Ceuta, Melilla, and the Region of Andalusia (Table 12). These locations constitute border cities in the south of Spain, which boast a great diversity of culture, ethnicity, and religion reflected in their classrooms (Téllez & Ramírez, 2018).

Table 12

Participants from the province of Andalusia, Ceuta, and Melilla

Province	<i>N</i>	%
Granada	59	7.8%
Málaga	70	9.3%

Almería	54	7.2%
Jaén	76	10.01%
Córdoba	102	13.5%
Sevilla	99	13.1%
Cádiz	62	8.2%
Huelva	47	6.2%
Melilla	108	14.3%
Ceuta	78	10.3%
<hr/>		
Total	755	100%
<hr/>		

Instrument

The instrument used to carry out this research was the Cyberbullying Scale for students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD) (Tomé-Fernández et al., 2019). This instrument has two parts: the first part assesses the sociodemographic variables of age, gender, city, institution, course, nationality, ethnicity, culture, and religion; and the second part evaluates the cybervictim and cyberbully profile of the subjects surveyed. This part is a Likert scale made up of 38 items with five response options, ranging from *never* (1) to *always* (5).

The second part is subdivided into two subscales (cybervictims and cyberbullies), both grouped in three dimensions: “Intercultural cyberbullying” defined as the lack of respect or aggressive intentional behavior among participants of an intercultural cybernetic interaction (León & Fernández-Díaz, 2019). “Digital racist threats” related to the sending and spreading of offensive, vulgar, and threatening messages, intended to either create false rumors or infringe someone’s privacy on the net (Scrantom & McLaughlin, 2019). “Usurpation of the identity” linked to cybernetic identity theft acts

where the victim's reputation is undermined and racist hatred is fostered towards the group the person belongs to (Ismailov et al., 2020).

Both subscales consist of eight items in the "Intercultural cyberbullying" dimension, seven items in "Digital racist threats", and four items in "Usurpation of the identity". The range of scores varied from 8 to 40 for the first dimension, 7 to 35 for the second dimension, and 4 to 20 for the third dimension.

In addition, the instrument presents a reliability rate of 0.98, and the confirmatory factorial analysis showed an optimal fit to the model ($\chi^2 = 2414.536$, $p = 0.00$, NNFI = 0.80, CFI = 0.83, IFI = 0.80 and RMSEA = 0.05) (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Data Collection and Analysis Process

The administration of the questionnaire in secondary schools was primarily authorized by the people in charge of the educative institutions. They were first informed about the aim of the study and then asked to complete an online form to participate.

Secondly, an online authorization was requested from the legal guardians and parents of all participating students, insisting on the voluntarily nature of their participation and in the anonymity of the responses.

Once consent was obtained, the application of the instrument began in the classrooms with the presence of the teachers. The completion of the questionnaire lasted between 12 and 20 minutes.

Throughout this procedure, the ethical guidelines established in the Declaration of Helsinki and the protocol approved by the Ethics Committee of the University of Granada were followed.

For the analysis of the data, the statistical software products SPSS and STATA version 25 were used. In order to verify the probability of students being cybervictims or

cyberbullies from different ethnicities, cultures, or religions, the binary logistic regression analysis was used. This created a model that defines the relationship between the outcome or dependent variables (profile of cybervictims or cyberbullies) and the independent or explanatory variables (religion, ethnicity, and race) (Arabameri et al., 2019).

In previous work, to do this, the dependent variables were converted to dichotomous, and were grouped in the following way: 1 = being a cybervictim and 0 = not being a cibervictim; 1 = being a cyberbully, 0 = not being a cyberbully. The analysis of one-hot encoding in R was used (Papadopoulos & Stark, 2020).

In the logistic analysis, the maximum likelihood method was used in order to choose the estimated value of the parameter, namely the one with the highest probability of occurring (Sanjerehei, 2018).

In this analysis, the probabilities and the odds ratio are used to interpret the coefficients. The probability ratio Ω is the correlation of the probability value calculated for $x = 1$, between the probability value calculated for $x = 0$ (Cattelan & Varin, 2018). According to this, the odds ratio can be written as follows:

$$\Omega (1,0) = (P (1) / [1 - P (1)]) / (P (0) / [1 - P (0)]) \quad (1)$$

In the binary logistic regression analysis, the resulting variable is coded dichotomously (0/1). The odds ratio is as follows:

$$\Omega = e^{\beta_1} \quad (2)$$

Results

Firstly, the Kruskal–Wallis test was performed to determine whether there are mean- ingful differences between the study groups and the dimensions of the two subscales. The results revealed that significant differences exist in both subscales ($p \leq 0.05$) (Razjouyan et al., 2020) (Table 13).

Table 13*H Kruskal-Wallis Test for independent simples*

Cybervictims		Cyberbullies	
Variables	Sig. Asymptotic H test	Variables	Sig. Asymptotic H test
Religion	0.01	Religion	0.01
Ethnicity	0.00	Ethnicity	0.01
Race	0.00	Race	0.01

After detecting significant differences, it was decided to identify those who are more likely to become cybervictims or cyberbullies through the use of binary logistic regression. We took into account the grouping variables of religion, ethnicity, race, and the total number of the questionnaire answers as dependent variables, which included the three dimensions assessed. In this analysis, the differences obtained in the Kruskal–Wallis H test were confirmed.

The odds ratios pointed to students of the Muslim religion having a higher chance of becoming cybervictims (aOR 2.423529; 95% CI 0.2–26.8), followed by those of the Buddhist religion (aOR 1.864486; 95% CI 0.9–3.7), and those who did not practice any religion (aOR 1.446902; 95% CI 1.0–2.1).

On the other hand, the students of Jewish religion were more likely to be cyberbullies (aOR 3.804348; 95% CI 1.0–14.3), followed by those who did not practice any religion (aOR 1.422808; 95% CI 1.0–2.1), and Taoists (aOR 1.297821; 95% CI 0.7–2.6) (Table 14).

Table 14

Analysis of the Binary Logistic Regression showing the association between religions and the profile of cybervictims and cyberbullies

	Cybervictims	Cyberbullies
Religions	aOR (95% CI)	aOR (95% CI)
Judaism	0.4400458 (0.2–0.9)	3.804348 (1.0–14.3)
Christian	0.8073335 (0.6–1.1)	0.7378129 (0.5–1.0)
Islam	2.423529 (0.2–26.8)	0.6048615 (0.3–1.48)
Buddhism	1.864486 (0.9–3.7)	0.3368984 (0.3–0.4)
Taoism	0.6002950 (0.2–2.4)	1.297821 (0.7–2.6)
Any Religion	1.446902 (1.0–2.1)	4.422808 (1.0–2.1)

Concerning the ethnic variable, the results reveal that the Gypsy ethnic students have a higher chance of becoming cybervictims (aOR 1.532874; 95% CI 0.7–3.3), followed by those from an Armenian ethnicity (aOR 1.210682; 95% CI 0.4–4.2), those from a Celtic ethnicity (aOR 1.208824; 95% CI 0.2–8.6), and those from a Mongolian ethnicity (aOR 1.106063; 95% CI 0.7–1.7). As for the cyberbullies scale, it is the Gypsy ethnicity (aOR 2.116573; 95% CI 1.0–4.6) followed by the Mongolian ethnicity (aOR 1.009394; 95% CI 0.6–1.6) which are the ones with the highest odds (Table 15).

Table 15

Analysis of the Binary Logistic Regression showing the association between ethnicities and the profile of cybervictims and cyberbullies

	Cybervictims	Cyberbullies
Ethnicities	aOR (95% CI)	aOR (95% CI)
Gypsy	1.532874 (0.7–3.3)	2.116573 (1.0–4.6)
Celtic	1.208824 (0.2–8.6)	0.0283916 (0.3–0.4)
Armenian	1.210682 (0.4–4.2)	0.7433155 (0.2–3.5)
Mongolian	1.106063 (0.7–1.7)	1.009394 (0.6–1.6)

Regarding the analysis of the race variable, the results reveal a greater probability of becoming cybervictims for students of Asian origin (aOR 3.273453; 95% CI 0.9–12.4), followed by students of African origin (aOR 2.054859; 95% CI 1.0–4.0) and those of indigenous origin (aOR 1.331949; 95% CI 0.9–1.9). Regarding the cyberbullies scale, the results indicated that the probability was higher for the Asian race (aOR 4.043243; 95% CI 0.9–18.2), followed by the indigenous race (aOR 1.093528; 95% CI 0.7–1.6) (Table 16).

Table 16

Analysis of the Binary Logistic Regression showing the association between races and the profile of cybervictims and cyberbullies

	Cybervictims	Cyberbullies
Race	aOR (95% CI)	aOR (95% CI)

African	2.054859 (1.0–4.0)	0.6846154 (0.3–1.6)
Asian	3.273453 (0.9–12.4)	4.043243 (0.9–18.2)
Indigenous	1.331949 (0.9–1.9)	1.093528 (0.7–1.6)
White	0.5846154 (0.4–0.8)	0.7903896 (0.6–1.1)

The analyses were carried out on the joint sample of the autonomous community of Andalusia. The results obtained are presented below, with the application of binary logistic regressions in each of the samples selected for each province in order to deepen the probabilities of acquiring the role of cybervictim or cyberbully in each religion, ethnicity, and race of the ten provinces analyzed (Table 17,18 and 19).

The aORs show greater probabilities of being cybervictims in students who do not profess any religion in the provinces of Jaén (aOR 1.6457; 95% CI 0.7–3.6), Seville (aOR 2.0588; 95% CI 0.1–23.6), and Huelva (aOR 1.1428; 95% CI 0.8–2.6). Highest odds among Muslim students in the provinces of Granada (aOR 1.5918; 95% CI 1.0–4.0), Malaga (aOR 1.2121; 95% CI 0.9–1.9), Córdoba (aOR 2.5762; 95% CI 1.2–14.1), Cádiz (aOR 0.23611; 95% CI 0.2–0.3), Melilla (aOR 1.1666; 95% CI 0.9–3.3), and Ceuta (aOR 4.3333; 95% CI 0.9–18.3). In Almeria, the students of Buddhist religion present the highest rate of probability of being a cybervictim (aOR 1.6500; 95% CI 0.4–1.2).

As for the probabilities of being cyberbullies, the aOR are presented at higher rates for the students of the Jewish religion in the province of Malaga (aOR 0.18885; 95% CI 0.2–0.3), Jaén (aOR 1.3963; 95% CI 1.1–3.0), Córdoba (aOR 3.5213; 95% CI 1.4–18.2), and Melilla (aOR 2.2812; 95% CI 1.0–5.7) and in students who do not profess any religion in the provinces of Granada (aOR 1.3618; 95% CI 0.9–3.6), Almeria (aOR 1.0526; 95% CI 0.2–0.3), Seville (aOR 1.3214; 95% CI 0.5–4.3), Huelva (aOR 1.5213; 95% CI 0.6–3.2), and Ceuta (aOR 2.2361; 95% CI 0.9–14.3). In Cadiz, the probability of

being a cyberbully is highest among students of the Taoist religion (aOR 3.2857; 95% CI 1.5–24.8) (Table 17).

Table 17

Analysis of the Binary Logistic Regression showing the association between religion and the profile of cyber victims differentiated sample in provinces

Cybervictims aOR							Cyberstalking		
Provinces	Judaism	Christian	Islam	Buddhism	Taoism	Any Religion	Judaism	Christian	Islam
Granada	0.10000	0.14736	1.5918	0.10000	0.10000	0.33653	1.0294	0.41463	0.43750
Málaga	0.52380	0.44444	1.2121	0.45833	0.46808	1.9111	0.18885	0.03921	0.02000
Almería	0.48076	0.42857	1.4285	1.6500	0.27216	1.1428	0.41666	0.63636	0.63000
Jaén	0.16071	0.96551	0.72093	0.76744	0.76744	1.6457	1.3963	0.74074	0.27000
Córdoba	0.50596	0.51612	2.5762	0.32913	0.32490	1.4285	3.5213	0.50241	0.79000
Sevilla	0.58333	0.51179	0.43434	0.97273	0.13369	2.0588	0.40144	0.52941	0.22000
Cádiz	0.09200	0.13207	0.23611	0.17307	0.15384	0.13953	0.38181	0.35294	0.38000
Huelva	0.26122	0.57971	0.53333	0.28231	0.26122	1.1428	0.21052	0.44642	0.24000
Melilla	0.57142	1.1571	1.1666	0.86206	0.89285	1.0811	2.2812	0.64814	1.12000
Ceuta	0.84902	0.13227	4.3333	0.29024	0.31945	0.38157	0.92500	0.80294	0.52000

Table 18

Analysis of the Binary Logistic Regression showing the association between ethnicities and the profile of the differentiated sample in provinces

Cybervictims aOR						
Provinces	Gypsy	Celtic	Armenian	Mongolian	Gypsy	Cel
Granada	3.0909	0.21028	0.21458	0.65625	5.4666	0.40
Málaga	0.45833	0.45833	0.73060	0.55555	0.02941	0.02
Almería	1.7047	1.1026	1.6500	1.0416	0.40078	0.76
Jaén	1.3225	0.76744	1.2079	0.41666	1.1176	0.28
Córdoba	1.5641	1.6153	1.2459	2.3148	3.2083	0.07
Sevilla	0.76315	1.8545	1.5526	1.1818	2.3235	0.22
Cádiz	0.15384	0.16981	0.82142	0.08376	3.2857	0.31
Huelva	3.3461	0.28231	0.51612	0.97837	0.24324	0.11
Melilla	0.87719	0.59057	0.14868	0.52758	0.45833	0.44
Ceuta	4.1142	0.84902	0.37209	0.22222	0.44230	0.26

Table 19

Analysis of the Binary Logistic Regression showing the association between race and the profile of cyber victims differentiated sample in provinces

Provinces	Cybervictims aOR				Cyber	
	African	Asian	Indigenous	White	African	Asian
Granada	0.12548	4.1562	2.3225	0.43137	0.12179	0.41463
Málaga	0.39583	0.45833	1.1318	0.95967	0.03076	0.02941
Almería	2.6132	1.6500	0.71875	0.53452	0.63636	0.73333
Jaén	1.1440	1.1759	1.6425	1.1428	0.74477	1.2058
Córdoba	0.29947	0.31644	0.77840	0.17241	0.61216	2.4722
Sevilla	0.66101	2.2261	0.43434	0.49392	0.20987	0.37033
Cádiz	0.97619	0.17307	0.11320	0.46153	0.34090	0.09695
Huelva	0.57142	0.45161	0.34666	0.04761	0.25714	2.4285
Melilla	1.1632	1.8448	0.26779	0.80952	0.43243	2.2812
Ceuta	0.07558	0.94736	0.14516	0.84902	0.12768	1.8080

The analyses reveal that the gypsy ethnic group presents higher rates of probability for the acquisition of the role of cybervictim in the provinces of Granada (aOR 3.0909; 95% CI 1.2–2.8), Almería (aOR 1.7047; 95% CI 0.8–0.7), Jaén (aOR 1.3225; 95% CI 0.9–1.7), Huelva (aOR 3.3461; 95% CI 0.9–12.7), Melilla (aOR.87719 95% CI 0.2–1.7), and Ceuta (aOR 4.1142; 95% CI 0.8–18.7). Ethnic Armenian students score the highest in the provinces of Malaga (aOR 0.73060; 95% CI 0.2–1.4) and Cadiz (aOR 0.82142; 95% CI 0.3–0.8). Ethnic Mongolian students in the province of Córdoba (aOR 0.3148; 95% CI 0.2–25.8). Finally, the students of Celtic ethnicity present a greater probability of being cybervictims in the province of Seville (aOR 1.8545; 95% CI 1.2–2.7).

As for the probability of being cyberaggressors, the analyses show a higher rate in the students of gypsy ethnicity in the provinces of Granada (aOR 5.4666; 95% CI 0.9–19.7), Cordoba (aOR 3.2083; 95% CI 1.3–11.4), Seville (aOR 2.3235; 95% CI 1.0–4.0), Cadiz (aOR 3.2857; 95% CI 0.9–12.4), Melilla (aOR 0.45833; 95% CI 0.1–3.1), and Ceuta (aOR 0.44230; 95% CI 0.2–1.4). Students of Mongolian ethnicity present high probabilities of being cyberaggressors in the provinces of Almería (aOR 0.213206; 95% CI 0.9–2.7), Jaén (aOR 0.1989712; 95% CI 0.3–3.7) and Huelva (aOR 0.99999; 95% CI 0.8–1.2). Malaga is the only province where the highest probability rate is found in Celtic students (aOR 0.02985; 95% CI 0.2–1.2) (Table 18)

Regarding the analysis of the race variable, the results indicate that the students with the highest probability of becoming cybervictims are of African race in the province of Almeria (aOR 2.6132; 95% CI 1.8–11.3), Cadiz (aOR 0.97619; 95% CI 0.8–1.2), and Huelva (aOR 0.57142; 95% CI 0.1–2.3), of the Asian race in the provinces of Granada (aOR 4.1562; 95% CI 0.7–16.3), Seville (aOR 2.2261; 95% CI 1.8–11.2), Melilla (aOR 1.8448; 95% CI 1.1–2.7), and Ceuta (aOR 0.94736; 95% CI 1.5–1.1), and of indigenous race in the provinces of Malaga (aOR

1.1318; 95% CI 1.0–4.6), Jaen (aOR 1.6425; 95% CI 1.0–4.6), and Cordoba (aOR 0.77840; 95% CI 0.2–0.5).

With regard to the scale of cyberaggressors, the results showed that the probability rates for the Asian race were greater in the provinces of Jaén (aOR 1.2058; CI 95% 0.3–16.4), Córdoba (aOR 2.4722; 95% CI 0.4–5.6), Huelva (aOR 2.4285; 95% CI 0.6–16.1), Ceuta (aOR 1.8080; 95% CI 1.2–2.8), and Melilla (aOR 2.2812; 95% CI 0.4–15.3). The highest probability rates for the indigenous race are in the provinces of Granada (aOR 1,0714; 95% CI 1.2–10.7), Almeria (aOR 1,8947; 95% CI 0.2–25.7), Seville (aOR 1,1607; 95% CI 0.2–25.7), and Cadiz (aOR 0.81818; 95% CI 0.6–16.1). Malaga is the city with the highest probability of being cyberaggressors was seen among white students (aOR 0.94545; 95% CI 0.5–14.0) (Table 19)

Discussion

The objective of this study was to determine the influence that the variables of religion, ethnicity, and race exert on cyberbullying within intercultural educational environments. In order to confirm the two initial hypotheses of the research, it was considered that student groups of ethnic, religious, or racial minorities would be more likely to suffer cyberbullying, and that groups that have been victims will be more likely to become cyberbullies. On this matter, and according to previous research (Gascón-Cánovas et al., 2017), the obtained results confirm the first hypothesis raised, namely that the minority groups belonging to the Muslim religion, the gypsy ethnic group, and the Asian race, are the most likely to become cyber victims.

The results of this study refute those obtained in others (Cormier, 2020), where Muslim students were revealed to be the religion most vulnerable to suffering cyberbullying, and where their cybersecurity was violated. Cheng et al. (2019), and Giuliani et al. (2020) revealed religious discrimination against this group, alleging they are subject to experiencing

significantly more religious micro-aggressions than other groups. This may be influenced by the increase in fear and hatred towards this group after the events of September 11, and other terrorist actions in Europe (Cainkar & Selod, 2018). On another note, the results also indicate that gypsy students have a higher probability of becoming cybervictims. This fact is in line with other pieces of research (Phillips, 2019), where they are identified as having been victims of terrible social and financial injustices, as well as institutional and structural discrimination. In this sense, Ansen and Meer (2020) argue that this digital problem is caused by the majority group, when cultural minorities are regarded as internal or external enemies (Duke, 2020).

Finally, the results indicated higher probability of the Asian students becoming cyber-victims. These findings tally with other research (Ahmad et al., 2020) where Asian students are described as having less self-control and being less monitored by their parents, which results in them taking part in and accessing online activities more often, a situation that leads to a higher likelihood of adopting the role of cybervictim on the net. The cyberbully occurs in the current educational scenario that is characterized by clear cultural diversity (Burritt, 2020). This race, ethnic, and religious diversity results in differences in terms of values, standards of conduct, and social roles (Duradoni et al., 2020). This, on some occasions, results in intercultural cyberbullying (Spyropoulou et al., 2020). In fact, in accordance with the results revealed by this research, these do not affect the assessed minority groups of students in the same way. Several authors (Brown et al., 2019; Morgan-Consoli et al., 2020) assert that this situation is mainly due to the racial disparities and the hierarchy of ethnicities found in society, reflected in schools, which have the consequence of rejection biases linked to physical appearance, dress, and skin color. These situations most of all affect first generation students of cultural minorities, who are perceived as social groups of less value (Stokes et al., 2020).

The most common types of cyberbullying arising from cultural reasons correspond with abusive and cruel insults, degrading language, or threatening words addressed at either the person or the cultural group (Farrell, 2019). This occurs in social networks to which the student population has access (Musolff, 2015), thus creating prejudices, and encouraging racist and discriminatory remarks against customs and traditions different from those ingrained in society, with the intention of inciting hatred (Sam et al., 2018).

However, in some situations, frustration and revenge cause cybervictims to take on the role of cyberbullies (Hsieh, 2020), which happens in two of the three groups of cybervictims in this study. This confirms the second initial hypothesis of the investigation and agrees with what was raised in previous investigations in this regard (Buelga, 2017). In this direction, the results of the research show that Asian students can take on both roles. As in other investigations (Lee et al., 2018), it is indicated that the Asian students who used social networking to carry out bullying behavior acknowledged having been victims of cyberbullying previously at the hands of the participants. This may be because this is a group that feels unable to find social support in some situations, causing them to act as cyberbullies, and create conflicts online (Lazuras et al., 2017).

On the other hand, this change of roles also occurs in the gypsy ethnicity. In connection with this, Calmaestra et al. (2020) assert they are a minority cultural group in Spain, which is characterized by a feeling of cultural identity, which makes them feel different from other such groups. This situation is perceived as an incentive, which causes conflicts among their peers and characterizes them as a minority group, which is further linked to cyberbullying, both in terms of being cybervictims and cyberbullies (Cho et al., 2019; O'Connor et al., 2018). They adopt the role of cyberbullies when they are attacked and rejected on social networks (Lozano-Blasco et al., 2020; Muneer & Fati, 2020).

Conclusions

Among the main findings of the study, it is necessary to make a distinction between findings stemming from the research itself, and the findings that the researchers ascertained during the research process.

The conclusions obtained confirm the initial two hypotheses. Students from minority groups belonging to the Muslim religion, the gypsy ethnic group, and the Asian race showed greater probability of being cybervictims. Secondly, of these minority groups, two showed greater probability of being cyberbullies, assuming both roles. These were the students of gypsy ethnicity and the Asian race.

With regard to the conclusions derived from the research process, it is worth noting the existence of few studies in which the construct is evaluated with specific tools that measure the two profiles: the cybervictims and the cyberbullies, especially with items related to cyberbullying caused by racial, ethnic, or religious intolerance. Therefore, the findings obtained regarding the relationships of both profiles in minority student groups, since they are regular internet users, can be taken as the basis for the creation of a software that serves to prevent and intervene online in the cyberbullying of Asian and gypsy students in the south of Spain. This would create a fundamental didactic resource to educate in a peaceful and conflict-free environment, and therefore significantly reduce cyberbullying in secondary schools in this part of Spain, which is characterized by a constant increase in interculturality in their classrooms.

Limitations

It is important to consider the data from this research with caution, as some of the ethnic, religious, or cultural groups analyzed do not constitute a representative sample number of the Spanish educational context. This is due to the uniqueness of the analyzed region, where there

are few settlements of students of the Buddhist religion, for instance. Despite this, the sample is representative of the southern part of the country, and it provides a solid first approach to the phenomenon of cyberbullying on the account of racial, ethnic, and religious intolerance. This turns out to be valuable and necessary for the existing scientific gap in research in Spain regarding this type of cyberbullying, and the rise of the cybersecurity problem that surrounds intercultural educational environments, which has increased with the boom in online education caused by the COVID-19 virus.

Author Contributions: J.M.O.-M., M.T.-F. and C.F.-L. conceived the hypothesis of this study. J.M.O.-M. participated in data collection. All authors analyzed the data. All authors contributed to data interpretation of the statistical analysis and wrote the paper with significant input. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research was funded by the I + D + I Project: “The Role of Personal Learning Environments in the Social Integration of Unaccompanied Foreign Minors (MENAS)”.

Institutional Review Board Statement: Not applicable.

Informed Consent Statement: Not applicable.

Data Availability Statement: Not applicable.

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

References

- Ahmad, F., Wang, J., Wong, B., & Fung, W. L. A. (2020). Interactive mental health assessments for Chinese Canadians: A pilot randomized controlled trial in nurse practitioner-led primary care clinic. *Asia-Pacific Psychiatry*, 1–9. <https://doi.org/10.1111/appy.12400>.
- Ansen, Y., & Meer, N. (2020). Genealogies of ‘Jews’ and ‘Muslims’: social imaginaries in the race–religion nexus. *Patterns of Prejudice*, 54(1–2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0031322X.2019.1696046>.
- Anwar, F., Fry, D. P., & Grigaitytė, I. (2018). Aggression prevention and reduction in diverse cultures and contexts. *Current Opinion in Psychology*, 19, 49–54. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.029>.
- Arabameri, A., Pradhan, B., & Lombardo, L. (2019). Comparative assessment using boosted regression trees, binary logistic regression, frequency ratio and numerical risk factor for gully erosion susceptibility modelling. *Catena*, 183, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.catena.2019.104223>.
- Bai, Q., Bai, S., Huang, Y., Hsueh, F. H., & Wang, P. (2020). Family incivility and cyberbullying in adolescence: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, 110, 106315. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106315>.
- Bareither, C. (2017). “That was so mean :D” – Playful virtual violence and the pleasure of transgressing intersecting emotional spaces. *Emotion, Space and Society*, 25, 111–118. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2016.12.005>
- Barlett, C. P., & Wright, M. F. (2017). Longitudinal Relations among Cyber, Physical, and Relational Bullying and Victimization: Comparing Majority and Minority Ethnic Youth. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 11(1), 49–59. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0174-8>.

- Bayraktar, F., Machackova, H., Dedkova, L., Cerna, A., & Ševčíková, A. (2015). Cyberbullying: The Discriminant Factors Among Cyberbullies, Cybervictims, and Cyberbully-Victims in a Czech Adolescent Sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3192–3216. <https://doi.org/10.1177/0886260514555006>
- Bayram, S., Özdemir, M., & Stattin, H. (2019). Ethnic Harassment and Immigrant Youth's Engagement in Violent Behaviors: Understanding the Risk Factors. *Child Development*, 90(3), 808–824. <https://doi.org/10.1111/cdev.12975>.
- Begotti, T., Bollo, M., & Maran, D. A. (2020). Coping strategies and anxiety and depressive symptoms in young adult victims of cyberstalking: A questionnaire survey in an Italian sample. *Future Internet*, 12(8), 1-13. <https://doi.org/10.3390/FI12080136>.
- Broll, R., Dunlop, C., & Crooks, C. V. (2018). Cyberbullying and Internalizing Difficulties among Indigenous Adolescents in Canada: Beyond the Effect of Traditional Bullying. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 11(1), 71–79. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0163-y>.
- Brown, W. M., Hazraty, S., & Palasinski, M. (2019). Examining the Dark Tetrad and Its Links to Cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(8), 552–557. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0172>.
- Buelga, S., Martínez–Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully–victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164–173. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>.
- Burritt, A. M. (2020). Religious World Views, Diverse Classrooms and Curriculum. *Religion and Education*, 47(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1729075>.
- Cainkar, L., & Selod, S. (2018). Review of Race Scholarship and the War on Terror. *Sociology*

- of Race and Ethnicity*, 4(2), 165–177. <https://doi.org/10.1177/2332649218762808>.
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero-Delgado, O., & Solera, E. (2020). Cyberbullying in adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and differences in gender, school year and ethnic-cultural background. *Sustainability*, 12(11). <https://doi.org/10.3390/su12114597>.
- Carlsson, N. (2020). Revitalizing the Indigenous, integrating into the colonized? The banal colonialism of immigrant integration in Swedish Sápmi. *Ethnic and Racial Studies*, 43(16), 268–286. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1776360>
- Carrascosa, V. L., & Fernández-Díaz, M. J. (2019). Design and validation of a scale to evaluate the functioning of tutoring in Secondary Education. *Revista de Investigacion Educativa*, 37(2), 525–541. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>.
- Cattelan, M., & Varin, C. (2018). Marginal logistic regression for spatially clustered binary data. *Journal of the Royal Statistical Society. Series C: Applied Statistics*, 67(4), 939–959. <https://doi.org/10.1111/rssc.12270>.
- Chan, N. N., Ahrumugam, P., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., & Ooi, P. B. (2020). A hermeneutic phenomenological study of students’ and school counsellors’ “lived experiences” of cyberbullying and bullying. *Computers and Education*, 146(227), 103755. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103755>.
- Cheng, Z. H., Pagano, L. A., & Shariff, A. F. (2019). The development, validation, and clinical implications of the Microaggressions Against Religious Individuals Scale (MARIS). *Psychology of Religion and Spirituality*, 11(4), 327–338. <https://doi.org/10.1037/rel0000126>.
- Cho, S., Lee, H., Peguero, A. A., & Park, S. min. (2019). Social-ecological correlates of cyberbullying victimization and perpetration among African American youth: Negative

- binomial and zero-inflated negative binomial analyses. *Children and Youth Services Review, 101*, 50–60. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.044>.
- Cormier, D. R. (2020). Assessing Preservice Teachers' Cultural Competence With the Cultural Proficiency Continuum Q-Sort. *Educational Researcher, 50*(1), 17–29. <https://doi.org/10.3102/0013189X20936670>.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior, 50*, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>.
- Díaz-López, A., Maquilón-Sánchez, J. J., & Mirete-Ruiz, A. B. (2020). Uso desadaptativo de las TIC en adolescentes : Perfiles , supervisión y estrés tecnológico Maladaptive use of ICT in adolescence : Profiles , supervision. *Comunicar, 28*(64), 29–38. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-03>.
- Donoso, T., Rubio, M. J., & Vilà, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. *Health and Addictions/Salud y Drogas, 19*(1), 11–21. <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.398>.
- Duke, N. N. (2020). Adolescent Adversity, School Attendance and Academic Achievement: School Connection and the Potential for Mitigating Risk. *Journal of School Health, 90*(8), 618–629. <https://doi.org/10.1111/josh.12910>.
- Duradoni, M., Innocenti, F., & Guazzini, A. (2020). Well-being and social media: A systematic review of Bergen Addiction Scales. *Future Internet, 12*(2), 1–12. <https://doi.org/10.3390/fi12020024>.
- Duradoni, M., Paolucci, M., Bagnoli, F., & Guazzini, A. (2018). Fairness and trust in virtual

- environments: The effects of reputation. *Future Internet*, 10(6), 1–15.
<https://doi.org/10.3390/fi10060050>.
- Fancera, S. F. (2019). School leadership for professional development: the role of social media and networks. *Professional Development in Education*, 46(4), 664–676.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1629615>.
- Farrell, A. (2019). Contested and mistreated? Contested racial identities and unfair treatment due to race. *Ethnic and Racial Studies*, 43(9), 1581–1599.
<https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1648843>.
- Fernández, O., Ramos, E., Goñi, E., & Rodríguez, A. (2020). The role of social support in school adjustment during secondary education. *Psicothema*, 32, 100–107.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>.
- Ferreira, R. C., Frota, M. A., de Vasconcelos Filho, J. E., Bastos, A. P. F., Luna, G. L. M., & Rolim, K. M. C. (2020). Comparison of Features of a Mobile Application to Report School Violence Through Benchmarking. *Journal of School Health*, 90(4), 295–300.
<https://doi.org/10.1111/josh.12876>.
- Gascón-Cánovas, J. J., Russo de Leon, J. R., Cózar Fernandez, A., & Heredia Calzado, J. M. (2017). Cultural adaptation to Spanish and assessment of an Adolescent Peer Relationships Tool for detecting school bullying: Preliminary study of the psychometric properties. *Anales de Pediatría*, 87(1), 9–17.
<https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2015.12.003>.
- Giuliani, C., Samarotto, A., Lanz, M., & Regalia, C. (2020). Identity dimensions and feelings towards religious outgroups among Muslim immigrants in Italy. *Ricerche di psicologia*, 43(1), 135–157. <http://dx.doi.org/10.3280/RIP2020-001007>.
- Guazzini, A., Guidi, E., Cecchini, C., & Yoneki, E. (2020). Collaborative facilitation and

- collaborative inhibition in virtual environments. *Future Internet*, 12(7), 1–20.
<https://doi.org/10.3390/FI12070118>.
- Hall, W. (2016). Initial development and validation of the Bullyharm: The bullying, harassment, and aggression receipt measure. *Psychology in the Schools*, 53(9), 984–1000. <https://doi.org/10.1002/pits.21957>.
- Harris, A., & Johns, A. (2020). Youth, social cohesion and digital life: From risk and resilience to a global digital citizenship approach. *Journal of Sociology*, 00(0), 1-18.
<https://doi.org/10.1177/1440783320919173>.
- Heaslip, V., Hean, S., & Parker, J. (2016). Lived experience of vulnerability from a Gypsy Roma Traveller perspective. *Molecular Ecology*, 25(13–14), 1987–1998.
<https://doi.org/10.1111/jocn.13223>
- Hokka, J. (2020). PewDiePie, racism and Youtube’s neoliberalist interpretation of freedom of speech. *Convergence*, 27(1), 142–160. <https://doi.org/10.1177/1354856520938602>.
- Horner, S., Asher, Y., & Fireman, G. D. (2015). The impact and response to electronic bullying and traditional bullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 49, 288–295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.007>.
- Hsieh, Y. P. (2020). Parental psychological control and adolescent cyberbullying victimisation and perpetration: the mediating roles of avoidance motivation and revenge motivation. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 212–226.
<https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1776153>.
- INE (Instituto Nacional de Estadística, Statistics National Institute). Demography and Population. 2019. Available online: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_migrac.htm (accessed on 17 May 2020).
- Ismailov, M., Tsikerdekis, M., & Zeadally, S. (2020). Vulnerabilities to online social network

- identity deception detection research and recommendations for mitigation. *Future Internet*, 12(9), 1–12. <https://doi.org/10.3390/FI12090148>.
- Jones, S. H., Catto, R., Kaden, T., & Elsdon-Baker, F. (2018). ‘That’s how Muslims are required to view the world’: Race, culture and belief in non-Muslims’ descriptions of Islam and science. *Sociological Review*, 67(1), 161–177. <https://doi.org/10.1177/0038026118778174>.
- Kamp, A., Alam, O., Blair, K., & Dunn, K. (2017). Australians’ views on cultural diversity, nation and migration, 2015–2016. *Cosmopolitan Civil Societies An Interdisciplinary*, 9(3), 61–83. <http://dx.doi.org/10.5130/ccs.v9i3.5635>.
- Kenny, K. S., Merry, L., Brownbridge, D. A., & Urquia, M. L. (2020). Factors associated with cyber-victimization among immigrants and non-immigrants in Canada: a cross-sectional nationally-representative study. *BMC Public Health*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09492-w>.
- Khoury-Kassabri, M., Mishna, F., & Massarwi, A. A. (2016). Cyberbullying Perpetration by Arab Youth: The Direct and Interactive Role of Individual, Family, and Neighborhood Characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(12), 2498–2524. <https://doi.org/10.1177/0886260516660975>.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45(2017), 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>.
- Lasarte, O. F., Díaz, E. R., Palacios, E. G., & Fernández, A. R. (2020). The role of social support in school adjustment during secondary education. *Psicothema*, 32(1), 100–107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and

- cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society*, 48, 97–101. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2016.12.001>.
- Lee, J. M., Hong, J. S., Yoon, J., Peguero, A. A., & Seok, H. J. (2018). Correlates of Adolescent Cyberbullying in South Korea in Multiple Contexts: A Review of the Literature and Implications for Research and School Practice. *Deviant Behavior*, 39(3), 293–308. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1269568>.
- León, V., & Fernández-Díaz, M. J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 525-541. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.34525153>.
- Li, D. J., Chang, Y. P., Chen, Y. L., & Yen, C. F. (2020). The impact of emotional symptoms and family support on the association between homophobic bullying and sedative/hypnotic use among gay and bisexual men in Taiwan: A moderated mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 1–10. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113870>.
- Lozano-Blasco, R., Cortés-Pascual, A., & Latorre-Martínez, M. P. (2020). Being a cybervictim and a cyberbully – The duality of cyberbullying: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 111, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106444>.
- Manzoor, S. I., & Singla, J. (2019). A comparative analysis of machine learning techniques for spam detection. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 8(3), 810–814. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2019/73832019>.
- Martín-Díaz, E. (2017). Are universities ready for interculturality? The case of the Intercultural University ‘Amawtay Wasi’ (Ecuador). *Journal of Latin American Cultural Studies*, 26(1), 73–90. <https://doi.org/10.1080/13569325.2016.1272443>.
- Martínez, I., Murgui, S., Garcia, O. F., & Garcia, F. (2019). Parenting in the digital era:

- Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84–92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>.
- Mendez, J. J., Bauman, S., Sulkowski, M. L., Davis, S., & Nixon, C. (2016). Racially-focused peer victimization: Prevalence, psychosocial impacts, and the influence of coping strategies. *Psychology of Violence*, 6(1), 103–111. <https://doi.org/10.1037/a0038161>.
- Micó-Cebrián, P., Cava, M.-J., & Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1), 39. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.965>.
- Morgan-Consoli, M. L., Torres, L., Unzueta, E., Meza, D., Sanchez, A., Vázquez, M. D., & Hufana, A. (2020). Accounts of Thriving in the Face of Discrimination for Latina/o Undergraduate Students. *Journal of Latinos and Education*, 00(00), 1–15. <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1712208>.
- Muneer, A., & Fati, S. M. (2020). A Comparative Analysis of Machine Learning Techniques for Cyberbullying Detection on Twitter. *Future Internet*, 12(11), 1-20. <https://doi.org/10.3390/fi12110187>.
- Musolff, A. (2015). Dehumanizing metaphors in UK immigrant debates in press and online media. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 3(1), 41–56. <https://doi.org/10.1075/jlac.3.1.02mus>.
- Nahas, E. (2020). Multiculturalism and Inter-Faith Understanding at Teaching Colleges in Israel: Minority vs. Majority Perspectives. *Religious Education*, 115(4), 436–451. <https://doi.org/10.1080/00344087.2020.1770012>.
- O'Connor, K., Drouin, M., Davis, J., & Thompson, H. (2018). Cyberbullying, revenge porn and the mid-sized university: Victim characteristics, prevalence and students' knowledge of

- university policy and reporting procedures. *Higher Education Quarterly*, 72(4), 344–359. <https://doi.org/10.1111/hequ.12171>.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>.
- Papadopoulos, A., & Stark, R. B. (2020). Does Home Health Care Increase the Probability of 30-Day Hospital Readmissions? Interpreting Coefficient Sign Reversals, or Their Absence, in Binary Logistic Regression Analysis. *American Statistician*, 0(0), 1–32. <https://doi.org/10.1080/00031305.2019.1704873>.
- Phillips, C. (2019). The trouble with culture: A speculative account of the role of gypsy/traveller cultures in ‘doorstep fraud.’ *Theoretical Criminology*, 23(3), 333–354. <https://doi.org/10.1177/1362480617733725>.
- Razjouyan, K., Mobarake, A. H., Sadr, S. S., Samimi Ardestani, S. M., & Yaseri, M. (2018). The relationship between emotional intelligence and the different roles in cyberbullying among high school students in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 12(3), 1–6. <https://doi.org/10.5812/ijpbs.11560>.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Solera, E., & Calmaestra, J. (2018). Psychological Predictors of Cyberbullying According to Ethnic-Cultural Origin in Adolescents: A National Study in Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1506–1522. <https://doi.org/10.1177/0022022118795283>.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García, C., & Ortega, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 48, 71–79. <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-07>.
- Rudin, S. (2019). Responses of Arab teachers of Hebrew in Israel to an Israeli novel on Jewish-

- Arab relations. *Journal for Multicultural Education*, 35(2), 1–17.
<https://doi.org/10.1108/JME-07-2019-0058>.
- Sabater, C., & López-Hernández, L. (2015). Risk factors in cyberbullying. frequency and exposition of personal data on the internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1–25. <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2015.01>.
- Sam, J., Wisener, K., Schuitemaker, N., & Jarvis-Selinger, S. (2018). Aboriginal Youth Experiences with Cyberbullying: A Qualitative Analysis of Aboriginal e-mentoring BC. *International Journal of Indigenous Health*, 13(1), 5–19.
<https://doi.org/10.32799/ijih.v13i1.30267>.
- Sanjerehei, M. M. (2018). Modeling distribution of vegetation types in arid and semiarid rangelands of Iran through binary logistic regression and canonical correspondence analysis techniques. *Range Manag. Agrofor*, 38(1), 17–26.
- Scrantom, K., & McLaughlin, K. (2019). Heroes on the Hill: A qualitative study of the psychosocial benefits of an intercultural arts programme for youth in Northern Ireland. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 29(4), 297–310.
<https://doi.org/10.1002/casp.2401>.
- Solari, E. (2014). Longitudinal prediction of 1st and 2nd grade English oral reading fluency in ELL. *Journal of Adolescence*, 74(4), 274–283. <https://doi.org/10.1002/pits>.
- Spyropoulou, E., Surlantzi, A., Karakosta, A., Kotsampasoglou, M., & Giovazolias, T. (2020). Longitudinal evaluation of friendship project: A multicultural – antiracist program for elementary school children. *Current Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00842-w>.
- Sripokangkul, S., Crumpton, C. D., & Draper, J. (2020). Demonization and violence as tools of institutional power: the social cage of Thailand. *Social Identities*, 26(4), 446–460.

- <https://doi.org/10.1080/13504630.2020.1767056>.
- Stokes, L. R., Shaw, D. S., & Wilson, M. N. (2020). Race/Ethnic and Socioeconomic Microaggressions Experienced by Low-Income Parents in Three US Cities. *Race and Social Problems*, 12(2), 145–153. <https://doi.org/10.1007/s12552-019-09279-8>.
- Strom, I. F., Hjemdal, O., Myhre, M. C., Wentzel-Larsen, T., & Thoresen, S. (2020). The Social Context of Violence: A Study of Repeated Victimization in Adolescents and Young Adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(11–12), 2210–2235. <https://doi.org/10.1177/0886260517696867>
- Téllez, V., & Ramírez, Á. (2018). The Anthropology of Muslim contexts from a Spanish perspective: Immigration, islamization and islamophobia. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 73(2), 295–324. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2018.02.002>.
- Tomé-Fernández, M., Curiel-Marín, E., & Caraballo, E. (2020). Use of mobile technologies in personal learning environments of intercultural contexts: Individual and group tasks. *Electronics*, 9(5), 1-27. <https://doi.org/10.3390/electronics9050876>.
- Tomé-Fernández, M., Ortiz-Marcos, J. M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2019). Educational environments with cultural and religious diversity: Psychometric analysis of the cyberbullying scale. *Religions*, 10(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/rel10070443>.
- Trieu, M. M., & Lee, H. C. (2018). Asian Americans and Internalized Racial Oppression: Identified, Reproduced, and Dismantled. *Sociology of Race and Ethnicity*, 4(1), 67–82. <https://doi.org/10.1177/2332649217725757>.
- Turliuc, M. N., Măirean, C., & Boca-Zamfir, M. (2020). The relation between cyberbullying and depressive symptoms in adolescence. The moderating role of emotion regulation strategies. *Computers in Human Behavior*, 109, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106341>.

- van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, *44*(3), 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidactica*, *20*(2), 305–320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12671>.
- Wang, M. J., Yogeewaran, K., Andrews, N. P., Hawi, D. R., & Sibley, C. G. (2019). How Common Is Cyberbullying among Adults? Exploring Gender, Ethnic, and Age Differences in the Prevalence of Cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *22*(11), 736–741. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0146>.
- Wright, M. F., & Wachs, S. (2019). Adolescents' psychological consequences and cyber victimization: The moderation of school-belongingness and ethnicity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(14), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142493>.
- Yan, X., Ghosh, P., & Chakraborty, B. (2020). Sample size calculation based on precision for pilot sequential multiple assignment randomized trial (SMART). *Biometrical Journal*, *63*(2), 247–271. <https://doi.org/10.1002/bimj.201900364>.

4.3 Investigación 3. Edad, género y lugar de origen como variables diferenciadoras en el ciberbullying de contextos interculturales³

Age, gender and place of origin as differentiating variables in cyberbullying in intercultural contexts.

José Manuel Ortiz-Marcos¹

¹ Pro colegio oficial de pedagogía y psicopedagogía de Andalucía, Granada, España

*Correspondence: beneortiz@hotmail.com

Resumen

La sociedad intercultural resultante de la globalización se ha transferido a los contextos escolares, caracterizando a las aulas en contextos diversos con problemas de convivencia derivados de la xenofobia y el racismo. Además, la actual digitalización ha supuesto que estos conflictos traspasen las fronteras espacio-temporales y produciéndose a través de los medios digitales. Es por ello que, en este estudio, se identifican las variables sociodemográficas que afectan con mayor probabilidad para ser cibervíctima o ciberagresor en contextos educativos interculturales. Para ello se analizaron 755 estudiantes de ESO del sur de España. A los que se les aplicó la Cyberbullying scale for students with cultural and religious diversity (CSCRD). Lo análisis se llevaron a cabo mediante el paquete estadístico SPSS v.24 y con el software STATA. Las pruebas U Mann Whitney y Kruskal-Wallis se realizaron para demostrar las diferencias significativas en función de las variables edad, género y lugar de procedencia, en el parámetro de cibervíctima y ciberagresor. Los resultados mediante regresiones logísticas

³ Ortiz-Marcos, J. M. (2021). Edad, género y lugar de origen como variables diferenciadoras en el ciberbullying de contextos interculturales. *Publicaciones*. (Aceptada).

binarias corroboraron estas diferencias e identificaron que existía más probabilidad de ser cibervíctimas en los estudiantes de trece años de edad, de la ciudad Granada y de género femenino. Por otro lado, el colectivo con mayores probabilidades de ser ciberagresores se evidenció a los quince años de edad, de género masculino y de la provincia de Jaén.

Palabras clave: edad; género; lugar de origen; cyberbullying; contextos interculturales

Abstract

The intercultural society resulting from globalisation has been transferred to school contexts, characterising classrooms in diverse contexts with problems of coexistence derived from xenophobia and racism. Moreover, the current digitalisation has meant that these conflicts cross spatial-temporal borders and are produced through digital media. For this reason, this study identifies the variables most likely to affect cyber-victimization or cyber-aggression in intercultural educational contexts. For this purpose, 755 students in Compulsory Secondary Education in southern Spain were analysed. They were administered the Cyberbullying scale for students with cultural and religious diversity (CSCRD). Analyses were carried out using the statistical package SPSS v.24 and the STATA software. Mann Whitney U and Kruskal-Wallis tests were performed to demonstrate significant differences according to the variables age, gender and place of origin, in the parameter of cybervictim and cyberbully. The results using binary logistic regressions corroborated these differences and identified that students aged thirteen, from the city of Granada and of female gender were more likely to be cybervictims. On the other hand, the group most likely to be cyberaggressors was found to be fifteen years old, male and from the province of Jaén.

Keywords: age, gender, place of origin, cyberbullying, intercultural contexts

Introducción

La violencia intercultural es un problema social que afecta a un número creciente de estudiantes (Kurian, & Kester, 2018; Park et al., 2017; Peled et al., 2019), con consecuencias significativamente negativas para las relaciones sociales y psicológicas de las personas involucradas (Balakrishnan & Norman, 2020; Shin et al., 2016). Este tipo de violencia ha ido evolucionando en los últimos tiempos, con el aumento del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre el alumnado, generando lo que se conoce como ciberbullying (Cañas et al., 2020).

Internet, las tecnologías digitales y las redes sociales se han convertido en partes integrales de la vida cotidiana, sobre todo en los estudiantes de la adolescencia (Souza et al., 2017; Fletcher et al., 2020).

Sin embargo, algunos estudios examinan la prevalencia de este tipo de bullying electrónico en jóvenes de minorías culturales, étnicas y religiosas, que demuestran su racismo e intolerancia a través de las tecnologías (Bussey et al., 2020; Lambe et al., 2019).

Al respecto, España, se ha convertido en un escenario recurrente en ciberbullying por motivos étnicos, culturales y raciales, debido a su realidad intercultural (Buendía et al., 2015; Larsona et al., 2020). Más concretamente, en este país se ha producido un aumento de las actitudes racistas en redes sociales (Bravo, 2017).

Tal y como se indica en el National Statistics Institute (INE, 2019) gran parte de los estudiantes españoles revela haber sufrido ciberbullying durante su infancia y adolescencia. Más concretamente, un 15 % de estos revelan haber sufrido acoso digital por razones raciales, étnicas y religiosas entre los once y los doce años, afectando en mayor medida a las niñas que a los niños. A pesar de que la mayoría de los casos se produce por parte de un amigo o compañero de clase, un 16 % de estos casos se trata de personas desconocidas.

Estos datos conllevan a los implicados a consecuencias adversas que se unen a la depresión (Kiriukhina, 2019), al aislamiento social (Cross et al., 2018) a la angustia emocional (Fredkove et al., 2019) y, en casos extremos, al suicidio (Kim et al., 2019). Por tanto, el ciberacoso racista o xenófobo en España se considera un problema creciente de carácter social (Gudmundsdottir et al., 2020; Rodríguez & Blanco, 2020).

Pero, ¿qué variables socioculturales influyen en ser o no ciberacosadores o cibervíctimas en contextos interculturales? Dar respuesta a esta pregunta, es el principal objetivo de la investigación. En este sentido, en la investigación se examina como influye sobre estos perfiles las variables edad, género y lugar de procedencia.

Con respecto a la edad, el INE (2019) señala que un 98.1 % de los chicos y el 97,7 % de las chicas entre los doce y dieciocho años hacen un uso excesivo de las aplicaciones digitales. Relacionado con esto Baroncelli et al. (2020) y Finkelhor et al., (2020) afirman que la adolescencia es una de las poblaciones con mayores casos de ciberagresión. Hecho que influye, negativamente, en entornos educativos con una gran diversidad cultural (Giménez et al., 2017; Skinner, 2018). Efectos que se amplifican cuando se trata de adolescentes en situación de vulnerabilidad (Paget et al., 2018; Shim, 2020).

Además, Gómez et al. (2020) indican que los riesgos más comunes de ciberacoso cultural se producen entre los adolescentes de contextos diversos entre los doce y dieciocho años de edad. Hecho que se ratifica con hallazgos previos (Özbey & Başdaş, 2020; Perret et al., 2020; Selkie et al., 2016) los cuales evidencian que, a partir de los doce años de edad, los adolescentes son más activos en Internet, lo que significaba más implicaciones en el ciberacoso.

Por otra parte, son varias las investigaciones que se centran en conocer el fenómeno del ciberacoso en diferentes situaciones geográficas (Baker & Pelfrey, 2016; Beltrán-Catalán et al., 2018; Pulido & Herrera, 2016; Vivolo-kantor et al., 2020). En España, tal y como indica el INE

(2019) las provincias de Andalucía, Ceuta y Melilla presentan un alto índice de diversidad cultural en sus aulas, en comparación con otras comunidades autónomas (Ayala et al., 2019; Cortina-Pérez & Andúgar, 2017; Epelde-Larrañaga et al., 2020; Fernando & Periañez, 2017; Jiménez-García & Jiménez, 2019). Relacionado con esta particularidad, Murphy (2018) y Siew et al. (2017) demostraron que los estudiantes de estas provincias expresaron mayores casos de ciberbullying por discriminación cultural, étnica y racial a diferencia de otras comunidades autónomas de España.

Además, otros estudios demuestran que esta situación de ciberacoso depende también del entorno de procedencia rural o urbana de estas provincias (Cortés-Pascual et al., 2019). Diversos estudios revelaron que, los estudiantes de diferentes culturas presentaban mayor riesgo de ciberacoso en los distritos escolares urbanos que en los centros de entornos rurales de Andalucía (Fishman, 2019; Schaffer et al., 2018). Ratificándose con otra investigación que demostró que los estudiantes con diversidad cultural de áreas urbanas manifestaron mayores casos de ciberbullying (Han et al., 2018). Puesto que cuentan con mejores infraestructuras y capital social, y, por tanto, mayor acceso a las nuevas tecnologías suponiendo un creciente riesgo de ciberacoso (Íñiguez-Berrozpe et al., 2020; Pérez & Torres, 2020). Además, Chai et al. (2020) reveló patrones iguales al que se produce en el bullying tradicional, destacando las provincias de Andalucía con el mayor número de casos ante este tipo de situaciones.

Por último, atendiendo a la variable género, según diferentes investigaciones (Butler-Barnes & Inniss-Thompson, 2020; Ferfolja et al., 2020; Shaw et al., 2020; Ullman, 2020; Villanueva-Blasco & Serrano-Bernal, 2019) puede ser otro factor de riesgo en el ciberbullying xenófobo o racista. Tal y como indican Orue et al. (2016), dependiendo del género, se muestran diferencias sobre la desconexión moral asociado al comportamiento agresivo ante el uso de las redes sociales.

Así, por ejemplo, Mena-Rodríguez & Velasco-Martínez (2017); Michelle (2016) y Mulholland et al. (2020) manifiestan que se presentan mayores casos de adolescentes femeninas, especialmente de origen cultural africano e islámico, como cibervíctimas en redes sociales (Kowalski et al., 2020). El INE (2019) indica que las niñas y las chicas adolescentes son las principales víctimas de acoso online (65,44 %), de los cuales un 25,7% se refieren a adolescentes que han sufrido ciberbullying por motivos raciales, étnicos o religiosos.

Además, las investigaciones advierten que la discriminación racial femenina es un medio potencialmente peligroso de motivación del ciberacoso (Dambrun et al., 2016; Watson et al., 2020). Tanto es así, que en los últimos años se han realizado diversos estudios que ratifican esta situación (Chen & Cheng, 2017; Choi & Lee, 2017; Khalfaoui et al., 2020). Influyendo los sesgos de cultura y género en el ámbito educativo de la misma manera, siendo este el reflejo de una sociedad desigual entre hombres y mujeres, también a través de los medios digitales (Pacheco-Salazar & López-Yáñez, 2019). En el que, además, aunque el uso de Internet entre los menores de edad españoles sigue en aumento en ambos géneros, se muestra en los delitos de acoso online en España una mayor implicación del género masculino (INE, 2019).

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 755 estudiantes de ESO de Andalucía, Ceuta y Melilla con un rango de edad comprendido entre 12 y 16 años ($M=13.97$ años; $DT=1.410$), habiendo en la misma una representación similar entre hombres (49.8 %) y mujeres (50.2%). Se verificó que el número de participantes seleccionados eran adecuados para la investigación, mediante el cálculo estadístico que estipula el porcentaje representativo muestral. Que, en el caso de este

estudio, la población total de los estudiantes matriculados en los centros de ESO de Andalucía, Ceuta y Melilla, sería el de $n = 386.821$.

En cuanto a las características culturales de los participantes, 506 (67%) pertenecen a la raza blanca, 155 (20,05%) latinos, 37 (4,9%) negros, 11 (1,5%) asiáticos y 46 (6,9%) no supieron contestar cuando se le hizo esta pregunta. Respecto a la etnia, 27 (3,6%) estudiantes son gitanos, 4 (0,5%) son de origen celta, 10 (1,3%) armenios, 99 (13,1%) mongoles y 615 (81,46%) no sabían qué contestar. Finalmente, en cuanto a religión, 518 (68,6%) son cristianos, 40 (5,3%) judíos, 35 (4,6%) musulmanes, 9 (1,2%) taoístas y 3 (0,4%) son budistas. El resto del alumnado, 150 (19,9%), reveló que no practicaba ninguna religión. Con respecto al lugar de procedencia, la distribución de los estudiantes se muestra en la Tabla 20.

Tabla 20

Distribución de participantes por lugar de procedencia

Provincias	N	%
Granada	59	7.8 %
Málaga	70	9.3 %
Almería	54	7.2 %
Jaén	76	10.1%
Córdoba	102	13,5 %
Sevilla	99	13.1 %
Cádiz	62	8.2 %
Huelva	47	6.2 %
Melilla	108	14.3 %
Ceuta	78	10.3 %

TOTAL	755	100 %
-------	-----	-------

Instrumento

Para realizar el análisis del estudio, se empleó la Cyberbuying scale for students with cultural and religious diversity (CSCRD) de Tomé-Fernández et al. (2019) que se encuentra estructurado en dos bloques de información.

En un primer lugar, se encuentran los datos sociodemográficos que evalúan las variables de edad, género, ciudad, etnia, raza y religión. Y el segundo bloque, los diferentes perfiles de cibervíctima y ciberagresor. Este consta de 38 ítems divididos en dos subescalas (cibervíctima y ciberacosador) que, a su vez, se agrupan en tres dimensiones: acoso cibernético intercultural (19 ítems), amenazas racistas digitales (12 ítems) y usurpación de la identidad a personas de diferentes etnias, culturas y religiones (7 ítems). Variando el rango de puntajes de 8 a 40 para la primera dimensión, de 7 a 35 para la segunda dimensión y de 4 a 20 para la tercera dimensión. Además, esta parte es una escala tipo Likert compuesta por cinco opciones de respuesta, que van desde *nunca* (1) a *siempre* (5).

En la primera dimensión se hace referencia al comportamiento inapropiado que un individuo o grupo presenta en las redes sociales, con la intención de causar daño o incomodidad a diferentes grupos minoritarios por su condición racial, étnica o religiosa, mediante la difusión de mensajes hostiles, racistas o agresivos, particularmente por teléfonos móviles o Internet (Benjamin, 2016; Keum & Miller, 2018; Palmeira & Sharifi, (2020). La segunda dimensión se caracteriza por manifestar conductas denigrantes hacia otros grupos o colectivos más vulnerables a través de insultos, humillaciones, mensajes o llamadas ofensivas y amenazantes con un contenido racista e intimidante (Augie, 2016; Corona & Block, 2020; Hordge-Freeman & Veras, 2019). Y, la última dimensión consiste en la suplantación de identidad y revelación

de datos personales de un usuario o colectivo a través de equipos tecnológicos, con la intención de generar alarma social y originar la exclusión de un determinado grupo (Bahri et al., 2018; Ming et al., 2017; Prandi et al., 2016; Singh et al., 2016).

Finalmente, cabe destacar que el instrumento presenta unas propiedades psicométricas excelentes, tal y como exponen indicaciones teóricas (Bernardo et al., 2020). Puesto que en ella se presenta una tasa de confiabilidad de .98, y el análisis factorial confirmatorio muestra un ajuste óptimo del modelo ($\chi^2 = 2414.536$, $p = .00$, NNFI = .80, CFI = .83, IFI = .80 y RMSEA = .05.)

Procedimiento y análisis de datos

La aplicación del cuestionario en los centros seleccionados fue autorizada, en un primer momento, por los responsables de las instituciones educativas pertinentes. A estos se les informó sobre el objetivo de la investigación en un primer momento y, posteriormente, se les requirió de manera online que cumplimentasen el permiso para participar. En segundo lugar, también de forma online y a través del profesor correspondiente, se informó a los tutores legales y padres de los estudiantes partícipes, con el fin de que proporcionaran su consentimiento. Una vez obtenidos los permisos, se procedió a la aplicación del cuestionario.

En este estudio se aplicaron las pautas éticas establecidas en la Declaración de Helsinki y del protocolo aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada. Durante la administración del instrumento, se enfatizó a los participantes del carácter anónimo y voluntario del estudio, el tratamiento confidencial de los datos y la importancia de responder con sinceridad a las respuestas. El instrumento se aplicó en las aulas durante las tutorías para interferir lo menos posible en el proceso educativo de los estudiantes. La aplicación del cuestionario requirió de un máximo de veinte minutos por cada grupo de estudiantes.

Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico SPSS y STATA versión 25. Para verificar la probabilidad de ser cibervíctimas o ciberacosadores de estos estudiantes, y conocer la influencia de las variables edad, género y lugar de procedencia, se aplicó el análisis de regresión logística binaria. Utilizando para ello un modelo en el que se define la relación entre las variables de resultado o dependientes (perfil de cibervíctimas o ciberacosadores) y las variables independientes o explicativas (edad, género y lugar de procedencia) (Ma et al., 2020).

Para tal fin, previamente, las variables dependientes se convirtieron a dicotómicas, y se agruparon de la siguiente manera: 1 = ser cibervíctima y 0 = no ser cibervíctima; 1 = ser un ciberacoso, 0 = no serlo. Utilizando el análisis de codificación one-hot en R (Geitner et al., 2019).

En el análisis logístico se utilizó el método de máxima verosimilitud para elegir el valor estimado del parámetro, siendo el de mayor probabilidad de ocurrencia (Rigon & Durante, 2020).

En este análisis, las probabilidades y la razón de posibilidades se utilizan para interpretar los coeficientes. La razón de probabilidad Ω es la correlación del valor de probabilidad calculado para $x = 1$, entre el valor de probabilidad calculado para $x = 0$ (Shan, 2020).

Según esto, la razón de probabilidades se puede escribir de la siguiente manera:

$$\Omega (1,0) = \frac{P(1)/ [1 - P(1)]}{P(0)/ [1 - P(0)]}$$

Cómo en el análisis de regresión logística binaria, la variable resultante se codifica de forma dicotómica (0/1).

La razón de posibilidades es la siguiente:

$$\Omega = e^{\beta I}$$

Resultados

Se realizó la prueba de H Kruskal-Wallis para comprobar si había diferencias significativas en las variables entre las diferentes dimensiones que se dan en las dos subescalas (Higuita-Gutiérrez et al., 2020; Koyunlu & Dökme, 2020). Tras realizar el análisis, se observa que los puntajes de lugar de procedencia y edad son significativamente diferentes (Tabla 21), puesto que los diversos grupos que forman las variables indican una significatividad $<.05$ (Atabek, 2020; Aras et al., 2020; Tou et al., 2020).

Tabla 21

Prueba H de Kruskal-Wallis para muestras independientes

Cibervíctimas		Ciberagresores	
Variables	Sig. Asintótica prueba H	Variables	Sig. Asintótica prueba H
Edad	.00	Edad	.00
Lugar de procedencia	.00	Lugar de procedencia	.00

Por otro lado, con el fin de observar las diferencias significativas entre la variable género, se llevó a cabo la estadística de U de Mann-Whitney (Ai et al., 2020; Correia et al., 2020; Kornacki et al., 2017). Los resultados arrojaron diferencias significativas en las dos subescalas $p=.04$ (Tabla 22 y 23).

Tabla 22

Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes por género en cibervíctimas

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
CSCRD	Hombre	376	373,63	141604,50
	Mujer	379	382,41	143785,50
	Total	755		
Estadístico de prueba				
CSCRD				
U de Mann-Whitney	69594,500			
W de Wilcoxon	141604,500			
Z	-,576			
Sig. asintótica (bilateral)	,04			

Tabla 23

Prueba U de Mann Whitney para muestras independientes por género en ciberacosadores

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
CSCRD	Hombre	376	391,71	147284,50
	Mujer	379	363,36	137350,50
	Total	755		
Estadístico de prueba				
CSCRD				
	U de Mann-Whitney		65719,500	
W de Wilcoxon	137350,500			
Z	-2,109			
Sig. asintótica (bilateral)	,04			

Tras observar las diferencias significativas de las variables anteriores, se decidió, posteriormente, identificar aquellos que poseen mayores probabilidades de actuar como cibervíctimas o ciberacosadores mediante el uso de la regresión logística binaria, dependiendo

del género, lugar de procedencia o la edad de los adolescentes (Kristensen & Bibby, 2020; Li et al., 2020) y que diferencias concurren entre los grupos analizados (Ezaki, 2020). Estas probabilidades se sometieron de manera intragrupal y se analizaron mediante el software estadístico Stata en su última versión. Los datos obtenidos a través de este análisis deben ser interpretados a través de los odds ratios, que se utilizan para medir los efectos de probabilidades que comunican las variables del estudio, es decir, la probabilidad de que ocurra un evento o la probabilidad de que el evento no ocurra, dependiendo de dichas variables (Thomas, 2020; Weiss & Dardick, 2020; Zhai et al., 2020).

Los resultados mostraron que en las tres dimensiones de las dos subescalas del instrumento se obtienen valores de ajuste Odds Ratio (aOR), iguales o muy cercanos a 1 (Huang, 2019; Shinoda et al., 2020; Uozumi et al., 2020). Lo cual significa que existen altas probabilidades, tal y como indica Verdín et al. (2018).

Por ello, se presenta un modelo de regresión logística binaria para determinar cuáles de las variables analizadas y correlacionadas con las variables dependientes, poseen mayores probabilidades de estar implicados en el ciberacoso como víctima, acosador o ambos roles (Durocher & Gauvin, 2019; Niu, 2020; Sa et al., 2019).

Los resultados del análisis sugirieron que dentro de la variable edad, se presentan con mayor probabilidad de ser cibervíctimas las edades comprendidas entre los trece (aOR 1.246118; 95 % CI 0.9-1.7) y catorce años (aOR 1.022097; 95 % CI 0.7-1.4), a diferencia de las edades que se hallaban en jóvenes de doce (aOR .8637203; 95 % CI 0.6-1.3), quince (aOR .9746981; 95 % CI 0.7-1.4) y dieciséis años (aOR .8720778; 95 % CI 0.6-1.3).

Sin embargo, en la subescala de ciberagresores, las edades que despliegan mayor probabilidad de ser ciberagresores, se encuentran en los jóvenes de doce (aOR 1.506747; 95 % CI 1.0-2.3), quince (aOR 1.598161; 95 % CI 1.1-2.4) y dieciséis años (aOR 1.676284; 95 % CI

1.1-2.5). Y los de menor probabilidades, los estudiantes de trece (aOR .3737629; 95 % CI 0.2-0.6) y catorce años de edad (aOR .6883117; 95 % CI 0.4-1.0) (Tabla 24).

Tabla 24

Análisis de regresión logística binaria entre la variable independientes de edad y los datos obtenidos en la CSCRD

	Cibervíctimas	Ciberagresores
Edad	aOR	aOR
	(95% CI)	(95% CI)
12	.8637203 (0.6-1.3)	1.506747 (1.0-2.3)
13	1.246118 (0.9-1.7)	.3737629 (0.2-0.6)
14	1.022097 (0.7-1.4)	.6883117 (0.4-1.0)
15	.9746981 (0.7-1.4)	1.598161 (1.1-2.4)
16	.8720778 (0.6-1.3)	1.676284 (1.1-2.5)

En cuanto a la variable lugar de procedencia, en los resultados se muestra que las ciudades como Granada (aOR 2.529208; 95 % CI 1.4-4.4), Córdoba (aOR 2.165426; 95 % CI 1.4-3.3), Ceuta (aOR 1.645874; 95 % CI 1.0-2.6) y Melilla (aOR 1.048063; 95 % CI 0.7-1.6), presentan una mayor probabilidad de que sus jóvenes sean cibervíctimas.

Por otra parte, respecto a la subescala de ciberagresores, las ciudades de procedencia que presentan mayores probabilidades son Granada (aOR 1.228405; 95 % CI 0.7-2.2), Almería (aOR 2.466265; 95 % CI 1.4-4.3), Jaén (aOR 4.453782; 95 % CI 2.7-7.2), Ceuta (aOR 1.282256; 95 % CI 0.8-2.2), y Melilla (aOR 1.400728; 95 % CI 0.9-2.1) (Tabla 25).

Evidenciándose, de esta manera que los estudiantes de Granada, Almería, Ceuta y Melilla presentan ambas probabilidades de adquirir ambos roles.

Tabla 25

Análisis de regresión logística binaria entre la variable lugar de procedencia y los datos obtenidos en la CSCRD

Lugar de origen	Cibervíctimas	Ciberagresores
	aOR	aOR
	(95% CI)	(95% CI)
Granada	2.529208 (1.4-4.4)	1.228405 (0.7-2.2)
Málaga	.5227865 (0.3-0.9)	.078012 (0.0-0.3)
Almería	.2032647 (0.7-2.1)	2.466265 (1.4-4.3)
Jaén	.9189433 (0.6-1.5)	4.453782 (2.7-7.2)
Córdoba	2.165426 (1.4-3.3)	.1898785 (0.1-0.4)
Sevilla	.7572607 (0.5-1.2)	.6276803 (0.4-1.0)
Cádiz	.1835798 (0.1-0.4)	.9482759 (0.5-1.7)
Huelva	.6047892 (0.3-1.1)	.6921053 (0.3-1.5)
Melilla	1.048063 (0.7-1.6)	1.400728 (0.9-2.1)
Ceuta	1.645874 (1.0-2.6)	1.282256 (0.8-2.2)

Después de realizar los análisis de regresión logística según el género de los participantes, se comprobó que las estudiantes de género femenino (aOR 1.120522; 95 % CI 0.8-1.4) presentan una mayor probabilidad de ser víctimas de ciberbullying. En cuanto a la subescala de ciberagresores, los hombres (aOR 1.276642; 95 % CI 0.9-1.8) revelan una mayor probabilidad (Tabla 26).

Tabla 26

Análisis de regresión logística binaria entre la variable género y los datos obtenidos en la CSCRD

	Cibervíctimas	Ciberagresores
Género	aOR	aOR
	(95% CI)	(95% CI)
Femenino	1.120522 (0.8-1.4)	.783305 (0.6-1.1)
Masculino	.8924412 (0.7-1.2)	1.276642 (0.9-1.8)

Discusión y conclusión

El objetivo de este estudio consistió en identificar la influencia de las variables edad, lugar de procedencia y género en el ciberbullying que presentan los estudiantes de ESO de contextos interculturales.

Para ello se aplicó las pruebas H de Kruskal-Wallis y U de Mann Whitney, donde se obtuvo diferencias significativas en función de estas variables, dentro de los roles de cibervíctima y ciberagresor. Para proseguir el conocimiento del comportamiento de los datos, se llevó a cabo el análisis de regresión logística, con el fin de determinar si estas diferencias se verificaban, así como de identificar quienes mostraban mayores probabilidades de ser cibervíctimas o ciberagresores motivados por racismo y xenofobia.

Respecto a los resultados obtenidos para la variable edad, se indica que las edades comprendidas entre los trece y catorce años presentan mayores probabilidades de ser cibervíctimas. Lo que coincide con otras investigaciones, donde se exponen que los estudiantes de este grupo de edad presentan una alta probabilidad de sufrir ciberbullying, especialmente

cuando pertenecen a grupos vulnerables (Bussey et al., 2020; Twardowska-Staszek et al., 2018). Además, autores como Gómez et al. (2020) y Rodríguez-Hidalgo et al. (2018) destacan la preocupación educativa y parental en esta franja de edad, en la que los estudiantes no sólo suelen tener problemas de ciberacoso, si no también otros tipos de problemas relacionado con el contacto con extraños a través de Internet.

Por otro lado, respecto a los ciberagresores, en el estudio se presentan con mayor probabilidad de asumir este rol los adolescentes que se encuentran entre los quince y dieciséis años. Estos datos se corroboran con el estudio realizado por Barlett et al. (2020), en el que se demuestra que los adolescentes de esta franja de edad son los que presentan conductas más violentas en red. Sin embargo, en el estudio realizado por Machimbarrena & Garaigordobil (2017) se halló una relación inversa, siendo los adolescentes de menor edad, entre los once y doce años, los propensos a asumir el rol de ciberagresor. Esta misma controversia, ocurre cuando el ciberbullying es motivado por el racismo o la xenofobia. Así existen evidencias de algunos estudios, en el que se postula que este tipo de ciberacoso disminuye a medida que aumenta la edad (Giménez et al., 2015; Sittichai & Smith, 2018), mientras que otros afirman exactamente lo contrario (Del Rey et al., 2016; Festl et al., 2017). Según Resnicow (2019) esto se debe a que los adolescentes de menor edad presentan gran impulsividad en el manejo de las redes sociales con bajas puntuaciones en asertividad, carencias que, van disminuyendo en edades más avanzadas en el que despliegan un mayor autocontrol en su actitud en las redes sociales y en el contexto social en el que se desenvuelven. A contra posición a esta teoría, se encuentran autores como DeSmet et al. (2018) puesto que mostraban evidencias que el ciberacoso se presentaba en mayor incidencia en el alumnado adolescente de mayor edad, por lo que se afirmaba que la mayoría de edad está relacionada significativamente con el ciberacoso. Asimismo, en otras investigaciones (Alipan et al., 2018; Jenaro et al., 2017; Savage &

Tokunaga, 2017) destacan que los jóvenes adolescentes de entre quince y veinte años, presentan conductas antisociales o delictivas en redes sociales.

En cuanto a la variable lugar de procedencia, el análisis del estudio reveló que los estudiantes de la ciudad de Jaén presentaban altas probabilidades de comportarse como cibersagresores en red, motivados por la discriminación racial, étnica o religiosas. Esta situación se debe por la gran afluencia de inmigración que reciben sus centros, cuyo principal país emisor de inmigrantes es Marruecos (INE, 2019). Al respecto, Torres-Salinas & Jiménez-Contreras (2015), indicó que cuatro de cada cinco estudiantes de la provincia reconocieron haber realizado ciberacoso de carácter racista.

En el rol inverso, se observa que los adolescentes de Granada presentan una elevada probabilidad de convertirse en cibervíctimas. Lo cual coincide con otro estudio (Castro-Sánchez et al., 2018). Y con los datos de otras investigaciones que afirman que una mayoría de los estudiantes de esta provincia pertenecientes a minorías étnicas y culturas son víctimas de ciberacoso (Beltrán-Catalán et al., 2018; Zych et al., 2016).

Por último, con respecto al lugar de procedencia, en la investigación se destacan ciudades en la que los estudiantes muestran altas probabilidades de ser cibervíctimas y cibersagresores. Estas son Granada, Ceuta y Melilla. Carrascosa y Lacomba (2020) revelan en su estudio que estas provincias, especialmente Ceuta y Melilla, por su gran influencia inmigrante por ser ciudades fronterizas, sus adolescentes se ven implicados en este tipo de acoso que puede conllevarles a convertirse también en cibersagresores, donde el enfado y la frustración de ser víctimas lo llevan a convertirse en agresores en las redes sociales (Elçi & Seçkin, 2019; Lee & Shin, 2017; Van der Vleuten et al., 2016). Además, otros estudios observaron que, a mayor victimización ligada al ciberbullying por razones étnicos, raciales o religiosos, conlleva el incremento de las situaciones en las que se es cibersagresor (Epelde-Larrañaga et al., 2020).

Finalmente, los hallazgos obtenidos en la investigación, demuestran que la variable género influye en la probabilidad de que los estudiantes sean o no víctimas del acoso en medios digitales (Leduc et al., 2018). Más concretamente se obtuvo que el alumnado varón era más propenso a ser ciberagresor, mientras que el género femenino se relaciona más con ser cibervíctima. Lo cual puede ser debido a los estereotipos de masculinidad adquiridos por la sociedad, en el que despliegan comportamientos agresivos que demuestren poder y fuerza, por tanto, estos estereotipos los facultan al mismo tiempo para desarrollar y participar en este tipo de ciberacoso (Jiménez, 2019). Lo que lleva a deducir que hay una alta probabilidad de que las participantes de género femenino son más propensas a ser cibervíctimas que el sexo masculino (Donoso-Vázquez et al., 2017).

Wright (2017) y Malo-Cerrato et al. (2018) argumentan que se ha prestado poca atención a las diferencias de género en el procesamiento de la información social, en donde el género se transforma en una variable importante a tener en cuenta, al examinar el procesamiento de la información social y los comportamientos agresivos de ciberbullying en el ámbito intercultural. Siguiendo los mismos planteamientos, García-Ramos et al. (2020) defienden que se debe introducir en las investigaciones futuras el género como un predictor principal de las tasas de ciberacoso, por lo que se necesitan más investigaciones en esta área para comprender el papel que implica la diversidad cultural y el género en el ciberbullying (Calmaestra et al., 2020).

En la actualidad, los centros educativos ponen la tecnología en manos de los jóvenes, con el propósito de enseñar y aprender en sociedad (Barfi et al., 2021; Yang, 2021). Sin embargo, los resultados obtenidos en el estudio muestran la necesidad que tienen los centros en fomentar, a través de estas tecnologías, la socialización de los adolescentes para que se conviertan en ciudadanos digitales responsables (Almerich et al., 2021; Ricoy & Martínez-

Carrera, 2020; Rodríguez-Gómez et al., 2018). Sobre todo, en los contextos interculturales actuales.

Referencias Bibliográficas

- Ai, C., Huang, L., & Zhang, Z. (2020). A Mann-Whitney test of distributional effects in a multivalued treatment. *Journal of statistical planning and inference*, 209, 85-100. doi: 10.1016/j.jspi.2020.03.002.
- Alipan, A., Skues, J. L., & Theiler, S. (2018). “They Will Find Another Way to Hurt You”: Emerging Adults’ Perceptions of Coping With Cyberbullying. *Emerging Adulthood*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/2167696818816896>.
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Orellana, N. (2021). The influence of using ICT in high-skills competences and ICT competences. A structural model. *Education and Information Technologies*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10437-y>.
- Aras, A., Celenk, S., & Atas, O. (2020). Comparison of traditional and novel remineralization agents: A laser fluorescence study. *J Oral Health Oral Epidemiol*, 9(1), 38-44. <https://doi.org/10.22122/johoe.v9i1.1063>.
- Atabek, O. (2020). Experienced educators’ suggestions for solutions to the challenges to technology integration. *Education and Information Technologies*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10243-y>.
- Augie, F. (2016). Theorizing Micro-aggressions as Racism 3.0: Shifting the Discourse. *Canadian Ethnic Studies*, 48(2), 1-19. <https://doi.org/10.1353/ces.2016.0011>.

- Ayala, E., Cala, V., & Bernal, C. (2019). Sociocultural and psychological factors affecting sexting: A transcultural study. *Revista de educación, 384*, 169-190. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-407>.
- Bahri, L., Carminati, B., & Ferrari, E. (2018). Knowledge-based approaches for identity management in online social networks. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery, 8*(5), 1-10. <https://doi.org/10.1002/widm.1260>.
- Baker, T., & Pelfrey, W. V. (2016). Bullying victimization, social network usage, and delinquent coping in a sample of urban youth: Examining the predictions of general strain theory. *Violence and Victims, 31*(6), 1021-1043. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00154>.
- Balakrishnan, V. & Norman, A. A. (2020). Psychological motives of cyberbullying among Malaysian young adults. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development, 1*-14. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1772101>.
- Barfi, K. A., Bervell, B., & Arkorful, V. (2021). Integration of social media for smart pedagogy: initial perceptions of senior high school students in Ghana. *Education and Information Technologies, 1*-23. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10405-y>.
- Barlett, C. P., Seyfert, L. W., Simmers, M. M., Hsueh Hua Chen, V., Cavalcanti, J. G., Krahé, B., Suzuki, K., Warburton, W. A., Wong, R. Y. M., Pimentel, C. E., & Skowronski, M. (2020). Cross-cultural similarities and differences in the theoretical predictors of cyberbullying perpetration: Results from a seven-country study. *Aggressive Behavior, 1*-9. <https://doi.org/10.1002/ab.21923>.
- Baroncelli, A., Perkins, E. R., Ciucci, E., Frick, P. J., Patrick, C. J., & Sica, C. (2020). Triarchic model traits as predictors of bullying and cyberbullying in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence, 1*-27. <https://doi.org/10.1177/0886260520934448>.

- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, *30*(2), 183-188. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.313>.
- Benjamin, R. (2016). Catching Our Breath: Critical Race STS and the Carceral Imagination. *Engaging Science, Technology, and Society*, *2*, 145–156. <https://doi.org/10.17351/ests2016.70>.
- Bernardo, A. B., Tuero, E., Cervero, A., Dobarro, A., & Galve-González, C. (2020). Acoso y ciberacoso: Variables de influencia en el abandono universitario. *Comunicar*, *64*(28), 63-72. <https://doi.org/10.3916/c64-2020-06>.
- Bravo, F. (2017). Völkisch versus Catholic Islamophobia in Spain: the conflict between racial and religious understandings of Muslim identity. *Revista de estudios internacionales mediterráneos*, *22*, 141-164. <https://doi.org/10.15366/reim2017.22.007>.
- Buendia, L., Exposito, J., Aguadez, E.M., & Sánchez, C.A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(2), 303-319. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>.
- Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., & Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of School Psychology*, *78*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.006>.
- Butler-Barnes, S.T., & Inniss-Thompson, M.N. (2020). “My teacher doesn’t like me”: Perceptions of teacher discrimination and school discipline among african-american and caribbean black adolescent girls. *Education Sciences*, *10*(2), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci10020044>.

- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A.J., Mero-Delgado, O., Solera, E. (2020). Cyberbullying in Adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and Differences in Gender, School Year and Ethnic-Cultural Background. *Sustainability*, 12(11), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12114597>.
- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Montegudo, M. C., & Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>.
- Carrascosa, M. I. P., & Lacomba, J. (2020). Las organizaciones de la sociedad civil en fronteras de alta migración entre el humanitarismo y la defensa de derechos. *Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, 28(58), 13-32. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005802>.
- Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., Ubago-Jiménez, J., Zafra-Santos, E., & Zurita-Ortega, F. (2018). An explanatory model for the relationship between motivation in sport, victimization, and video game use in schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091866>.
- Corona, V. & Block, D. (2020). Raciolinguistic micro-aggressions in the school stories of immigrant adolescents in Barcelona: a challenge to the notion of Spanish exceptionalism? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1713046>.
- Correia, E., Conde, F., Nunes, R., & Viseu, C. (2020). Students' perceptions of HEI regarding environmental sustainability – a comparative analysis. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(4), 629-648. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2019-0320>.

- Cortés-Pascual, A., Cano-Escorianza, J., Elboj-Saso, C., & Iñiguez-Berrozpe, T. (2019). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: A study in aragón (spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 182-199. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>.
- Cortina-Pérez, B., & Andúgar, A. (2017). An exploratory study on english teachers' opinions in multicultural preschools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 334-340. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.011>.
- Cross, D., Shaw, T., Epstein, M., Pearce, N., Barnes, A., Burns, S., Waters, S., Leanne Lester, L., & Runions, K. (2018). Impact of the Friendly Schools whole-school intervention on transition to secondary school and adolescent bullying behaviour. *European Journal of Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1111/ejed.12307>.
- Chai, L., Xue, J., & Han, Z. (2020). School bullying victimization and self-rated health and life satisfaction: The gendered buffering effect of educational expectations. *Children and Youth Services Review*, 116, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105252>.
- Chen, L., & Cheng, Y. (2017). Perceived severity of cyberbullying behaviour: Differences between genders, grades and participant roles. *Educational psychology*, 37(5), 599–610. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202898>.
- Choi, K., & Lee, J. R. (2017). Theoretical analysis of cyber-interpersonal violence victimization and offending using cyber-routine activities theory. *Computers in Human Behavior*, 73, 394–402. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.061>.
- Dambrun, M., Taillandier, A., Loose, F., & Uhlen, D. (2016). Reluctance to use host social services by ethnic minorities: The role of consensual separation, threat to heritage culture and misunderstanding of the host society language. *Journal of International*

- Migration and Integration*, 17(4), 1251-1269. <https://doi.org/10.1007/s12134-015-0456-7>.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275–281. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>.
- DeSmet, A., Rodelli, M., Walrave, M., Soenens, B., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2018). Cyberbullying and traditional bullying involvement among heterosexual and non-heterosexual adolescents, and their associations with age and gender. *Computers in Human Behavior*, 83, 254–261. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.010>.
- Donoso-Vázquez, T., Rubio, M. J. & Vilà, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 197-214. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249771>.
- Durocher, E., & Gauvin, L. (2019). Adolescents' weight management goals: Healthy and unhealthy associations with eating habits and physical activity. *The Journal of School Health*, 90(1), 15-24. <https://doi.org/10.1111/josh.12848>.
- Elçi, A., & Seçkin, Z. (2019). Cyberbullying awareness for mitigating consequences in higher education. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(5), 946-960. <https://doi.org/10.1177/0886260516646095>.
- Epelde-Larrañaga, A., Oñederra Ramírez, J. A., & Estrada-Vidal, L. I. (2020). Music as a resource against bullying and cyberbullying: Intervention in two centers in Spain. *Sustainability*, 12(5), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12052057>.

- Ezaki, N. (2020). A study of equality of educational opportunity in nepal using logistic regression analysis. *International Journal of Comparative Education and Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1108/IJCED-03-2020-0012>.
- Ferfolja, T., Asquith, N., Hanckel, B., & Brady, B. (2020). In/visibility on campus? gender and sexuality diversity in tertiary institutions. *Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00526-1>.
- Fernando, A.C. & Periañez, I. (2017). Andalusia at the crossroads of Europeanness: immigration as a performance of coloniality. *Patterns of Prejudice*, 51(1), 69-88. <https://doi.org/10.1080/0031322x.2016.1273306>.
- Festl, R., Vogelgesang, J., Scharkow, M., & Quandt, T. (2017). Longitudinal patterns of involvement in cyberbullying: Results from a latent transition analysis. *Computers in Human Behavior*, 66, 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.027>.
- Finkelhor, D., Walsh, K., Jones, L., Mitchell, K., & Collier, A. (2020). Youth internet safety education: Aligning programs with the evidence base. *Trauma, Violence & Abuse*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1524838020916257>.
- Fishman, S. H. (2019). Do plans really matter? Re-assessing the role of adolescent expectations in educational attainment. *Research in Social Stratification and Mobility*, 62, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.05.002>.
- Fletcher, J., Everatt, J., Mackey, J., & Fickel, L. H. (2020). Digital technologies and innovative learning environments in schooling: A new zealand experience. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(1), 91-112. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00156-2>.
- Fredkove, W. M., Gower, A. L., & Sieving, R. E. (2019). Association among internal assets, bullying and emotional distress in eight grade students. *Journal of School Health*, 89(11), 883-889. <https://doi.org/10.1111/josh.12833>.

- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: Prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies, 18*(5), 569-582. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992324>.
- García-Ramos, F. J., Zurian, F. A., & Núñez-Gómez, P. (2020). Los estudios de género en los Grados de Comunicación. *Comunicar, 63*(28), 21-30. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-02>.
- Geitner, R., Fritsch, R., Popp, J., & Bocklitz, T. W. (2019). Corr2d: Implementation of two-dimensional correlation analysis in R. *Journal of Statistical Software, 90*, 1-33. <https://doi.org/10.18637/jss.v090.i03>.
- Giménez, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilon, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education, 82*, 228–235. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013>.
- Giménez, A. M., Luengo, J. A., & Bartrina, M. J. (2017). What are young people doing on Internet? Use of ICT, parental supervision strategies and exposure to risks *Journal of Research in Education Psychology, 15*(43), 1-20. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16123>.
- Gómez, P., Feijóo, S., Braña, T., Varela, J., & Rial, A. (2020). Minors and online gambling: Prevalence and related variables. *Journal of Gambling Studies, 36*(3), 735-745. <https://doi.org/10.1007/s10899-019-09923-3>.
- Gudmundsdottir, G. B., Gassó, H. H., Rubio, J. C. C., & Hatlevik, O. E. (2020). Student teachers' responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway. *Computers & Education, 152*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103877>.

- Han, Z., Fu, M., Liu, C., & Guo, J. (2018). Bullying and suicidality in urban Chinese youth: The role of teacher–student relationships. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 21*(5), 287–293. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0484>.
- Higueta-Gutiérrez, L. F., Molina -Garcia, V., Acevedo, J., Gómez, L., Roncancio, G. E., & Jiménez, J. N. (2020). Knowledge regarding antibiotic use among students of three medical schools in medellin, colombia: A cross-sectional study. *BMC Medical Education, 20*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1934-y>.
- Hordge-Freeman, E., & Veras, E. (2019). Out of the shadows, into the dark: Ethnoracial dissonance and identity formation among afro-latinxs. *Sociology of Race and Ethnicity, 6*(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2332649219829784>.
- Huang, F. L. (2019). Alternatives to logistic regression models in experimental studies. *The Journal of Experimental Education, 1*-16. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1699769>.
- INE (Instituto Nacional de Estadística). 2020. Demografía y población. Available online: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_migrac.htm (accessed on 18 July 2020).
- Íñiguez-Berrozpe, T., Cano-Escoriaza, J., Cortés-Pascual, A., & Elboj-Saso, C. (2020). Structural model of concurrence among relational bullying and cyberbullying: Victims, aggressors and bystanders. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas, 171*, 63-84. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.171.63>.
- Jenaro, C., Flores, N., & Frías, C. P. (2017). Anxiety and Depression in Cyberbullied College Students: A Retrospective Study. *Journal of Interpersonal Violence, 1*-24. <https://doi.org/10.1177/0886260517730030>.

- Jiménez, R. (2019). Multiple Victimization (Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain from a Gender Perspective. *Remie-Multidisciplinary journal of educational research*, 9(2), 169-193. <https://doi.org/10.4471/remie.2019.4272>.
- Jiménez-García, J. M. & Jiménez, J. R. (2019). Migraciones, estereotipos y rumores: combatiendo la Hidra-xenofobia en Andalucía. *Trabajo Social*, 21(2), 53-79. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n2.74641>.
- Keum, B. T. & Miller, M. J (2018). Racismo en Internet: conceptualización y recomendaciones para la investigación. *Psicología de la violencia*, 8(6), 782-791. <https://doi.org/10.1037/vio0000201>.
- Khalifaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>.
- Kim, J., Walsh, E., Pike, K., & Thompson, E. A. (2019). Cyberbullying and Victimization and Youth Suicide Risk: The Buffering Effects of School Connectedness. *The Journal of School Nursing*, 1-7. <https://doi.org/10.1177/1059840518824395>.
- Kiriukhina, D.V. (2019). Cyberbullying among young users of social networks. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 8(3), 53-59. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080306>.
- Kornacki, A., Bochniak, A., & Kubik-Komar, A. (2017). Sample size determination in the Mann–Whitney test. *Biometrical Letters*, 54(2), 175-186. <https://doi.org/10.1515/bile-2017-0010>.
- Kowalski, R. M., Dillon, E., Macbeth, J., Franchi, M., & Bush, M. (2020). Racial Differences in Cyberbullying From the Perspective of Victims and Perpetrators. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1-9. <https://doi.org/10.1037/ort0000492>.

- Koyunlu, Z., & Dökme, İ. (2020). Multivariate assessment of middle school students' interest in STEM career: A profile from turkey. *Research in Science Education, 50*(3), 1217-1231. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9729-4>.
- Kristensen, S. B., & Bibby, B. M. (2020). A bivariate logistic regression model based on latent variables. *Statistics in Medicine, 1*-18. <https://doi.org/10.1002/sim.8587>.
- Kurian, N. & Kester, K. (2018). Southern voices in peace education: interrogating race, marginalisation and cultural violence in the field. *Journal of Peace Education, 1*-28. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1546677>.
- Lambe, L. J., Cioppa, V. D., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggressive and Violent Behavior, 45*, 51–74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>.
- Larsona, A.L., Cyclic, L.M., Cartac, J.J., Scheffner, C., Baralt, M., Uchikoshif, Y., Gigi, Z., & Wood, C. (2020). A systematic review of language-focused interventions for young children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 50*, 157-178. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.001>.
- Leduc, K., Conway, L., Gomez-Garibello, C., & Talwar, V. (2018). The influence of participant role, gender, and age in elementary and high-school children's moral justifications of cyberbullying behaviors. *Computers in Human Behavior, 83*, 215–220. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.044>.
- Lee, C. & Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior, 68*, 352–358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>.

- Li, Y., Asar, Y., & Wu, J. (2020). On the stochastic restricted Liu estimator in logistic regression model. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/00949655.2020.1790561>.
- Ma, X., Shen, J. P., Reeves, P., & Yuan, J. (2020). A multilevel examination of an instrument measuring school renewal via teachers. *Studies in educational evaluation*, 65, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100850>.
- Machimbarrena, J.M. & Garaigordobil, M. (2017). Bullying/cyberbullying in 5th and 6th grade: differences between public and private schools. *Anales de psicología*, 33(2), 319-326. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>.
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M.M., & Viñas-Poch, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar*, 26(56), 101-110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-10>.
- Mena-Rodríguez, E., & Velasco-Martínez, L. (2017). Gender violence and social networks in adolescents. the case of the province of malaga. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 237, 44-49. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.009>.
- Michelle, K. (2016). Unpacking “Sexting”: A Systematic Review of Nonconsensual Sexting in Legal, Educational, and Psychological Literatures. *Trauma, violence, & abuse*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/1524838016659486>.
- Ming, T. S., Noor, N. M., Shi, N. L., Taha, A. M. & Aziz, N. B. A. (2017). Influence of social networking on malaysian female secondary students: A qualitative study across three schools. *Akademika*, 87(1), 267-278. <https://doi.org/10.17576/akad-2017-8701-20>.
- Mulholland, M., Robinson, K., Fisher, C., & Pallotta-Chiarolli, M. (2020). Parent-child communication, sexuality and intergenerational conflict in multicultural and multifaith communities. *Sex Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1732336>.

- Murphy, S. (2018). The impact of school disadvantage on senior secondary science: A study of patterns of participation and achievement in government secondary schools in victoria, australia. *Research in Science Education*, 50(4), 1603-1618. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9745-4>.
- Niu, L. (2020). A review of the application of logistic regression in educational research: Common issues, implications, and suggestions. *Educational Review*, 72(1), 41-67. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1483892>.
- Orue, I., Calvete, E., & Gamez-Guadix, M. (2016). Gender moderates the association between psychopathic traits and aggressive behavior in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 94, 266–271. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.043>.
- Özbey, H., & Başdaş, Ö. (2020). Psychometric properties of the turkish version of the bullying and cyber bullying scale for adolescents (BCS-A). *Psychiatry Research*, 289, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112994>.
- Pacheco-Salazar, B., & López-Yáñez, J. (2019). «Ella lo provocó»: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-378. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>.
- Paget, A., Parker, C., Heron, J., Logan, S., Henley, W., Emond, A., & Ford, T. (2018). Which children and young people are excluded from school? Findings from a large British birth cohort study, the Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC). *Child: Care, Health and Development*, 44(2), 285-296. <https://doi.org/10.1111/cch.12525>.
- Palmeira, M., & Sharifi, S. (2020). Minority group favoritism in service encounters. *European Journal of Marketing*, 1-26. <https://doi.org/10.1108/EJM-03-2019-0240>.

- Park, S., Lee, Y., Jang, H., & Jo, M. (2017). Violence victimization in Korean adolescents: Risk factors and psychological problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(5), 541. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050541>.
- Peled, Y., Medvin, M. B., Pieterse, E., & Domanski, L. (2019). Normative beliefs about cyberbullying: Comparisons of Israeli and U.S. youth. *Heliyon*, *5*(12), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e03048>.
- Pérez, R. & Torres, D. (2020). Mediación adulta de la internet: Un estudio cualitativo con adolescentes costarricenses. *Revista Colombiana De Educación*, *1*(79), 1-20. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8205>.
- Perret, L. C., Orri, M., Boivin, M., Ouellet-Morin, I., Denault, A., Côté, S. M., Tremblay, R. E., Renaud, J., Turecki, G., & Geoffroy, M. C. (2020). Cybervictimization in adolescence and its association with subsequent suicidal ideation/attempt beyond face-to-face victimization: A longitudinal population-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(8), 866-874. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13158>.
- Prandi, C., Roccetti, M., Salomoni, P., Nisi, V., & Nunes, N. J. (2016). Fighting exclusion: A multimedia mobile app with zombies and maps as a medium for civic engagement and design. *Multimedia Tools and Applications*, *76*(4), 4951-4979. <https://doi.org/10.1007/s11042-016-3780-9>.
- Pulido, F. & Herrera, F. (2016). Miedo y rendimiento académico en el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista de Investigación Educativa*, *34*(1), 185-203. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.207221>.
- Resnicow, K. (2019). Friendly Schools Universal Bullying Prevention Intervention: Effectiveness with Secondary School Students. *International Journal of Bullying Prevention* *1*(1), 45-57. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0004-z>.

- Ricoy, M-C., & Martínez-Carrera, S. (2020). The informal use of the smartphone by adolescents in residential care: a challenge to promote the socio-educative intervention. *Educación XX1*, 23(1), 459-482. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23879>.
- Rigon, T., & Durante, D. (2020). Tractable Bayesian density regression via logit stick-breaking priors. *Journal of statistical planning and inference*, 211, 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.jspi.2020.05.009>.
- Rodríguez, I. & Blanco, P. (2020). La violencia, ¿es una realidad persistente de la adolescencia del siglo XXI? *Universitas*, 32, 121-138. <https://doi.org/10.17163/uni.n32.2020.06>.
- Rodríguez-Gómez, D., Castro-Ceacero, D., & Meneses, J. (2018). Usos problemáticos de las TIC entre jóvenes en su vida personal y escolar. *Comunicar*, 56, 91–100. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-09>.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Solera, E., & Calmaestra, J. (2018). Psychological predictors of cyberbullying according to ethnic-cultural origin in adolescents: A national study in Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1506-1522. <https://doi.org/10.1177/0022022118795283>.
- Sa, J., Cho, B., Chaput, J., Chung, J., Choe, S., Gazmararian, J. A., Cheol, J., Gun, C., Navarrette, G., & Han, T. (2019). Sex and racial/ethnic differences in the prevalence of overweight and obesity among U.S. college students, 2011–2015. *Journal of American College Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1679814>.
- Savage, M. W. & Tokunaga, R. S. (2017). Moving toward a theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and internet self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 71, 353-361. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.016>.

- Schaffer, C. L., White, M., & Brown, C. M. (2018). A tale of three cities: Defining urban schools within the context of varied geographic areas. *Education and Urban Society*, 50(6), 507-523. <https://doi.org/10.1177/0013124517713605>.
- Selkie, E. M., Fales, J. L. & Moreno, M. A. (2016). Cyberbullying prevalence among United States middle and high school aged adolescents: A systematic review and quality assessment. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine* 58(2), 125–133. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.09.026>.
- Shan, G. G. (2020). Exact confidence limits for proportion difference in clinical trials with bilateral outcome. *Statistical methods and applications*, 29(3), 515-525. <https://doi.org/10.1007/s10260-019-00491-9>.
- Shaw, MK, Chandratilake, M., Ho, MJ, & Monrouxe LV. (2020). Female victims and female perpetrators: medical students' narratives of gender dynamics and professionalism dilemmas. *Advances in Health Sciences Education*, 25(2), 299-319. <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09919-z>.
- Shim, J. M. (2020). Meaningful ambivalence, incommensurability, and vulnerability in an antiracist project: Answers to unasked questions. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 345-356. <https://doi.org/10.1177/0022487119842054>.
- Shin, H.H., Braithwaite, V., & Ahmed, E. (2016). Cyber-and face-to-face bullying: who crosses over? *Social Psychology of Education*, 19(3), 537–567. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9336-z>.
- Shinoda, S., Tahata, K., Tomizawa, S., & Yamamoto, K. (2020). Marginal Continuation odds Ratio Model and Decomposition of Marginal Homogeneity Model for Multi-way Contingency Tables. *Sankhyā B: The Indian Journal of Statistics*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s13571-020-00228-9>.

- Siew, T., Mohd, N., Lay, N., Md, A., Baizura, N. (2017). Influence of social networking on malaysian female secondary students: A qualitative study across three schools. *Akademika*, 87(1), 267-278. <https://doi.org/10.17576/akad-2017-8701-20>.
- Singh, S., Sharma, P. K., & Park, JH. (2016). Secure Clouds Forensic Investigative Architecture for Social Network Cloud. *Advanced science letters*, 22(9), 2461-2464. <https://doi.org/10.1166/asl.2016.7790>.
- Sittichai, R., & Smith, P. K. (2018). Bullying and cyberbullying in thailand: Coping strategies and relation to age, gender, religion and victim status. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 24-30. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.254>.
- Skinner, D. (2018). Race, Racism and Identification in the Era of Technosecurity. *Science as Culture*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09505431.2018.1523887>.
- Souza, S. B., Veiga, A. M., Ferreira, A. I., & Costa, P. (2017). University students' perceptions of campus climate, cyberbullying and cultural issues: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 48(11), 1–16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017>.
- Thomas, N. G. (2020). Using intrusive advising to improve student outcomes in developmental college courses. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 251-272. <https://doi.org/10.1177/1521025117736740>.
- Tomé-Fernández, M., Ortiz-Marcos, J. M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2019). Educational Environments with Cultural and Religious Diversity: Psychometric Analysis of the Cyberbullying Scale. *Religions*, 10(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/rel10070443>.
- Torres-Salinas, D., & Jiménez-Contreras, E. (2015). El efecto Cajal: análisis bibliométrico del Programa Ramón y Cajalen la Universidad de Granada. *Revista Española de Documentación científica*, 38(1), 1-9. <https://doi.org/10.3989/redc.2015.1.1127>.

- Tou, N. X., Kee, Y. H., Koh, K. T., Camiré, M., & Chow, J. Y. (2020). Singapore teachers' attitudes towards the use of information and communication technologies in physical education. *European Physical Education Review*, 26(2), 481-494. <https://doi.org/10.1177/1356336X19869734>.
- Twardowska-Staszek, E., Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying and cyberbullying in Polish elementary and middle schools: Validation of questionnaires and nature of the phenomena. *Children and Youth Services Review*, 95, 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.045>.
- Ullman, J. (2020). Present, yet not welcomed: gender diverse teachers' experiences of discrimination. *Teaching Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1708315>.
- Uozumi, R., Yada, S., Maruo, K., & Kawaguchi, A. (2020). Confidence intervals for difference between two binomial proportions derived from logistic regression. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03610918.2019.1710195>.
- Van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I., & Van der Lippe, T. (2016). Boys' and girls' educational choices in secondary education. The role of gender ideology. *Educational Studies*, 42(2), 181-200. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160821>.
- Verdín, D., Godwin, A., & Klotz, L. (2018). Exploring the sustainability-related career outcome expectations of community college students interested in science and engineering careers. *Community College Journal of Research and Practice*, 44(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10668926.2018.1558133>.
- Villanueva-Blasco, V. & Serrano-Bernal, S. (2019). Patrón de uso de Internet y control parental de redes sociales como predictor de sexting en adolescentes: Una perspectiva de género.

- Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 16-16.
<https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.168>.
- Vivolo-kantor, A. M., Niolon, P. H., Estefan, L. F., Le, V. D., Tracy, A. J., Latzman, N. E., Little, T. D., Lang, K.M., DeGue, S., & Tharp, A. T. (2020). Correction to: Middle school effects of the dating matters (R) comprehensive teen dating violence prevention model on physical violence, bullying, and cyberbullying: A cluster-randomized controlled trial. *Prevention Science*, 17, 326-336. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01113-7>.
- Watson, Penelope W. St J, Alansari, M., Worrell, F. C., & Rubie-Davies, C. M. (2020). Ethnic-racial identity, relatedness, and school belonging for adolescent new zealanders: Does student gender make a difference? *Social Psychology of Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09563-1>.
- Weiss, B. A., & Dardick, W. (2020). Separating the odds: Thresholds for entropy in logistic regression. *The Journal of Experimental Education*, 88(4), 676-697. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1587735>.
- Wright, M.F. (2017). Adolescents' emotional distress and attributions for face-to-face and cyber victimization: Longitudinal linkages to later aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.002>.
- Yang, Y. Y. (2021). The Talent Training Mode of International Service Design Using a Human-Computer Interaction Intelligent Service Robot From the Perspective of Cognitive Psychology. *Frontiers in psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.600218>.
- Zhai, X., Ye, M., Gu, Q., Huang, T., Wang, K., Chen, Z., & Fan, X. (2020). The relationship between physical fitness and academic performance among chinese college students.

Journal of American College Health, 1-9.

<https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1751643>.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22, 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>.

4.4 Investigación 4. Cyberbullying motivated by racism and / or xenophobia in young people from intercultural contexts⁴

María Tomé-Fernández¹, José Manuel Ortiz-Marcos², and Christian Fernández-Leyva²

¹Faculty of Education and Sports Sciences, Department of Research Methods and Diagnosis in Education, University of Granada, 52071 Melilla, Spain

²Faculty of Education Sciences, Department of Research Methods and Diagnosis in Education, University of Granada, 18071 Granada, Spain

*Correspondence: jmanuel30@correo.ugr.es

Abstract

In current contemporary contexts, where cultural diversity is present, the constant involvement of young people in the digital world, make it increasingly necessary to analyze and detect offensive, violent or threatening behaviors on line that hinder acculturation and inclusion thereof.

⁴ Artículo bajo revisión en la revista *International Journal of Intercultural Relations*

For this reason, this study aims to identify the tendency of young nationals and immigrants to be cybervictims or cyberbullies. To do this, 755 young people aged between 12 and 16 who resided in ten Spanish cities were analyzed, using the Cyberbullying Scale for students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD). To achieve the proposed objective, at first, a descriptive analysis of the data was carried out using the statistical software IBM SPSS version 25. Later, a comparative analysis was carried out using ANOVA to verify the existence of differences between the different variables of the instrument and its correlations. And, finally, the relationships and effects of the factors in the designed structural model were verified, through structural equations analyzed by the IBM AMOS 25.

Among the main conclusions, it was obtained that young nationals tend to be cyberbullies in intercultural contexts, in the three ways analyzed in the dimensions of the questionnaire. While young immigrants tend to be cybervictims in these contexts, suffering, above all, actions related to intercultural harassment and the usurpation of the identity. In addition, the psychometric properties of the instrument used are ratified.

Keywords: cyberbullying; racismo; xenophobia; cybervictims; cyberbullies; Young

Introduction

The presence and variety of digital resources in Spanish youth has increased in recent decades (Jiménez-Morales et al., 2020). What has meant an increase in consumer habits related to the use of mobile phones, tablets, computers and online video games (Tan et al. 2018). Emerging of this new styles of communication and learning, which currently survive with greater force, due to the educational needs arising from home confinement due to the COVID-19 pandemic (Raza et al., 2020; Yang et al., 2020).

Some authors (Jaradat et al., 2020; Maquilón-Sánchez et al., 2017) even call these young people between the ages of 12 and 18 as «Generation Z», and define it as a post- millennial

generation, which was the first born in the middle of a technological society, and that uses digital media as one more element in the learning process, of socialization among equals (Masanet et al., 2019) and in leisure situations (Xiao, 2019). More specifically, the National Observatory of Telecommunications and the Information Society (ONTSI, 2020) reveals the computer and mobile phone as the most used resources in this generation. Being social networks, the main space for which they handle it.

However, the coexistence between young people and digital resources is not always positive. And although it has been shown that for adolescents it can be an opportunity for personal and social development, it is also a source of innumerable difficulties and risks (Fomby et al., 2019). Which translates into constant concern about the responsible use made of these technologies, in the family and educational context (Chen et al., 2020).

In this regard, Mourlam et al. (2020) mention that technological resources have increased the probability of exposure of young people to cyberbully at any time of the day or night. Especially in the most vulnerable groups and without any type of parental control (Catone et al., 2020; Zhang & Zhao, 2020).

Furthermore, in contemporary societies such as Spain, where cultural diversity is present, the technologies used by young people can harden the conditions of inequality and social exclusion among them (Sichling, 2017). Being a new means of discrimination and conflict towards different or minority racial, religious and ethnic groups (Thompson, 2018), which arises, according to Lin et al. (2018) due to stigmatization or to the cultural rivalry. As a consequence, for these groups some of the following negative effects: situations of depression, anxiety, isolation, maladjustment, physical, health, behavioral problems, suicidal ideation, poor academic performance and / or deterioration of personal relationships and communication with the immediate environment (Berger et al., 2019).

Recent research such as that of Hamilton et al. (2020) and Varela et al. (2017) have shown that young people of cultures, ethnic groups or religions different from the majority, often become the center of insults, threats or criminal actions in lines promoted by racism and xenophobia (Yust, 2017). More specifically, Mustafa-Awad and Kirner- Ludwig (2021) declare that this new situation has been identified as one of the most important megatrends facing these groups in digital interactions. Promoting, especially through the use of social networks, situations of disinformation, aggression and hostility based on a series of convictions, stereotypes and prejudices, with respect to those who are different from the social majority (Arseneault, 2017; Sparkes-Vian, 2018). Putting the real integration of these groups in the host society at risk (Wiltgren, 2020).

These cyberbullying situations based on xenophobia and racism, focus on threats, insults and mockery towards the traditions of the different, on their online exclusion, on the sending of humiliating messages, and on the theft of the identity of the victim (Moreta-Herrera et al., 2018; Varela et al., 2018). Occurring, like traditional cyberbullying, at any time of the day or night, and anywhere (Calmaestra et al. 2020). What considerably increases the probability of continued harassment in the victims' own home (Cottom, 2020).

However, there are several investigations (Chen et al., 2019; Lozano-Blasco et al., 2020) that have proved a change to role to cyberbullies, of young people who have been digital victims in racist and xenophobic situations. This change in pattern is often due to the psychological pressure they suffer, since they live in situations of stress, damage or lasting prejudice over time, which cause changes in their personality, even manifesting violent attitudes that lead to problems of social anxiety and depression (Skilbred-Fjeld et al., 2020).

For all the above, this study aims to find out the tendency of young nationals and immigrants to be cybervictims or cyberbullies. Checking if there are significant differences

depending on their nationality (Spanish or immigrants) and what type of correlation the analyzed dimensions present. Finally, the psychometric properties of the questionnaire used will be assessed.

Methods

Sample and settings

The sampling was carried out through a non-probabilistic sampling process, with an intentional approach, in which $n = 755$ young people between 12 and 16 years old participated ($M = 13.97$ years; $DT = 1.410$), being 379 (50.2%) female and 376 (49.8%) males. Regarding their race, 506 (67%) young people belong to the white race, 155 (20.5%) are Latino, 37 (4.9%) are black, 11 (1.4%) are Asian and 46 (6.1%) did not answer this question. Regarding ethnicity, 27 (3.6%) young people are Gypsies, 4 (0.5%) have a Celtic origin, 10 (1.3%) Armenians, 99 (13.1%) Mongols, and 615 (81.46%) did not answer this question. In reference to the professed religion, 518 (68.6%) are Christian, 40 (5.3%) Jews, 35 (4.6%) Muslims, 9 (1.2%) Taoists and 3 (0.4%) are Buddhists. The rest of the students, 150 (19.9%), do not practice any religion. Finally, the data on nationality shows that 480 (63.6%) are born in Spain and 275 (36.4%) are immigrants. Table 27 shows the distribution of the sample according to their nationality.

Table 27

Frequency of young people surveyed by nationality

Nacionality	N	%
Spanish	480	63.5
Moroccan	85	11.3
Romanian	68	9

Bolivian	43	5.7
Ecuadorian	24	3.2
Argentina	16	2.1
China	9	1.2
Japanese	7	0.9
Syria	7	0.9
Algerian	6	0.8
French	4	0.5
German	3	0.4
English	2	0.3
Portuguese	1	0.1
Total	755	100

Note. N (Number of participants); % (Percentage of participant number).

The sample was obtained from young people who resided in different Spanish cities. Such are shown in the following Table 28.

Table 28

Frequency of young people surveyed by city of residence

Ciudad	N	%
Granada	59	7.8
Málaga	70	9.3
Almería	54	7.2
Jaén	76	10.1
Córdoba	102	13.5

Sevilla	99	13.1
Cádiz	62	8.2
Huelva	47	6.2
Melilla	108	14.3
Ceuta	78	10.3
Total	755	100

Note. N (Number of participants); % (Percentage of participant number).

Data collection

The instrument used in the research to collect data was the Cyberbullying Scale for students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD) (Tomé-Fernández et al., 2019). This instrument has two parts: The first assesses the sociodemographic variables of age, gender, nationality, city of residence, school institution, grade level, ethnicity, culture and religion; and the second part measures the phenomenon of cyberbullying in the subjects surveyed. This second part is a Likert-type scale composed of 38 items with five response options, ranging from *never* (1) to *always* (5).

Furthermore, this last part is subdivided into two subscales (cybervictims and cyberbullies), both grouped into three dimensions: “Intercultural cyberbullying” defined as the lack of respect or intentional aggressive behaviors among the participants of an intercultural cybernetic relationship (Hoffman, 2015). “Digital racist threats” refers to the sending and propagation of vulgar, offensive and / or threatening messages with the intention of promoting false rumors or infringing someone's privacy through social networks (Mills & Unsworth, 2018). “Identity usurpation” linked to acts where the victim's cybernetic identity is stolen in order to undermine her reputation and to promote racist and / or xenophobic hatred towards her (Feijóo et al., 2021).

Both subscales consist of eight items in the dimension "Intercultural cyberbullying", seven items in "Digital racist threats" and four items in "Identity usurpation". The range of scores varies from 8 to 40 for the first dimension, from 7 to 35 for the second dimension, and from 4 to 20 for the third dimension. The instrument has a reliability of .98, and the confirmation of the factorial analysis is shown with an excellent model fit ($\chi^2 = 2414.536$, $p = .00$, NFI = .80, CFI = .83, IFI = .80 and RMSEA = .05) according to the established psychometric parameters (De Nobile, 2020).

Process

To collect information on young Spaniards, started with those who were enrolled in Compulsory Secondary Education centers in different cities. To do this, in the first place, the participation of the school institutions was requested through emails and telephone calls to the directors. Subsequently, the students' legal guardians were required to sign the participation authorization. Explaining that this would be completely anonymous and that the confidentiality of the data would be guaranteed.

Once consent was obtained, the application of the instrument was started in the classrooms in the presence of teachers. The questionnaire was completed with a duration of between 12 and 20 minutes. Throughout this procedure, the ethical criteria established in the Declaration of Helsinki in 1975 and later updated in Brazil in 2013 and the protocol approved by the Ethics Committee of the University of Granada (reference code: 742 / CEIH / 2018).

Data analysis

In order to carry out a basic descriptive analysis to determine the profile of the study participants, the statistical software IBM SPSS version 25.0 for Windows was used. Subsequently, and with the use of this same statistical program, a comparative analysis was

carried out through cross-tabulations and the ANOVA analysis to determine the significant differences between the dimensions of the study, as well as the correlations between them.

Prior to the above, the goodness of fit indices was established. Through the determination of homoscedasticity, which was established using the Levene test. With which critical p values lower than .05 were obtained. Therefore, heteroscedasticity and non-equality of the variance were assumed. On the other hand, normality was measured using the Kolmogorov-Smirnov test. In this test, all residuals appeared to be close to a straight line, which signified a non-normal distribution of the data. In addition, independence was assessed using the Wald-Wolfowitz run test. In this test, significance values lower than .05 were obtained.

Finally, and in order to analyze the relationships and effects between the constructs of the established structural model, the IBM AMOS 25 software was used. For this, a trajectory analysis model was adjusted dividing the sample into cibervictims and cyberbullies, with the following observable variables: Intercultural cyberbullying (F1); Digital racist threats (F2) and Identity usurpation (F3). In the analysis, the values of the comparative fit index (CFI), those of the normalized fit index (NFI), and those of the incremental fit index (IFI) are considered acceptable when they are higher than .90, and excellent when they are higher than .95 (Tsaur & Tu, 2019). Furthermore, the values of the mean square error of approximation (RMSEA) are considered excellent when they are less than .06 (Jöreskog & Sörbom, 1984; Maydeu-Olivares, Shi & Rosseel, 2017).

Results

When examining the sample made up of 755 young people living in intercultural contexts, aged between 12 and 16 years, it is identified that there is a higher percentage (63.6%)

of these young people who are born in Spain, compared to the percentage of young immigrants (36.4%) (Table 29).

Table 29

Descriptive analysis of the profile of the young people surveyed

Young	Total	M	SD
National	63.6% (N=480)	13.98	1.40
Immigrants	36.4% (N=275)		

Note. M (Media); SD (Standard Deviation).

When carrying out the ANOVA analysis, significant differences (.05) were found in the three dimensions analyzed, of the two subscales of the questionnaire (cybervictims and cyberbullies).

Finding, in the subscale that measured the cybervictims profile, the highest punctuations of the dimensions Intercultural cyberbullying (F1) (M = 9.72), Digital racist threats (F2) (M = 8.85) and Identity usurpation (F3) (M = 5.08) (Table 30).

Table 30

Profile of cybervictims and cyberbullies in relation to Intercultural cyberbullying, Digital racist threats and Identity usurpation

	Cybervictims		Cyberbullies		F	Sig	SE(d)	95% CI
	M	SD	M	SD				
CSCRD								
F1	9.72	(3.79)	9.11	(3.65)	.748	.000	1.93	[14.56; 22.14]
F2	8.55	(3.17)	7.92	(2.74)	.768	.000	1.67	[15.29; 21.83]
F3	5.08	(2.18)	4.66	(1.76)	.486	.000	.391	[2.96; 4.50]

Note 1. F1, Intercultural cyberbullying; F2, Digital racist threats; F3, Identity usurpation.

Note 2. The magnitude of the difference (effect size; TE) was obtained using a standardised measure of Cohen's d (Cohen, 1988), interpreted as null (0-.19), small (.20-.49), moderate (.50-.79), or large (\geq .80). 95% confidence intervals (95% CI) were calculated for each effect size measure.

Note 3. Differences are deemed significant at the level of .05.

To better understand the behavior of the analyzed data, the correlations of the three factors were established in the two subscales (cybervictims and cyberbullies) of the sample of young immigrants and nationals. By measuring the Pearson correlation coefficient, it is observed that all the factors present a significant correlation with a confidence level of 99% ($p < .01$). In addition, the values obtained were higher than .50, which indicates that the correlations are excellent.

In this way, in the sample of young immigrants, it is observed that there are dynamic and positive correlations between the dimensions analyzed and the profiles of cybervictims and cyberbullies. Being the highest correlations in the profile of immigrant cybervictims in the dimensions called Intercultural cyberbullying (.909) and Identity usurpation (.827). And in the profile of immigrant cyberbullies in the Digital racist threats dimension (.923).

On the other hand, regarding young nationals, the highest correlations were obtained in the three dimensions of the cyberbullies profile: Intercultural cyberbullying (.895); Digital racist threats (.911); Identity usurpation (.789).

In addition, when comparing the two groups of young people (immigrants and nationals) in the role of cybervictims, the data reveals higher correlations in the three dimensions of the group of young immigrants. If this comparison is established in the role of cyberbullies, the data indicate higher correlations in the first and second dimensions of the group of young immigrants (Table 31).

Table 31

Correlation coefficient between the three factors of the questionnaire and the profiles of cybervictims and cyberbullies according to the nationality of the young people (immigrants and nationals)

	Correlation			
	Immigrant		National	
	Cybervictims	Cyberbullies	Cybervictims	Cyberbullies
F1	.909**	.900**	.832**	.895**
F2	.858**	.923**	.814**	.911**
F3	.827**	.751**	.551**	.789**

Note 1. **. Correlation is significant at the level of .01 (two-tailed).

Note 2. F1: Intercultural cyberbullying.

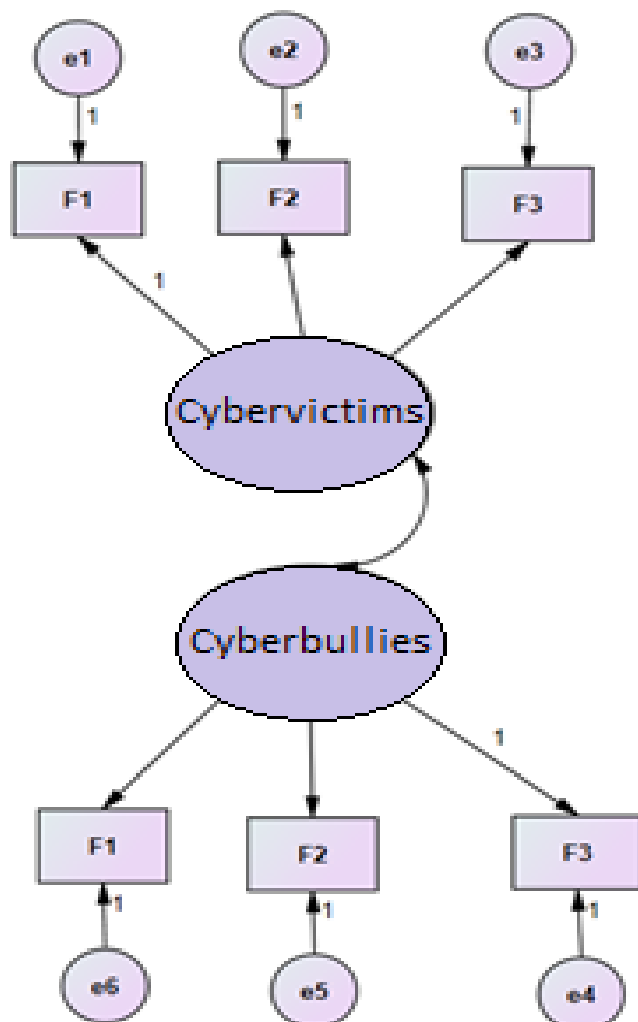
Note 3. F2: Digital racist threats.

Note 4. F3: Identity usurpation.

In this type of analysis, causal effects will be established for the relationships that are generated between the dimensions Intercultural cyberbullying (F1), Digital racist threats (F2) and Identity usurpation (F3), and the cybervictims and cyberbullies profiles (Figure 6).

Figure 6

Theoretical model of cybervictims and cyberbullies profile



Note. F1, Intercultural cyberbullying; F2, Digital racist threats; F3, Identity Usurpation

The proposed structural equation model obtained a good fit for all the evaluation indices examined. The chi-square analysis revealed a significant p value ($\chi^2 = 3.647$; df

= 38; $p < .000$). However, this index cannot be interpreted in a standardized way, while it presents an additional problem due to its sensitivity to sample size (Byrne, 2010). To correct this problem, other standardized fit indices considered less sensitive to sample size were

calculated (Bentler, 2007). The comparative adjustment index (CFI) yielded a value of .826, which is acceptable. The normalized fit index (NFI) specified a value of

.776 and the incremental fit index (IFI) was .827, both of which are acceptables. The mean square error of approximation (RMSEA) value was excellent, being .059.

The following figure and table show the estimated values of the CSCRD model parameters (Figure 7 and Table 32). These values must be of sufficient magnitude and the effects must be significantly different from zero. Do not obtain incorrect estimates, such as negative variations.

Table 32

Regression weights and standardised regression weights associations between variables

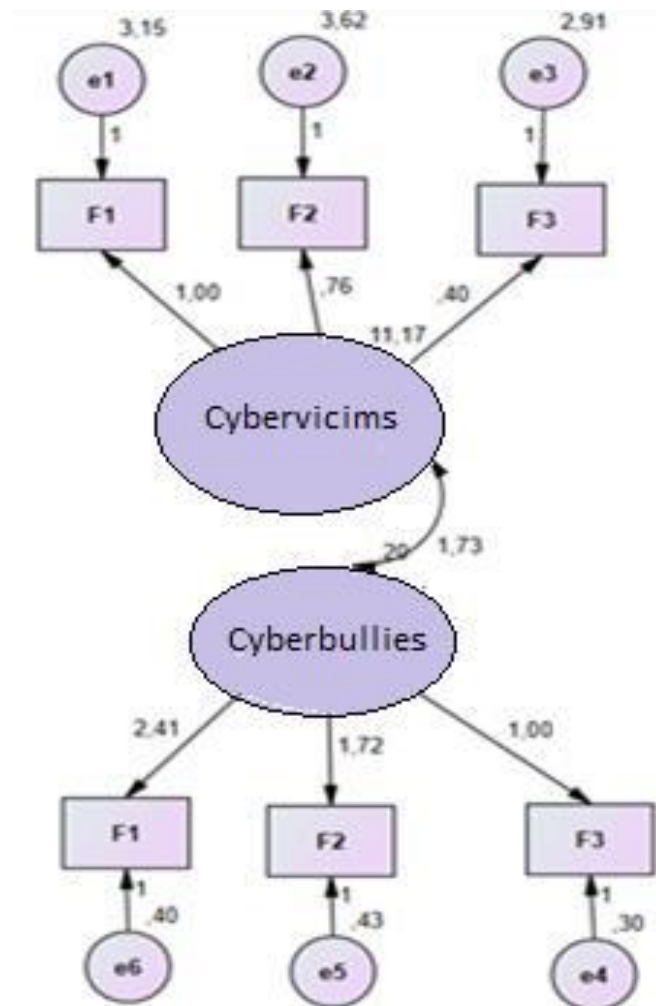
		SE	CR	P	SRW	EST
F1	← Cybervictims	1.65	12.134	***		.900
F2	← Cybervictims	1.40	8.756	***		.872
F3	← Cybervictims	.95	6.707	***		.717
F1	← Cyberbullies	1.62	7.353	***		.913
F2	← Cyberbullies	1.21	8.114	***		.905
F3	← Cyberbullies	.781	5.499	***		.772

Note 1. F1, Intercultural cyberbullying; F2, Digital racist threats; F3, Identity Usurpation.

Note 2. SRW, Standardised Regression Weights; SE, Standard Error; CR, Critical Ratio; EST, Estimation.

Figure 7

Structural equation model



Note 3. *** Association between variables is statistically significant at the level of .005; ** Association between variables is statistically significant at the level of .01; * Association between variables is statistically significant at the level of .05.

Note. F1, Intercultural cyberbullying; F2, Digital racist threats; F3, Identity Usurpation.

In the data obtained, statistically significant relationships are observed at the level of $p < .005$ for all the associations produced between the CSCRD model and the variables that constitute the 3 dimensions of the instrument, both for the cybervictims profile and for the cyberbullies profile. All these relationships are positive and direct, producing the strongest correlations with the variables of the Intercultural cyberbullying and Digital racist threats factors in the cyberbullies profile (F1: $r = .913$; F2: $r = .905$) and in the cybervictims profile (F1: $r = .900$; F2: $r = .872$).

Discussion and conclusion

The descriptive study carried out yielded generalized data from the analyzed sample. Of the 755 young people surveyed, aged between 12 and 16, a higher percentage of young immigrants was found compared to those born in Spain. In addition, when administering the questionnaire, data belonging to the cybervictims and cyberbullies scales were collected, for which it was determined that the instrument may be useful as a predictor to identify which profile is most similar to each of the participants, national or immigrants, depending on their answers.

This knowledge is essential in intercultural contexts, where young people have the need to prosper and develop in order to contribute to their own culture and to that of common contemporary contexts (Brown, 2018). And in which through the knowledge of this type of cyberbullying, racist and xenophobic digital relationships can be corrected by detecting dominated cultural groups, as well as their needs in order to reach full integration.

Related to this, the global findings detected in the research highlighted a higher incidence of cybervictims among the intercultural young people analyzed. According to the data obtained, in general, in the intercultural context studied, young people are more likely to receive intercultural cyberbullying, racist threats through digital media and to suffer identity theft.

Data that are similar to those of other studies (Barlett et al., 2020; Kumar & Sachdeva, 2020; Shohoudi et al., 2019), where common situations of intercultural cyberbullying among young people are reflected, with stigmatization and the lack of information towards the different being the main cause of this. In these contexts, cultural, ethnic and religious diversity give rise to differences in terms of values, norms of conduct and social roles (Cormier, 2020; Fuentes et

al., 2019). Which, on some occasions, result in intercultural harassment and cyberbullying (Burritt, 2020).

On the other hand, and after the differentiation in the analysis, of the nationality of the young people, immigrants or nationals. The findings obtained by reading the Pearson correlation coefficient show a strong correlation between the dimensions that make up the CSCRD and the two subscales evaluated for both immigrant and national participants. Showing a greater tendency in young nationals to be cyberbullies, in the three factors analyzed. And in young immigrants to be cybervictims, suffering, above all, intercultural harassment and usurpation of identity. Although, in this case, the results also revealed that these young people are prone to make racist threats online.

These data agree with previous studies (Montoro & Ballesteros-Moscio, 2016; Spyropoulou et al., 2020) in which a greater number of cybervictims belonging to ethnic minorities or immigrants are observed and in which the rejection biases linked to physical appearance, clothing and skin color are presents. According to Smith (2020), these situations of cyberbullying for racist and xenophobic reasons occur mainly in young first-generation immigrants. And they are characterized, as shown in the correlated factors in the research, by cruel and abusive insults, and for degrading language (Morgan-Consoli et al., 2020).

In addition, as occurs in this study, previous research (Donoso et al., 2019; Trifan & Stattin, 2015), detect the change of role to the cyberbullies, of young people who have experienced violent digital situations. This may be due to the fact that, in violent situations, the victim can create physiological, cognitive, motivational, behavioral and emotional stress reactions that are concluded with aggressive attitudes as a consequence (Fernández-Antelo et al., 2020; Quintana-Orts et al., 2020). Producing changes in the peaceful personality, which even leads to problems of social anxiety and depression (Hsieh, 2020).

Finally, the findings show that the values obtained for the parameters of the model established by the CSCRD (Tomé-Fernández et al., 2019) are of adequate magnitude and have a good fit to the model.

Therefore, there is a good association between the instrument and the three factors or dimensions that it analyzes. Since all these associations were positive and direct, as were the associations shown between the three dimensions with each other.

On the other hand, the validity of the internal structure of the questionnaire was verified using the Exploratory Model of Structural Equations (SEM) (Ruales et al., 2020). Which leads to the conclusion that all variables interact and all factors are necessary to measure cyberbullying for racist and / or xenophobic reasons.

The creation of an instrument with adequate psychometric values to measure this type of cyberbullying, remedies the existing research gap to detect the profile of victim and bully with the same questionnaire (Kuru, 2021; Liang & Schartner, 2020). Becoming a useful tool, not only for empirical evidence, but also for the diagnosis of needs prior to intercultural intervention programs of social and educational nature (López-Azuaga & Suárez, 2018), which focus on respect for differences and on the real inclusiveness of all young people (Repo et al., 2017; Tosun & Sinan, 2020).

References

- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry, 16*(1), 27–28. <https://doi.org/10.1002/wps.20399>.
- Barlett, C. P., Seyfert, L. W., Simmers, M. M., Hsueh Hua Chen, V., Cavalcanti, J. G., Krahé, B., Suzuki, K., Warburton, W. A., Wong, R. Y. M., Pimentel, C.E., & Skowronski, M. (2020). Cross-cultural similarities and differences in the theoretical predictors of

- cyberbullying perpetration: Results from a seven-country study. *Aggressive Behavior*, 47(1), 111–119. <https://doi.org/10.1002/ab.21923>.
- Bentler, P. M. (2007). Can scientifically useful hypotheses be tested with correlations? *American Psychologist*, 62(8), 772–782. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.8.772>.
- Berger, R., Rahav, G., Ronen, T., Roziner, I., & Savaya, R. (2019). Ethnic density and psychological distress in Palestinian Israeli adolescents: Mediating and moderating factors. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37(4), 443–454. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00643-6>.
- Brown, A. (2018). What is so special about online (as compared to offline) hate speech? *Ethnicities*, 18, 297–326. <https://doi.org/10.1177/1468796817709846>.
- Burritt, A. M. (2020). Religious world views, diverse classrooms and curriculum. *Religion & Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1729075>.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with amos. basic concepts, applications and programming*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero-Delgado, O., & Solera, E. (2020). Cyberbullying in adolescents from ecuador and spain: prevalence and differences in gender, school year and ethnic-cultural background. *Sustainability*, 12(11), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su12114597>.
- Catone, G., Senese, V. P., Pisano, S., Siciliano, M., Russo, K., Muratori, P., Marotta, R., Pascotto, A., & Broome, M. R. (2020). The drawbacks of Information and Communication Technologies: Interplay and psychopathological risk of nomophobia and cyber-bullying, results from the bullying and youth mental health Naples study (BYMHNS). *Computers in Human Behavior*, 113, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106496>.

- Chen, L., Wang, Y., Yang, H., & Sun, X. (2020). Emotional warmth and cyberbullying perpetration attitudes in college students: Mediation of trait gratitude and empathy. *Plos One*, *15*(7), 1–14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235477>.
- Chen, M., Cheung, A., & Chan, K. (2019). Doxing: What adolescents look for and their intentions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(2), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020218>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Cormier, D.R. (2020). Assessing preservice teachers' cultural competence with the cultural proficiency continuum Q-sort. *Educational Researcher*, *50*(1), 17–29. <https://doi.org/10.3102/0013189X20936670>.
- Cottom, T. M. (2020). Where platform capitalism and racial capitalism meet: the sociology of race and racism in the digital society. *Sociology of Race and Ethnicity*, *6*(4), 441–449. <https://doi.org/10.1177/2332649220949473>.
- De Nobile, J. (2020). Development and confirmatory factor analysis of the organisational communication in primary schools questionnaire. *Education Sciences*, *10*(12), 1–29. <https://doi.org/10.3390/educsci10120372>.
- Donoso, T., Rubio, M., & Vilà, R. (2019). Factors associated with the cibervictimization in spanish adolescents of 12-14 years. *Health and Addictions*, *19*, 11–21. <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.398>.
- Feijóo, S., Foody, M., Pichel, R., Zamora, L., & Rial, A. (2021). Bullying and cyberbullying among students with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *26*(1), 130–141. <https://doi.org/10.1093/deafed/ena029>.
- Fernández-Antelo, I., Cuadrado-Gordillo, I., & Martín-Mora Parra, G. (2020). Synergy between acceptance of violence and sexist attitudes as a dating violence risk factor. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 1–12.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17145209>.
- Fomby, P., Goode, J. A., Truong-Vu, K.-P., & Mollborn, S. (2019). Adolescent technology, sleep, and physical activity time in two U.S. cohorts. *Youth & Society*, 1–25.
<https://doi.org/10.1177/0044118x19868365>.
- Fuentes, A., Moreno, A.J., Pozo, J.S., & Rodríguez-García, A.M. (2019). Bullying among teens: Are ethnicity and race risk. *Education sciences*, 9, 1–13.
<https://doi.org/10.3390/educsci9030220>.
- Hamilton, J., Purdy, N., Willems, R. A., Smith, P. K.; Culbert, C., Brighi, A., Fiedler, N., Guarini, A., Mameli, C., Menin, D., Scheithauer, H., & Vollink, T. (2020). Using the quality circle approach to empower disadvantaged youth in addressing cyberbullying: an exploration across five European countries. *Pastoral Care in Education*, 38(3), 254–272. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788127>.
- Hoffman, B. Y. (2015). Online responses to a multilingual Super Bowl ad: is “America the Beautiful” by any other language still America, the beautiful? *International Journal of Multilingualism*, 13(2), 213–229. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1094075>.
- Hsieh, Y. P. (2020). Parental psychological control and adolescent cyberbullying victimisation and perpetration: the mediating roles of avoidance motivation and revenge motivation. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1776153>.
- Jaradat, M., Jibreel, M., & Skaik, H. (2020). Individuals’ perceptions of technology and its relationship with ambition, unemployment, loneliness and insomnia in the Gulf. *Technology in Society*, 60, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2019.101199>.

- Jiménez-Morales, M., Montaña, M., & Medina-Bravo, P. (2020). Child use of mobile devices: Influence of the maternal socio-educational level. *Comunicar*, 28, 21–28. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-02>.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1984). *LISREL VI. Analysis of Linear Structural Relationships by Maximum Likelihood, Instrumental Variables, and Least Squares Methods*. Mooresville: Scientific Software.
- Kumar, A., & Sachdeva, N. (2020). Multi-input integrative learning using deep neural networks and transfer learning for cyberbullying detection in real-time code-mix data. *Multimedia Systems*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s00530-020-00672-7>.
- Kuru, N. (2021). Cultural sensitivity and attitudes towards refugees of Turkish nursing students: A cross sectional descriptive study. *International Journal of Intercultural Relations*, 80, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.10.011>.
- Liang, Y., & Schartner, A. (2020). Culturally mixed group work and the development of students' intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/1028315320963507>.
- Lin, H.-H., Wang, Y.Y., Wang, Y.S., & Wang, Y.M. (2018). Measuring perceived physiological vulnerability to IT usage: an initial test in a virtual reality-based learning environment. *Interactive Learning Environments*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1545672>.
- López-Azuaga, R., & Suárez, J. M. (2018). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service-learning. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1507049>.

- Lozano-Blasco, R., Cortés-Pascual, A., & Latorre-Martínez, P. (2020). Being a cybervictim and a cyberbully – The duality of cyberbullying: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106444>.
- Maquilón-Sánchez, J., Mirete-Ruiz, A., & Avilés-Olmos, M. (2017). Augmented Reality (AR). Resources and proposals for teaching innovation. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 183–183. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.290971>.
- Masanet, M.-J., Guerrero-Pico, M., & Establés, M.J. (2019). From digital native to digital apprentice. A case study of the transmedia skills and informal learning strategies of adolescents in Spain. *Learning, Media and Technology*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641513>.
- Maydeu-Olivares, A., Shi, D., & Rosseel, Y. (2017). Assessing fit in structural equation models: A monte-carlo evaluation of RMSEA versus SRMR confidence intervals and tests of close fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(3), 389–402. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1389611>.
- Mills, K. A., & Unsworth, L. (2018). The multimodal construction of race: a review of critical race theory research. *Language and Education*, 32(4), 313–332. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1434787>.
- Montoro, E., & Ballesteros-Moscós, M. A. (2016). Teaching competencies for the prevention of cyberbullying and hate crime in Secondary. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15, 131–143. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.131>.
- Moreta-Herrera, R., Poveda-Rios, S., & Ramos-Noboa, M. I. (2018). Indicators of violence related to cyberbullying in adolescents in Ecuador. *Pensando Psicología*, 14(24), 2382–3984. <https://doi.org/10.16925/pe.v14i24.1895>.

- Morgan-Consoli, M. L., Torres, L., Unzueta, E., Meza, D., Sanchez, A., Vázquez, M. D., & Hufana, A. (2020). Accounts of thriving in the face of discrimination for latina/o undergraduate students. *Journal of Latinos and Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1712208>.
- Mourlam, D. J., De Cino, D. A., Newland, L. A., & Strouse, G. A. (2020). “It’s fun!” Using students’ voices to understand the impact of school digital technology integration on their well-being. *Computers & Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104003>.
- Mustafa-Awad, Z., & Kirner-Ludwig, M. (2021). Syrian refugees in digital news discourse: Depictions and reflections in Germany. *Discourse & communication*, 15(1), 74–97. <https://doi.org/10.1177/1750481320961636>.
- ONTSI (National Observatory of Telecommunications and the Information Society). 2020. *The network society. Digital transformation in Spain*. Annual report 2020. Retrieved: <http://www.https://ontsi.red.es/es/estudios-e-informes>. Accessed December 5, 2020.
- Quintana-Orts, C., Rey, L., Chamizo-Nieto, M. T., & Worthington, E. L. (2020). A serial mediation model of the relationship between cybervictimization and cyberaggression: The role of stress and unforgiveness motivations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217966>.
- Raza, S. A., Qazi, W., Akram, K., & Salam, J. (2020). Social isolation and acceptance of the Learning Management System (LMS) in the time of COVID-19 pandemic: An expansion of the UTAUT model. *Journal of Educational Computing Research*, 1–26. <https://doi.org/10.1177/0735633120960421>.

- Repo, H., Vahlberg, T., Salminen, L., Papadopoulos, I., & Leino-Kilpi, H. (2017). The cultural competence of graduating nursing students. *Journal of Transcultural Nursing*, 28(1), 98–107. <https://doi.org/10.1177/1043659616632046>.
- Ruales, S. T., Agirdag, O., & Van Petegem, W. (2020). Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers. *Multicultural Education Review*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/2005615x.2020.1808926>.
- Shohoudi, A., Leduc, K., Shohoudi, A., & Talwar, V. (2019). Examining cross-cultural differences in youth's moral perceptions of cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 1–6. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0339>.
- Sichling, F. (2017). Diversity on the urban margin: The influence of social networks on the transition to adulthood of disadvantaged immigrant youth. *Geoforum*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2017.03.029>.
- Skilbred-Fjeld, S., Reme, S. E., & Mossige, S. (2020). Cyberbullying involvement and mental health problems among late adolescents. *Cyberpsychology: Journal of psychosocial research on cyberspace*, 14(1), 1–16. <https://doi.org/10.5817/CP2020-1-5>.
- Smith, W. P. (2020). Social movement framing tasks and contemporary racisms: Diagnostic and prognostic forms. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/2332649220922564>.
- Sparkes-Vian, C. (2018). Digital propaganda: The tyranny of ignorance. *Critical Sociology*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/0896920517754241>.
- Spyropoulou, E., Surlantzi, A., Karakosta, A., Kotsampasoglou, M., & Giovazolias, T. (2020). Longitudinal evaluation of friendship project: A multicultural – antiracist program for elementary school children. *Current Psychology*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00842-w>.

- Tan, P., Wu, H., Li, P., & Xu, H. (2018). Teaching management system with applications of RFID and IoT technology. *Education Sciences*, 8(1), 1–13 [https://doi.org/10.3390 /educsci8010026](https://doi.org/10.3390/educsci8010026).
- Thompson, J. D. (2018). Predatory schools and student non-lives: A discourse analysis of the Safe Schools Coalition Australia controversy. *Sex Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1475284>.
- Tomé-Fernández, M., Ortiz-Marcos J. M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2019). educational environments with cultural and religious diversity: Psychometric analysis of the cyberbullying scale. *Religions*, 10(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/rel10070443>.
- Tosun, B., & Sinan, O. (2020). Knowledge, attitudes and prejudices of nursing students about the provision of transcultural nursing care to refugees: A comparative descriptive study. *Nurse Education Today*, 85, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104294>.
- Trifan, T. A., & Stattin, H. (2015). Are adolescents' mutually hostile interactions at home reproduced in other everyday life contexts? *Journal of Youth & Adolescence*, 44, 598–615. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0204-x>.
- Tsaur, S.-H., & Tu, J.-H. (2019). Cultural competence for tour leaders: Scale development and validation. *Tourism Management*, 71, 9–17. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.09.017>.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., & Stoddard, S. A. (2017). Cyberbullying Among Chilean Students and the Protective Effects of Positive School Communities. *Journal of School Violence*, 17(4), 430–442. doi:10.1080/15388220.2017.1358640.
- Varela, J., Guzmán, J., Alfaro, J., & Reyes, F. (2018). Bullying, cyberbullying, student life satisfaction and the community of Chilean adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9610-7>.

- Wiltgren, L. K. (2020). Polite exclusion: high-performing immigrant students experience of peer exclusion. *Race Ethnicity and Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1718083>.
- Xiao, Z. (2019). Mobile phones as life and thought companions. *Research Papers in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601757>.
- Yang, X., Zhang, M., Kong, L., Wang, Q., & Hong, J. C. (2020). The effects of scientific self-efficacy and cognitive anxiety on science engagement with the "question- observation- doing-explanation" model during school disruption in COVID-19 pandemic. *Journal of Science Education and Technology*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09877-x>.
- Yust, K. M. (2017). Drama, intimacy, and vulnerability: The spiritual challenges of digital culture. *International Journal of Children's Spirituality*, 22(2), 110–119. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2017.1287682>.
- Zhang, H., & Zhao, H. (2020). Dark personality traits and cyber aggression in adolescents: A moderated mediation analysis of belief in virtuous humanity and self-control. *Children and Youth Services Review*, 119, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105565>.

Capítulo 5. Discusión y Conclusiones

En el presente capítulo se discuten los resultados obtenidos en contraste con estudios previos, como, las conclusiones de las diferentes investigaciones que se han desarrollado a lo largo de este trabajo, considerándose los principales resultados obtenidos como su relación entre los mismos. Se precisa destacar que el capítulo se estructura en cuatro apartados. En primer lugar, se exponen la discusión y conclusión de la investigación. A continuación, se plantean las limitaciones del estudio y, finalmente, las posibles líneas futuras de investigación como ampliación o complementación de la tesis doctoral.

5.1 Discusión

Las diferentes investigaciones que se estructuran en esta tesis doctoral se orientan y aglutinan bajo el objetivo general establecido para desarrollar el estudio, cuyo objetivo consiste en analizar el ciberbullying xenófobo o racista que se produce en el alumnado de E.S.O de ciudades fronterizas.

En cuanto al primer estudio de investigación, su objetivo principal consistió en elaborar un cuestionario para evaluar este tipo de ciberbullying en el alumnado de E.S.O de ciudades fronterizas en los entornos educativos. Para ello, se analizaron las propiedades psicométricas de un cuestionario en tres fases. Durante la fase inicial se utilizó el método Delphi, que analizó la validez del contenido de la escala. En este método, 22 expertos utilizaron la literatura existente (Del Rey et al., 2015) para consolidar y establecer la denominación de las dimensiones. Cabe mencionar que los estudios de referencia se centran en analizar el bullying o ciberbullying, sin embargo, no profundizan en las características interculturales del alumno para conocer las posibles causas xenófobas de este tipo de violencia. Por ello, se ha planmteado una herramienta innovadora con alta aplicación científica en el mundo globalizado en el que vivimos y, en el que no es raro ver violencia física o verbal en jóvenes de diferentes culturas,

etnias o religiones (Domínguez et al., 2017). Ofrecer un instrumento confiable y empíricamente probado es de gran importancia en un momento en el que los medios digitales están llenos de violencia escondida detrás de identidades y perfiles enmascarados, lo que dificulta el diagnóstico y la intervención educativa centrada en los ciberagresores (Palladino et al., 2015).

En la segunda fase del análisis del estudio, se obtuvo la confiabilidad de la escala con el AFE, y fueron visibles los ítems que mostraron comportamientos psicométricos positivos. Al respecto, se encontró que luego de la extracción de las comunalidades, todos los elementos eran aptos para conservar, lo que depositaba los 38 ítems establecidos por los expertos una vez aplicado el método Delphi.

En la tercera fase del análisis, tras realizar el AFC, se confirmó el modelo obteniendo índices aceptables (CFI y TLI) (Morin et al., 2015), mejorando incluso los obtenidos en las escalas originales a partir de las cuales se adaptó el instrumento (Del Rey et al., 2015; Elipe et al., 2017; Hall, 2016; Romera et al., 2016). Además, el análisis de validez de constructo muestra corroboración con la escala utilizada en la mayoría de proporciones para la adaptación (Del Rey et al., 2015), obteniendo también tres dimensiones: la primera variable latente comprende los ítems 26, 32, 31, 29, 27, 28, 30, 33, 38, 34, 36, 25, 24, 21, 20, 23, 22, 35 y 37 del cuestionario; la segunda variable latente está compuesta por los ítems 3, 13, 10, 12, 4, 2, 14, 1, 11, 8, 7 y 9 del cuestionario; y la tercera variable latente incluye los ítems 16, 18, 17, 15, 6, 19 y 5 del cuestionario.

Los resultados obtenidos en el estudio nos permiten tomar conciencia para desarrollar nuevos instrumentos, pues debe basarse en una consideración cuidadosa de las ventajas y desventajas de los ya existentes (Van et al., 2018). En este sentido, los resultados aportan no solo evidencia empírica, sino que muestra ventajas sobre las herramientas referenciadas, en el que, además, se presenta como un instrumento que permite favorecer la prevención e

intervención del ciberacoso, teniendo en cuenta las actitudes racistas y xenófobas de los agresores y de las víctimas que lo sufren (Thomas et al., 2019).

Tras validar el cuestionario del primer estudio, la segunda investigación consistía en describir si existen diferencias significativas teniendo en cuenta la variable raza, etnia y religión, en el perfil de víctimas y de agresores en este tipo de ciberbullying. Para este estudio se plantearon una serie de hipótesis de investigación, los cuales se confirmaron. Las dos hipótesis iniciales de la investigación determinaban que el alumnado de minorías étnicas, religiosas o raciales tendrían más probabilidades de sufrir ciberacoso y que los grupos que han sido víctimas tendrán más probabilidades de convertirse en ciberacosadores. Al respecto, y según investigaciones previas (Gascón-Cánovas et al., 2017), los resultados obtenidos confirman la primera hipótesis planteada, pues los grupos minoritarios pertenecientes a la religión musulmana, la etnia gitana y la raza asiática son las más propensas a convertirse en cibervíctimas.

Los resultados obtenidos en esta investigación ratifican los obtenidos en otros estudios (Cormier, 2020), donde los estudiantes musulmanes se revelaron como la religión más vulnerable a sufrir ciberacoso, y donde se viola su ciberseguridad. Cheng et al. (2019) y Giuliani et al. (2020) revelaron en su estudio la discriminación religiosa contra este grupo, alegando que están sujetos a experimentar significativamente más microagresiones religiosas que otros grupos. Esto puede estar influenciado por el aumento del miedo y el odio hacia este grupo tras los hechos del 11 de septiembre y otras acciones terroristas en Europa (Cainkar & Selod, 2018). Por otro lado, los resultados también indican que los estudiantes gitanos tienen una mayor probabilidad de convertirse en cibervíctimas. Este hecho está en línea con otras investigaciones (Phillips, 2019), donde se les identifica como víctimas de terribles injusticias sociales y financieras, así como de discriminación institucional y estructural. En este sentido, Ansen y

Meer (2020) argumentan que este problema digital es provocado por el grupo mayoritario, cuando se considera a las minorías culturales como enemigos internos o externos (Duke, 2020).

Finalmente, los resultados indicaron una mayor probabilidad de que los estudiantes asiáticos se conviertan en víctimas cibernéticas. Estos hallazgos concuerdan con otras investigaciones (Ahmad et al., 2020) donde se describe que los estudiantes asiáticos tienen menos autocontrol y son menos monitoreados por sus padres, lo que hace que participen y accedan a actividades en línea con más frecuencia, una situación que conduce a una mayor probabilidad de adoptar el papel de cibervíctima en la red. El ciberacoso se da en el escenario educativo actual que se caracteriza por una clara diversidad cultural (Burritt, 2020). Esta diversidad racial, étnica y religiosa da como resultado diferencias en términos de valores, estándares de conducta y roles sociales (Duradoni et al., 2020). Autores como Spyropoulou et al. (2020) lo traducen como ciberacoso intercultural. De hecho, de acuerdo con los resultados revelados por esta investigación, estos no afectan de la misma manera a los grupos minoritarios de estudiantes evaluados. Varios autores (Brown, 2019; Morgan-Consoli et al., 2020) afirman que esta situación se debe principalmente a las disparidades raciales y a la jerarquía de etnias presentes en la sociedad, reflejada en las escuelas, que tienen como consecuencia sesgos de rechazo vinculados a la fisiología, apariencia, vestimenta y color de piel. Estas situaciones afectan sobre todo a los estudiantes de primera generación de minorías culturales, que son percibidos como grupos sociales de menor valor (Stokes et al., 2020).

Los tipos más comunes de ciberacoso que surgen por motivos culturales se corresponden con insultos abusivos y crueles, lenguaje degradante o palabras amenazadoras dirigidas a la persona o al grupo cultural (Farrell, 2019). Esto ocurre en las redes sociales a las que tiene acceso la población estudiantil (Musolff, 2015), creando así prejuicios, y fomentando

comentarios racistas y xenófobos contra costumbres y tradiciones distintas a las arraigadas en la sociedad, con la intención de incitar al odio (Sam et al., 2018).

Sin embargo, en algunas situaciones, la frustración y la venganza hacen que las cibervíctimas asuman el papel de ciberacosadores (Hsieh, 2020), lo que ocurre en dos de los tres grupos de cibervíctimas de este estudio. Esto confirma la segunda hipótesis inicial de la investigación y concuerda con lo planteado en investigaciones anteriores al respecto (Buelga, 2017). En esta dirección, los resultados de la investigación muestran que los estudiantes asiáticos pueden asumir ambos roles. Al igual que en otras investigaciones (Lee et al., 2018), se indica que los estudiantes asiáticos que utilizaron las redes sociales para realizar conductas de acoso escolar reconocieron haber sido víctimas de ciberacoso previamente a manos de los participantes. Esto puede deberse a que se trata de un grupo que se siente incapaz de encontrar apoyo social en algunas situaciones, lo que hace que actúen como ciberacosadores y creen conflictos en línea (Lazuras et al., 2017). Por otro lado, este cambio de roles también se da en la etnia gitana. En relación con esto, Calmaestra et al. (2020) afirman que son un grupo cultural minoritario en España, que se caracteriza por un sentimiento de identidad cultural, que los hace sentir diferentes a otros grupos similares. Esta situación se percibe como un incentivo, que genera conflictos entre sus pares y los caracteriza como un grupo minoritario, lo que además se vincula al ciberacoso, tanto en términos de ser cibervíctimas como ciberacosadores [Cho et al., 2019; O'Connor et al., 2018). Adoptan el papel de ciberacosadores cuando son atacados y rechazados en las redes sociales (Lozano-Blasco et al., 2020; Muneer & Fati, 2020).

Respecto a la tercera investigación de la tesis doctoral, su objeto de estudio consistió en identificar las variables sociodemográficas que afectan con mayor probabilidad para ser cibervíctima o ciberagresor en este tipo de ciberbullying.

Para ello se aplicó las pruebas H de Kruskal-Wallis y U de Mann Whitney, donde se obtuvo diferencias significativas en función de estas variables, dentro de los roles de cibervíctima y ciberagresor. Para proseguir el conocimiento del comportamiento de los datos, se llevó a cabo el análisis de regresión logística, con el fin de determinar si estas diferencias se verificaban, así como identificar quienes mostraban mayores probabilidades de ser cibervíctimas o ciberagresores motivados por el racismo y la xenofobia.

Los resultados obtenidos en el análisis de la variable edad, se indicó que las edades comprendidas entre los trece y catorce años presentan mayores probabilidades de ser cibervíctimas. Lo que coincide con otras investigaciones, donde se exponen que los estudiantes de este grupo de edad presentan una alta probabilidad de sufrir ciberbullying, especialmente cuando pertenecen a grupos vulnerables (Bussey et al., 2020; Twardowska-Staszek et al., 2018). Además, autores como Gómez et al. (2020) y Rodríguez-Hidalgo et al. (2018) destacan la preocupación educativa y parental en esta franja de edad, en la que los estudiantes no sólo suelen tener problemas de ciberacoso, si no también otros tipos de problemas relacionado con el contacto con extraños a través de Internet.

Por otro lado, respecto a los ciberagresores, en el estudio se presentan con mayor probabilidad de asumir este rol los adolescentes que se encuentran entre los quince y dieciséis años. Estos datos se corroboran con el estudio realizado por Barlett et al. (2020), en el que se demuestra que los adolescentes de esta franja de edad son los que presentan conductas más violentas en red. Sin embargo, en el estudio realizado por Machimbarrena y Garaigordobil (2017) se halló una relación inversa, siendo los adolescentes de menor edad, entre los once y doce años, los propensos a asumir el rol de ciberagresor. Esta misma controversia, ocurre cuando el ciberbullying es motivado por el racismo o la xenofobia. Así existen evidencias de algunos estudios, en el que se postula que este tipo de ciberacoso disminuye a medida que

aumenta la edad (Giménez et al., 2015; Sittichai & Smith, 2018), mientras que otros afirman exactamente lo contrario (Del Rey et al., 2016; Festl et al., 2017). Según Resnicow (2019) esto se debe a que los adolescentes de menor edad presentan gran impulsividad en el manejo de las redes sociales con bajas puntuaciones en asertividad, carencias que, van disminuyendo en edades más avanzadas en el que despliegan un mayor autocontrol en su actitud en las redes sociales y en el contexto social en el que se desenvuelven. A contra posición a esta teoría, se encuentran autores como DeSmet et al. (2018) puesto que mostraban evidencias que el ciberacoso se presentaba en mayor incidencia en el alumnado adolescente de mayor edad, por lo que se afirmaba que la mayoría de edad está relacionada significativamente con el ciberacoso. Asimismo, en otras investigaciones (Alipan et al., 2018; Jenaro, et al., 2017; Savage & Tokunaga, 2017) destacan que los jóvenes adolescentes de entre quince y veinte años, presentan conductas antisociales o delictivas en redes sociales.

En cuanto a la variable lugar de procedencia, el análisis del estudio reveló que los estudiantes de la ciudad de Jaén presentaban altas probabilidades de comportarse como cibersagresores en red, motivados por la discriminación racial, étnica o religiosas. Esta situación se debe por la gran afluencia de inmigración que reciben sus centros, cuyo principal país emisor de inmigrantes es Marruecos (INE, 2019). Al respecto, Torres-Salinas & Jiménez-Contreras (2015), indicó que cuatro de cada cinco estudiantes de la provincia reconocieron haber realizado ciberacoso de carácter racista.

En el rol inverso, se observa que los adolescentes de Granada presentan una elevada probabilidad de convertirse en cibervíctimas. Lo cual coincide con otro estudio (Castro-Sánchez et al., 2018). Y con los datos de otras investigaciones que afirman que una mayoría de los estudiantes de esta provincia pertenecientes a minorías étnicas y culturas son víctimas de ciberacoso (Beltrán-Catalán et al., 2018; Zych et al., 2016).

Por último, con respecto al lugar de procedencia, en la investigación se destacan ciudades en la que los estudiantes muestran altas probabilidades de ser cibervíctimas y ciberagresores. Estas son Granada, Ceuta y Melilla. Carrascosa y Lacomba, (2020) revelan en su estudio que estas provincias, especialmente Ceuta y Melilla por su gran influencia inmigrante por ser ciudades fronterizas, sus adolescentes se ven implicados en este tipo de acoso que puede conllevarles a convertirse también en ciberagresores, donde el enfado y la frustración de ser víctimas lo llevan a convertirse en agresores en las redes sociales (Elçi & Seçkin, 2019; Lee & Shin, 2017; Van der Vleuten et al., 2016). Además, otros estudios observaron que, a mayor victimización ligada a ciberbullying por razones étnicos, raciales o religiosos, conlleva el incremento de las situaciones en las que se es ciberagresor (Epelde-Larrañaga et al., 2020).

Finalmente, los hallazgos obtenidos en la investigación, demuestran que la variable género influye en la probabilidad de que los estudiantes sean o no víctimas del acoso en medios digitales (Leduc et al., 2018). Más concretamente se obtuvo que el alumnado varón era más propenso a ser ciberagresor, mientras que el género femenino se relaciona más con ser cibervíctima. Lo cual puede ser debido a los estereotipos de masculinidad adquiridos por la sociedad, en el que despliegan comportamientos agresivos que demuestren poder y fuerza, por tanto, estos estereotipos los facultan al mismo tiempo para desarrollar y participar en este tipo de ciberacoso (Jiménez, 2019). Lo que lleva a deducir que hay una alta probabilidad de que las participantes de género femenino son más propensas a ser cibervíctimas que el sexo masculino (Donoso-Vázquez et al., 2017). Wright (2017) y Malo-Cerrato et al. (2018) argumentan que se ha prestado poca atención a las diferencias de género en el procesamiento de la información social, en donde el género se transforma en una variable importante a tener en cuenta, al examinar el procesamiento de la información social y los comportamientos agresivos de ciberbullying en el ámbito intercultural.

Finalmente, la última investigación consistía en diagnosticar las conductas que caracterizan el ciberbullying xenófobo o racista en estudiantes de E.S.O de ciudades fronterizas y describir si existen diferencias significativas teniendo en cuenta las variables nacionalidad en el perfil de víctimas y de agresores en este tipo de ciberbullying. De los 755 participantes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, un porcentaje de jóvenes inmigrantes se comparó con los nacidos en España, en relación al tipo de ciberbullying xenófobo y/o racista. Además, al administrar el cuestionario, se recogieron datos pertenecientes a las escalas de cibervíctimas y ciberacosadores, por lo que se determinó que el instrumento puede ser útil como predictor para identificar cuál es el perfil más afín a cada uno de los participantes, nacionales o inmigrantes, en función de sus respuestas.

Este conocimiento es esencial en contextos interculturales, donde los jóvenes tienen la necesidad de prosperar y desarrollarse para contribuir a su propia cultura y a la de los contextos contemporáneos comunes (Brown, 2018). Y en el que, a través del conocimiento de este tipo de ciberacoso, se pueden corregir las relaciones digitales racistas y xenófobas detectando los grupos culturales dominados, así como sus necesidades para alcanzar la plena integración.

En relación con esto, los hallazgos globales detectados en la investigación destacan una mayor incidencia de cibervíctimas entre los jóvenes interculturales analizados. Según los datos obtenidos, en general, en el contexto intercultural estudiado, los jóvenes son más propensos a recibir ciberacoso intercultural, amenazas racistas a través de medios digitales y a sufrir robos de identidad.

Datos que son similares a los de otros estudios (Barlett et al., 2020; Kumar & Sachdeva, 2020; Shohoudi et al., 2019), donde se reflejan situaciones comunes de ciberacoso intercultural entre los jóvenes, siendo la estigmatización y la falta de información hacia el diferente la principal causa de ello. En estos contextos, la diversidad cultural, étnica y religiosa da lugar a

diferencias en cuanto a valores, normas de conducta y roles sociales (Cormier, 2020; Fuentes et al., 2019). Lo que, en algunas ocasiones, da lugar a acoso intercultural y ciberacoso (Burritt, 2020).

Por otro lado, y tras la diferenciación en el análisis de la nacionalidad de los jóvenes, inmigrantes o nacionales. Los hallazgos obtenidos mediante la lectura del coeficiente de correlación de Pearson muestran una fuerte correlación entre las dimensiones que componen el CSCRD y las dos subescalas evaluadas tanto para los participantes inmigrantes como para los nacionales. Mostrando una mayor tendencia en los jóvenes nacionales a ser ciberacosadores, en los tres factores analizados. Y en los jóvenes inmigrantes a ser cibervíctimas, sufriendo, sobre todo, acoso intercultural y usurpación de identidad. Aunque, en este caso, los resultados también revelaron que estos jóvenes son propensos a realizar amenazas racistas online.

Estos datos coinciden con estudios anteriores (Montoro & Ballesteros-Moscocio, 2016; Spyropoulou et al., 2020) en los que se observa un mayor número de cibervíctimas pertenecientes a minorías étnicas o inmigrantes y en los que se presentan los sesgos de rechazo vinculados a la apariencia física, la vestimenta y el color de la piel. Según Smith (2020), estas situaciones de ciberacoso por motivos racistas y xenófobos se dan principalmente en jóvenes inmigrantes de primera generación. Y se caracterizan, como muestran los factores correlacionados en la investigación, por los insultos crueles y abusivos, y por el lenguaje degradante (Morgan-Consoli et al., 2020).

Además, al igual que ocurre en este estudio, investigaciones anteriores (Donoso et al., 2019; Trifan & Stattin, 2015), detectan el cambio de rol hacia los ciberacosadores, de los jóvenes que han vivido situaciones digitales violentas. Esto puede deberse a que, en situaciones violentas, la víctima puede crear reacciones de estrés fisiológico, cognitivo, motivacional, conductual y emocional que concluyen con actitudes agresivas como consecuencia (Fernández-

Antelo et al., 2020; Quintana-Orts et al., 2020). Produciendo cambios en la personalidad pacífica, lo que lleva incluso a problemas de ansiedad social y depresión (Hsieh, 2020).

Finalmente, los hallazgos muestran que los valores obtenidos para los parámetros del modelo establecido por el CSCRD (Tomé-Fernández et al., 2019) son de magnitud adecuada y tienen un buen ajuste al modelo. Por tanto, existe una buena asociación entre el instrumento y los tres factores o dimensiones que analiza. Ya que todas estas asociaciones fueron positivas y directas, al igual que las asociaciones mostradas entre las tres dimensiones entre sí. Por otro lado, la validez de la estructura interna del cuestionario se verificó mediante el Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) (Ruales et al., 2020). Lo que permite concluir que todas las variables interactúan y todos los factores son necesarios para medir el ciberacoso por motivos racistas y/o xenófobos.

5.2 Conclusions

The first study of the doctoral thesis is aimed to adapt and validate a questionnaire to diagnose racist or xenophobic cyberbullying. The main conclusion of this study was that the instrument developed complies with the established psychometric properties, being a useful questionnaire for the diagnosis of this type of cyberbullying. This could even improve the teaching tools in contexts where students have equivocal value judgments towards different cultures and religions. The findings of the study represent an important input for the development of educational intervention programs that develop intercultural sensitivity in students through social networks, supported by an educational community that values cultural pluralism.

The second study consisted of describing whether there are significant differences, taking into account the variables of race, ethnicity and religion, in the profile of victims and

aggressors in this type of cyberbullying. Among the main findings of the study, it is necessary to make a distinction between the findings derived from the research itself, and the findings that the researchers determined during the research process. The findings obtained confirm the two initial hypotheses put forward in the research. Students from minority groups belonging to the Muslim religion, Roma ethnicity and Asian race were more likely to be cybervictims. Secondly, two of these minority groups were more likely to be cyberbullies, assuming both roles. These were Roma and Asian students.

As for the conclusions derived from the research process, it is worth noting that there are few studies assessing the construct with specific tools that measure the two profiles: cybervictims and cyberbullies, especially with items related to cyberbullying caused by racial, ethnic or religious intolerance. Therefore, the findings obtained regarding the relationships of both profiles in minority groups of students, as they are regular Internet users, can be taken as a basis for the creation of a mobile App that serves to prevent and intervene online in the cyberbullying of Asian and Roma students in the south of Spain. This would create a fundamental didactic resource to educate in a peaceful and conflict-free environment and therefore significantly reduce cyberbullying in secondary schools in this part of Spain, which is characterised by a steady increase of interculturality in its classrooms.

The third study consisted in identifying the socio-demographic variables that affect with higher probability to be a cybervictim or cyberbully in this type of cyberbullying. The results obtained in this research led to the conclusion that students in intercultural educational contexts between the ages of thirteen and fourteen are more likely to be cybervictims.

Moreover, students between the ages of fifteen and sixteen were more likely to acquire the role of cyberaggressor. Secondly, among these minority groups with respect to their place of origin, they revealed that students from the city of Jaén had a high probability of behaving

as cyberaggressors online. However, in the reverse role, adolescents from Granada were found to have a high probability of becoming cyber-victims. Furthermore, with regard to this variable, it is reflected that certain cities assume both roles (cybervictims and cyberaggressors), being the city of Granada, Ceuta and Melilla. Regarding the results obtained by the gender variability, it is shown that male students are more likely to take on the role of cyberaggressor, while female students are more likely to be cybervictims.

Finally, the last study of the doctoral thesis was established by the following objectives: to diagnose the behaviours that characterise xenophobic or racist cyberbullying in secondary school students from border cities, and to describe if there are significant differences taking into account the nationality variable in the profile of victims and aggressors in this type of cyberbullying.

Among the conclusions obtained, we found a higher percentage of young immigrants in the role of cybervictims compared to those born in Spain aged between 12 and 16. In addition, they tend to receive intercultural cyberbullying, racist threats via digital devices and suffer identity theft. On the other hand, young immigrants tend to be cyber-victims, especially in the dimensions of intercultural bullying and identity theft. However, concerning young immigrants, the results showed that these young people were prone to committing racist threats on social networks. Faced with these experiences and violent situations, the victim can create changes in their personality that lead to aggressive responses and attitudes on social networks.

On the other hand, the results show a tendency of national adolescents to be cyberbullies reflected in the three factors analysed. This leads us to reflect on the racist and xenophobic attitudes of national adolescents, and further research is needed on the subject in question.

5.3 Limitaciones del estudio

Aunque las muestras seleccionadas en cada uno de los artículos presentados, de manera general son representativas, es importante considerar los datos de esta investigación con cautela, puesto que algunos de los grupos étnicos, religiosos o culturales analizados no se han recogido con suficiente representatividad con respecto al contexto educativo español. Esto se debe a la singularidad de la región analizada, donde hay pocos asentamientos de algunas culturas como, por ejemplo, de los estudiantes de la religión budista.

A pesar de ello, la muestra es representativa de la zona sur del país, y proporciona una sólida primera aproximación al fenómeno del ciberacoso por intolerancia racial, étnica y religiosa. Esto resulta valioso y necesario para el vacío científico existente sobre este tipo de ciberacoso. Sobre todo, en estos momentos donde se encuentra en auge ciberseguridad que rodea a los entornos educativos, provocado por la instauración de la educación online debido al virus COVID-19.

5.4 Futuras líneas de investigación

En este subcapítulo de la tesis doctoral se plantean una serie de propuestas de estudio que quedan abiertas para ser desarrolladas en el futuro.

La primera propuesta gira en torno a la aplicación del estudio desde un paradigma de investigación cualitativa o mixta, con otros instrumentos y, con el uso de análisis de datos diferentes que supondrán un enriquecimiento y una complementación de los resultados obtenidos.

Otra propuesta de investigación que sería interesante es la creación de un App móvil que sirva para prevenir e intervenir de forma online el ciberacoso entre estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de contextos interculturales. Esto supondría, además de una

línea de investigación, un recurso didáctico fundamental para educar en un entorno pacífico y libre de conflictos, y, por tanto, reducir significativamente el ciberacoso en los centros de secundaria de España, que se caracterizan por un aumento constante de la interculturalidad en sus aulas debido a la globalización que actualmente está caracterizando a la población mundial.

Por otro lado, se consideraría importante plantear también la elaboración de un instrumento en el que se analizara la relación entre el perfil de ciberbullying racista y/o xenófobas y las habilidades sociales de los participantes implicados. Además, sería conveniente llevar a cabo más estudios transculturales, con el fin de conocer la perspectiva global de la vinculación de las habilidades sociales y los diferentes perfiles de ciberbullying, contextualizados en la psicología social y en las investigaciones sobre medios digitales.

Por último, sería necesario la ampliación de los centros educativos analizados en la propuesta de la investigación, analizando a centro de diferentes comunidades autónomas, en el que además se identificara que controles y enseñanzas se están llevando a cabo sobre el uso de las tecnologías con su alumnado. Puesto que estudios previos analizados en esta tesis doctoral reflejan que, los centros educativos siguen mostrando la necesidad de fomentar, a través de estas tecnologías, la enseñanza de contenidos educativos que conviertan a sus estudiantes en ciudadanos digitales responsables.

Referencias bibliográficas

- Aboujaoude, E., Savage, M.W., Starcevic, V., & Salame, W.O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>.
- Ahmad, F., Wang, J., Wong, B., & Fung, W. L. A. (2020). Interactive mental health assessments for Chinese Canadians: A pilot randomized controlled trial in nurse practitioner-led

- primary care clinic. *Asia-Pacific Psychiatry*, 1–9. <https://doi.org/10.1111/appy.12400>.
- Al Shehhi, M., Alzouebi, K., & Ankit, A. (2021). An examination of the emotional intelligence of school principals and the impact on school climate in public schools in the United Arab Emirates. *Journal of applied research in higher education*, 1-21. <https://doi.org/10.1108/JARHE-093320-0287>.
- Albarello, F., Foroni, F., Hewstone, M., & Rubini, M. (2019). “They are all alike”: When negative minority outgroups are generalized onto superordinate inclusive outgroups. *International Journal of Intercultural Relations*, 73, 59–73. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.08.003>.
- Albert, M. J., Ortega, I., & García, M. (2017). Education in human rights: Ethical-civic formation of the social educators as way to anticipate the cyberbullying. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 181–194. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.13.
- Alcaine, P. B., & Vicente, E. (2020). How the Education Community Perceives Cyberbullying: a Comparison of Students, Teachers and Families. *Journal of new approaches in educational research*, 9(2), 216-230. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.554>.
- Alebrahim, A. (2020). The neglected sheikhdom at the frontier of empires and cultures: an introduction to al-Zubayr. *Middle Eastern Studies*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00263206.2020.1735370>.
- Alipan, A., Skues, J. L., & Theiler, S. (2018). “They Will Find Another Way to Hurt You”: Emerging Adults’ Perceptions of Coping With Cyberbullying. *Emerging Adulthood*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/2167696818816896>.

- Alonso, C., & Romero, E. (2017). Aggressors and Victims in Bullying and Cyberbullying: A Study of Personality Profiles using the Five-Factor Model. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, 1-14. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.73>.
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J.-C. (2017). Cyberaggression among Adolescents: Prevalence and Gender Differences. *Comunicar*, 25(50), 89–97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>.
- Amaki, Y. (2018). Development of Global-Mindedness among College Students: a Comparative Study among the Japanese and US Students. *Rupkatha journal on interdisciplinary studies in humanities*, 10(2), 102-110. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v10n2.10>.
- Andersen, C., Clopot, C., & Ifversen, J. (2020). Heritage and interculturality in EU science Diplomacy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(175), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00668-8>.
- Anderstaf, S., Lecusay, R., & Nilsson, M. (2021). Sometimes we have to clash': how preschool teachers in Sweden engage with dilemmas arising from cultural diversity and value differences. *Intercultural Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1878112>.
- Anne, K. (2020). Finding a way in for interculturality: analysing History teachers' conceptualisations at the secondary school level. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1825288>.
- Ansen, Y., & Meer, N. (2020). Genealogies of 'Jews' and 'Muslims': social imaginaries in the race–religion nexus. *Patterns of Prejudice*, 54(1–2), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0031322X.2019.1696046>.
- Arday, J., Zoe Belluigi, D., & Thomas, D. (2020). Attempting to break the chain: reimagining

- inclusive pedagogy and decolonising the curriculum within the academy. *Educational Philosophy and Theory*, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2020.1773257>.
- Arpaci, I., Abdeljawad, T., Baloğlu, M., Kesici, Ş., & Mahariq, I. (2020). Mediating Effect of Internet Addiction on the Relationship Between Individualism and Cyberbullying: Cross-Sectional Questionnaire Study. *Journal of medical internet research*, 22(5), 1-14. <https://doi.org/10.2196/16210>.
- Artamonova, O. (2017). Teacher's ethnic teasing: Playing with ambiguity and exploiting in-group communication. *Discourse & Society*, 29(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/0957926517726113>.
- Barlett, C. P., & Wright, M. F. (2018). Longitudinal Relations among Cyber, Physical, and Relational Bullying and Victimization: Comparing Majority and Minority Ethnic Youth. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 11(1), 49–59. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0174-8>.
- Barlett, C. P., Seyfert, L. W., Simmers, M. M., Hsueh Hua Chen, V., Cavalcanti, J. G., Krahé, B., Suzuki, K., Warburton, W. A., Wong, R. Y. M., Pimentel, C. E., & Skowronski, M. (2020). Cross-cultural similarities and differences in the theoretical predictors of cyberbullying perpetration: Results from a seven-country study. *Aggressive Behavior*, 1-9. <https://doi.org/10.1002/ab.21923>.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23, 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>.
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30(2), 183-188. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.313>.

- Benner, A. D., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A. E., Polk, R., & Cheng, Y.-P. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *American Psychologist, 73*, 855–883. <https://doi.org/10.1037/amp0000204>.
- Berkovich, I. (2017). Beyond qualitative/quantitative structuralism: the positivist qualitative research and the paradigmatic disclaimer. *Quality & Quantity, 1*-15. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0607-3>.
- Berlanga, M. L., & Juárez-Hernández, L. G. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación, 21*(11), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>.
- Betts, L. R., & Spenser, K. A. (2017). “People think it’s a harmless joke”: Young people’s understanding of the impact of technology, digital vulnerability and cyberbullying in the United Kingdom. *Journal of Children and Media, 11*, 20-35. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1233893>.
- Bexell, S. H., Decker, J. L., Tejada, J., & Rechkemmer, A. (2018). An analysis of inclusion gaps in sustainable development themes: Findings from a review of recent social work literature. *International social work, 62*(2), 864-876. <https://doi.org/10.1177/0020872818755860>.
- Billingsley, J. T., & Hurd, N. M. (2019). Discrimination, mental health and academic performance among underrepresented college students: the role of extracurricular activities at predominantly white institutions. *Social Psychology of Education, 1*-26. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09484-8>.
- Blank, G., & Lutz, C. (2018). Benefits and harms from Internet use: A differentiated analysis of Great Britain. *New media & society, 20*(2), 618–640. <https://doi.org/10.1177/1461444816667135>.

- Boccagni, P. & Righard, E. (2015). Introduction to the special issue: Social work and migration in Europe: A dialogue across boundaries. *Journal of immigrant & refugee studies*, 13(3), 221-228. <https://doi.org/10.1080/15562948.2015.1059970>.
- Boduszek, D., Debowska, A., Jonesa, A., Ma, M., Smith, D., Willmott, D., Jemmotte, E., Da Breof, H. & Kirkmana, G. (2019). Prosocial video game as an intimate partner violence prevention tool among youth: A randomised controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 93, 260-266. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.028>.
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>.
- Brochado, S., Fraga, S., Soares, S., Ramos, E., & Barros, H. (2017). Cyberbullying Among Adolescents: The Influence of Different Modes of Inquiry. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/0886260517744182>.
- Brown, A. (2018). What is so special about online (as compared to offline) hate speech? *Ethnicities*, 18, 297–326. <https://doi.org/10.1177/1468796817709846>.
- Brown, W. M., Hazraty, S., & Palasinski, M. (2019). Examining the Dark Tetrad and Its Links to Cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(8), 552–557. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0172>.
- Browne, S., Glass, C., & Holyoak, G. (2016). Institutional constraints limiting social services for immigrants. *Journal of immigrant & refugee studies*, 14(2), 156-176. <https://doi.org/10.1080/15562948.2015.1066475>.
- Buchanan, Z. E., Abu-Rayya, H. M., Kashima, E. & Paxton, S. J. (2016). The Interconnection between Acculturation and Subjective and Social Wellbeing among Refugee Youth in

- Australia. *Journal of Refugee Studies*, 30(4), 511–529.
<https://doi.org/10.1093/jrs/few040>.
- Buck, L. N., & Patel, P. (2016). The Roots are Racism: Historical and Current Racial Bias on College Campuses and Their (Unintended) Push on the Diversity Agenda. *Diversity in Higher Education*, 183–200. <https://doi.org/10.1108/s1479-364420160000019010>.
- Buelga, S., Martínez–Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully–victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164–173.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>.
- Bukrieieva, I., & Afanasieva, L. (2020). Influence of an Intercultural Factor on the Formation of Sociocultural Capital of a Polyethnic City. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s40647-020-00301-7>.
- Burritt, A. M. (2020). Religious World Views, Diverse Classrooms and Curriculum. *Religion and Education*, 47(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1729075>.
- Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., & Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of School Psychology*, 78, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.006>.
- Byrne, V. L. (2021). Validating a Cyberbullying Victimization Measure Among Undergraduates. *Journal of college student development*, 62(1), 124-129.
<https://doi.org/10.1353/csd.2021.0010>.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Iruñia, M. J., Piqueras, J. A., Rivera, M., Bas, P., Fernández-Gutiérrez, M., Antona, C., & Salavera, C. (2017). Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las habilidades sociales: El “Cuestionario de

- Habilidades Sociales” (CHASO). *Psicología del comportamiento/Psicología Conductual*, 25(1), 5-24.
- Cainkar, L., & Selod, S. (2018). Review of Race Scholarship and the War on Terror. *Sociology of Race and Ethnicity*, 4(2), 165–177. <https://doi.org/10.1177/2332649218762808>.
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2015). Exploring traditional and cyberbullying among irish adolescents. *International Journal of Public Health*, 60(2), 199–206. <https://doi.org/10.1007/s00038-014-0638-7>.
- Callander, D., Holt, M., & Newman, C. E. (2016). ‘Not everyone’s gonna like me’: Accounting for race and racism in sex and dating web services for gay and bisexual men. *Ethnicities*, 16(1), 3–21. <http://dx.doi.org/10.1177/1468796815581428>.
- Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero-Delgado, O., & Solera, E. (2020). Cyberbullying in adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and differences in gender, school year and ethnic-cultural background. *Sustainability*, 12(11). <https://doi.org/10.3390/su12114597>.
- Cardozo, G., Dubini, P., & Lorenzino, L. (2017). Bullying and cyberbullying: A comparative study with school adolescents. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(2), 101-109. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>.
- Carrascosa, M. I. P., & Lacomba, J. (2020). Las organizaciones de la sociedad civil en fronteras de alta migración entre el humanitarismo y la defensa de derechos. *Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, 28(58), 13-32. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005802>.
- Castaño, A., Martínez, F., & Periañez, I. (2017). Andalusia at the crossroads of Europeanness: immigration as a performance of coloniality. *Patterns of Prejudice*, 51(1), 69–88. <http://dx.doi.org/10.1080/0031322X.2016.1273306>.

- Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., Ubago-Jiménez, J., Zafra-Santos, E., & Zurita-Ortega, F. (2018). An explanatory model for the relationship between motivation in sport, victimization, and video game use in schoolchildren. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(9), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091866>.
- Cernadas, F. X., Mar, M., & Santos, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, *55*(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>.
- Chan, N. N., Ahrumugam, P., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., & Ooi, P. B. (2020). A hermeneutic phenomenological study of students' and school counsellors' "lived experiences" of cyberbullying and bullying. *Computers and Education*, *146*(227), 103755. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103755>.
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M., & Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, *64*, 109–123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>.
- Chen, L., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, *19*(8), 1194-1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>.
- Cheng, Z. H., Pagano, L. A., & Shariff, A. F. (2019). The development, validation, and clinical implications of the Microaggressions Against Religious Individuals Scale (MARIS). *Psychology of Religion and Spirituality*, *11*(4), 327–338. <https://doi.org/10.1037/rel0000126>.

- Cho, S., Lee, H., Peguero, A. A., & Park, S. min. (2019). Social-ecological correlates of cyberbullying victimization and perpetration among African American youth: Negative binomial and zero-inflated negative binomial analyses. *Children and Youth Services Review, 101*, 50–60. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.044>.
- Chudal, R., Tiiri, E., Klomek, A. B., Ong, S. H., Fossum, S., Kaneko, H., Kolaitis, G., Lesinskiene, S., Li, L. P., Huong, MN., Praharaj, S. K., Sillanmaki, L., Slobodskaya, H. R., Srabstein, J. C., Wiguna, T., Zamani, Z., & Sourander, A. (2021). Victimization by traditional bullying and cyberbullying and the combination of these among adolescents in 13 European and Asian countries. *European child & adolescent psychiatry*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01779-6>.
- Cohen-Almagor, R. (2015). Why Confronting the Internet's Dark Side? *Philosophia, 45*(3), 919–929. <https://doi.org/10.1007/s11406-015-9658-7>.
- Conversi, D., & Machin-Autenrieth, M. (2019). The Musical Bridge—Intercultural Regionalism and the Immigration Challenge in Contemporary Andalusia. *Genealogy, 4*(1), 1-19. <https://doi.org/10.3390/genealogy4010005>.
- Conway, L., Gomez-Garibello, C., Talwar, V., & Shariff, S. (2015). Face-to-Face and Online: An Investigation of Children's and Adolescents' Bullying Behavior Through the Lens of Moral Emotions and Judgments. *Journal of School Violence, 1–20*. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1112805>.
- Cormier, D.R. (2020). Assessing preservice teachers' cultural competence with the cultural proficiency continuum Q-sort. *Educational Researcher, 50*(1), 17–29. <https://doi.org/10.3102/0013189X20936670>.
- Cuadrado, I., García-Ael, C., Molero, F., Recio, P., & Pérez-Garín, D. (2018). Acculturation process in Romanian immigrants in Spain: the role of social support and perceived

- discrimination. *Current Psychology*, 40, 1466–1475. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0072-8>.
- Cuadrado, I., López-Rodríguez, L., & Navas, M. (2016). La perspectiva de la minoría: estereotipos y emociones entre grupos inmigrantes. *Anales de Psicología*, 32, 535–544. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205341>.
- Cui, L., Colasante, T., Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2016). Dual trajectories of reactive and proactive aggression from mid-childhood to early adolescence: relations to sensation seeking, risk taking, and moral reasoning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 663–675. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0079-7>.
- de Waal, M. F., Born, M. P., Brinkmann, U., & Frasch, J. J. F. (2020). Third Culture Kids, their diversity beliefs and their intercultural competences. *International journal of intercultural relations*, 79, 177–190. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrcl.2020.09.002>.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pizalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275–281. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.021>.
- Demie, F. (2019). The experience of Black Caribbean pupils in school exclusion in England. *Educational Review*, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2019.1590316>.

- DeSmet, A., Rodelli, M., Walrave, M., Soenens, B., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2018). Cyberbullying and traditional bullying involvement among heterosexual and non-heterosexual adolescents, and their associations with age and gender. *Computers in Human Behavior*, 83, 254–261. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.010>.
- Díaz, M. D. (2018). The struggle to be seen: Muslim–Christian relations and religious (in)visibility at the Hispano–Moroccan borderland. *Journal of Contemporary Religion*, 33(3), 527–548. <https://doi.org/10.1080/13537903.2018.1542863>.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. doi:10.22201/iissue.24486167e.2017.156.58293.
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., & van de Vijver, F. (2016). Adjustment outcomes of immigrant children and youth in Europe: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21(2), 150–162. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246>.
- Domínguez, J., Álvarez, E., & Vázquez, E. (2017). Predictors of violence in compulsory secondary education. *Revista de Investigación Educativa*, 35, 337–51. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>.
- Domínguez-Alonso, J., Vázquez-Varela, E., & Nuñez-Lois, S. (2017). Cyberbullying in schools: mobile phone and internet effect in adolescents. *Relieve*, 23(2), 1-10. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.8485>.
- Donoso, T., Rubio, M. J., & Vilà, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 19(1), 11–21. <https://doi.org/10.21134/haaj.v19i1.398>.
- Donoso-Vázquez, T., Rubio, M. J. & Vilà, R. (2017). Las ciberagresiones en función del género. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 197-214. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249771>.

- Drouhot, L. & Nee, V. (2019). Assimilation and the Second Generation in Europe and America: Blending and Segregating Social Dynamics Between Immigrants and Natives. *Annual Review of Sociology*, 45, 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117--041335>.
- Duke, N. N. (2020). Adolescent Adversity, School Attendance and Academic Achievement: School Connection and the Potential for Mitigating Risk. *Journal of School Health*, 90(8), 618–629. <https://doi.org/10.1111/josh.12910>.
- Duradoni, M., Innocenti, F., & Guazzini, A. (2020). Well-being and social media: A systematic review of Bergen Addiction Scales. *Future Internet*, 12(2), 1–12. <https://doi.org/10.3390/fi12020024>.
- Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Menino, D. D., Poteat, V. P., Bogart, L. M., Barnes, T. N., & Schuster, M. A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178–200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>.
- Eckenwiler, L. (2018). Displacement and solidarity: An ethic of place-making. *Bioethics*, 32(9), 562–568. <http://dx.doi.org/10.1111/bioe.12538>.
- Elçi, A., & Seçkin, Z. (2019). Cyberbullying awareness for mitigating consequences in higher education. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(5), 946-960. <https://doi.org/10.1177/0886260516646095>.
- Elipe, P., De la Oliva, M., & Del Rey, R. (2017). Homophobicbullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality* 65, 672–86. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>.
- Ellison, N. B., & Vitak, J. (2015). Social Network Site Affordances and Their Relationship to Social Capital Processes. *The Handbook of the Psychology of Communication Technology*, 203–227. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118426456.ch9>.

- Engzell, P. (2018). Aspiration Squeeze: The Struggle of Children to Positively Selected Immigrants. *Sociology of Education*, 92(1), 83–103. <https://doi.org/10.1177/0038040718822573>.
- Epelde-Larrañaga, A., Oñederra Ramírez, J. A., & Estrada-Vidal, L. I. (2020). Music as a resource against bullying and cyberbullying: Intervention in two centers in Spain. *Sustainability*, 12(5), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12052057>.
- Ergin, D. A., Akgul, G., & Karaman, N. G. (2021). Ethnic-based cyberbullying: The role of adolescents' and their peers' attitudes towards immigrants. *Turkish journal of education*, 10(2), 139-156. <https://doi.org/10.19128/turje.879347>.
- Español, A., Cubero, M. & De La Mata, M. L. (2017). Outlining border people of the frontier zone between Spain and Morocco. Empirical and methodological questions. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 7(3), 176-197.
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., & Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122080>.
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2021). Mechanisms of Moral Disengagement in the Transition from Cybergossip to Cyberaggression: A Longitudinal Study. *International journal of environmental research and public health*, 18(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031000>.
- Farrell, A. (2019). Contested and mistreated? Contested racial identities and unfair treatment due to race. *Ethnic and Racial Studies*, 43(9), 1581–1599. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1648843>.

- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J. & Brock, M. E. (2016). Presence, Proximity, and Peer Interactions of Adolescents with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192–208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>.
- Fernández, J. M., Hernández, A., & Colmenero, M. J. (2020). Immigrant Pupils and Intercultural Teaching Competencies. *Education and Urban Society* 00(0), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0013124520926264>.
- Fernández-Antelo, I., & Cuadrado-Gordillo, I. (2018). Analysis of the Explanatory Variables of the Differences in Perceptions of Cyberbullying: A Role-Based-Model Approach. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/0886260518772108>.
- Fernández-Antelo, I., Cuadrado-Gordillo, I., & Martín-Mora Parra, G. (2020). Synergy between acceptance of violence and sexist attitudes as a dating violence risk factor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145209>.
- Festl, R., Vogelgesang, J., Scharkow, M., & Quandt, T. (2017). Longitudinal patterns of involvement in cyberbullying: Results from a latent transition analysis. *Computers in Human Behavior*, 66, 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.027>.
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz, L., Sánchez, C., & López, M. C. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: Teacher Perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci10030081>.
- Fousiani, K., Dimitropoulou, P., Michaelides, M. P., & Van Petegem, S. (2016). Perceived Parenting and Adolescent Cyber-Bullying: Examining the Intervening Role of Autonomy and Relatedness Need Satisfaction, Empathic Concern and Recognition of Humanness. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2120–2129. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0401-1>.

- Friberg, J. H. (2019). Does selective acculturation work? Cultural orientations, educational aspirations and school effort among children of immigrants in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(15), 2844-2863. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1602471>.
- Fuentes, A., Moreno, A.J., Pozo, J.S., & Rodríguez-García, A.M. (2019). Bullying among teens: Are ethnicity and race risk. *Education sciences*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci9030220>.
- Fuochi, G., Boin, J., Voci, A., & Hewstone, M. (2021). COVID-19 threat and perceptions of common belonging with outgroups: The roles of prejudice-related individual differences and intergroup contact. *Personality and individual differences*, 175, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110700>.
- Gaete, J., Valenzuela, D., Godoy, M. I., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C., & Araya, R. (2021). Validation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R) Among Adolescents in Chile. *Frontiers Psychology*, 12, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.578661>.
- Galbava, S., Machackova, H., & Dedkova, L. (2021). Ciberostracismo: Consecuencias emocionales y conductuales en las interacciones en redes sociales. *Comunicar*, 29(67), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-0>.
- Garaigordobil, M. (2019). Prevention of cyberbullying: Personal and family predictive variables of cyber-aggression. *Revista de psicología clinica con niños y adolescentes*, 6(3), 9-17. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.1>.
- García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., & Rodríguez-García, A. M. (2021). Educational Leadership for Social Justice in Multicultural Contexts: The Case of Melilla, Spain.

Leadership and policy in schools, 20(1), 76-94.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833939>.

García-Cid, A., Gómez-Jacinto, L., Hombrados-Mendieta, I., Millán-Franco, M., & Moscato, G. (2020). Discrimination and Psychosocial Well-Being of Migrants in Spain: The Moderating Role of Sense of Community. *Frontiers of Psychology*, 11, 1-13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02235>.

García-Fernández, C.M., Romera-Felix, E.M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y coocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.PPSI14-1.rbcp>.

Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M., & Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios Sobre Educación*, 38, 191-215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>.

Gascón-Cánovas, J. J., Russo de Leon, J. R., Cózar Fernandez, A., & Heredia Calzado, J. M. (2017). Cultural adaptation to Spanish and assessment of an Adolescent Peer Relationships Tool for detecting school bullying: Preliminary study of the psychometric properties. *Anales de Pediatría*, 87(1), 9–17.
<https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2015.12.003>.

Gassó, K., & Agustina, M. (2019). Sexting, Mental Health, and Victimization Among Adolescents: A Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132364>.

Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: Examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 67, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.001>.

- Genest, C., & Neslehova, J. G. (2020). A Conversation With Paul Embrechts. *international statistical review*, 88(3), 521-547. <https://doi.org/10.1111/insr.12406>.
- Ghorbani, N., Chen, Z. J., Rabiee, F., & Watson, P. (2019). Religious fundamentalism in iran: Religious and psychological adjustment within a muslim cultural context. *Archive for the Psychology of Religion/Archiv Für Religionpsychologie*, 41(2), 73-88. <https://doi.org/10.1177/0084672419878832>.
- Ghorbani, N., Watson, P. J., Amirbeigi, M., & Chen, Z. J. (2016). Religious schema within a muslim ideological surround. *Archive for the Psychology of Religion/Archiv Für Religionpsychologie*, 38(3), 253-277. <https://doi.org/10.1163/15736121-12341327>.
- Gil, J. (2017). Características del profesorado y desempeño docente en aulas con alumnado de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 133-150. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246381>.
- Gil-Madrona, P., Valdivia-Moral, P., González-Víllora, S., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2017). Perceptions and behaviors of sex discrimination in the practice of physical exercise among men and women in pre-adolescents leisure time. *Journal of sport psychology*, 26(2), 81-86.
- Giuliani, C., Samarotto, A., Lanz, M., & Regalia, C. (2020). Identity dimensions and feelings towards religious outgroups among Muslim immigrants in Italy. *Ricerche di psicologia*, 43(1), 135–157. <http://dx.doi.org/10.3280/RIP2020-001007>.
- Goedert, C., Albert, I., Barros, S. & Ferring, D. (2019). Welcome or not? – Natives’ security feelings, attachment and attitudes toward acculturation of immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 24-31. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.12.001>.

- Gómez, P., Feijóo, S., Braña, T., Varela, J., & Rial, A. (2020). Minors and online gambling: Prevalence and related variables. *Journal of Gambling Studies*, 36(3), 735-745. <https://doi.org/10.1007/s10899-019-09923-3>.
- González, V. & Prendes, M. (2018). Ciberacosadores: un estudio cuantitativo con estudiantes de secundaria. *Revista de Medios y Educación*, 53, 137-149. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.09>.
- González-Cabrera, J., Calvete, E., León-Mejía, A., Pérez-Sancho, C., & Peinado, J.M. (2017). Relationship between cyberbullying roles, cortisol secretion and psychological stress. *Computers in Human Behavior*, 70, 153–160. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.054>.
- Gonzalez-Faraco, J. C., Gonzalez-Falcon, I., & Rodriguez-Izquierdo, R. M. (2020). Intercultural policies at school: meanings, dissonances and paradoxes. *Revista de educación*, 387, 63-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>.
- Grigoryev, D. & Van de Vijver, F. (2018). Acculturation expectation profiles of Russian majority group members and their intergroup attitudes. *International Journal of International Relations*, 64, 90-99. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.03.001>.
- Grob, C. M., Lerman, D. C., Langlinais, C. A., & Villante, N. K. (2019). Assessing and teaching job-related social skills to adults with autism spectrum disorder. *Journal of applied behavior analysis*, 52(1), 150-172. <https://doi.org/10.1002/jaba.503>.
- Guo, S. Y., Liu, J., & Wang, J. D. (2021). Cyberbullying Roles Among Adolescents: A Social-Ecological Theory Perspective. *Journal of school violence*, 20(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1862674>.
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher*

- Education*, 69, 408–419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>.
- Guzmán, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>.
- Habib, M. C., & Hernández, A. (2020). Attitudes of schoolchildren regarding the arrival of migrant population: Comparing and Prefiguring Proper Educational Practices. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 229–252. <https://doi.org/10.6018/educatio.413491>.
- Hadjar, A. & Scharf, J. (2019). The Value of Education among Immigrants and Nonimmigrants and How this Translates into Educational Aspirations: A Comparison of Four European Countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(5), 711–734. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1433025>.
- Hadzibeganovic, T., Liu, C., & Li, R. (2021). Effects of reproductive skew on the evolution of ethnocentrism in structured populations with variable size. *Physica a-statistical mechanics and its applications*, 568, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.physa.2020.125550>.
- Hall, W. (2016). Initial development and validation of the Bullyharm: The bullying, harassment, and aggression receipt measure. *Psychology in the Schools*, 53, 984–1000. <https://doi.org/10.1002/pits.21957>.
- Hamal, M., Neupane, S., & Rimpela, A., H. (2019). Risk factors of cyberbullying and its association with perceived health among Finnish adolescents. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/17450128.2019.1653505>.
- Hampton, F. (2016). The Seven Secrets of Successful Urban School Students. *Education and Urban Society*, 48(5), 423–443. <https://doi.org/10.1177/0013124514533990>.

- Harris, A., & Johns, A. (2020). Youth, social cohesion and digital life: From risk and resilience to a global digital citizenship approach. *Journal of Sociology*, 00(0), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1440783320919173>.
- Hassan, S., & Daniel, B. J. (2020). During a Pandemic, the Digital Divide, Racism and Social Class Collide: The Implications of COVID-19 for Black Students in High Schools. *Child & youth services*, 41(3), 253-255. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2020.1834956>.
- Hässler, T., González, R., Lay, S., Lickel, B., Zagefka, H., Tropp, L., Brown, R., Astudillo J. M. & Bernardino, M. (2018). With a little help from our friends: The impact of cross-group friendship on acculturation preferences. *European Journal of Social Psychology*, 49(2), 366-384. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2383>.
- Hernández, R. A., & Coello, S. (2020). *El paradigma cuantitativo de la investigación científica*. Editorial Universitaria.
- Herrera-López, M., Casas, J.A., Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2017). Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20, 117–125. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0414>.
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 163–172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>.
- Hiri, A. (2020). The integration of moroccan immigrants into education: a proposal from cultural mediation. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 28, 36-53. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i28.574>.

- Hoffman, S., Rueda, H. A., & Lambert, M. C. (2017). Confirmatory factor analysis of the Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale among youth in Mexico. *International social work, 62*(1), 309-315. <https://doi.org/10.1177/0020872817727576>.
- Hofhuis, J., Jongerling, J., Van der Zee, K. I., & Jansz, J. (2020) Validation of the Multicultural Personality Questionnaire Short Form (MPQ-SF) for use in the context of international education. *Plos one 15*(12), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244425>.
- Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M., & Reid, G. (2015). Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors: A Meta-Analysis. *Pediatrics, 135*(2), 496–509. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>.
- Hood, M., & Duffy, A. L. (2018). Understanding the relationship between cyber victimisation and cyber-bullying on Social Network Sites: The role of moderating factors. *Personality and Individual Differences, 133*, 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.004>.
- Horner, S., Asher, Y., & Fireman, G. (2015). The impact and response to electronic bullying and traditional bullying among adolescents. *Computers in Human Behavior, 49*, 288–295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.007>.
- Horwitz, I. M. (2020). Religion and Academic Achievement: A Research Review Spanning Secondary School and Higher Education. *Review of Religious Research, 1-48*. <https://doi.org/10.1007/s13644-020-00433-y>.
- Hovdal, D. O. G., Haugen, T., Larsen, I. B., & Johansen, B. T. (2021). Students' experiences and learning of social inclusion in team activities in physical education. *European physical education review, 1-19*. <https://doi.org/10.1177/1356336X211002855>.
- Howard, M. A., & Kern, A. L. (2019). Conceptions of wayfinding: decolonizing science education in pursuit of Native American success. *Cultural Studies of Science Education, 1-14*. <https://doi.org/10.1007/s11422-018-9889-6>.

- Hsieh, Y. P. (2020). Parental psychological control and adolescent cyberbullying victimisation and perpetration: the mediating roles of avoidance motivation and revenge motivation. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1776153>.
- Hu, Q., Bernardo, A., Lam, S., & Cheang, P. (2018). Individualism-collectivism orientations and coping styles of cyberbullying victims in Chinese culture. *Current Psychology*, 37(1), 65-72. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9490-7>.
- Hull, M., & Norris, J. (2020). The skill development of children of immigrants. *Economics of Education Review*, 78, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102036>.
- Iglesias-Pascual, R., Paloma, V., & Benitez, I. (2021). The role of contextual factors in the electoral resurgence of extreme right-wing forces in Spain: The case of Andalusia. *Political Geography*, 86, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2021.102356>.
- INE (Instituto Nacional de Estadística, Statistics National Institute). Demography and Population. 2021. Available online: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_migrac.htm (accessed on 16 April 2021).
- INE (Instituto Nacional de Estadística, Statistics National Institute). Demografía y Población. 2019. Available online: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_migrac.htm (accessed on 8 September 2019).
- Jadambaa, A., Thomas, H. J., Scott, J. G., Graves, N., Brain, D., & Pacella, R. (2019). Prevalence of traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents in Australia: A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 53(9), 878–888. <https://doi.org/10.1177/0004867419846393>.

- Jenaro, C., Flores, N., & Frías, C. P. (2017). Anxiety and Depression in Cyberbullied College Students: A Retrospective Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/0886260517730030>.
- Jiménez, R. (2019). Multiple Victimization (Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain from a Gender Perspective. *Remie-Multidisciplinary journal of educational research*, 9(2), 169-193. <https://doi.org/10.4471/remie.2019.4272>.
- Jimenez-Garcia, J. R., & Vicios, J. R. J. (2019). Migrations, Stereotypes, and Rumors: Combating the Xenophobic Hydra in Andalusia. *Trabajo social*, 21(2), 53-79. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n2.74641>.
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 2–20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>.
- Karim, S. (2021). Acculturation in a globalised world: implications for theory and educational policy and practice. *International journal of comparative education and development*, 23(1), 44-58. <https://doi.org/10.1108/IJCED-11-2020-0078>.
- Kenny, K. S., Merry, L., Brownbridge, D. A., & Urquia, M. L. (2020). Factors associated with cyber-victimization among immigrants and non-immigrants in Canada: a cross-sectional nationally-representative study. *bmc public health*, 20(1), <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09492-w>.
- Kerns, L. (2019). Benchmark profile and inferences for joint-exposure quantal data in quantitative risk assessment. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 49(11), 2713-2727. <https://doi.org/10.1080/03610926.2019.1580740>.
- Khoury-Kassabri, M., Mishna, F., & Massarwi, A. A. (2019). Cyberbullying Perpetration by Arab Youth: The Direct and Interactive Role of Individual, Family, and Neighborhood

- Characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(12), 2498–2524. <https://doi.org/10.1177/0886260516660975>.
- Kim, S., & Faith, M. S. (2019). Cyberbullying and ICT Use by Immigrant Youths: A Serial Multiple-Mediator SEM Analysis. *Children and Youth Services Review*, 110, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2019.104621>.
- Kim, S., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2018). Cyberbullying victimization and its association with health across the life course: a Canadian population study. *Canadian Journal of Public Health*, 108(5–6), 468–474. <https://doi.org/10.17269/cjph.108.6175>.
- Koopmans, R. (2016). Does Assimilation Work? Sociocultural Determinants of Labour Market Participation of European Muslims. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(2), 197–216. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1082903>.
- Kumar, A., & Sachdeva, N. (2020). Multi-input integrative learning using deep neural networks and transfer learning for cyberbullying detection in real-time code-mix data. *Multimedia Systems*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s00530-020-00672-7>.
- Kumari, K., Singh, J. P., Dwivedi, Y. K., & Rana, N. P. (2021). Multi-modal aggression identification using Convolutional Neural Network and Binary Particle Swarm Optimization. *Future generation computer systems-the international journal of science*, 118, 187–197. <https://doi.org/10.1016/j.future.2021.01.014>.
- Kunst, J. R., Lefringhausen, K., Skaar, S. W., & Obaidi, M. (2021). Who adopts the culture of ethnic minority groups? A personality perspective on majority-group members' acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 81, 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.01.001>.
- Kunst, J. R., Lefringhausen, K., Skaar, S. W., & Obaidi, M. (2021). Who adopts the culture of ethnic minority groups? A personality perspective on majority-group members & rsquo;

- acculturation. *International journal of intercultural relations*, 81, 20-28.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.01.001>.
- Lambert, A. (2016). Intimacy and Social Capital on Facebook: Beyond the Psychological Perspective. *New Media & Society*, 18(11), 2559-2575.
<https://doi.org/10.1177/1461444815588902>.
- Langrehr, K. J., Morgan, S. K., Ross, J., Oh, M., & Chong, W. W. (2019). Racist Experiences, Openness to Discussing Racism, and Attitudes Toward Ethnic Heritage Activities: Adoptee-Parent Discrepancies. *Asian american journal of psychology*, 10(2), 91-102.
<http://dx.doi.org/10.1037/aap0000128>.
- Lanzillotti, A. I., & Korman, G. P. (2020). What does the argentine written press report about the phenomenon of cyberbullying? *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-18.
<https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.3>.
- Larrañaga, E., Navarro, R., & Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar*, 26(56), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>.
- Lauckner, C., Truszczynski, N., Lambert, D., Kottamasu, V., Meherally, S., Schipani-McLaughlin, A. M., Taylor, E., & Hansen, N. (2019). “Catfishing,” cyberbullying, and coercion: An exploration of the risks associated with dating app use among rural sexual minority males. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/19359705.2019.1587729>.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society*, 48, 97–101. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2016.12.001>.

- Leduc, K., Conway, L., Gomez-Garibello, C., & Talwar, V. (2018). The influence of participant role, gender, and age in elementary and high-school children's moral justifications of cyberbullying behaviors. *Computers in Human Behavior*, 83, 215–220. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.044>.
- Lee, C. & Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352–358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>.
- Lee, J. M., Hong, J. S., Yoon, J., Peguero, A. A., & Seok, H. J. (2018). Correlates of Adolescent Cyberbullying in South Korea in Multiple Contexts: A Review of the Literature and Implications for Research and School Practice. *Deviant Behavior*, 39(3), 293–308. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1269568>.
- Lee, J. Y., Kwon, Y., Yang, S., Park, S., Kim, E.-M., & Na, E.-Y. (2016). Differences in Friendship Networks and Experiences of Cyberbullying Among Korean and Australian Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(1), 44–57. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1242475>.
- Leganés-Lavall, E. N. & Pérez-Aldeguer, S. (2016). Social Competence in Higher Education Questionnaire (CCSES): Revision and Psychometric Analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01484>.
- Lentin, A. (2016). Racism in public or public racism: doing anti-racism in 'post-racial' times. *Ethnic and Racial Studies*, 39(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1096409>.
- Leseth, A., & Engelsrud, G. (2017). Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway. *Sport, Education and Society*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1414694>.

- Liu, YJ., & Shirley, T. (2021). Without Crossing a Border: Exploring the Impact of Shifting Study Abroad Online on Students' Learning and Intercultural Competence Development during the COVID-19 Pandemic. *Online learning*, 25(1), 182-194. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2471>.
- Livazović, G., & Ham, E. (2019). Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers and school. *Heliyon* 5, 1-9. <http://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01992>.
- Lleixà, T., & Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1563882>.
- Llorent-Bedmar, V., & Llorent-Vaquero, M. (2017). Integration and interpersonal relationships of moroccan immigrant students of compulsory secondary education in Andalusia (Spain). *Papeles de población*, 23(91), 9-38. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.91.002>.
- Loader, R., & Hughes, J. (2016). Balancing Cultural Diversity and Social Cohesion in Education: The Potential of Shared Education in Divided Contexts. *British Journal of Educational Studies*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1254156>.
- López-Pradas, I. C., Romera, E. M., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Cybergossip and cyberbullying during primary school years. *Psicología Educativa*, 23(2), 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.007>.
- López-Sala, A., & Moreno-Amador, G. (2020). Seeking protection at the gates of Europe: refugees, labeling and dissuasion practices at the southern Spanish borders. *Estudios fronterizos*, 21, 1-20. <https://doi.org/10.21670/ref.2006048>.
- Lozano-Blasco, R., Cortés-Pascual, A., & Latorre-Martínez, M. P. (2020). Being a cybervictim

- and a cyberbully – The duality of cyberbullying: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, *111*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106444>.
- Machimbarrena, J., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez, A., Álvarez, L., & González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An Overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic Internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(11), 2471-2471. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112471>.
- Machimbarrena, J.M. & Garaigordobil, M. (2017). Bullying/cyberbullying in 5th and 6th grade: differences between public and private schools. *Anales de psicología*, *33*(2), 319-326. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>.
- Malo-Cerrato, S., Martín-Perpiñá, M.M., & Viñas-Poch, F. (2018). Uso excesivo de redes sociales: Perfil psicosocial de adolescentes españoles. *Comunicar*, *26*(56), 101-110. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-10>.
- Malo-Juvera, V., Correll, P., & Cantrell, S. (2018). A mixed methods investigation of teachers' self-efficacy for culturally responsive instruction. *Teaching and Teacher Education*, *74*, 146–156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.003>.
- Mansouri, F., & Vergani, M. (2018). Intercultural contact, knowledge of Islam, and prejudice against muslims in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, *66*, 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.07.001>.
- Mateos-Jiménez, A., Torres-Martinez, B., & Garcia-Fernandez, B. (2018). Impact of a short story on the perceptions of racism and sexism in primary students. *OCNOS-Revista de estudios sobre la lectura*, *17*(2), 55-66. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1570.
- Mazzone, A., Thornberg, R., Stefanelli, S., Cadei, L., & Caravita, S. C. S. (2018). “Judging by the cover”: A grounded theory study of bullying towards same-country and immigrant

- peers. *Children and Youth Services Review*, *91*, 403–412.
<https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2018.06.029>.
- McClendon, J., Perkins, D., Copeland, L. A., Finley, E. P., & Vogt, D. (2019). Patterns and correlates of racial/ethnic disparities in posttraumatic stress disorder screening among recently separated veterans. *Journal of Anxiety Disorders*, *68*, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.102145>.
- Mekawi, Y., Bresin, k., & Hunter, C. D. (2017). Who is More Likely to “Not See Race”? Individual Differences in Racial Colorblindness. *Race and Social Problems*, 1-11.
<https://doi.org/10.1007/s12552-017-9211-3>.
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Esteban, C. R., & García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of Problematic Internet Use in Bullying and Cyberbullying among Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *17*(19), 1-11.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17197041>.
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., & Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International journal of clinical and health psychology*, *21*(2), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221>.
- Mérida, R., Serrano, A., & Taberner, C. (2015). Design and validation of a questionnaire for children’s self-esteem assessment. *Revista de Investigación Educativa* *33*(1), 149–62.
<https://doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>.
- Meter, D. J., & Bauman, S. (2018). Moral Disengagement About Cyberbullying and Parental Monitoring: Effects on Traditional Bullying and Victimization via Cyberbullying Involvement. *The Journal of Early Adolescence*, *38*(3), 303–326.
<https://doi.org/10.1177/0272431616670752>.

- Mikhaleva, G. (2018). Hermeneutic Analysis of Internet Sites of English-speaking Countries about School and University. *Mediaobrazovanie-media education*, 58(3), 119-128. <https://doi.org/10.13187/me.2018.3.119>.
- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias, J. M. & Peña, E. (2019). Inclusión, diversidad y equidad: diseño y validación de un cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa (IDEC-O). *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 505-524. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.333891>.
- Mishna, F., Sanders, J. E., McNeil, S., Fearing, G., & Kalenteridis, K. (2020). “If Somebody is Different”: A critical analysis of parent, teacher and student perspectives on bullying and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-10. <http://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105366>.
- Monsalve-Lorente, L., & Aguasanta-Regalado, M. E. (2020). The new learning ecology in the curriculum: the digital age at school. *Revista latinoamericana de tecnología educativa-relatec*, 19(1), 139-154. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>.
- Montoro, E., & Ballesteros-Moscósio, M. A. (2016). Teaching competencies for the prevention of cyberbullying and hate crime in Secondary. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15, 131–143. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.131>.
- Morgan-Consoli, M. L., Torres, L., Unzueta, E., Meza, D., Sanchez, A., Vázquez, M. D., & Hufana, A. (2020). Accounts of thriving in the face of discrimination for latina/o undergraduate students. *Journal of Latinos and Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1712208>.
- Morin, A. J. S., Arens, K., & Marsh, H. W. (2015). A Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling Framework for the Identification of Distinct Sources of Construct-Relevant

- Psychometric Multidimensionality. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 23, 116–39. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.961800>.
- Mott, C., & Cockayne, D. (2020). Understanding how hatred persists: situating digital harassment in the long history of white supremacy. *Gender, Place & Culture*, 1–20. <http://dx.doi.org/10.1080/0966369x.2020.1816920>.
- Moulin, D. (2016). Reported Experiences of Anti-Christian Prejudice among Christian Adolescents in England. *Journal of Contemporary Religion*, 31, 223–238. <https://doi.org/10.1080/13537903.2016.1152679>.
- Mulvey, K. L., Gönültaş, S., Irdam, G., Carlson, R. G., DiStefano, .C & Irvin, M. J. (2021). School and Teacher Factors That Promote Adolescents' Bystander Responses to Social Exclusion. *Frontiers in psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581089>.
- Mulvey, K. L., Hoffman, A. J., Gönültaş, S., Hope, E. C., & Cooper, S. M. (2018). Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? *Psychology of Violence*, 8(6), 702–711. <https://doi.org/10.1037/vio0000206>.
- Muneer, A., & Fati, S. M. (2020). A Comparative Analysis of Machine Learning Techniques for Cyberbullying Detection on Twitter. *Future Internet*, 12(11), 1-20. <https://doi.org/10.3390/fi12110187>.
- Murillo, F. Javier & Martínez-Garrido, Cynthia (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *Relieve*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>.
- Murnion, S., Buchanan, W. J., Smales, A., & Russell, G. (2018). Machine learning and semantic analysis of in-game chat for cyberbullying. *Computers & Security*, 76, 197–213. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2018.02.016>.

- Musolff, A. (2015). Dehumanizing metaphors in UK immigrant debates in press and online media. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 3(1), 41–56. <https://doi.org/10.1075/jlac.3.1.02mus>.
- Nathaly, C. (2020). Creación surrealista de sueños colectivos en Educación Primaria. Investigación acción intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 363-382. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452971>.
- Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, 28(1), 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.002>.
- Ngo, A. T., Tran, A. Q., Tran, B.X., Nguyen, L. H., Hoang, M.T., Nguyen, T. H. T, Doan, L. P., Vu, G. T., Nguyen, T. H., Do, H. T., Latkin, C. A., Ho, R. C. M., & Ho, C. S. H. (2021). Cyberbullying Among School Adolescents in an Urban Setting of a Developing Country: Experience, Coping Strategies, and Mediating Effects of Different Support on Psychological Well-Being. *Frontiers in psychology*, 12, 1-12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661919>.
- Nielsen, M., Haun, D., Kärtner, J., & Legare, C. H. (2017). The persistent sampling bias in developmental psychology: A call to action. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.017>.
- Nikolaou, G., Kaloyirou, C., & Spyropoulou, A. (2019). Bullying and ethnic diversity: investigating their relation in the school setting. *Intercultural Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1582208>.
- Núñez, A., Álvarez-García, D., & Pérez-Fuentes, M. C. (2021). Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes. *Comunicar*, 67(29), 47-59. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-04>.

- O'Connor, K., Drouin, M., Davis, J., & Thompson, H. (2018). Cyberbullying, revenge porn and the mid-sized university: Victim characteristics, prevalence and students' knowledge of university policy and reporting procedures. *Higher Education Quarterly*, 72(4), 344–359. <https://doi.org/10.1111/hequ.12171>.
- Olmos-Gómez, M. C, Tomé-Fernández, M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Personal Learning Environments that Facilitate Socio-Educational Integration of Unaccompanied Foreign Minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145012>.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>.
- Orue, I., & Calvete, E. (2019). Psychopathic traits and moral disengagement interact to predict bullying and cyberbullying among adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(11), 2313–2332. <https://doi.org/10.1177 / 0886260516660302>.
- Ozer, S. & Schwartz, S. J. (2016). Measuring globalization-based acculturation in Ladakh: Investigating possible advantages of a tridimensional acculturation scale. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.002>.
- Palladino, B., Nocentini, A., & Menesini, E. (2015). Psychometric Properties of the Florence CyberBullying-CyberVictimization Scales. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 18, 112–19. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0366>.
- Parejo-Llano, J. L., Ruiz-Requies, I. & González-Pedraza, A. (2020). Refugees: a new intercultural education for global citizenship. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 113-124. <https://doi.org/10.6018/reifop.408541>.

- Pasternak, D. L., Evans, L. M., Allen, K. R., Turner, C. R., Knapp, J. M., Harris, A., Wu, X. Z., Bartlett, M., Habeck, T., Worm, J., Taylor, K., & Nix, T. (2020). The Sociohistorical Evolution of the Language of Culturally-Based Pedagogy and its Impact on Teacher Education. *Urban Education* 00(0), 1-31. <https://doi.org/10.1177/0042085920959123>.
- Pattier, D., & Rueda, P. O. (2021). Administration and teachers: Evidence-based educational practices. *Revista de educación*, 392, 33-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-478>.
- Peker, A., & Yildiz, M. N. (2021). Mediating Role of Self-Control in the Relationship between Aggressiveness and Cyber Bullying. *Psychiatry and behavioral sciences*, 11(1), 40-49. <https://doi.org/10.5455/PBS.20210114051215>.
- Pena-Díaz, C. (2019). Child language brokering: challenges in Spanish intercultural education. *Intercultural Education* 30, 368–82. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1540107>.
- Pérez-Izaguirre, E. (2019). Can Transgression Define Identity in Educational Settings? A Basque-Based Framework for Identity-in-Interaction. *Frontiers in psychology*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01741>.
- Perkins, D. D., Fisher, B. W., Karakos, H. L., Shields, S. L., Gilbert, E. D., & Patterson, M. M. (2017). Thinking and acting both globally and locally: The field school in intercultural education as a model for action-research training and civic learning. *Collaborations: A Journal of Community-Based Research and Practice*, 1(1), 22-38. <https://doi.org/10.33596/coll.8>.
- Phillips, C. (2019). The trouble with culture: A speculative account of the role of gypsy/traveller cultures in ‘doorstep fraud.’ *Theoretical Criminology*, 23(3), 333–354. <https://doi.org/10.1177/1362480617733725>.

- Plangger, L., Quintana, E. R., & Uriel, C. G. (2018). Intercultural difference in selfconcept, dimension of emotional stability, in the case of adolescents. *Revista de Pedagogia*, 70(2), 87-103. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2018.57854>.
- Plenty, S., & Jonsson, J. (2017). Social exclusion among peers: The role of immigrant status and classroom immigrant density. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1275-1288. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0564-5>.
- Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues. *Intercultural Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1765285>.
- Ptaszynski, M., Lempa, P., Masui, F., Kimura, Y., Rzepka, R., Araki, K., Wroczynski, M., & Leliwa, G. (2019). Brute-Force Sentence Pattern Extortion from Harmful Messages for Cyberbullying Detection. *Journal of the Association for Information Systems*, 20(8), 1075-1128. <https://doi.org/10.17705/1jais.00562>.
- Quintana-Orts, C., Rey, L., & Neto, F. (2021). Are Loneliness and Emotional Intelligence Important Factors for Adolescents? Understanding the Influence of Bullying and Cyberbullying Victimization on Suicidal Ideation. *Psychosocial intervention*, 30(2), 67-74. <https://doi.org/10.5093/pi2020a18>.
- Quintana-Orts, C., Rey, L., Chamizo-Nieto, M. T., & Worthington, E. L. (2020). A serial mediation model of the relationship between cybervictimization and cyberaggression: The role of stress and unforgiveness motivations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217966>.

- Resnicow, K. (2019). Friendly Schools Universal Bullying Prevention Intervention: Effectiveness with Secondary School Students. *International Journal of Bullying Prevention* 1(1), 45–57. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0004-z>.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Solera, E., & Calmaestra, J. (2018). Psychological Predictors of Cyberbullying According to Ethnic-Cultural Origin in Adolescents: A National Study in Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1506–1522. <https://doi.org/10.1177/0022022118795283>.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. & González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153-172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>.
- Roiha, A., & Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986>.
- Rojas, D. M., Henríquez, W. M., & Rojas, C. M. (2021). Racism, Interculturality, and Public Policies: An Analysis of the Literature on Migration and the School System in Chile, Argentina, and Spain. *Sage open*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244020988526>.
- Romera, E. M., & Casas, J. A. (2018). How much do adolescents cybergossip? scale development and validation in Spain and Colombia. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00126>.
- Romera, E. M., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., & Falla, D. (2021). Cibercotilleo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia. *Comunicar*, 67(29), 1-11. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>.

- Romera, E. M., Cano, J. J., García, C., & Ortega, R. (2016). Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships. *Comunicar* 48, 71–79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>.
- Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional Social Competence, Motivation, and Cyberbullying: A Cultural Approach With Colombian and Spanish Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1183–1197. <https://doi.org/10.1177/0022022116687854>.
- Romijn, B. R., Slot, P. L., Leseman, P. P. M., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>.
- Rosen, L., Carrier, L., Miller, A., Rokkum, J., & Ruiz, A. (2016). Sleeping with technology: Cognitive, affective, and technology usage predictors of sleep problems among college students. *Sleep Health*, 2, 49–56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sleh.2015.11.003>.
- Ruales, S. T., Agirdag, O., & Van Petegem, W. (2020). Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers. *Multicultural Education Review*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/2005615x.2020.1808926>.
- Ryan, T., Allen, K. A., Gray, D. L., & McInerney, D. M. (2017). How social are social media? A review of online social behaviour and connectedness. *Journal of Relationships Research*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.1017/jrr.2017.13>.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Alho, K. (2017). The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among finnish early and late adolescents.

- Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 343–357. <https://doi.org/10.1007 / s10964-016-0494-2>.
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J., & Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of Adolescence*, 63, 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>.
- Salter, P., & Maxwell, J. (2016). Navigating the ‘inter’ in intercultural education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1179171>.
- Sam, J., Wisener, K., Schuitemaker, N., & Jarvis-Selinger, S. (2018). Aboriginal Youth Experiences with Cyberbullying: A Qualitative Analysis of Aboriginal e-mentoring BC. *International Journal of Indigenous Health*, 13(1), 5–19. <https://doi.org/10.32799/ijih.v13i1.30267>.
- Santana-Vega, L., Gómez-Muñoz, A., & Feliciano-García, L. (2019). Uso problemático del móvil, fobia a sentirse excluido y comunicación familiar de los adolescentes. *Comunicar*, 59(27), 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>.
- Savage, M. W. & Tokunaga, R. S. (2017). Moving toward a theory: Testing an integrated model of cyberbullying perpetration, aggression, social skills, and internet self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 71, 353-361. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.016>.
- Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2016). Acculturation and School Adjustment of Early-Adolescent Immigrant Boys and Girls in Germany: Conditions in School, Family, and Ethnic Group. *The Journal of Early Adolescence*, 1-33. <https://doi.org/10.1177/0272431616670991>.

- Schneider, F., Zwillich, B., Bindl, M., Hopp, F., Reich, S., & Vorderer, P. (2017). Social media ostracism: The effects of being excluded online. *Computers in Human Behavior, 73*, 385-393. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.052>.
- Scultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wolfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain – The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive Behavior, 42*, 147–156. <https://doi.org/10.1002/ab.21613>.
- Shapka, J. D., & Maghsoudi, R. (2017). Examining the validity and reliability of the cyber-aggression and cyber-victimization scale. *Computers in Human Behavior, 69*, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.015>.
- Sharif, M. Z., Truong, M., Kavanagh, A., Alam, O., Chong, S. Y., Paradies, Y., Priest, N. (2021). Social Patterning of Racial Discrimination Among a Diverse Sample of School-Aged Children in Australia. *Journal of racial and ethnic health disparities*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s40615-021-01021-8>.
- Sharma, D., Kishore, J., Sharma, N., & Duggal, M. (2017). Aggression in schools: cyberbullying and gender issues. *Asian Journal of Psychiatry, 29*, 142–145. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2017.05.018>.
- Shohoudi, A., Leduc, K., Shohoudi, A., & Talwar, V. (2019). Examining cross-cultural differences in youth's moral perceptions of cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 1–6*. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0339>.
- Shrikant, N. (2020). Cultural difference as a resource for arguments in institutional interactions. *Communication Monographs, 1–18*. <https://doi.org/10.1080/03637751.2020.1776351>.
- Sijpenhof, M. L. (2019). A transformation of racist discourse? Colour-blind racism and biological racism in Dutch secondary schooling (1968–2017). *Paedagogica Historica, 56*(1-2), 51-69. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1616787>.

- Silva, T. R. (2017). Education in and for human rights: the school and the right to affirm the difference. *Revista on line de politica e gestao educacional*, 21, 1076-1097. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10176>.
- Simpson, A., & Dervin, F. (2019). Forms of dialogism in the Council of Europe Reference Framework on Competences for Democratic Culture. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1618317>.
- Sittichai, R., & Smith, P. K. (2018). Bullying and cyberbullying in thailand: Coping strategies and relation to age, gender, religion and victim status. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 24-30. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.254>.
- Smith, NA., Thelamour, B., & Booth, MX. (2020). Caribbean Immigrant Youths' Ethnic Identity and Academic Achievement: The Role of Academic Beliefs. *Youth & society*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/0044118X20981382>.
- Smith, W. P. (2020). Social movement framing tasks and contemporary racisms: Diagnostic and prognostic forms. *Sociology of Race and Ethnicity*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/2332649220922564>.
- Sockol, L. E., Ellison, W. D., Stutts, L. A., & Knouse, L. E. (2020). Improving Quantitative Abilities and Attitudes in Clinical Psychology Courses: Longitudinal Assessment of a Blended Learning Intervention. *Teaching of psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/0098628320979894>.
- Spyropoulou, E., Surlantzi, A., Karakosta, A., Kotsampasoglou, M., & Giovazolias, T. (2020). Longitudinal evaluation of friendship project: A multicultural – antiracist program for elementary school children. *Current Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00842-w>.
- St Louis, B. (2020). Post-millennial local whiteness: racialism, white dis/advantage and the

- denial of racism. *Ethnic and Racial Studies*, 1-20.
<http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2020.1798485>.
- Stathi, S., Pavetich, M., Di Bernardo, G. A., Cadamuro, A., Cocco, V. M., & Vezzali, L. (2020). Intergroup fears and concerns among minority and majority groups: Implications for contact and attitudes. *Journal of Community Psychology*, 1-18.
<https://doi.org/10.1002/jcop.22322>.
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A., Perren, S., Palladino, B., Nocentini, A., Menesini, E., Corcoran, L., & Guckin, C. (2015). The coping with cyberbullying questionnaire: Development of a new measure. *Societies*, 5(2), 515-536.
<https://doi.org/10.3390/soc5020515>.
- Stokes, L. R., Shaw, D. S., & Wilson, M. N. (2020). Race/Ethnic and Socioeconomic Microaggressions Experienced by Low-Income Parents in Three US Cities. *Race and Social Problems*, 12(2), 145–153. <https://doi.org/10.1007/s12552-019-09279-8>.
- Tarchi, C., Surian, A. & Daiute, C. (2019). Assessing study abroad students' intercultural sensitivity with narratives. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 873-894.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-019-00417-9>.
- Tausova, J., Bender, M., Dimitrova, R. & Van de Vijver, F. (2019). The role of perceived cultural distance, personal growth initiative, language proficiencies, and tridimensional acculturation orientations for psychological adjustment among international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 11-23.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.11.004>.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

- Thayer-Bacon, B. J. (2019). Redefining Work and Education in the Technological Revolution. *Studies in Philosophy and Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09649-0>.
- Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M., & Connor, J. P. (2019). Development and validation of the bullying and cyberbullying scale for adolescents: A multi-dimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology* 89, 75–94. <https://doi.org/10.1111/bjep.12223>.
- Thomé, S. (2018). Mobile Phone Use and Mental Health. A Review of the Research That Takes a Psychological Perspective on Exposure. *Environmental Research and Public Health*, 15(12), 1-25. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph15122692>.
- Tobin, S., McDermott, S., & French, L. (2018). The role of group size in reactions to ostracism and inclusion. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(7), 1014-1033. <https://doi.org/10.1177/1368430217702723>.
- Tomé-Fernández, M., Curiel-Marín, E., & Caraballo, E. (2020). Use of mobile technologies in personal learning environments of intercultural contexts: Individual and group tasks. *Electronics*, 9(5), 1-27. <https://doi.org/10.3390/electronics9050876>.
- Tomé-Fernández, M., Ortiz-Marcos, J. M., & Olmedo-Moreno, E. M. (2019). Educational environments with cultural and religious diversity: *Psychometric analysis of the cyberbullying scale*. *Religions*, 10(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/rel10070443>.
- Torrecillas-Lacave, T., Vazquez-Barrio, T., & Monteagudo-Barandalla, L. (2017). Percepción de los padres sobre el empoderamiento digital de las familias en hogares hiperconectados. *El Profesional de la Información*, 26(1), 97-104. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.10>.

- Torres-Salinas, D., & Jiménez-Contreras, E. (2015). El efecto Cajal: análisis bibliométrico del Programa Ramón y Cajal en la Universidad de Granada. *Revista Española de Documentación científica*, 38(1), 1-9. <https://doi.org/10.3989/redc.2015.1.1127>.
- Trifan, T. A., & Stattin, H. (2015). Are adolescents' mutually hostile interactions at home reproduced in other everyday life contexts? *Journal of Youth & Adolescence*, 44, 598–615. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0204-x>.
- Troop-Gordon, W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of Adolescence*, 55, 116-128. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.012>.
- Twardowska-Staszek, E., Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying and cyberbullying in Polish elementary and middle schools: Validation of questionnaires and nature of the phenomena. *Children and Youth Services Review*, 95, 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.045>.
- Urano, Y., Takizawa, R., Ohka, M., Yamasaki, H., & Shimoyama, H. (2020). Cyber bullying victimization and adolescent mental health: The differential moderating effects of intrapersonal and interpersonal emotional competence. *Journal of Adolescence*, 80, 182–191. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.02.009>.
- Urbiola, A., López-Rodríguez, L., Sánchez-Castelló, M., Navas, M., & Cuadrado, I. (2021). The Way We See Others in Intercultural Relations: The Role of Stereotypes in the Acculturation Preferences of Spanish and Moroccan-Origin Adolescents. *Frontiers of Psychology*, 11, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.610644>.
- Van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I., & Van der Lippe, T. (2016). Boys' and girls' educational choices in secondary education. The role of gender ideology. *Educational Studies*, 42(2), 181-200. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1160821>.

- Van, P. V., Jansen, J., Onibokun, J., Camp, J., & Kusev, P. (2018). Security and privacy in online social networking: Risk perceptions and precautionary behaviour. *Computers in Human Behavior* 78, 283–97. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.007>.
- Vélez, A. P., & Olivencia, J. (2017). Attitudes and perceptions towards cultural diversity and interculturality in the university context. A comparative study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 548-553. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.105>.
- Verdeja, M. (2017). Attention to the Cultural Diversity of the Student: A Travel through the Laws of Spanish Education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 367-382. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.021>.
- Verner, I. M., Cuperman, D., & Reitman, M. (2021). Exploring Robot Connectivity and Collaborative Sensing in a High-School Enrichment Program. *Robotics*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.3390/robotics10010013>.
- Vicaria, C. B., & Sierra, J. F. (2019). Plurilingual in society, monolingual at school: teaching practices with immigrant students. *Revista de educación*, 385, 37-58. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-416>.
- Vidales-Bolaños, M & Sádaba-Chalezquer, C. (2017). Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, 25(53), 19-28. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>.
- Wachs, S., Wright, M.F., & Vazsonyi, A.T. (2019). Understanding the overlap between cyberbullying and cyberhate perpetration: Moderating effects of toxic online disinhibition. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 29(3), 179-188. <https://doi.org/10.1002/cbm.2116>.

- Walters, G. (2019). Acculturation and crime: Protecting the male and female offspring of U.S. immigrants against future arrest and incarceration. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(4), 455-466. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1550458>.
- Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2017). Mediating the bullying victimization–delinquency relationship with anger and cognitive impulsivity: A test of general strain and criminal lifestyle theories. *Journal of Criminal Justice*, 53, 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2017.09.007>.
- Wang, S. (2020). Standing up or standing by: Bystander intervention in cyberbullying on social media. *New Media & Society*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/1461444820902541>.
- Wantchekon, KA., Umana-Taylor, AJ., Sladek, MR., McDermott, ER., & Updegraff, KA. (2021). Adolescents' Ethnic-Racial Centrality Moderates Effect of School-Based Intervention on Ethnic-Racial Identity Exploration. *Developmental psychology*, 57(3), 432-442. <https://doi.org/10.1037/dev0001150>.
- Ward, C. & Geeraert, N. (2016). Advancing acculturation theory and research: The acculturation process in its ecological context. *Current Opinion in Psychology*, 8, 98–104. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.021>.
- Wolhuter, C., & van der Walt, H. (2018). Current demographic, political and religious global and educational tendencies for the promotion of interreligious tolerance. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 58(1), 56-76. <https://doi.org/10.17159/2224-7912/2018/v58n1a4>.
- Wright, M.F. (2017). Adolescents' emotional distress and attributions for face-to-face and cyber victimization: Longitudinal linkages to later aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.11.002>.
- Wright, MF., Schiamberg, LB., Wachs, S., Huang, Z., Kamble, SV., Souidi, S., Bayraktar, F., Li, Z., Lei, L., & Shu, C. (2021). The Influence of Sex and Culture on the Longitudinal

- Associations of Peer Attachment, Social Preference Goals, and Adolescents' Cyberbullying Involvement: An Ecological Perspective. *School mental health.*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09438-6>.
- Wu, I. H. C., Lyons, B., & Leong, F. T. L. (2015). How racial/ethnic bullying affects rejection sensitivity: The role of social dominance orientation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *21*(1), 156–161. <https://doi.org/10.1037/a0037930>.
- Yan, X., Ghosh, P., & Chakraborty, B. (2020). Sample size calculation based on precision for pilot sequential multiple assignment randomized trial (SMART). *Biometrical Journal*, 1-25. <https://doi.org/10.1002/bimj.201900364>.
- Yaraya, T. A., Masalimova, A. R., Vasbieva, D. G., & Grudtsina, L. Y. (2018). The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. *South african journal of education*, *38*(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1396>.
- Yip, T., Cheon, Y. M., Wang, Y., Cham, H., Tryon, W., & El-Sheikh, M. (2020). Racial Disparities in sleep: Associations with discrimination among ethnic/racial minority adolescents. *Child Development*, *91*, 914–931. <https://doi.org/10.1111/cdev.13234>.
- Yokotani, K., & Takano, M (2021). Social contagion of cyberbullying via online perpetrator and victim networks. *Computers in human behavior*, *119*, 1-53. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106719>.
- Ypi, L. (2018). Borders of Class: Migration and Citizenship in the Capitalist State. *Ethics & International Affairs*, *32*(02), 141–152. <https://doi.org/10.1017/s0892679418000278>.

- Yudes-Gómez, C., Baridon-Chauvie, D., & González-Cabrera, J. M. (2018). Ciberacoso y uso problemático de Internet en Colombia, Uruguay y España: Un estudio transcultural. *Comunicar*, 56(26), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-05>.
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: A defence. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>.
- Zapata-Barrero, R. (2019). Rebooting European Identity: intercultural citizenship for building the future of a Diverse Europe. *Journal of Contemporary European Studies*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14782804.2019.1686346>.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981–1051. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.
- Zezelej, I. L., Ioannou, M., Franc, R., Psaltis, C., & Martinovic, B. (2017). The role of inter-ethnic online friendships in prejudice reduction in post-conflict societies: Evidence from Serbia, Croatia and Cyprus. *Computers in human behavior*, 76, 386-395. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.041>.
- Zhao, H., Xu, X. G., Song, Y. Q., Lee, D. L., Chen, Z., & Gao, H. (2021). Ranking Users in Social Networks with Motif-based PageRank. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 33(5), 2179-2192. <https://doi.org/10.1109/tkde.2019.2953264>.
- Zhou, Y., Zheng, W., & Gao, X. (2018). The relationship between the big five and cyberbullying among college students: the mediating effect of moral disengagement. *Current Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0005-6>.

- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2018). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 83-97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marin-Lopez, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa, 22*(1), 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>.