



# Revista Latinoamericana de Psicología

[www.editorial.konradlorenz.edu.co/rlp](http://www.editorial.konradlorenz.edu.co/rlp)



ORIGINAL

## Eficacia académica percibida, crianza, uso de internet y comportamiento en la adolescencia

Ana M. Tur-Porcar<sup>a,\*</sup>, Anna Doménech<sup>a</sup> y Javier Jiménez<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Valencia, Departamento de Psicología Básica, Valencia, España

Recibido el 26 de julio de 2018; aceptado el 5 de febrero de 2019

### PALABRAS CLAVE

Uso de internet, ocio, eficacia académica percibida, estilos de crianza, agresividad, inestabilidad emocional, afiliación a pares rebeldes

**Resumen** El uso intensivo de internet puede contribuir a desarrollar disfunciones psicosociales graves en la adolescencia. El objetivo de esta investigación es analizar las relaciones de la percepción de eficacia académica con el uso de internet para ocio, los estilos de crianza y los problemas exteriorizados e interiorizados en la adolescencia (agresividad proactiva, reactiva, física y verbal, afiliación a pares rebeldes e inestabilidad emocional). Han participado 762 adolescentes de 12 a 17 años ( $M = 13.69$ ;  $DT = 1.40$ ; varones 52.8%). Utilizan internet en tiempo de ocio entre cero y 98 horas semanales, de ahí que la población se haya distribuido en cuartiles. Las variables se han obtenido a través de pruebas estandarizadas. Los análisis estadísticos se basan en metodología descriptiva y predictiva. Los resultados han permitido obtener tres conclusiones. Primera, el número de horas de internet para fines recreativos se relaciona con una peor eficacia académica percibida. Segunda, los adolescentes que usan Internet intensamente perciben más permisividad de los padres y menos apoyo y comunicación por parte de los padres. Estos adolescentes presentan más riesgo de conectarse con pares rebeldes y tienen índices más altos de inestabilidad emocional y agresividad (reactiva, proactiva, física y verbal). Tercera, la paternidad más punitiva, la agresividad y la afiliación a pares rebeldes aumentan el uso intensivo de Internet. Esta investigación corrobora la necesidad de una formación adecuada, dirigida a fomentar el apoyo y la comunicación paterno-filial para educar el uso racional y responsable de internet de ambos, padres y adolescentes

© 2019 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

### KEYWORDS

Use of internet, leisure, parenting styles, achievement, aggressiveness, emotional instability, deviant peers

### Achievement perceived, parenting, internet use and adolescent behavior

**Abstract** The intensive use of the Internet can contribute to the development of serious psychosocial dysfunctions in adolescents. The purpose of this research is to analyze the relationships between achievement perceived with the leisure use of the internet, parenting, and externalized and internalized problems during adolescence (aggressiveness reactive, proactive, physical and verbal, affiliation with deviant peers and emotional instability). The sample is made of 762 adolescents from 12 to 17 years old ( $M = 13.69$ ,  $SD = 1.40$ ), with 52.8% of males and 47.2% of females. The use of internet in leisure time is between 0-98 hours per week. Hence the population has been

\* Corresponding author.

E-mail address: [ana.tur@uv.es](mailto:ana.tur@uv.es)

distributed in quartiles. The variables have been obtained through standardized tests. Statistical analyzes are descriptive and predictive methodology. The analyses carried out have allowed us to obtain three conclusions. First, the number of hours of internet for recreational purposes is related to worse achievement perceived of the adolescent. Second, it has been found that adolescents who use Internet intensively greater perceived permissiveness of the parents and a lower support and communication with them. These adolescents present an increased risk of joining deviant peers and have higher rates of emotional instability and aggressiveness (reactive, proactive, and physical and verbal). Third, more punitive parenting, aggressiveness and affiliation with deviant peers boost the intensive use of the internet. This empirical research corroborates the need for adequate training aimed at fostering parental-child support and communication to educate the rational and responsible use of the Internet by both parents and adolescents

© 2019 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/bync-nd/4.0/>).

El uso de internet se está convirtiendo en el medio de ocio más demandado entre adolescentes, fundamentalmente, a través de videojuegos y redes sociales (Bonnaire & Phan, 2017). Además, el acceso virtual a redes sociales es una forma común de comunicarse entre amigos, o de ampliar el campo relacional, aunque también puede estar conectado con el uso de la intimidación (Herrera-López, Romera & Ortega-Ruiz, 2017), incluido el uso de intimidación con la pareja (Cava, & Buelga, 2018). En la actualidad están surgiendo nuevas redes cibernéticas que unidas al incremento del tiempo conectados a internet hacen que decrezcan las posibilidades de fomentar otras formas más directas de relación social entre los adolescentes (Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001) y afecte negativamente al aprendizaje (Chen & Fu, 2009). Según datos de la OCDE (2015), entre 2012 y 2015 el uso de internet aumentó un 25% entre los adolescentes y este crecimiento abarcaba tanto a la cantidad de adolescentes como al tiempo de conexión.

Cada vez está más aceptada la adicción que puede crear el uso intensivo de internet. Un estudio reciente en el que participaron trece países europeos comprobó que el 1.6% de los adolescentes mostró graves desórdenes por juegos en internet y juego patológico y el 5.1% estaban en riesgo de desarrollar dicho trastorno (Müller et al., 2015), teniendo en cuenta los criterios propuestos por DSM-5 para este tipo de problema (APA, 2013).

La presente investigación tiene dos objetivos: (a) analizar las relaciones entre el uso de internet para el ocio, la percepción de autoeficacia académica, los estilos de crianza, la afiliación a pares rebeldes, la agresividad y la inestabilidad emocional en la adolescencia; (b) estudiar cuáles de estas variables tienen más peso en la predicción de la autoeficacia académica, teniendo en cuenta el tiempo de uso de internet en la adolescencia.

## Relaciones familiares y uso de internet

El uso de internet por parte de los hijos adolescentes se ha convertido en un problema añadido para los padres. Se ha demostrado la fortaleza de la calidad de las relaciones familiares en el desarrollo de los hijos, como factor protector en la aparición de trastornos adictivos (Keijsers, 2016) y de violencia filio-parental (Calvete & Veytia, 2018; Carrascosa, Cava & Buelga, 2015). Sin embargo, el uso privado de internet puede obstaculizar el conocimiento de los

padres sobre el uso de internet de los hijos (Álvarez, Torres, Rodríguez, Padilla & Rodrigo, 2013). Con todo, se sabe que la formación de los padres en las nuevas tecnologías ayuda a los hijos a regular su uso, fomentando el espíritu crítico y responsable, incluido el uso responsable del móvil (Sánchez-Valle, Frutos-Torres & Vázquez-Barrio, 2017; Symons, Ponnet, Emmerly, Walrave & Heirman, 2017).

Las relaciones paterno-filiales están marcadas por los estilos que adoptan los padres en la crianza. Así, los padres que adoptan una crianza basada en el cariño y la comunicación bidireccional con los hijos tienden a fomentar un clima cálido y comprensivo que contribuye al desarrollo saludable (Keijsers, 2016). La seguridad y la confianza que genera esta crianza está relacionada positivamente con el uso responsable de internet y con el conocimiento que tienen los padres sobre la ocurrencia y el uso de internet (Lei & Wu, 2007; Symons et al., 2017).

Existen otras formas de entender la crianza, como (1) un estilo más indulgente o permisivo, donde los padres muestran mucho calor y comunicación, pero escaso control; (2) un estilo más autoritario, donde los padres promueven el control del hijo y las normas impuestas por los mismos padres; o (3) un estilo más negligente, donde los padres transmiten mensajes de rechazo y dejación de sus responsabilidades de padres (Chou & Lee, 2017; Tur-Porcar, Mestre & Llorca, 2015).

En la actualidad, los resultados sobre la relación entre los estilos de crianza y el uso de internet no son concluyentes. Se han comprobado relaciones positivas entre un estilo más autoritario y el uso excesivo de internet (Ko et al., 2015), así como en derivaciones de una crianza más autoritaria hacia una más permisiva (Özgür, 2016), o entre una crianza más negligente y el uso excesivo de internet (Chou & Lee, 2017).

En relación con una crianza basada en el calor parental y la comunicación, y sus relaciones con el uso de internet de los hijos, aparecen resultados contradictorios. Por una parte, parece que existen relaciones inversas entre la comunicación parental y el uso de internet (Chou & Lee, 2017). Sin embargo, apoyo y comunicación paterno-filial se han relacionado positivamente con un uso intensivo de internet cuando los padres enfatizan el tiempo y los criterios impuestos sin explicaciones (Xiuqin et al., 2010). Asimismo, la presencia de todos los estilos de crianza, que pueden percibirse como inconsistentes y con contradicciones

disciplinarias, se han relacionado con el uso intensivo de internet (Tur-Porcar, 2017).

### Rendimiento académico, redes sociales, agresividad e inestabilidad emocional

El uso de internet entre los adolescentes puede tener una doble finalidad. Uno, puede utilizarse con fines académicos, lo cual puede tener resultados positivos, por ejemplo, mejorar las estrategias del procesamiento de la información (Ferreiro, Salgado, Harris, Tobío & Boubeta, 2017; Kim, Kim, Park, Kim & Choi, 2017). Con todo, las conclusiones son contradictorias. Hunley et al. (2005) observaron que el uso de internet y los logros académicos no se relacionaban entre sí. Se necesita, por tanto, profundizar en esta línea de investigación.

Dos, puede usarse internet de forma intensiva para el tiempo de ocio, lo que puede afectar negativamente el aprendizaje (Chen & Fu, 2009; Kim et al., 2017). El uso intensivo de internet ha llegado a relacionarse con problemas comportamentales, al incrementar el aislamiento y disminuir la capacidad de autocontrol emocional y conductual (Echeburúa & Corral, 2010). Asimismo, los adolescentes que afrontan sin control el inmenso mundo del espacio virtual están expuestos a una mayor violencia y a situaciones de vulnerabilidad como pornografía, acercamiento a pares desconocidos o aplicar formas de intimidación (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2016), que incluye la violencia en las parejas (Cava & Buelga, 2018). En el espacio virtual es más fácil exteriorizar actos de agresividad, principalmente agresividad proactiva, deliberada e instrumental, que se ha relacionado con la delincuencia (Little, Brauner, Jones, Nock & Hawley, 2003) y con la afiliación a pares rebeldes (Li et al., 2013; Zhu, Zhang, Yu & Bao, 2015), como mecanismo mediador entre la adaptación escolar y la adicción a internet (Li et al., 2013). A pesar de estos resultados, Abello, Madariaga y Hoyos (1997) comprobaron que las redes sociales a través de internet podían funcionar como mecanismo de supervivencia en comunidades que viven en entornos de pobreza.

Por otra parte, la agresividad está muy relacionada con la inestabilidad emocional (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003; Mestre, Tur, Samper & Latorre, 2010). En relación con la estabilidad-inestabilidad emocional se va comprobando que la falta de control emocional se relaciona con un incremento en la frecuencia de uso de internet, fundamentalmente, dirigida a redes sociales y blogs. Con el uso de internet, las personas buscan sentirse acompañadas, tener sensación de pertenencia y evitar la soledad (Amiel & Sargent, 2004).

Sobre esta base teórica y los objetivos expuestos formulamos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. La cantidad de tiempo de uso de internet disminuirá la percepción de autoeficacia académica y se relacionará positivamente con afiliación a pares rebeldes, agresividad e inestabilidad emocional en la adolescencia. Hipótesis 2. Una crianza más autoritaria o permisiva o negligente se relacionará positivamente con el uso de internet. Hipótesis 3. Se espera que estilos de crianza, agresividad y afiliación a pares rebeldes en la adolescencia sean variables

predictoras de autoeficacia académica, con independencia del tiempo de uso de internet.

## Método

### Participantes

Han participado 762 adolescentes de 12 a 17 años ( $M = 13.69$ ;  $DT = 1.40$ ) de Valencia (España). Varones 52.8%; mujeres 47.2%. Estudian educación secundaria obligatoria. Primer curso: 244 adolescentes (32%), segundo curso 215 (28.2%), tercer curso 124 (16.3%) y cuarto curso 179 adolescentes (23.5%). Un 71.1% viven con ambos padres, el 28.9% los padres se han separado o divorciado y son familias monoparentales. Una mayoría de estudiantes han informado que durante el tiempo de ocio utilizan internet como medio de entretenimiento. Solo el 6.4% no utiliza internet en el tiempo de ocio. Durante el tiempo de ocio, las horas que pasan en internet son muy dispares, la horquilla va desde una hora semanal (5.1%), hasta 98 horas semanales (0.13%). De forma global, el 70% utiliza internet como medio de ocio hasta diez horas semanales y el 30% está por encima de las 11 horas semanales. Por ello, se ha considerado conveniente analizar el tiempo de ocio en internet distribuido en cuartiles. El primer cuartil está formado por los estudiantes que usan internet entre cero y tres horas semanales (232); el segundo cuartil (cuatro a seis horas semanales, 181 adolescentes); el tercer cuartil (siete a 11 horas semanales, 169 adolescentes) y el cuarto cuartil (12 a 98 horas semanales, 180 adolescentes). Del cuarto cuartil, el 14% pasan más de 16 horas semanales conectados a la red, el 3% más de 30 horas semanales y un caso pasa las 98 horas.

### Instrumentos

*Actitudes y autoeficacia académicas.* Consta de cuatro ítems. El alumnado evalúa en una escala de uno a diez cómo se percibe a sí mismo en las siguientes cuestiones: (1) rendimiento académico; (2) motivación e interés por las actividades académicas; (3) ritmo de trabajo adecuado, y finalmente, (4) ir a clase con regularidad. De la agrupación de todos los factores se obtiene la variable de autoeficacia académica. La fiabilidad es de .79, mediante el alfa de Cronbach. Los resultados de los estadísticos sobre la bondad del ajuste son:  $\chi^2 = 60.414/16$ ,  $p < .001$ ; NFI = .973; CFI = .980; TLI = .960; RMSEA = .076 (90% intervalo de confianza .056, .097).

*Cuestionario de relaciones paterno-filiales* (Tur-Porcar et al., 2015). Evalúa los estilos de relación paterno-filial según es percibido por los propios hijos, mediante 38 ítems con formato de respuesta de tres alternativas (nunca, a veces, siempre). Contempla los factores de apoyo y comunicación, control negativo/psicológico, permisividad y negligencia, todos ellos asociados a la madre y al padre. Ejemplos de ítems: "Me deja ir a cualquier lugar que quiero sin preguntar", "siempre escucha mis ideas y opiniones", "quiere controlar todo lo que hago". Los índices de fiabilidad de Cronbach son para apoyo y comunicación  $\alpha = .85$ , control negativo/psicológico  $\alpha = .73$ , negligencia  $\alpha = .71$  y permisividad  $\alpha = .65$ .

*Escala de agresividad física y verbal* (Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno & López, 2001). Compuesta por 15 ítems, evalúa la conducta de hacer daño a otros física y verbalmente. Ejemplo de ítem: “Hablo mal de mis compañeros/as”, “doy empujones y pongo zancadillas”. Formato de respuesta de tres alternativas (nunca, a veces siempre). Alfa de Cronbach de .78.

*Escala de inestabilidad emocional* (Caprara & Pastorelli, 1993; Del Barrio et al., 2001). Valora la conducta relacionada con la falta de control, la baja capacidad para contener la impulsividad y la emocionalidad en situaciones sociales asociadas. Consta de 14 ítems con formato de respuesta triple (a menudo, a veces y nunca). Ejemplo e ítem “Me pongo nervioso con facilidad y es difícil lograr controlarme”. Alfa de Cronbach de .81.

*Cuestionario de agresión reactiva y proactiva* (Andreu, Peña & Ramírez, 2009; Raine et al., 2006). Evalúa la motivación de la persona para agredir al otro, atendiendo a los mecanismos cognitivos desencadenantes. Contempla la agresividad reactiva y proactiva. Consta de 23 ítems con tres alternativas de respuesta. Ejemplos de ítems: “Has tenido peleas con otros para mostrar quién era superior”, “has amenazado o intimidado a alguien”. El alfa de Cronbach ha sido de .80 y .85 para las escalas de agresión reactiva y proactiva, respectivamente.

*Afiliación a grupos de amigos rebeldes* (adaptado de Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1991). Evalúa las actividades antisociales que los tres mejores amigos han podido cometer en el último mes, como herir o amenazar a alguien a propósito, robar algo que valga más de diez euros, etc. Ejemplo de ítem ¿cuántos de tus amigos han entrado en un coche o en un edificio para robar algo? Alfa de Cronbach de .89. Ajustes de bondad del cuestionario:  $\chi^2 = 261.432^{***}$ ,  $Gl = 36$ ;  $RMSEA = .061$ ;  $RMR = .054$ ;  $GFI = .921$ ;  $AGFI = .914$ ;  $TLI = .894$  (90% intervalo de confianza .065, .096).

## Procedimiento

La selección de la muestra ha atendido a criterios probabilísticos por conglomerados, seleccionando las zonas y los centros educativos en función de los criterios de zonificación, contemplados en el mapa de recursos educativos del Gobierno valenciano. Para ello se han tenido en cuenta cuatro condiciones: (1) ser centros de educación secundaria obligatoria; (2) titularidad pública y privado-concertada y (3) estar situados en zonas del centro y de la periferia de la ciudad de Valencia (España); (4) aceptar la participación en la investigación. La investigación ha obtenido los permisos del Gobierno valenciano a través del Departamento de Educación y ha respetado las normas éticas contempladas en la declaración de Helsinki. Por tanto, antes de la evaluación se obtuvieron los consentimientos informados de padres y/o tutores legales y de los adolescentes, respetando el carácter voluntario y la confidencialidad de los datos. La muestra final está constituida por los adolescentes que aceptaron participar voluntariamente. El estudio es transversal, *ex post facto* retrospectivo (Montero & León, 2007). La evaluación se ha realizado de forma colectiva en el entorno del aula, en horario escolar, en sesiones de 40-45 minutos. Los alumnos recibieron las instrucciones orales y el apoyo que necesitaron. Estuvieron acompañados por dos profesionales. Al final se revisaron los cuestionarios para que no quedaran ítems sin contestar. No implicó intervención.

## Análisis de datos

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (Gibbons & Chakraborti, 1992) ha comprobado la normalidad de la distribución (sig. < .01), por lo que se ha procedido a realizar pruebas paramétricas. En primer lugar, la población se ha distribuido en cuartiles según la cantidad de horas que utilizan internet para el ocio. Con el programa estadístico SPSS 24.0 se han realizado análisis descriptivos y de varianza (ANOVAs) con las variables sobre percepción de la eficacia y de las actitudes académicas, estilos de crianza, agresividad (proactiva, reactiva, física y verbal), inestabilidad emocional y afiliación a pares rebeldes, sus análisis *post hoc* y el tamaño del efecto mediante eta cuadrado ( $\eta^2$ ). Dado que las pruebas de Bonferroni indican que las diferencias significativas se producen fundamentalmente entre la población del primer cuartil y el tercer y cuarto cuartil, se ha dividido la población en dos mitades. Una con los adolescentes pertenecientes al primer y segundo cuartil (hasta seis horas semanales), otra con el tercer y cuarto cuartil (a partir de seis horas semanales de internet para ocio). Esta distribución tiene la finalidad de analizar las relaciones y variables predictoras de la percepción de eficacia académica en la adolescencia según el tiempo que utilizan internet. Por ello, en estas dos poblaciones se han realizado análisis de correlación de Pearson y análisis de regresión lineal múltiple por el método por pasos, tomando la percepción de eficacia académica como variable dependiente y las restantes variables como independientes (cuatro estilos de crianza parental, las modalidades de agresividad, inestabilidad emocional y afiliación a pares rebeldes). También se ha tenido en cuenta la posible colinealidad entre las variables, donde los valores FIV han de estar por debajo de 10 (Kleinbaum, Kupper & Muller, 1988).

## Resultados

Los análisis de varianza (ANOVA) muestran diferencias significativas en la población distribuida en cuartiles y todas las variables analizadas. Así, a mayor cantidad de horas en internet, peor percepción tienen los adolescentes de su rendimiento académico, motivación por el aprendizaje, asistencia a clase y ritmo de trabajo. La cantidad de horas que pasan en internet interfiere negativamente en el sentimiento de eficacia académica de los adolescentes (tabla 1).

En las variables familiares también aparecen diferencias significativas en permisividad y negligencia (a más horas en internet mayores índices de permisividad y negligencia parental). En apoyo y comunicación pasa lo contrario, a menos horas en internet mayores índices en apoyo y comunicación parental. Con respecto a las variables personales analizadas, cuantas más horas pasan los adolescentes en internet mayores índices presentan en agresividad proactiva, reactiva y física y verbal, en inestabilidad emocional y en afiliación a pares rebeldes (tabla 1). Las pruebas *post hoc* de Bonferroni muestran las diferencias significativas entre la población de los diferentes cuartiles y aparecen en la tabla 1 marcadas con un asterisco, situado en la columna de las puntuaciones de la media.

Los análisis de correlación de Pearson se muestran en la tabla 2. La población analizada se ha distribuido en dos partes según el número de horas en internet (por un lado, primer y segundo cuartil, por otro, tercer y cuarto cuartil). En ambas submuestras, el sentimiento de autoeficacia académica percibida se relaciona con todas las variables

Tabla 1 Diferencias de medias según la cantidad de horas semanales de internet en tiempo de ocio (distribuidas en cuartiles) (N = 762)

|                                    | N   | Cuartiles          | M        | F <sub>(3,759)</sub> | $\eta^2_p$ (2) |
|------------------------------------|-----|--------------------|----------|----------------------|----------------|
| Autoeficacia académica percibida   | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 7.58*(1) | 5.007***             | .138           |
|                                    | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 7.42     |                      |                |
|                                    | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 6.87*    |                      |                |
|                                    | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 6.23*    |                      |                |
| Rendimiento académico              | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 6.79*    | 4.008***             | .151           |
|                                    | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 6.66     |                      |                |
|                                    | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 6.49     |                      |                |
|                                    | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 6.20*    |                      |                |
| Motivación e interés académicos    | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 7.12*    | 8.007***             | .149           |
|                                    | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 6.75     |                      |                |
|                                    | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 6.40*    |                      |                |
|                                    | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 6.22*    |                      |                |
| Ritmo de trabajo adecuado          | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 7.27*    | 7.426***             | .135           |
|                                    | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 7.04*    |                      |                |
|                                    | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 6.64*    |                      |                |
|                                    | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 6.41*    |                      |                |
| Asistencia a clase con regularidad | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 9.25*    | 3.028**              | .036           |
|                                    | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 9.04     |                      |                |
|                                    | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 9.12     |                      |                |
|                                    | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 8.72*    |                      |                |
| Permisividad (MxP)                 | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 1.51*    | 6.896***             | .035           |
|                                    | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 1.56     |                      |                |
|                                    | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 1.61*    |                      |                |
|                                    | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 1.66*    |                      |                |
| Apoyo y comunicación (MxP)         | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 2.33*    | 4.646**              | .018           |
|                                    | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 2.29     |                      |                |
|                                    | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 2.22*    |                      |                |
|                                    | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 2.20*    |                      |                |
| Control psicológico (MxP)          | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 1.87     | .610                 | -              |
|                                    | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 1.83     |                      |                |
|                                    | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 1.87     |                      |                |
|                                    | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 1.84     |                      |                |
| Negligencia (MxP)                  | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 1.47*    | 1.597*               | .012           |
|                                    | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 1.52     |                      |                |
|                                    | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 1.56*    |                      |                |
|                                    | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 1.59*    |                      |                |

(Continúa)

Tabla 1 Diferencias de medias según la cantidad de horas semanales de internet en tiempo de ocio (distribuidas en cuartiles) (N = 762) (continuación)

|                             | N   | Cuartiles          | M     | F <sub>(3,759)</sub> | $\eta^2_p$ <sup>(2)</sup> |
|-----------------------------|-----|--------------------|-------|----------------------|---------------------------|
| Agresividad reactiva        | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 1.68* | 3.692**              | .018                      |
|                             | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 1.73  |                      |                           |
|                             | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 1.79* |                      |                           |
|                             | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 1.77* |                      |                           |
| Agresividad proactiva       | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 1.26* | 5.207***             | .023                      |
|                             | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 1.31  |                      |                           |
|                             | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 1.37* |                      |                           |
|                             | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 1.36* |                      |                           |
| Agresividad física y verbal | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 1.35* | 7.345***             | .040                      |
|                             | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 1.43  |                      |                           |
|                             | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 1.49* |                      |                           |
|                             | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 1.47* |                      |                           |
| Inestabilidad emocional     | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | 1.61* | 4.454**              | .028                      |
|                             | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | 1.64* |                      |                           |
|                             | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | 1.73* |                      |                           |
|                             | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | 1.73* |                      |                           |
| Afiliaión a pares rebeldes  | 232 | Q 1 (0-3 horas)    | .460* | 13.322***            | .055                      |
|                             | 181 | Q 2 (3.1-6 horas)  | .565  |                      |                           |
|                             | 170 | Q 3 (6.1-11 horas) | .642* |                      |                           |
|                             | 179 | Q 4 (12-98 horas)  | .845* |                      |                           |

<sup>(1)</sup> Diferencias significativas según prueba

<sup>(2)</sup>  $\eta^2_p$  Eta parcial al cuadrado. Medida del tamaño del efecto (.01 = efecto pequeño; .06 = efecto medio; .13 = efecto grande; Cohen, 1988) \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

analizadas. Así, con independencia de las horas que pasan en internet, la eficacia académica percibida se relaciona negativamente con apoyo y comunicación parental y se relaciona positivamente permisividad, negligencia y control psicológico parental, así como con agresividad (proactiva, reactiva y física y verbal), inestabilidad emocional y afiliación a pares rebeldes. Sobresale la relación negativa entre percepción de la eficacia académica y afiliación a pares rebeldes.

Además, las variables familiares de permisividad, control psicológico y negligencia se relacionan positivamente con la agresividad proactiva, reactiva y física y verbal, con más fuerza en la población del tercer y cuarto cuartil. Con todo, las relaciones siguen la misma tendencia en ambas poblaciones, excepto en permisividad parental, donde apenas aparecen relaciones en la población que pasa menos horas en internet. Asimismo, estabilidad emocional y afiliación a pares rebeldes se relacionan positivamente con permisividad, control psicológico y negligencia parental, y se relacionan negativamente con apoyo y comunicación parental. De los análisis correlacionales resalta la fuerza en

la relación de todas las modalidades de agresividad con la inestabilidad emocional y con la afiliación a pares rebeldes (tabla 2). Las estrechas relaciones entre agresividad e inestabilidad emocional corroboran una cierta comorbilidad entre ambas variables (Mestre et al., 2010).

La tabla 3 muestra los análisis de regresión lineal múltiple para la explicación de la eficacia académica percibida. En la población que pasa menos horas en internet, el 23.8% de la varianza está explicado por afiliación a pares rebeldes y agresión proactiva, en negativo, y por apoyo y comunicación parental en positivo. Semejante situación se produce entre los que pasan más horas en internet. En este caso el 25.3% de la varianza viene informado por las variables predictoras de agresividad física y verbal, permisividad, negligencia y afiliación a pares rebeldes en negativo, y por apoyo y comunicación familiar en positivo. En ambos análisis los valores FIV se sitúan ligeramente por encima de la unidad, lo que indica ausencia de colinealidad (Kleinbaum et al., 1988).

Tabla 2 Análisis correlacionales entre las variables analizadas

|                                     | 1       | 2       | 3       | 4       | 5       | 6       | 7       | 8       | 9       | 10      |
|-------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1. Autoeficacia académica percibida | 1       | -.135** | .328**  | -.142** | -.199** | -.277** | -.363** | -.373** | -.295** | -.401** |
| 2. Permisividad (MxP) <sup>1</sup>  | -.210** | 1       | -.076   | .035    | .161**  | .131**  | .256**  | .164**  | .123*   | .177**  |
| 3. Apoyo y comunicación (MxP)       | .297**  | -.150** | 1       |         | -.297** | -.256** | -.264** | -.372** | -.277** | -.228** |
| 4. Control psicológico (MxP)        | -.224** | -.152** | -.187** | 1       | .225**  | .248**  | .251**  | .222**  | .318**  | .092    |
| 5. Negligencia (MxP)                | -.260** | .119*   | -.235** | .372**  | 1       | .206**  | .225**  | .257**  | .241**  | .149**  |
| 6. Agresión reactiva                | -.175** | -.020   | -.088   | .279**  | .235**  | 1       | .696**  | .653**  | .641**  | .411**  |
| 7. Agresión proactiva               | -.230** | .120*   | -.158** | .227**  | .240**  | .657**  | 1       | .644**  | .500**  | .538**  |
| 8. Agresión física y verbal         | -.390** | .089    | -.217** | .279**  | .200**  | .533**  | .571**  | 1       | .654**  | .532**  |
| 9. Inestabilidad emocional          | -.253** | .080    | -.134*  | .286**  | .210**  | .539**  | .472**  | .622**  | 1       | .414**  |
| 10. Afiliación a pares rebeldes     | -.322** | .157**  | -.142** | .155**  | .150**  | .338**  | .485**  | .482**  | .368**  | 1       |

Abajo izquierda: adolescentes que pasan menos horas en internet (cuartiles 1 y 2); Arriba derecha: adolescentes que pasan más horas en internet (cuartiles 3 y 4).

<sup>1</sup>(PxM): padre por madre.

Tabla 3 Coeficientes del análisis de regresión múltiple en la explicación de la eficacia académica percibida en la adolescencia según el tiempo en internet

| Menos tiempo en internet (primer y segundo cuartil)  |                |        |                |        |        |      |       |
|--|----------------|--------|----------------|--------|--------|------|-------|
|  | R <sup>2</sup> | B      | Error estándar | Beta   | T      | Sig. | FIV   |
| (Constante)  |                | 6.392  | .601           |        | 10.641 | .000 |       |
| Afiliación a pares rebeldes  | .238           | -0.719 | 0.141          | -0.262 | -5.092 | .000 | 1.423 |
| Apoyo y comunicación (PxM) <sup>1</sup>  |                | 0.952  | 0.141          | 0.225  | 5.001  | .000 | 1.087 |
| Agresión proactiva   |                | -0.849 | 0.272          | -0.162 | -3.121 | .002 | 1.450 |
| R <sup>2</sup> ajustado = .232; F <sub>(3,412)</sub> = 42.495; sig. = <10 <sup>-7</sup> Durbin-Watson = 1.789  |                |        |                |        |        |      |       |
| Más tiempo en internet (tercer y cuarto cuartil)   |                |        |                |        |        |      |       |
|  | R <sup>2</sup> | B      | Error estándar | Beta   | T      | Sig. | FIV   |
| (Constante)  |                | 8.798  | 0.846          |        | 10.402 | .000 |       |
| Agresividad física y verbal  | .253           | -1.194 | 0.846          | -0.248 | -4.547 | .001 | 1.360 |
| Apoyo y comunicación (PxM) <sup>1</sup>  |                | 0.770  | 0.219          | 0.173  | 3.514  | .001 | 1.109 |
| Permisividad (PxM)   |                | -0.602 | 0.231          | -0.125 | -2.606 | .002 | 1.049 |
| Negligencia (PxM)  |                | -0.558 | 0.203          | -0.134 | -2.750 | .006 | 1.094 |
| Afiliación a pares rebeldes  |                | -0.344 | 0.134          | -0.138 | -2.564 | .011 | 1.329 |
| R <sup>2</sup> ajustado = .242; F <sub>(5,347)</sub> = 23.226; sig. = < 10 <sup>-7</sup> Durbin-Watson = 1.960 |                |        |                |        |        |      |       |

<sup>1</sup>(PxM): padre por madre.

## Discusión y conclusiones

Los dos objetivos de esta investigación se dirigen a analizar las relaciones entre uso de internet, percepción de autoeficacia académica, estilos de crianza, afiliación a pares rebeldes, agresividad e inestabilidad emocional en la adolescencia, así como analizar cuáles de estas varia-

bles tienen más peso en la predicción de la autoeficacia académica.

Los resultados obtenidos indican, en primer lugar, que el uso de internet en el tiempo de ocio afecta negativamente la percepción de autoeficacia y actitudes académicas en la adolescencia (hipótesis 1). De esta forma, los adolescentes que peor autopercepción académica tienen son los

que pasan en internet más de 12 horas semanales, con un tamaño del efecto grande. Estos resultados corroboran los efectos negativos del uso intensivo de internet obtenidos en adolescentes de otras culturas como Taiwán, Corea o Estados Unidos (Chen & Fu, 2009; Kim et al., 2017; Kubey, Lavin & Barrows, 2001). Los adolescentes que hacen un uso desmesurado de internet tienen más riesgo de abandonar las tareas académicas, que requieren un esfuerzo sostenido, y de manifestar en mayor medida patrones comportamentales como la agresividad (Kim et al., 2017) o la falta de control y de estabilidad emocional y conductual (Echeburúa & Corral, 2010). Además, los adolescentes que abandonan las tareas académicas tienen más riesgo de ausentarse del centro educativo, renunciar prematuramente a la formación académica y no obtener la titulación básica necesaria para acceder al mercado laboral con una mínima cualificación (Wilson et al., 2001).

Segundo, respecto a la crianza y el uso de internet, los resultados muestran las relaciones positivas de una crianza más permisiva y más negligente con el uso de internet. Por el contrario, la crianza más inductiva, basada en la comunicación paterno-filial y en la confianza puede favorecer un uso menos intensivo de internet (Chou & Lee, 2017; Keijsers, 2016). Esta situación se produce tanto entre los adolescentes que usan poco tiempo internet como entre los que lo usan mucho tiempo (hipótesis 2). Se comprueba la importancia de establecer relaciones paterno-filiales que fomenten la confianza y la comunicación bidireccional para promover el uso responsable de internet (Lei & Wu, 2007; Sánchez-Valle et al., 2017; Symons et al., 2017). Estos resultados apoyan resultados precedentes sobre adicciones, que incluyen el uso intensivo de internet (Keijsers, 2016).

Tercero, el uso intensivo de internet se relaciona, por un lado, con la agresividad, (proactiva y física y verbal) y, por otro, con la inestabilidad emocional y con la afiliación a pares rebeldes. Los adolescentes que usan más tiempo internet tienen más riesgo de mostrar estos problemas comportamentales. El uso excesivo de internet puede contribuir al desinterés en otros aspectos de la vida, fomentando el aislamiento y la falta de control emocional y conductual (Echeburúa & Corral, 2010), lo que puede incrementar los arranques de agresividad y las disfunciones psicosociales (Kim et al., 2017). La red virtual facilita la agresividad, tanto física y verbal, como proactiva, más callada y deliberada (Kim et al., 2017; Little et al., 2003).

Cuarto, las horas de internet incrementan la afiliación a pares rebeldes. Cuanto mayor es la cantidad de horas en internet mayor riesgo de conectarse con pares rebeldes. Con todo, no está claro si dedicar un número elevado de horas al espacio virtual incrementa las posibilidades de acercarse a pares rebeldes, a través de las redes sociales (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2016) o, al contrario, es el acercamiento a pares rebeldes lo que facilita el aumento de uso de internet (Zhu et al., 2015).

Finalmente, en quinto lugar, la afiliación a pares rebeldes, la agresividad y los estilos de crianza más punitivos son las variables que tienen más peso en la predicción de la percepción de eficacia académica. Con independencia de la intensidad de uso de internet, una crianza regida por el apoyo y la comunicación fomentará el uso responsable de internet (Chou & Lee, 2017; Ko et al., 2015; Özgür, 2016). También, la agresividad y la afiliación a pares rebeldes se relacionan positivamente, mientras que apoyo y comunicación parental más bien frenan el uso de internet. Estos

resultados apoyan los obtenidos en investigaciones precedentes sobre las relaciones entre un uso de internet desmesurado y la agresividad (Kim et al., 2017), agresividad proactiva (Little et al., 2003) y la afiliación a pares rebeldes (Li et al., 2013; Zhu et al., 2015).

En conclusión, los resultados muestran la importancia de cultivar unas relaciones filio-parentales sobre la base de la confianza y de la comunicación bidireccional, estableciendo criterios que fomenten el espíritu crítico y responsable ante el uso de las nuevas tecnologías. El adolescente ha de saber que internet es una herramienta de ayuda cuando se usa de forma responsable (Symons et al., 2017) o puede ser un riesgo que afecta negativamente al rendimiento académico, lleva al aislamiento y disminuye la capacidad de autocontrol emocional, cuando se usa de forma intensiva (Echeburúa & Corral, 2010; Kim et al., 2017). Los resultados obtenidos refuerzan los de investigaciones precedentes y apoyan la conveniencia de impulsar la formación dirigida a familias y adolescentes en el uso responsable de internet, promoviendo el espíritu crítico que ayude a discernir entre lo bueno que ofrece el espacio virtual y sus peligros (Sánchez-Valle et al., 2017).

### Limitaciones y líneas de futura investigación

Esta investigación tiene algunas limitaciones. Una se refiere al carácter transversal de la evaluación. Recoger los datos en una sola toma puede comportar sesgos derivados del momento, el estado personal del adolescente, la situación del aula, las distracciones o el estrés. Los resultados podrían ser más sólidos si la investigación tuviera un carácter longitudinal. Una segunda limitación alude a la fuente de información basada en autoinformes procedentes de los adolescentes. Aunque se ha comprobado que los adolescentes son una fuente fiable de información (Gaylord, Kitzmann & Coleman, 2003), tomar datos de dos fuentes de información (padres e hijos, por ejemplo) reforzaría la investigación. Una tercera limitación responde a los análisis realizados y al diseño basado en análisis descriptivos y correlacionales, lo cual no permite llegar a conclusiones causales. Para futuras investigaciones convendría incidir, de forma específica, en otros factores que pueden potenciar el uso intensivo de internet, como los problemas interiorizados y exteriorizados y cómo se establecen las relaciones con los pares, de rechazo, de aceptación o de victimización, para contestar a la pregunta ¿qué peso tienen las relaciones con los pares a la hora de establecer conexiones intensivas a internet por parte de los adolescentes?

### Agradecimientos

Agradecimientos por el Proyecto de I + D Programa Prometeo (GVPROMETEO / 2015/003); Redes de Excelencia ISIC (CIU/2013/001), Generalitat Valenciana; Proyecto I + D Ministerio de Economía y Competitividad (PSI2016-78242-R).

### References

- Abello, R., Madariaga, C., & Hoyos, O. (1992). Redes sociales como mecanismo de Supervivencia: un estudio de casos en sectores de pobreza extrema. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29(1), 115-137.



- Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., & Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, *67*, 69-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.005>
- Amiel, T., & Sargent, S. L. (2004). Individual differences in Internet usage motives. *Computers in Human Behavior*, *20*(6), 711-726. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2004.09.002>
- Andreu, J. M., Peña, M. E., & Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *14*(1), 37-49. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.14.num.1.2009.4065>
- APA (American Psychiatric Association). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)* (Fifth Edition). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, *74*, 769-782. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Bonnaire, C., & Phan, O. (2017). Relationships between parental attitudes, family functioning and internet gaming disorder in adolescents attending school. *Psychiatry Research*, *255*, 104-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2017.05>
- Calvete, E., & Veytia, M. (2018). Adaptación del Cuestionario de Violencia Filio-Parental en Adolescentes Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *50*(1), 49-59. <http://dx.doi.org/10.14349/rtp.2018.v50.n1.5>
- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, *7*, 19-36. <http://dx.doi.org/10.1002/per.2410070103>
- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, *22*(2), 102-109. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.08.003>
- Cava, M. J., & Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Ciber-Violencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA). *Suma Psicológica*, *25*(1), 51-61. <http://dx.doi.org/10.14349/su-mapsi.2018.v25.n1.6>
- Chen, S. Y., & Fu, Y. C. (2009). Internet use and academic achievement: gender differences in early adolescence. *Adolescence*, *44*(176), 797-812.
- Chou, C., & Lee, Y. H. (2017). The moderating effects of internet parenting styles on the relationship between internet parenting behavior, internet expectancy, and internet addiction tendency. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-017-0334-5>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.<sup>a</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Del Barrio, M. V., Moreno, C., & López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clinica y Salud*, *12*(1), 33-50.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, *27*(1), 172. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.1.172>
- Echeburúa, E., & De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías ya las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, *22*(2), 91-96.
- Ferreiro, S. G., Salgado, P. G., Harris, S. K., Tobío, T. B., & Boubeta, A. R. (2017). Diferencias de sexo en el uso de internet en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, *25*(1), 129-146.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, *7*, 428. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00428>
- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Coleman, J. K. (2003). Parents' and children's perceptions of parental behavior: Associations with children's psychosocial adjustment in the classroom. *Parenting: Science and Practice*, *3*(1), 23-47. [http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0301\\_02](http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0301_02)
- Gibbons, J. D., & Chakraborti, S. (1992). *Nonparametric statistical inference* (3.<sup>a</sup> ed.). New York: Dekker.
- Herrera-López, M., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *49*(3), 163-172. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hunley, S. A., Evans, J. H., Delgado-Hachey, M., Krise, J., Rich, T., & Schell, C. (2005). Adolescent computer use and academic achievement. *Adolescence*, *40*(158), 307-318.
- Keijsers, L. (2016). Parental monitoring and adolescent problem behaviors: How much do we really know? *International Journal of Behavioral Development*, *40*(3), 271-281. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025415592515>
- Kim, S. Y., Kim, M. S., Park, B., Kim, J. H., & Choi, H. G. (2017). The associations between internet use time and school performance among Korean adolescents differ according to the purpose of internet use. *PloS One*, *12*(4). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0174878>
- Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L., & Muller, K. E. (1988). *Muller applied regression analysis and other multivariable methods*. Boston, MA: PWS-KENT Publishing Company.
- Ko, C. H., Wang, P. W., Liu, T. L., Yen, C. F., Chen, C. S., & Yen, J. Y. (2015). Bidirectional associations between family factors and Internet addiction among adolescents in a prospective investigation. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *69*(4), 192-200. <http://dx.doi.org/10.1111/pcn.12204>
- Kubey, R. W., Lavin, M. J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, *51*, 366-382.
- Lei, L., & Wu, Y. (2007). Adolescents' paternal attachment and Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, *5*, 633-639. <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.9976>
- Li, D., Li, X., Wang, Y., Zhao, L., Bao, Z., & Wen, F. (2013). School connectedness and problematic Internet use in adolescents: A moderated mediation model of deviant peer affiliation and self-control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(8), 1231-1242. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-013-9761-9>
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M., & Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*, 343-369. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.2003.0014>
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad: Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, *16*(1), 33-45.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *7*(3), 847-862.
- Müller, K. W., Janikian, M., Dreier, M., Wölfling, K., Beutel, M. E., Tzavara, C., ... & Tsitsika, A. (2015). Regular gaming behavior and internet gaming disorder in European adolescents: Results from a cross-national representative survey of prevalence, predictors, and psychopathological correlates. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *24*(5), 565-574. <http://dx.doi.org/10.1007/s00787-014-0611-2>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2015). *El bienestar de los estudiantes: Resultados de PISA 2015*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Spain-Spanish.pdf>
- Özgür, H. (2016). The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, *60*, 411-424. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.081>
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D.,

- Reynolds, C., ... & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20115>
- Sánchez-Valle, M., De Frutos-Torres, B., & Vázquez-Barrio, T. (2017). La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet. *Comunicar*, 25(53), 103-111. <http://dx.doi.org/10.3916/C53-2017-10>
- Symons, K., Ponnet, K., Emmerly, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). Parental knowledge of adolescents' online content and contact risks. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 40-416. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-016-0599-7>
- Tur-Porcar, A. (2017). Parenting styles and internet use. *Psychology & Marketing*, 34(11), 1016-1022. <http://dx.doi.org/10.1002/mar.21040>
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., & Llorca, A. (2015). Parenting: Psychometric analysis of two studies in Spanish population. *Anuario de Psicología*, 45(3), 347-359.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Xiuqin, H., Huimin, Z., Mengchen, L., Jinan, W., Ying, Z., & Ran, T. (2010). Mental health, personality, and parental rearing styles of adolescents with Internet addiction disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(4), 401-406.
- Zhu, J., Zhang, W., Yu, C., & Bao, Z. (2015). Early adolescent Internet game addiction in context: How parents, school, and peers impact youth. *Computers in Human Behavior*, 50, 159-168.