Impulsividad juvenil desde la viralización de emociones en redes sociales: una mirada crítica a la convivencia en entornos escolares.

Youth Impulsivity Driven by the Viral Spread of Emotions on Social Media: A Critical Perspective on Coexistence in School Environments

Kelly Andrea Machado[1]
University of Technology and Education. Estados Unidos
Identificador ORCID: https://orcid.org/0009-0007-8303-0393
kelly.machadop2024@uted.us
DOI: https://doi.org/10.66707/getc.v1i01.57

Resumen

El presente ensayo tuvo como propósito examinar de qué manera la viralización de emociones negativas en redes sociales intensifica la impulsividad juvenil y desplaza los conflictos escolares hacia formas de confrontación pública que deterioran la convivencia y el bienestar socioemocional del estudiantado, para ello se desarrolló una revisión temática y un análisis crítico de investigaciones sobre relaciones entre pares en entornos digitales, ciberacoso, clima escolar, autorregulación, salud mental adolescente y efectos psicosociales de la exposición constante a dinámicas de interacción mediadas por plataformas, a partir de esa revisión se sostuvo que el problema no radica en una condena general de las redes sociales, sino en ciertas lógicas de visibilidad, réplica inmediata, permanencia del contenido y validación grupal que agrandan el agravio, refuerzan respuestas precipitadas y prolongan el daño más allá del episodio inicial, de este modo se concluye que la crisis actual de convivencia escolar exige comprender el conflicto digital como una experiencia relacional de alcance pedagógico, cuya atención demanda formación en autorregulación emocional, uso ético de la palabra pública, mediación escolar y construcción de climas educativos capaces de resguardar la dignidad, la participación y la reparación colectiva.

Palabras clave

Autorregulación socioemocional, ciberacoso, educación ciudadana, interacción digital, bienestar socioemocional.

[1] Kelly Andrea Machado: conceptualización, investigación, redacción del borrador original.
https://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/ojs/index.php/perspectivas/CRediT

Abstract

This essay examines how the viral spread of negative emotions on social media increases impulsiveness among adolescents and turns school conflicts into public confrontations, thereby weakening coexistence and socio-emotional well-being among students. It provides a thematic review and critical analysis of studies on peer relationships in digital spaces, cyberbullying, school climate, self-regulation, adolescent mental health, and the impacts of constant platform-mediated interaction. The main argument indicates that the problem is not with social media itself but with specific features such as visibility, instant responses, content permanence, and group validation, which amplify offenses, reinforce impulsive reactions, and extend harm beyond the initial incident. The conclusion stresses that the current crisis in school coexistence requires viewing digital conflict as a relational experience with pedagogical implications—one that demands emotional self-regulation, ethical online behavior, school mediation, and educational environments that uphold dignity, encourage participation, and support collective healing.

Keywords

Cyberbullying, digital interaction, emotional self-regulation, competencies education, socioemotional well-being.

Introducción

Las dinámicas de interacción social juvenil han experimentado una profunda transformación debido al surgimiento y expansión de las redes sociales. Estas plataformas de comunicación digital han ampliado las posibilidades de interacción entre los adolescentes; sin embargo, han dado lugar a nuevas formas de conflicto, exposición pública y amplificación emocional. Desde esta perspectiva, fenómenos como el ciberacoso, la confrontación digital, la viralización de conflictos y las respuestas impulsivas en redes sociales han comenzado a impactar de manera directa en la convivencia escolar, evidenciando un deterioro en el bienestar socioemocional del alumnado.

El estudio de las interacciones en redes sociales es clave para entender que la comunicación en línea no es separada de la escuela sino una extensión de relaciones y tensiones en aulas, grupos y familias. De ahí que, Livingstone y Smith (2014) advierten que los riesgos en línea se vinculan con vulnerabilidades previas y que el daño resulta de una combinación de factores personales, sociales y digitales, es decir, la agresión en red cobra sentido al analizarla junto con trayectorias de conflicto, especialmente cómo la viralización emocional transforma un desacuerdo escolar en una escena pública de humillación.

De modo que, la indagación previa afirma que la vida digital perjudica por sí misma a la adolescencia, pues una lectura sostenida en el tiempo de conexión oculta diferencias de uso, significado y vulnerabilidad. Al respecto, Odgers y Jensen (2020) señalan que gran parte de la evidencia disponible muestra asociaciones pequeñas o contradictorias entre uso de tecnologías y malestar emocional, razón por la cual el problema no reside en una condena abstracta de las redes sociales, sino en comprender qué ocurre cuando ciertos intercambios privilegian la reacción inmediata, la validación pública y la circulación intensiva de afectos hostiles, hasta moldear climas donde la exposición, la respuesta impulsiva y la escalada del agravio se vuelven prácticas reiteradas.

Por consiguiente, al integrar la vida escolar a través de estas prácticas digitales, estas dejan de ser eventos externos para influir en la percepción de seguridad, pertenencia y reconocimiento que sustenta la convivencia entre los estudiantes. Por su parte, Thapa et al., (2013) conceptualizan el clima escolar como las experiencias, normas, valores y relaciones que configuran la vida cotidiana del centro educativo, de modo que cualquier deterioro en los vínculos entre pares afecta la disposición para aprender, la confianza en los demás y la capacidad de gestionar los desacuerdos sin recurrir a la violencia. Esta situación resulta especialmente delicada cuando la

confrontación digital amplía la audiencia del conflicto, prolonga su duración simbólica y modifica los límites entre la escuela y el exterior.

Bajo esta premisa, la tesis del presente ensayo sostiene que la viralización de emociones negativas en redes sociales amplifica y refuerza la impulsividad juvenil, reconfigurando los conflictos escolares tradicionales en dinámicas de confrontación pública que profundizan la crisis de convivencia escolar; en consonancia con ello, Eisenberg y Sulik (2012) distinguen entre formas de control voluntario y formas reactivas de respuesta, y ubican en esta última dimensión los extremos de control impulsivo que suelen asociarse con desajustes socioemocionales, de manera que examinar la convivencia escolar actual exige atender cómo la desregulación afectiva encuentra en la escena digital un medio de expansión, permanencia y contagio entre adolescentes. Luego de presentar la idea central de este ensayo, se exponen a continuación los ejes articuladores, a saber: ciberacoso y convivencia escolar digital, impulsividad, regulación emocional y adolescentes, redes sociales, emociones virales y comportamiento online, convivencia escolar, clima escolar y cultura digital que conforman el desarrollo del presente trabajo.

Ciberacoso y convivencia escolar digital

La discusión contemporánea sobre la convivencia escolar no puede limitarse al aula física, pues una significativa parte de los intercambios entre adolescentes se realiza en plataformas digitales cuyo ritmo de circulación transforma el desacuerdo en espectáculo y la emoción en exposición (Valkenburg y Peter, 2011). De igual modo, ellos sostienen que la comunicación en línea presenta atractivos, oportunidades y riesgos que inciden en procesos evolutivos como la construcción de identidad, la gestión de la intimidad y el sentido de pertenencia. En consecuencia, la conectividad juvenil modifica la forma en que se busca reconocimiento, cómo se gestiona la cercanía y cómo se responde a la tensión. De este modo, cuando un agravio se produce bajo esa lógica de

visibilidad continua, la reacción deja de estar mediada únicamente por la presencia física del otro para depender de audiencias y réplicas instantáneas.

Esta migración tecnológica y digital adquiere mayor complejidad cuando se examinan las propiedades técnicas de las redes sociales, lo cual según Nesi et al., (2018) explican que "La vida relacional adolescente queda atravesada por rasgos como publicidad, permanencia, cuantificación, disponibilidad e inmediatez visual, rasgos que alteran la forma tradicional de la interacción entre pares" (p. 16); por ello un conflicto que antes podía agotarse en un intercambio restringido hoy queda archivado, compartido y medido por reacciones visibles, circunstancia que agranda la presión emocional y fortalece respuestas precipitadas, pues cada mensaje adquiere una vida pública capaz de reorganizar jerarquías, alianzas y exclusiones, con lo cual la confrontación deja de depender del hecho inicial y comienza a expandirse mediante huellas digitales que reabren el agravio.

En relación con lo anterior, se puede entender que el ciberacoso no debe verse como una simple prolongación del hostigamiento clásico, aunque conserve parte de su matriz relacional. Aunque es menos frecuente que el acoso tradicional, este tipo de agresión resulta apreciable, ocurre más fuera de la escuela que dentro de ella y puede alcanzar un impacto comparable, o incluso mayor en algunas modalidades visuales (Smith et al., 2008). De este modo, la convivencia escolar se ve afectada por episodios nacidos en tiempos y lugares aparentemente externos al plantel, pero que retornan al aula convertidos en burlas, silencios, aislamientos y reputaciones dañadas, con un peso emocional que acompaña al estudiante a lo largo de la jornada escolar.

Impulsividad, regulación emocional y adolescentes

En el marco de la complejidad del fenómeno, esta aumenta cuando se reconoce que la agresión digital rara vez constituye un evento lineal y cerrado. Tokunaga (2010) plantea que el ciberacoso debe entenderse como un proceso episódico y recursivo,

atravesado por ciclos de retroalimentación en los que las consecuencias negativas agrandan la vulnerabilidad ante nuevas agresiones. En este contexto, la tristeza, la vergüenza, el retraimiento o el bajo rendimiento no son solo efectos, sino también condiciones que favorecen nuevas victimizaciones. La viralización emocional no solo intensifica el conflicto, sino que también prolonga su duración y afecta la estabilidad socioafectiva del estudiantado, dificultando distinguir entre el origen, la escalada y la permanencia del daño.

En el marco de las revisiones recientes se advierten problemas de definición, medición e interpretación en el campo educativo, señalando que la investigación contemporánea continúa debatiendo la conceptualización del ciberacoso, su prevalencia y sus efectos sobre la salud mental de víctimas y agresores (Vismaraet al., 2022); toda esta cuestión obliga a pensar el problema con precisión y sin simplificaciones morales, porque la discusión seria no radica en etiquetar a las redes como buenas o malas, sino en examinar qué condiciones hacen que determinados intercambios precipiten humillación, persecución y exposición pública, hasta instalar en la vida escolar un clima donde la hostilidad circula con rapidez y encuentra pocas barreras.

En comprender las condiciones socioemocionales previas, es crucial incluir la mediación familiar, ya que las respuestas juveniles en red no surgen aisladamente de límites, riesgos y modos de interacción enseñados en casa. Wright (2017) mostró que la mediación parental, basada en el diálogo y el acompañamiento, se relaciona con una menor victimización y una mayor reflexión antes de actuar en intercambios hostiles, lo que sugiere que la impulsividad digital no es fija. Sin embargo, la escuela no debe asumir que todo conflicto en redes sociales surge fuera de su competencia, ya que parte de su prevención requiere puentes formativos entre la familia y las normas escolares. Ahora bien, ni la familia ni la escuela pueden analizar esta crisis como si dependiera de un único foco causal, puesto que el entramado de agresiones entre pares implica influencias simultáneas de orden individual, relacional, institucional y comunitario.

Redes sociales, emociones virales y comportamiento online

A inicios de la era digital, Swearer et al., (2006) propusieron un modelo socioecológico que sitúa el acoso escolar en la interdependencia entre sujetos, familias, escuela y cultura, pues la confrontación viralizada no surge solo por reacción impulsiva, sino que se alimenta de audiencias que celebran, compañeros que redistribuyen, normas escolares débiles y entornos que trivializan la humillación, resquebrajando la convivencia. Este deterioro afecta las dimensiones emocionales, vinculares y académicas, esenciales para la experiencia escolar.

De igual forma, Aldridge y McChesney (2018) evidencian que los ambientes escolares favorables mejoran el bienestar, mientras que los negativos generan malestar, ansiedad, depresión y un menor sentido de pertenencia. La viralización de emociones negativas no es solo ruido, sino que erosiona las bases relacionales necesarias para aprender, participar y gestionar desacuerdos sin escarnio. Según los organismos internacionales, la escala del problema confirma que no se trata de incidentes excepcionales ni de alarmas pasajeras, según UNESCO (2019) “Uno de cada tres estudiantes ha sufrido acoso por parte de sus pares y muestra su presencia en diversas regiones” (p.90); este hallazgo obliga a interpretar la convivencia como un asunto de salud pública educativa y derechos, más aún cuando la intimidación física, verbal y psicológica encuentra en los entornos digitales un mecanismo de amplificación y continuidad.

Por lo anterior, la crisis escolar no puede abordarse con respuestas fragmentarias o meramente sancionatorias, dado que los datos sugieren enfoques integrales con formación docente, mecanismos de reporte sensibles y participación estudiantil en la construcción de resguardos colectivos. A su vez, los efectos de esa convergencia entre acoso escolar y agresión digital se vuelven más graves cuando ambas formas recaen sobre los mismos sujetos, en este asunto Hinduja y Patchin (2019) encontraron que quienes experimentaban simultáneamente bullying escolar y ciberbullying mostraban

una probabilidad mucho mayor de ideación suicida e intento suicida que quienes no atravesaban esas agresiones, resultado que desplaza cualquier intento de minimizar la violencia en redes como un daño menor o meramente simbólico, dado que la exposición pública, la reiteración del agravio y su injerencia en la vida escolar pueden intensificar la desesperanza del adolescente. En definitiva, el debate sobre convivencia debe reconocer que las emociones viralizadas no circulan en un vacío retórico, sino sobre biografías concretas marcadas por sufrimiento real.

Además de los episodios explícitos de agresión, conviene atender formas más difusas de malestar digital que alteran el equilibrio emocional y preparan el terreno para respuestas desbordadas, al respecto Kross et al. (2013) observaron que un mayor uso de Facebook predecía deterioros posteriores en bienestar subjetivo y satisfacción vital, mientras la interacción directa cara a cara no mostró ese mismo patrón, lo cual no autoriza generalizaciones simplistas sobre toda red social, aunque sí ayuda a pensar que ciertos circuitos de comparación, vigilancia interpersonal y exposición continua pueden predisponer estados afectivos de irritación, frustración o vacío que vuelven más frágil la autorregulación juvenil frente a comentarios hirientes o rechazos en línea.

Convivencia escolar, clima escolar y cultura digital

En una línea convergente, aunque situada en una discusión poblacional más amplia, Twenge y Campbell (2018) reportaron asociaciones entre mayor tiempo de pantalla y menor bienestar psicológico en adolescentes, incluyendo indicadores vinculados con estabilidad emocional, relaciones con cuidadores y autocontrol, por lo que la conversación sobre convivencia escolar necesita considerar cómo ciertos hábitos de exposición digital pueden entrelazarse con cansancio, irritabilidad y menor tolerancia a la frustración, especialmente en edades donde la sensibilidad al juicio de los pares adquiere enorme peso, así, la difusión rápida de emociones negativas no encuentra a sujetos neutrales, encuentra a jóvenes que llegan a la interacción cargados de tensiones

previas y que, por ello, pueden responder de forma más impulsiva ante provocaciones y humillaciones reiteradas.

Ese punto remite a la arquitectura psicológica de la impulsividad, porque Duckworth y Steinberg (2015) distinguen entre procesos volitivos que orientan la conducta hacia metas valiosas de largo plazo y procesos impulsigénicos que empujan hacia gratificaciones inmediatas, diferencia esclarecedora para comprender la confrontación en redes, donde el comentario hiriente, la réplica mordaz o la difusión de un contenido íntimo suelen ofrecer recompensas instantáneas en forma de aprobación grupal, descarga emocional o sensación momentánea de poder, mientras sus costos quedan desplazados a un después, de ahí que la viralización de afectos negativos refuerce actuaciones poco deliberadas y complique el ejercicio de autocontrol, pues la escena digital premia la reacción veloz mucho antes de que aparezca la reflexión sobre daño y responsabilidad.

Justamente por ello la respuesta educativa no puede agotarse en la contención disciplinaria de episodios consumados, ya que resulta necesario formar capacidades de autorregulación que acompañen a los estudiantes ante presión, exposición y agravio, en concordancia con ello Zimmerman (2002) entiende la autorregulación como un proceso autodirigido que involucra metas, monitoreo, estrategias y búsqueda de ayuda, elementos que, trasladados a la convivencia escolar, abren una ruta pedagógica para interrumpir respuestas impulsivas y sustituirlas por prácticas de pausa, lectura situacional y apoyo entre pares o adultos, así, frente a la rapidez del entorno digital, la escuela debe enseñar modos de frenar y responder con criterio relacional, para que la emoción deje de gobernar por completo la escena pública del conflicto.

Conclusión

La crisis de convivencia escolar en redes sociales no son incidentes aislados, sino una mutación en cómo sentimos, reaccionamos y disputamos con otros, que trasciende

lo interpersonal y se vuelve exhibición y permanencia, alargando su efecto. Al-Jbouri (2024) cuestiona la visión binaria de redes como beneficios o amenazas, y esa advertencia es valiosa, pues el problema surge cuando la circulación de afectos hostiles convierte la interacción juvenil en validaciones públicas, presiones grupales y respuestas impulsivas. Esa transformación tiene una consecuencia decisiva para la escuela, puesto que la agresión digital no produce únicamente daño visible, también instala disposiciones de silencio, retirada y cautela que empobrecen la palabra estudiantil y alteran el modo en que se participa en espacios compartidos, razón por la cual el deterioro de la convivencia no siempre aparece como enfrentamiento abierto, a veces se manifiesta como inhibición, miedo a disentir o renuncia a intervenir.

A manera de ilustración, se ha demostrado que el ciberacoso conduce a ideas suicidas y de la misma manera crisis en la convivencia escolar, por lo tanto Byrne (2021) observó que experiencias previas de ciberacoso se asociaban con estrategias de autocensura y evitación del desacuerdo, hallazgo que refuerza una inferencia central del presente artículo, según la cual la confrontación digital no termina cuando cesa el ataque, dado que continúa modelando conductas y vínculos en escenarios educativos posteriores.

Visto así, la convivencia escolar requiere ser pensada como una trama que une seguridad, reconocimiento y justicia relacional, porque cuando las redes convierten la burla o la exclusión en un contenido circulable, el sufrimiento individual pasa a mezclarse con una pedagogía implícita de la humillación, frente a la cual otros estudiantes aprenden a callar, a reproducir o a normalizar el agravio; por ello cobra relevancia la lectura de UNESCO (2019), insertada en la discusión de este ensayo, al recordar que la violencia entre estudiantes, incluida su expresión digital, forma parte de un problema global cuya persistencia exige respuestas institucionales con liderazgo, seguimiento, formación docente y participación estudiantil.

La tesis de este documento conduce a reconocer que la impulsividad juvenil no debe entenderse como una falla moral aislada, puesto que se alimenta de entornos comunicativos que recompensan la reacción rápida, la exhibición emotiva y la aprobación inmediata, con lo cual la deliberación pierde terreno frente a la respuesta instantánea y el agravio encuentra condiciones de expansión simbólica; bajo esa lectura, Valkenburg y Peter (2011) explican que la comunicación en línea ofrece control sobre la autopresentación y margen para editar mensajes, aunque también puede inducir respuestas guiadas por el estado emocional presente y abrir paso a comentarios agresivos, cuestión que ayuda a comprender por qué una emoción negativa viralizada puede convertirse en el punto de partida de un conflicto escolar sobredimensionado.

De manera convergente, el ensayo concluye que el deterioro socioemocional asociado con estas dinámicas no debe ser trivializado, debido a que la exposición reiterada a intercambios tensos, comparaciones públicas, discusiones inacabadas y vigilancia entre pares va dejando huellas en la estabilidad afectiva del estudiantado, sobre todo en edades en que la identidad y la pertenencia dependen en gran medida del juicio del grupo; en apoyo de esta lectura, Twenge y Campbell (2018) hallaron asociaciones entre mayor tiempo de pantalla y menores niveles de bienestar psicológico, autocontrol y estabilidad emocional, resultado que, sin autorizar simplificaciones deterministas, sí respalda la idea de que el ecosistema digital puede intensificar vulnerabilidades previas y volver más frágil la regulación de la conducta frente a provocaciones, burlas o exclusiones.

La salida educativa no puede solo castigar hechos consumados ni crear normas que actúan después del daño, sino que debe enseñar lectura emocional, pausa, gestión del disenso, cuidado de la palabra pública y responsabilidad en las acciones digitales. La escuela necesita una pedagogía que valore los límites, el resguardo y la reparación, integrando la vida escolar con los lenguajes y presiones de la sociabilidad juvenil. La crisis de convivencia no surge por usar redes, sino por cómo ciertas lógicas viralizan el

malestar y la impulso, convirtiéndolos en material social. El desafío pedagógico es disputar esas lógicas con experiencias donde disentir no destruya, donde la exposición no sea reconocimiento, y donde la emoción se entienda antes de atacar. La escuela debe reconstruir su acompañamiento ético y socioafectivo para que los conflictos no sean espectáculos, sino experiencias humanas que requieren comprensión, cuidado y trabajo colectivo.

Referencias Bibliográficas

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. International Journal of Educational Research, 88, 121–145. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012

Al-Jbouri, E. (2024). Mobilizing transdisciplinarity to address the good versus bad dichotomy: Thinking critically about current and future youth social media, peer relationships, and mental health research. World Futures, 80(4), 373–390. https://doi.org/10.1080/02604027.2024.2315258

Byrne, V. L. (2021). "You might as well just all agree with each other": An initial study of cyberbullying victims' social presence in online discussions. Computers & Education, 167, 104174. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104174

Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. Child Development Perspectives, 9(1), 32–37. https://doi.org/10.1111/cdep.12107

Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. Teaching of Psychology, 39(1), 77–83. https://doi.org/10.1177/0098628311430172

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2019). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. Journal of School Violence, 18(3), 333–346. https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417

Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J., & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. PLoS ONE, 8(8), e69841. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069841

Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55(6), 635–654. https://doi.org/10.1111/jcpp.12197

Nesi, J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 1—A theoretical framework and application to dyadic peer relationships. Clinical Child and Family Psychology Review, 21(3), 267–294. https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x

Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 61(3), 336–348. https://doi.org/10.1111/jcpp.13190

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376–385. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

Swearer, S. M., Peugh, J., Espelage, D. L., Siebecker, A. B., Kingsbury, W. L., & Bevins, K. S. (2006). A socioecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence: An exploratory examination. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), Handbook of school violence and school safety: From research to practice (pp. 257–273). Lawrence Erlbaum Associates.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. Computers in Human Behavior, 26(3), 277–287. https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. Preventive Medicine Reports, 12, 271–283. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366486

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. Journal of Adolescent Health, 48(2), 121–127. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020

Vismara, M., Girone, N., Conti, D., Nicolini, G., & Dell'Osso, B. (2022). The current status of cyberbullying research: A short review of the literature. Current Opinion in Behavioral Sciences, 46, 101152. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101152

Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying, and cybertrolling: The role of gender. Computers in Human Behavior, 71, 189–195. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.059

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102_2