Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas y Sociales

Facultad de Derecho

Universidad de Málaga

Tesis doctoral

El paso al acto en las conductas de *Bullying* y *Cyberbullying*. Interacción persona-ambiente.

Pedro Campoy Torrente

Directora: Dra. Dña. Ana Isabel Cerezo Domínguez

2021

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AUTOR: Pedro Campoy Torrente

https://orcid.org/0000-0001-9237-0719

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña PEDRO CAMPOY TORRENTE
Estudiante del programa de doctorado DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: EL PASO AL ACTO EN CONDUCTAS DE BULLYING Y CYBERBULLYING. INTERACCIÓN PERSONA-AMBIENTE.

Realizada bajo la tutorización de DRA. DÑA. ANA ISABEL CEREZO DOMÍNGUEZ y dirección de DRA. DÑA. ANA ISABEL CEREZO DOMÍNGUEZ (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 04 de NOVIEMBRE de 2021

Fdo.: PEDRO CAMPOY TORRENTE Doctorando/a	Fdo.: ANA ISABEL CEREZO DOMÍNGUEZ Tutor/a
Fdo.: ANA ISABEL CEREZO DOMÍNGUEZ	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido. 29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es

Director/es de tesis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido. 29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Índice de contenidos

Presentación 1
Agradecimientos 5
Introducción 9
Parte I. Trasladando la teoría a la práctica. 13
Capítulo 1. El bullying y el cyberbullying como fenómenos dentro de la conducta antisocial en la escuela. 14
1.1. Breve contextualización. 14
1.2. El bullying y el cyberbullying. 17
1.2.1. Bullying. Definiciones y conductas. 18
1.2.2. Cyberbullying. Definiciones y conductas. 27
1.2.3. Actores, aspectos sistémicos y dinámicas. 38
1.2.3.a. Los actores en el bullying y el cyberbullying. Agresores, víctimas y testigos. 39
1.2.3.b. Otros actores relevantes, dinámicas principales y factores estructurales vinculados a familia y escuela. 60
1.2.3.c. Continuidad conductual. 68
1.3. Las magnitudes del bullying y del cyberbullying. 76
1.3.1. Datos oficiales. 77
1.3.2. Datos sobre la prevalencia del bullying a partir de los estudios empíricos. 81
1.3.2.a. Datos de prevalencia del bullying en el ámbito internacional. 81
1.3.2.b. Datos sobre la prevalencia del bullying en España 93
1.3.3. Datos sobre la prevalencia del cyberbullying a partir de los estudios empíricos. 104
1.3.3.a. Datos sobre la prevalencia del cyberbullying en el ámbito internacional. 105
1.3.3.b. Datos sobre la prevalencia del cyberbullying en España. 125
1.4. Recapitulación y reflexión a partir de los datos de bullying y cyberbullying. 137
Capítulo 2. La interacción entre persona y ambiente, el paso al acto y la criminología ambiental. 142
2.1. Introducción y contexto. 142
2.2. Tres grandes teorías para explicar el evento. 151
2.2.1. Perspectiva de las actividades cotidianas. 152
2.2.2. Teoría del patrón delictivo. 157
2.2.3. Perspectiva de la elección racional. 173
2.3. Precipitadores situacionales del delito. 186

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3.1. Toma de decisiones o paso al acto: la ubicación de los precipitadores.....190
2.3.2. Tipos de precipitadores.....193
2.3.2.a. Situaciones que impulsan.....193
2.3.2.b. Situaciones que ejercen presión.....196
2.3.2.c. Situaciones que permiten.....199
2.3.2.d. Situaciones que provocan.....201
2.3.3. Emoción, cognición y diferencias individuales. Problemas añadidos al enfoque de los precipitadores situacionales del delito.....203
2.4. Diferencias y similitudes de la perspectiva de la elección racional y de los precipitadores situacionales según los conceptos de "motivación" y "oportunidad".....210
2.4.1. Diferencias de los enfoques basadas en los individuos.....210
2.4.2. Similitudes y diferencias basadas en la oportunidad.....213
2.5. Autocontrol, convergencia de riesgos y exposición. Conceptos accesorios para operativizar el "paso al acto".....224
2.5.1. Modelo de triple riesgo delictivo.....225
2.5.2. Teoría general del delito.....227
2.5.3. Teoría de la acción situacional.....229
2.5.4. Problemas de la integración teórica de los PSD para el caso del bullying y del cyberbullying.....231
2.6. Aplicación del enfoque ambiental y de los precipitadores situacionales al ciberespacio en general y al cyberbullying en particular.....235
2.7. Marco conceptual analítico: los guiones de comportamiento (crime scripts).....248
Parte II. El estudio cuantitativo y cualitativo.....256
Capítulo 3. Metodología.....257
3.1. Objetivos e hipótesis.....257
3.2. Diseño de la investigación y muestra.....259
3.2.1. La recogida de datos cuantitativos y su muestra.....260
3.2.2. La recogida de datos cualitativos y su muestra.....263
3.3. Instrumentos y variables.....264
3.3.1. El cuestionario.....264
3.3.2. Las viñetas.....274
3.4. Plan de análisis.....276
3.5. Aspectos éticos.....277
Capítulo 4. Resultados.....278
4.1. Análisis cuantitativo.....278
4.1.1. Análisis descriptivo.....278

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.1.a. Conductas de bullying directo. 278
4.1.1.c. Conductas de bullying indirecto. 287
4.1.1.d. Otros tipos de victimización en la escuela. 295
4.1.1.e. Cyberbullying. 297
4.1.1.f. Factores de riesgo: características personales. 307
4.1.1.g. Factores de riesgo: factores de apoyo prosocial. 316
4.1.1.h. Factores de riesgo: aspectos situacionales y de oportunidad. 330
4.1.2. Correlaciones y modelos de regresión. 349
4.1.2.a. Correlaciones: factores personales. 349
4.1.2.b. Modelos de regresión: Factores personales. 353
4.1.2.c. Correlaciones: Factores de apoyo (pro)social. 360
4.1.2.d. Modelos de regresión: Factores de apoyo prosocial. 364
4.1.2.e. Correlaciones: Factores de oportunidad/situacionales. 372
4.1.2.f. Modelos de regresión: Factores situacionales/de oportunidad. 374
4.1.2.g. Modelos generales para la agresión. 382
4.1.2.h. Modelos generales para la victimización. 386
4.2. Análisis cualitativo. 390
4.2.1. Análisis de viñetas. 390
4.2.2. Análisis de las declaraciones de los testigos de la primera muestra. 402
Capítulo 5. Discusión y aportaciones. 406
5.1. Discusión a partir de los resultados obtenidos. 406
5.2. Discusión sobre la relación entre bullying, cyberbullying y delincuencia. 427
5.3. Implicaciones teóricas. 433
5.4. Implicación práctica: transferencia. 439
5.4.1. Programas de prevención e intervención. 443
5.4.2. Evaluaciones: programas e ingredientes eficaces 454
5.4.3. School Safety®: una evaluación basada en la evidencia. 457
Conclusiones. 461
Referencias 463
Anexos 548
Anexo I. Tablas de correlaciones 549
Anexo 2. Cuestionario empleado. 605
Anexo 3. Ejemplo de viñetas. 613
Anexo 4. Respuesta del Gobierno al Sr. Diputado D. Antonio Hurtado Zurera. 27 de septiembre 2018. 615

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 5. Muestra de solicitudes de información a policías autonómicas y a los servicios de convivencia de las diferentes Comunidades Autónomas. 627

Índice de tablas

Tabla 1. Victimizaciones por acoso escolar. Datos oficiales. 78
Tabla 2. Tasas de victimización por acoso escolar por cada 1000 alumnos. 79
Tabla 3. Datos de prevalencia del bullying en el ámbito internacional. 86
Tabla 4. Datos sobre la prevalencia del bullying en España 98
Tabla 5. Datos sobre la prevalencia del cyberbullying en el ámbito internacional 114
Tabla 6. Datos sobre la prevalencia del cyberbullying en España 130
Tabla 7. Las 25 técnicas de prevención situacional: su evolución histórica. 177
Tabla 8. Precipitadores situacionales del delito de Wortley (2008). 193
Tabla 9. Terminología empleada en torno a los crime scripts. 250
Tabla 10. Aplicación de los crime scripts al ámbito del robo de vehículos. 250
Tabla 11. Escenas y acciones en robo con violencia. 252
Tabla 12. Escenas comportamentales según Cornish (1994) y readaptación de Tompson y Chainey (2011). 254
Tabla 13. Escalas utilizadas y fiabilidad. 266
Tabla 14. Variables personales para agresión y victimización según conductas. 268
Tabla 15. Variables de apoyo (pro)social para agresión y victimización según conductas. 269
Tabla 16. Variables situacionales y/o de oportunidad para la agresión según conductas. 271
Tabla 17. Variables situacionales y/o de oportunidad para la victimización según conductas. 272
Tabla 18. Precipitadores y operacionalización. 273
Tabla 19. Frecuencia de conductas de bullying directo: agresión. 278
Tabla 20. Frecuencia de conductas de bullying directo: victimización 279
Tabla 21. Frecuencia de conductas de bullying directo: espectadores. 279
Tabla 22. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y espectadores. Bullying directo 285
Tabla 23. Frecuencia de las conductas de bullying indirecto. Agresión. 287
Tabla 24. Frecuencia de conductas de bullying indirecto: victimización. 287
Tabla 25. Frecuencia de conductas de bullying indirecto: espectadores 288
Tabla 26. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y victimización. Bullying indirecto. 291

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 27. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y espectadores. Bullying indirecto. 293
Tabla 28. Victimización por agresiones físicas, verbales o amenazas graves en el colegio no relativas a conductas de bullying. 296
Tabla 29. Concordancias entre los tipos de victimización: bullying y otros conflictos. 297
Tabla 30. Frecuencia de conductas de cyberbullying: agresión. 297
Tabla 31. Frecuencia de conductas de cyberbullying. Victimización. 298
Tabla 32. Frecuencia de conductas de cyberbullying. Testigos. 298
Tabla 33. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y agresión. Cyberbullying. 300
Tabla 34. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y victimización. Cyberbullying. 303
Tabla 35. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y espectadores. Cyberbullying. 305
Tabla 36. Distribución porcentual de la muestra según los grupos de autoestima. 307
Tabla 37. Prueba de Chi-cuadrado: edad y autoestima. 309
Tabla 38. Distribución porcentual de la muestra según los grupos de impulsividad. 309
Tabla 39. Frecuencia de conductas antisociales. 314
Tabla 40. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y mala relación con la familia. 317
Tabla 41. Prueba de Chi-cuadrado: edad y mala relación con la familia. 318
Tabla 42. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y violencia física (calle). 342
Tabla 43. Prueba de Chi-cuadrado: edad y violencia física (calle). 343
Tabla 44. Prueba de Chi-cuadrado: edad y amenazas (calle). 343
Tabla 45. Variables sujetas a comprobación para los modelos de factores de riesgo personales: agresión y victimización 353
Tabla 46. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: agresión en bullying directo. 354
Tabla 47. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: agresión en bullying indirecto. 355
Tabla 48. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: agresión en cyberbullying. 356
Tabla 49. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: victimización en bullying directo. 357
Tabla 50. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: victimización en bullying indirecto. 358
Tabla 51. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: victimización en cyberbullying. 359
Tabla 52. Variables sujetas a comprobación para los modelos de factores de apoyo (pro)social. 365

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 53. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: agresión en bullying directo. 367
Tabla 54. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: agresión en bullying indirecto. 368
Tabla 55. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: agresión en cyberbullying. 369
Tabla 56. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: victimización en bullying directo. 370
Tabla 57. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: victimización en bullying indirecto. 371
Tabla 58. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: victimización en cyberbullying. 372
Tabla 59. Variables sujetas a comprobación para los modelos de factores de riesgo situacionales (agresión). 375
Tabla 60. Variables sujetas a comprobación para el modelo de factores de riesgo situacionales (victimización). 376
Tabla 61. Modelo de regresión para la agresión en bullying directo y factores situacionales. 377
Tabla 62. Modelo de regresión para la agresión en bullying indirecto y factores situacionales. 378
Tabla 63. Modelo de regresión para la agresión en cyberbullying y factores situacionales. 379
Tabla 64. Modelo de regresión para la victimización en bullying directo y factores situacionales. 380
Tabla 65. Modelo de regresión para la victimización en bullying indirecto y factores situacionales. 381
Tabla 66. Modelo de regresión para la victimización en cyberbullying y factores situacionales. 382
Tabla 67. Variables introducidas en el modelo general para la agresión. Bullying directo. 383
Tabla 68. Modelo general para la agresión en bullying directo. 383
Tabla 69. Variables introducidas en el modelo general para la agresión. Bullying indirecto. 384
Tabla 70. Variables introducidas en el modelo general para la agresión. Cyberbullying. 385
Tabla 71. Modelo general para la agresión en cyberbullying. 385

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 72. Variables introducidas en el modelo general para la victimización. Bullying directo.....386
Tabla 73. Modelo general para la victimización en bullying directo.....386
Tabla 74. Variables introducidas en el modelo general para la victimización. Bullying indirecto. 387
Tabla 75. Modelo general para la victimización en bullying indirecto. 388
Tabla 76. Variables introducidas en el modelo general para la victimización. Cyberbullying. 389
Tabla 77. Modelo general para la victimización en cyberbullying. 389
Tabla 78. Códigos identificados en las viñetas.....391
Tabla 79. Correlación entre conductas de bullying directo, indirecto y cyberbullying (agresión, victimización y observación). 550
Tabla 80. Correlación entre la agresión y victimización en bullying directo con el sexo y la edad. 552
Tabla 81. Correlación entre la agresión y victimización en bullying indirecto con el sexo y la edad.....553
Tabla 82. Correlación entre la agresión y victimización en cyberbullying directo con el sexo y la edad.....554
Tabla 83. Correlación entre la agresión y victimización en bullying directo y la victimización en el ámbito escolar (no bullying).....555
Tabla 84. Correlación entre la agresión y victimización en bullying indirecto y la victimización en el ámbito escolar (no bullying).....556
Tabla 85. Correlación entre la agresión y victimización en cyberbullying y la victimización en el ámbito escolar (no bullying). 557
Tabla 86. Correlación entre la agresión y victimización en bullying directo, autoestima e impulsividad.....558
Tabla 87. Correlación entre la agresión y victimización en bullying indirecto, autoestima e impulsividad.....559
Tabla 88. Correlación entre la agresión y victimización en cyberbullying, autoestima e impulsividad.....560
Tabla 89. Correlación entre la agresión y victimización en bullying directo y el consumo de sustancias psicotrópicas y estupefacientes.....561
Tabla 90. Correlación entre la agresión y victimización en bullying indirecto y el consumo de sustancias psicotrópicas y estupefacientes.....561
Tabla 91. Correlación entre la agresión y victimización en cyberbullying y el consumo de sustancias psicotrópicas y estupefacientes.....562

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 92. Correlación entre la agresión y victimización en bullying directo, indirecto y cyberbullying y la conducta antisocial.....562
Tabla 93. Correlación entre los diferentes roles estudiados y las relaciones con familiares, sistema escolar y amigos.....563
Tabla 94. Correlación entre agresión y victimización en bullying directo y apoyo ante problemas por parte de la familia.....565
Tabla 95. Correlación entre agresión y victimización en bullying indirecto y apoyo ante problemas por parte de la familia.....566
Tabla 96. Correlación entre agresión y victimización en cyberbullying y apoyo ante problemas por parte de la familia.....567
Tabla 97. Correlación entre agresión y victimización en bullying directo, tener una mala relación con los padres y compartir actividades con ellos.....569
Tabla 98. Correlación entre agresión y victimización en bullying indirecto, tener una mala relación con los padres y compartir actividades con ellos.....570
Tabla 99. Correlación entre agresión y victimización en cyberbullying, tener una mala relación con los padres y compartir actividades con ellos (en medio físico y en la red)...571
Tabla 100. Correlación entre agresión y victimización en bullying directo y apoyo ante problemas por parte de profesores, escuela y amigos.....572
Tabla 101. Correlación entre agresión y victimización en bullying indirecto y apoyo ante problemas por parte de profesores, escuela y amigos.....573
Tabla 102. Correlación entre agresión y victimización en cyberbullying y apoyo ante problemas por parte de profesores, escuela y amigos.....574
Tabla 104. Correlación entre agresión y victimización en bullying directo y apoyo del sistema escolar.....576
Tabla 105. Correlación entre agresión y victimización en bullying indirecto y apoyo del sistema escolar.....577
Tabla 106. Correlación entre agresión y victimización en cyberbullying y apoyo del sistema escolar.....578
Tabla 105. Correlación entre agresión por bullying directo e indirecto y precipitadores en medio físico.....580
Tabla 107. Correlación entre agresión en cyberbullying y precipitadores situacionales online.....587
Tabla 108. Correlaciones entre bullying directo, indirecto y ocio desestructurado.....591
Tabla 109. Correlación entre cyberbullying (agresión y victimización) y ocio desestructurado.....593

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 110. Correlación entre bullying directo (agresión), sexting y exposición a la violencia. 595
Tabla 111. Correlación entre bullying directo (victimización), sexting y exposición a la violencia. 598
Tabla 112. Correlación entre bullying indirecto (agresión), sexting y exposición a la violencia. 600
Tabla 113. Correlación entre bullying indirecto (victimización), sexting y exposición a la violencia. 601
Tabla 114. Correlación entre cyberbullying (agresión), sexting y exposición a la violencia (medio físico). 601
Tabla 115. Correlación entre cyberbullying (victimización), sexting y exposición a la violencia (medio físico). 602
Tabla 116. Correlación entre cyberbullying (agresión), frecuencia de uso de redes sociales y exposición a la violencia (online). 603
Tabla 117. Correlación entre cyberbullying (victimización), frecuencia de uso de redes sociales y exposición a la violencia (online). 604

Índice de figuras

Figura 1. Elementos principales en las definiciones de bullying y cyberbullying. 37
Figura 2. Síntesis de las principales características de los agresores en el bullying y el cyberbullying. 48
Figura 3. Síntesis de las principales características de las víctimas en el bullying y el cyberbullying. 54
Figura 4. Sistema relacional entre agresores, víctimas y espectadores según su rol en el bullying. 56
Figura 5. Sistema relacional entre agresores, víctimas y espectadores según su rol en el cyberbullying. 59
Figura 6. Componentes efectivos de los programas antibullying. 63
Figura 7. La prevalencia del bullying (agresión y victimización) en España en los últimos 10 años*. 139
Figura 8. La prevalencia del cyberbullying (agresión y victimización) en España en los últimos 10 años*. 140
Figura 9. Esquema básico de la teoría de las actividades cotidianas. 153
Figura 10. La adaptación de la PAC de Eck (2003). 155
Figura 11. El proceso del evento de la teoría del patrón delictivo. 158

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 12. Proceso, actividades y motivación en la teoría del patrón delictivo. 162
Figura 13. Esquema básico del patrón delictivo y lugares hipotéticos de actividad delictiva. 163
Figura 14. Proceso de refuerzo de la plantilla de conducta en la teoría del patrón delictivo. 172
Figura 15. Factores de riesgo y de protección como dimensiones continuas en el modelo de triple riesgo delictivo. 225
Figura 16. Motivación delictiva y proporción de conducta antisocial en una muestra de jóvenes de 16 años del British Cohort Study según los tres factores de riesgo propuestos por el modelo TRD. 226
Figura 17. Porcentajes de las edades de los participantes. 262
Figura 18. Distribución del alumnado según el curso. 262
Figura 19. Distribución porcentual de los agresores, víctimas y espectadores según frecuencia y gravedad. Bullying directo. 280
Figura 20. Distribución porcentual de la agresión por sexo. Bullying directo. 281
Figura 21. Agresión por edad y sexo (chico). Bullying directo. 281
Figura 22. Agresión por edad y sexo (chica). Bullying directo. 282
Figura 23. Distribución porcentual de la victimización por sexo. Bullying directo. 283
Figura 24. Victimización por edad y sexo (chico). Bullying directo. 284
Figura 25. Victimización por edad y sexo (chica). Bullying directo. 284
Figura 26. Distribución porcentual de espectadores por sexo. Bullying directo. 285
Figura 27. Espectadores por edad y sexo (chico). Bullying directo. 286
Figura 28. Espectadores por edad y sexo (chica). Bullying directo. 286
Figura 29. Distribución de los agresores, víctimas y espectadores según frecuencia y gravedad. Bullying indirecto. 288
Figura 30. Distribución porcentual de la agresión por sexo. Bullying indirecto. 289
Figura 31. Agresión por edad y sexo (chico). Bullying indirecto. 290
Figura 32. Agresión por edad y sexo (chica). Bullying indirecto. 290
Figura 33. Distribución porcentual de la victimización por sexo. Bullying indirecto. 291
Figura 34. Victimización por edad y sexo (chico). Bullying indirecto. 292
Figura 35. Victimización por edad y sexo (chica). Bullying indirecto. 292
Figura 36. Distribución porcentual de espectadores por sexo. Bullying indirecto. 293
Figura 37. Espectadores por sexo y edad (chico). Bullying indirecto. 294
Figura 38. Espectadores por sexo y edad (chica). Bullying indirecto. 294
Figura 39. Porcentaje total de involucrados en conductas de bullying directo e indirecto, para las tres categorías. 295

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 40. Porcentajes de las conductas de agresión. 299
Figura 41. Porcentajes de las conductas de victimización. 299
Figura 42. Distribución porcentual de la agresión por sexo. Cyberbullying. 300
Figura 43. Agresión por edad y sexo (chico). Cyberbullying 301
Figura 44. Agresión por edad y sexo (chica). Cyberbullying. 301
Figura 45. Distribución porcentual de la victimización por sexo. Cyberbullying. 302
Figura 46. Victimización por sexo y edad (chico). Cyberbullying 303
Figura 47. Victimización por sexo y edad (chica). Cyberbullying. 304
Figura 48. Distribución porcentual de espectadores por sexo. Cyberbullying. 305
Figura 49. Espectadores por sexo y edad (chico). Cyberbullying. 306
Figura 50. Espectadores por sexo y edad (chica). Cyberbullying. 306
Figura 51. Distribución porcentual de la autoestima por sexo y edad (chico). 308
Figura 52. Distribución porcentual de la autoestima por sexo y edad (chica). 308
Figura 53. Distribución porcentual de la impulsividad por sexo y edad (chico). 310
Figura 54. Distribución porcentual de la impulsividad por sexo y edad (chica). 310
Figura 55. Porcentajes observados de consumos por sustancia y frecuencia. 311
Figura 56. Distribución porcentual del consumo de sustancias por sexo. Sólo personas consumidoras 312
Figura 57. Frecuencia de las conductas antisociales 313
Figura 58. Porcentaje de personas que han tenido contacto con la policía. 315
Figura 59. Conductas antisociales por sexo. 315
Figura 60. Porcentajes relativos a la relación positiva con la familia (hermanos, madre y padre). 316
Figura 61. Distribución porcentual de la mala relación con la familia por edad, sexo y persona 317
Figura 62. Porcentajes relativos a la relación con otros sistemas (profesorado, compañeros y amigos). 319
Figura 63. Percepción de apoyo social por parte de las familias. 319
Figura 64. Percepción de apoyo social por parte de amigos y sistema escolar. 320
Figura 65. Percepción de apoyo ante problemas online por parte de familiares. 321
Figura 66. Percepción de apoyo ante problemas online por parte de amigos y sistema escolar 322
Figura 67. Dominio de Internet atribuido a los sistemas 323
Figura 68. Problemas con la policía o justicia por parte de familia y amigos. 324
Figura 69. Percepción de apego al barrio. 325
Figura 70. Percepción del apoyo social en el barrio. 326

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 71. Apoyo directo de los padres y supervisión. 327
Figura 72. Nunca o casi nunca hacen cosas con sus padres por sexo y edad. 328
Figura 73. Subsistema al que acudir ante un problema en el centro educativo. 328
Figura 74. Percepción del trabajo de los subsistemas escolares. 329
Figura 75. Lugares en los que se dan conductas de bullying directo e indirecto. 330
Figura 76. Lugares en los que se dan las conductas de cyberbullying. 331
Figura 77. Uso de Internet declarado. 332
Figura 78. Auto-percepción del dominio de Internet. 332
Figura 79. Frecuencia de uso de redes sociales (sin aplicaciones de gaming). 333
Figura 80. Dispositivos utilizados para el manejo de redes sociales (sin aplicaciones de gaming). 334
Figura 81. Formas de ocio desestructuradas versus estructuradas. 335
Figura 82. Distribución horaria de las actividades de ocio. 335
Figura 83. Características situacionales del barrio. 336
Figura 84. Exposición a la violencia en la calle. 337
Figura 85. Exposición a la violencia en casa. 338
Figura 86. Exposición a la violencia en el centro escolar. 339
Figura 87. Exposición a la violencia ocasional y frecuente (acumulado) en la calle por sexo, edad y tipología. 339
Figura 88. Exposición a la violencia ocasional y frecuente (acumulado) en casa por sexo, edad y tipología. 340
Figura 90. Exposición a la violencia frecuente en la calle por sexo, edad y tipología. 342
Figura 91. Exposición a la violencia frecuente en casa por sexo, edad y tipología. 344
Figura 92. Exposición a la violencia frecuente en el colegio por sexo, edad y tipología. 345
Figura 93. Exposición a la violencia en TV e Internet. 345
Figura 94. Exposición por práctica de sexting. 346
Figura 95. Solicitud de fotos de esta naturaleza a otras personas y por parte de otras personas. 347
Figura 96. Distribución de práctica de sexting por sexo. 348
Figura 97. Distribución porcentual de sexting por frecuencia de conducta y sexo. 348
Figura 98. Nube de códigos para dos o más repeticiones. 392
Figura 99. Nube de códigos para tres o más repeticiones. 393
Figura 100. Nube de códigos para cinco o más repeticiones. 394
Figura 101. Mapa de códigos. 395
Figura 102. Modelo de co-ocurrencia de códigos para bullying (víctimas y testigos). 396
Figura 103. Modelo de co-ocurrencia de códigos para cyberbullying (testigos). 397

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 104. Acciones de los testigos en casos de bullying. 403
Figura 105. Acciones de los testigos en casos de cyberbullying..... 404

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Presentación

El fenómeno del acoso escolar era un área de estudio ampliamente conocida ya cuando, quien suscribe, egresara de su primera titulación en Criminología, título propio aún, allá por 2004.

Treinta y cuatro años antes, Dan Olweus había iniciado el primer estudio sobre el fenómeno del acoso en los centros escolares, que en 1973 daría lugar a un libro pionero en el campo: "*Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning*". Libro que en 1978 se publicaría en Estados Unidos con el título "*Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*" y que sería el referente para todo el colectivo de investigadores durante un largo período de tiempo.

Haciendo honor a la verdad, en 1972 Heinemann publicó también su "*Mobbing-Group violence by children and adults*", aunque el impacto fue ciertamente menor que el conseguido por el libro de Olweus. Y parte de ese menor impacto fue debido a la terminología.

Como puede comprobarse en ambos títulos de los libros pioneros, se incluye la palabra "*mobbing*", que se traduce como "acoso". Y, como es revelador a través de la raíz de la palabra ("mob", "masa"), se hace referencia a una agresión en cierto modo colectiva. Esta cuestión da algunas pistas sobre cuáles son los comportamientos que se van a catalogar bajo ese paraguas. En el caso de Heinemann, esta relación es más clara: "*Mobbing*" – violencia grupal en niños y adultos. El título de su libro no deja lugar a dudas.

En el caso de Olweus, sin embargo, el título es más focal y se dirige a la investigación sobre el fenómeno en edades tempranas: el título podría ser algo así como "Cabezas de turco y matones: investigación sobre el *mobbing* en la escuela". Cinco años después, la versión en inglés se titularía "Agresión en la escuela: acosadores –*bullies*- y cabezas de turco –víctimas propicias-". Aquí ya aparecía la palabra que definiría y define el fenómeno del acoso escolar hasta nuestros días: *bullying*.

Trataremos posteriormente el cambio de terminología con algo más de detenimiento con el fin de justificar por qué he decidido utilizar los términos en inglés *bullying* y *cyberbullying* en lugar de los castellanos acoso y ciberacoso. Ahora,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lo que pretendo destacar en estas primeras líneas es que, personalmente, en 2004 me asaltaron dudas sobre qué sucede en estos casos para que, después de más de treinta años de investigación sobre la materia, aún nos halláramos ante un fenómeno que despertara una alarma social importante. En apariencia, podríamos decir que el morbo "vende". Pero esa sería una respuesta, quizá, demasiado reduccionista.

Por ese motivo, entre otros más personales, me enrolé junto con otros/as colegas, en el estudio de este fenómeno en 2005.

Han transcurrido 15 años desde entonces, y ese primer cuestionamiento no ha variado desde entonces. Es más, pareciera que después de casi cincuenta años casi no se hubiera investigado nada, si atendemos a la magnitud simbólica del fenómeno. Pero esto no es cierto. También me acechan las dudas sobre por qué no disminuye la alarma social al respecto. ¿Es que, acaso, no somos capaces de intervenir y prevenir correctamente? ¿Es una cuestión de medios de comunicación o de transferencia científica y aplicabilidad de la evidencia?

Por otra parte, a lo largo de los avatares formativos en los cuales uno se embarca a lo largo de los años, se descubren oportunidades magníficas. Una de mis áreas de interés, que suscita más experiencias prácticas en nuestro campo, la Criminología ambiental, me acercó al concepto de "precipitadores situacionales del delito" de Richard Wortley.

El concepto de precipitadores hace referencia a aquellos elementos que rodean a las personas en una situación determinada pudiendo provocar una conducta antisocial y/o delictiva, sin que dicha persona concite necesariamente factores de riesgo, estáticos o dinámicos, energizantes o potenciadores, que expliquen la aparición de esa conducta. Lo que vienen a demostrar es que incluso una persona provista de factores de protección suficientes, incluso amortiguadores de los riesgos presentes en un momento determinado, puede llegar a cometer una conducta antisocial si existen uno o varios precipitadores en dicha situación.

Sintéticamente, los precipitadores están relacionados con qué sucede para que se detone un evento [criminal] antisocial en un momento y contexto determinado. Esta aproximación está ofreciendo nuevas vías de intervención en fenómenos diversos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por tanto, ¿por qué no aplicarlo al estudio del acoso escolar para mejorar nuestra forma de intervenir y de prevenir?

En 2013 y 2014 me puse manos a la obra para profundizar en la cuestión, y fruto de ello hemos realizado dos estudios en los cuales se ha aplicado el concepto de los precipitadores situacionales a la hora de analizar, en el primer caso, el ciberacoso y, en el segundo, el acoso y el ciberacoso. El primer estudio dio lugar a la tesis doctoral de mi querido amigo y casi hermano, Abel González, sobre aspectos específicos del ciberacoso y su ordenación a través del Modelo de Triple Riesgo Delictivo del Profesor Santiago Redondo.

En este trabajo los precipitadores se incluyeron como una parte accesoria, sin relevancia para la tesis, pero nos sirvió como un *pre-test* para conocer si la metodología empleada para medir su impacto tenía recorrido. Los resultados que obtuvimos resultaron ser el espaldarazo definitivo para que se convirtiera en una línea de investigación más que prometedora, con el fin último de ayudar a mejorar los mecanismos para abordar el problema del acoso entre iguales, ya sea en el medio ambiente físico o en el medio digital.

Una posterior estancia de investigación en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) nos permitió analizar los datos con calma para poder conocer el alcance de los precipitadores como elemento crítico que permitiera diferenciar el paso al acto en función de la tipología de acoso ante la que nos encontremos, con unos resultados, a mi juicio, positivos, que creo que justifican seguir adelante con la línea de investigación que presento en este trabajo.

En definitiva, creo que para poder prevenir adecuadamente y, por supuesto, intervenir, debemos conocer por qué las personas hacemos las cosas que hacemos, sin "atender" al concepto de motivación que tantas discusiones genera: ¿no será posible que las características del entorno inmediato de las personas den lugar a respuestas diferenciadas? En mi modesta opinión, creo que así puede ser. Y, para averiguarlo, qué mejor manera que preguntar a las personas involucradas en estos fenómenos.

No sería de recibo finalizar esta breve presentación sin realizar una mención hacia una reflexión que Richard Wortley, el "padre" de los precipitadores, ha compartido,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desde hace años, en diferentes foros, que ayudará a entender mejor el sentido de este trabajo. Wortley se pregunta frecuentemente por qué las personas no delincuentes cometen delitos, y por qué los delincuentes no están todo el día delinquiendo. Si bien es cierto que no es el único que lo ha planteado, sí es el autor al que más se lo he escuchado.

Esta aparente resoluble cuestión es más complicada de lo que parece. Para poder comprender el motivo debemos atender al contexto específico en el que cada persona se desenvuelve en cada momento. Y esta cuestión ya no es tan sencilla. No podemos observarlo todo, veinticuatro horas al día, siete días a la semana.

De la misma manera, para complicar aún más la cuestión, está la evidencia acumulada en el campo de la Criminología del desarrollo. Los delincuentes acumulan factores de riesgo diversos, que no están presentes en toda su extensión en las personas no delincuentes, o bien están amortiguados por factores de protección. Entonces, y siguiendo también las reflexiones de mi maestro y amigo Santiago Redondo: ¿por qué una persona con todo a favor comete un delito, en ocasiones, de gravedad considerable? ¿Por qué personas con "todo en contra" no caen en la delincuencia?

Espero y deseo que el presente trabajo ayude, en la medida de lo posible, a profundizar en el conocimiento de los mecanismos que operan en la aparición, mantenimiento y supresión del acoso y ciberacoso escolar.

Y, cómo no, a mejorar las respuestas que damos.

Nuestros menores, ya sean víctimas o agresores, bien merecen el esfuerzo.

En Benajarafe y Relleu, a 4 de octubre de 2021

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Agradecimientos

Este trabajo tiene un autor, pero rara vez un proceso de investigación se realiza solo y sin ayuda.

Mi profundo agradecimiento al Centro Integral de Formación de Seguridad y Emergencias de Madrid y, especialmente, a Dña. Mónica Díaz, haber facilitado e impulsado el proyecto de investigación del que se deriva esta Tesis en colaboración con la Federación de Asociaciones de Criminólogos de España. Asimismo, también agradecer a los agentes tutores de la Policía Municipal de Madrid por su colaboración desinteresada en el proyecto.

También al personal de las bibliotecas nacionales e internacionales con las que he contactado, especialmente las de la Universidad de Extremadura, la Universidad de Málaga, la Universidad Rey Juan Carlos, la *University of Texas* y la *Bibliothek August-Bebel-Straße* de Dresde.

A los trabajadores de *Amazon* por la diligencia y premura en el envío de libros (al Sr. Bezos no, ya que le agradecí este hecho mandándolo al espacio). Al personal de *Iberlibros* por el mismo hecho y, también, por encontrar soluciones cuando solicité ejemplares descatalogados.

A Dña. Aleksandra Elbakian, por facilitar la vida a las personas investigadoras y también al Sr. Macduff Hughes, director de ingeniería de *Google Translate*, por ponerme fácil la vida con algunos textos. A Dña. Arantxa Hernáez, por su ayuda con el alemán. A todos/as los/as colegas que me han facilitado algún texto suyo o de terceros cuando no he podido conseguirlo.

Al alumnado en prácticas de la Universidad Rey Juan Carlos y de la Universidad a Distancia de Madrid les agradezco la ayuda a la hora de recoger los datos en los centros escolares y también su diligencia como alumnos/as.

En el ámbito académico, debo dar las gracias a muchas personas, de las cuales, seguramente me olvide (involuntaria, pero injustamente) de algunas. En primer lugar, al Dr. Santiago Redondo, por acercarme a la criminología científica, pero especialmente por enseñarme el camino de lo que debe ser la ciencia: un conocimiento que debe ser aplicado. Además de su amistad y buenos consejos, uno

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de los mayores honores que he tenido en mi vida académica y profesional fue poder leer la única contribución en español a la teoría criminológica antes de ser publicada.

A la Dra. Esther Fernández-Molina le debo haber aprendido gran parte de lo que aquí quiero plasmar: los menores merecen toda nuestra atención. Además de un modelo a seguir en lo científico, en lo personal debo agraceder su apoyo, amistad y su actitud frente a la vida, siempre positiva y alegre.

También debo agradecer al Dr. Richard Wortley su apoyo y consejo para seguir adelante con esta línea de investigación, habiendo recibido los trabajos previos en castellano, pero consiguiendo traducciones *goog-enough*, que no todo el mundo haría.

Al Dr. Fernando Miró, además de su amistad, le debo haberse prestado a tutelar el trabajo en el primer intento que, por cuestiones ajenas, no pudo materializarse. No era su obligación, pero esa mano no ha caído en el olvido. Del mismo modo, también por facilitarme textos que no eran accesibles.

A la Dra. Lorea Arenas y al Dr. Juanjo Medina agradezco su asesoría metodológica.

Por último, pero no menos importante, a mi directora de tesis, la Dra. Anabel Cerezo, debo agradecerle inmensamente haber aceptado este proyecto. No es fácil, creo, y así me lo parece cuando recibo a estudiantes de TFG o TFM, recibir una propuesta "casi-cerrada" de trabajo. Sin embargo, los comentarios iniciales, durante el proceso y, especialmente, al final, sobre el qué, el cómo y para qué, han sido de una valía incalculable para que este trabajo llegue a su fin. Además de su paciencia a la hora de recibir los avances, debo también destacar la confianza depositada en mis criterios y decisiones, los cuales ha tratado con una mano izquierda exquisita cuando alguna vez han debido ser cuestionados. Por último, debo agradecerle su amistad y trato cercano, aunque en estos años de dirección nos hemos visto, seguro, menos de lo que ella hubiera querido para conocer de primera mano los avances en el trabajo. Esto, por sí sólo, da cuenta de su confianza, apoyo y bondad.

En el plano personal, debo agradecer también a muchas personas, algunas de las cuales no están ya, pero me acompañan.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Al Dr. David Cuaresma, por todos los años de amistad sincera y apoyo científico que me ha brindado, y me brinda. A horas que no eran horas, en días que no eran días, en lugares diversos, pero siempre divertidos. Y gracias, Laura, por no enfadarte con nosotros por los mensajes y las llamadas cuando no tocaban. Además, ha sido un paciente oyente de imprevistos desesperos y lector de cuestiones espinosas que me ha ayudado a resolver quitándose horas de sueño.

A Daniel Limones, por todas las horas en momentos buenos y menos buenos. Y porque seguimos remando, aún en la distancia

Al Dr. Abel González y familia y especialmente a Vanesa, Nerea y Hugo. No sólo me han acogido cuando lo he necesitado, sino también cuando no. Además de vastas y extensas temporadas de ciencia y risa, ¡tuviste el valor de cederme espacio en tu trabajo de tesis a modo de conejillo de indias! Eso habla por sí sólo de tu amistad. Son muchas horas trabajando por la criminología en cualquier sitio (menos en los aviones, creo que a causa del sueño perdido), pero más aún compartiendo tribulaciones personales, éxitos, fracasos… Pese a todo, seguimos luchando. Siempre tengo presente uno de tus mejores consejos: lo importante es ser buena persona y rodearse de ellas. Gracias por estar siempre ahí.

Por último, el agradecimiento más importante para mí es a mi familia.

A mi madre, Toñi, que se ha dejado la salud y parte importante de su vida para sacarnos adelante, a mi hermana y a mí. Dudo mucho haber podido llegar a este punto sin ella. Pese a los últimos reveses, aquí seguimos, madre: ¡nos queda mucho por hacer! A mis tías, Amalia y Mariángeles; a mi abuela, Paulina, menuda pero gran mujer: te has marchado antes de poder ver que llegué a la meta que estabas convencida de que alcanzaría, pero ahora que estás abrazada al abuelo lo veréis los dos juntos. A mi hermana, María de los Ángeles, que siempre ha estado, y está, incondicionalmente, y a mi sobrina, Martina, por su sonrisa y sus razonamientos. A mi abuelo, Pedro: debiste marchar, pero siempre me has acompañado. Algún día nos fumaremos un Sombra mientras leemos una novela de Marcial Lafuente Estefanía allí donde nos encontremos. Prometido.

A la Dra. María Contreras, mi pareja. Hemos puesto copas juntos, compartido asociaciones profesionales, programa de doctorado, solicitudes de creación de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

colegios profesionales, tesis… Pero como compartir a Ares y a Mara, ¡nada! Gracias por tu apoyo personal y científico, también. Gracias por tu paciencia. Por ayudarme a construir. Y especialmente, por enseñarme cada día a afrontar mejor la vida y a ser mejor persona. Y, por encima de todo, gracias por haber firmado aquella servilleta, primero, y por cantar aquellos bingos, después. Sin eso, difícilmente estarían Mara y Ares con nosotros.

A Ares y a Mara, mis hijas, a quienes considero la obra más importante de mi vida: gracias por vuestras sonrisas, vuestros abrazos y por las conversaciones de las tardes entre capítulos de Peppa Pig, Princesa Sofía o películas de hadas, en el coche o en el parque. Sois amor puro, incondicional, atemporal: aún no lo sabéis, pero si leéis esto dentro de unos años, sabed que sois mi mayor tesoro y mi mayor motivo de satisfacción en la vida. Seáis lo que seáis, hagáis lo que hagáis: respetad, amad, construid y, lo más importante: ¡sed felices!

Y perdonadme por el tiempo robado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Introducción

Ríos de tinta han corrido a lo largo de los años en relación con el fenómeno del acoso escolar, y no digamos hoy en día con el ciberacoso (Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey, 2015a, 2015b). En este trabajo, con el fin de mantener cierta diferenciación con otras conductas de acoso y ciberacoso, las llamaré *bullying* y *cyberbullying*.

Empezaré por lo más aparentemente banal: el uso del lenguaje. No está de más señalar que es bien cierto que en castellano poseemos palabras más que suficientes para adaptar los términos propuestos. Faltaría más. Cualquiera de las lenguas oficiales de nuestro país posee suficientes recursos para traducir el fenómeno.

Así, en euskera, *eskola-jazarpen*; en catalán, *assetjament escolar*; en gallego y en castellano, *acoso escolar*. Nótese que todas las acepciones necesitan de dos palabras para componer nuestro objeto de estudio. Lo mismo sucede si hablamos de ciberacoso escolar. ¿Uso, por tanto, *bullying* y *cyberbullying* por economía del lenguaje? En absoluto.

Lo que pretendo es escapar a las meras disquisiciones lingüísticas, puesto que lo verdaderamente relevante, en mi opinión, es el significado que otorgamos a las palabras *bullying* y *cyberbullying*. A diferencia de lo que sucede en el mundo anglosajón, en el que se utilizan las palabras junto con el lugar en el que tiene lugar el acoso, la investigación en nuestro país ha trabajado con la equivalencia entre *bullying* y acoso escolar, mientras que otras modalidades de acoso sí han utilizado la forma compuesta, por ejemplo, el acoso laboral, sexual, etc.

Unido a esto, con la llegada de nuevas modalidades de acoso en Internet, la investigación ha ido incorporando los anglicismos para referirse a modalidades más amplias (*cyberharassment*, ciberacoso) o específicas (*online child grooming*, o acoso a menores por parte de adultos en el ciberespacio). Por tanto, la literatura, comúnmente en nuestro país, utiliza *cyberbullying* para referirse a este tipo de acoso escolar en, o a través, del ciberespacio.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el presenta trabajo persigo dos grandes objetivos, acompañados de dos objetivos más concretos. A saber:

a) Por una parte, pretendo comprobar si el contexto inmediato puede llegar a afectar el proceso de toma decisiones de los chicos y chicas a la hora de llevar a cabo conductas de *bullying* y *cyberbullying*, ya sea como detonante, bien como limitador de la conducta.
b) Por otra parte, persigo comprobar si existe alguna diferencia a la hora de llevar a cabo estas conductas en función de si se dan en el contexto físico o en el contexto *online*.

De estas dos grandes cuestiones surgen dos objetivos más específicos, como son:

a) Averiguar si existen algunas variables de carácter personal y/o social que puedan modular la variable "ambiente inmediato" o "precipitante", modulando por tanto el paso al acto, ya sea en el medio *off* y *online*.
b) Analizar qué variables predictoras son las más relevantes para explicar el proceso de toma de decisiones de las personas en función del medio de comisión de estas conductas, si es que fuera posible hallar diferencias significativas.

De forma transversal, también persigo dos humildes, pero ambiciosos, objetivos relacionados con la aplicabilidad del conocimiento científico.

Por una parte, habida cuenta del baile de cifras que los diferentes medios de comunicación ofrecen de los fenómenos que aquí se tratan, considero que una de las mejores aportaciones que pueden realizar los trabajos de esta naturaleza es corroborar, o falsar, las cifras que se manejan en los diferentes ámbitos.

Conocer si las cifras son similares o no, y por qué pueden no serlo, puede ser de gran ayuda a la hora de conocer mejor las tasas base a las que nos enfrentamos para poder disminuir la prevalencia y la incidencia de estos fenómenos.

Por otro lado, también pretendo aportar un pequeño grano de arena al conocimiento teórico-práctico sobre la cuestión. En este punto me gustaría alejarme de toda presuntuosidad: nada de lo que articulo en este trabajo es novedoso y otras personas, más capaces que servidor, han realizado magníficos esfuerzos integradores e interpretativos en nuestra materia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este sentido, mi voluntad es la de sumar más esfuerzos a la hora de considerar cómo podemos interpretar las diferentes interrelaciones entre variables, así como intentar ofrecer alguna posibilidad a la hora de reubicar los factores de riesgo y protección clásicos en función del contexto, y no supeditando el contexto al gran cajón de sastre en el que incardinar las conductas.

La persona lectora juzgará en qué medida he llegado a cumplir mis pretensiones.

Y, ¿qué encontrará en adelante? Dividida en dos partes, la teórica y la empírica, la presente tesis se compone de siete capítulos.

En primer lugar, en el primer capítulo analizo las conductas de *bullying* y *cyberbullying* en su conjunto, esto es, conceptos, actores y dinámicas, así como los datos oficiales sobre la magnitud de estos fenómenos. El capítulo finaliza con un apartado en el que llevo a cabo un exhaustivo repaso de todos los estudios basados en autoinformes sobre ambas conductas a nivel nacional e internacional.

En el capítulo dos realizo un repaso sobre las teorías que empleo como marco comprensivo del *bullying* y *cyberbullying*, mencionando también algunas teorías criminológicas que se han empleado en el estudio de estos fenómenos, con la finalidad última de dar una visión general de cómo he afrontado mi propuesta de aportación teórica.

En el capítulo tres presento los objetivos, las hipótesis y la metodología seguida para completar el trabajo, mientras que el capítulo cuatro se destina a la presentación de los resultados.

El capítulo cinco se destina a comentar las principales discusiones en torno a la temática tratada, a indicar las principales aportaciones que modestamente pueda señalar en los planos teórico y aplicado y, a establecer las principales conclusiones obtenidas a partir de la comprobación o falsación de las hipótesis que planteo.

Decía Dña. María Zambrano al respecto de su razón poética que en su obra se encontraba una “conjugación del ser y no ser, [que] incluye el tiempo, se mueve

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

entre él, desciende y asciende por la escalera del tiempo"[1]. En este sentido, si este trabajo es fruto de la acumulación de experiencias personales a lo largo del tiempo, su redacción pretende ir un paso más allá de la mera revisión teórica y análisis empírico al uso: ¿ser (y no ser) acosado o acosador en cualquiera de los medios (físico o ciberespacial) puede depender del tiempo, del momento en el que ocurren las cosas?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[1] María Zambrano, manuscrito inédito con signatura M-140 [Notas de un método, 1970-71), que se puede consultar con permiso en la Fundación María Zambrano, en Vélez-Málaga.

Parte I. Trasladando la teoría a la práctica.

Marco teórico.

La raza humana así es constituida; Aun cuando perfecciona a ciertos hombres / La educación, no puede, sin embargo, / Borrar ella los rasgos dominantes / Que en el alma grabó la misma mano / De la naturaleza: no es posible / De ella arrancar el germen de los vicios: / De vehemente cólera arrastrado / Éste se precipita, aquél tentado / Es de la timidez, y aquel tercero / Se compadece más de lo que debe. / Hay en los caracteres diferencias / Esenciales, también en las costumbres, / Que son un resultado cuyas causas / Secretas explicarte yo no puedo

Tito Lucrecio Caro. De Rerum Natura

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La Historia del mal, en el mundo es, pues, tan vieja como el mundo mismo.

(Quintiliano Saldaña 1914: 21)

Capítulo 1. El *bullying* y el *cyberbullying* como fenómenos dentro de la conducta antisocial en la escuela[2].

1.1. Breve contextualización.

Las personas adultas tendemos a tener problemas para interpretar la realidad de los menores. En general, tendemos a olvidar cómo era en realidad nuestra infancia y adolescencia y resolvemos aquel tiempo pasado con algún mito, como, por ejemplo, el de los *buenos viejos tiempos*, según el cual en nuestros tiempos pasaban menos cosas y menos graves (Bernard, 1992: 12). En realidad, como el autor señala (1992: 12), estos mitos serán verdaderos en ocasiones y falsos en otras: sencillamente: depende de la evolución del fenómeno en cuestión en cada momento y lugar.

El imaginario acerca de lo que ocurre en los colegios coincide en parte con los mitos descritos para la delincuencia juvenil: es frecuente escuchar a personas aludir a que en sus años en el colegio el acoso no existía, o bien que siempre ha existido e, incluso, que éstas son cosas de niños de toda la vida. Sin embargo, para poder comprobar estas cuestiones es necesario conocer magnitudes empíricas y simbólicas que rodean al *bullying* y al *cyberbullying* para saber si, realmente, estas afirmaciones son ciertas.

En este capítulo, sobre el estado de la cuestión, la persona lectora encontrará:

- Las diferentes definiciones sobre *bullying* y *cyberbullying*;
- Los actores y las dinámicas que los estudios han venido identificando;

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[2] Este capítulo (más breve y con algunas modificaciones) aparece publicado en González-García, A. y Campoy-Torrente, P. (2017). Convivencia en centros escolares. *Bullying* y *Cyberbullying*: apuntes desde la Criminología. En E. Norza y G. Egea (Comp.), *Con-ciencia criminal: Criminología*, *Psicología Jurídica y perfilación criminal* (pp. 290-319). Bogotá: Manual Moderno. Forma parte del trabajo realizado para esta Tesis Doctoral y está dentro de los méritos aportados al programa de Doctorado.

- Los datos oficiales que han podido compilarse, y;
- Los datos reportados en múltiples estudios sobre ambos fenómenos.

Olweus (1993: 70 y ss.) adelantó lo que el repaso de los estudios nos indicará, a colación del caso grave de *bullying* de Henry (víctima) y Roger (acosador): "Aunque los apuntes que acabamos de dibujar reflejan unos modelos de interacción y unas "vías de desarrollo" típicos de muchos agresores y víctimas, debemos destacar que en ciertos aspectos son un tanto exagerados: la mayor parte de las víctimas no cometen intentos de suicidio, y la mayoría de los antiguos agresores no tiene un historial de delincuencia tan extenso como el de Roger a los 23 años". Es decir: existiendo situaciones muy graves, no parecen ser la norma.

Quizá, el motivo de la percepción alarmista sobre las conductas de los jóvenes que nos salpica constantemente durante los últimos años puede deberse a un cambio en la percepción de los adultos con respecto a éstas, antes que a la realidad empírica (Fernández-Molina *et al*., 2009). Se conoce desde hace años que gran parte de las creencias en torno a los comportamientos antisociales se construyen a partir de procesos mediáticos de alto impacto (Aran, Barata, Busquet y Medina, 2001). Entre ellos, los procesos de *agenda setting* como generadores de estas creencias (Miller, Potter y Kappeler, 2006).

En el caso del *bullying* y del *cyberbullying*, esto puede suceder especialmente cuando, como en el caso de Henry y Roger, las consecuencias son trágicas, convirtiéndose el acosador en delincuente en edades adultas y la víctima acabando, por desgracia, con su vida[3].

[3] Véase Cano y Blanco-Castilla (2020) o Pérez-Virtus y Larrondo-Ureta (2018), sobre tratamiento informativo de casos vinculados al acoso escolar con resultado de suicidio. Debe indicarse al respecto que son numerosos los estudios en el plano comparado en los que suelen relacionar la ideación suicida con los fenómenos de *bullying* y *cyberbullying* (Ceballos-Ospino, Suárez-Colorado y Campo-Arias, 2019), pero los diferentes estudios en la materia no escapan a la problemática señalada por la revisión de Brunstein-Klomek, Sourander y Gould (2010), quienes indicaban que, siendo cierto que se encontraban aumentos en el riesgo de ideaciones suicidas y de intentos de suicidio vinculados a estos fenómenos (especialmente en estudios transversales, no así en los longitudinales), dichos estudios presentaban problemas de comparabilidad debido a los diseños y los métodos empleados, como por ejemplo, incluir variables que podrían mediar o bien ser covariantes sin aislar el efecto entre las variables dependientes e independientes (un buen ejemplo sería la variable "depresión" o "aislamiento"). Concluyen que efectivamente sería necesario ahondar en si la relación entre *bullying* y *cyberbullying* y suicidio es directa o no. No son pocos los problemas asociados a la medición en torno a esta relación, incluso en estudios recientes realizados con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cuando esto sucede, puede caerse en la tentación de utilizar estas conductas como predictoras de delincuencia futura. No obstante, la conducta de las personas es específica para cada situación, contexto y actividad (Campoy-Torrente y Summers, 2015, para una breve revisión) y que dicha conducta está influenciada por diferentes factores que afectan a todas las esferas de la vida de las personas y a su funcionamiento cognitivo (Wortley, 2014).

Así, es altamente probable que los correlatos que la investigación sobre *bullying* y *cyberbullying* ha venido identificando coincidan con los correlatos de otro tipo de conductas más prevalentes y/o más graves. Incluso, a veces puede existir una progresión desde las conductas de acoso hacia la delincuencia futura (Olweus, 2011), por supuesto.

Por ello, es importante discernir entre variables comunes al espectro de las conductas antisociales y a las conductas que aquí estudio, así como diferenciar las variables específicas de estos fenómenos: no puede olvidarse que los factores presentes en las personas que llevan a cabo conductas antisociales, siendo de diversa naturaleza, no son únicos y, por tanto, su identificación supone un aumento de la probabilidad de que la conducta aparezca, pero no la explicación de la conducta en sí mismo (Redondo, 2015).

Además, debe tenerse en cuenta que los factores de riesgo suelen estar mediados por otros factores, de riesgo o protección, de diversa naturaleza (Bandura, 1986; Horney, Tolan y Weisburd, 2012; Wanner, Vitaro, Carbonneau y Tremblay, 2009; Welsh, Lipsey, Rivara, Hawkins, Aos y Hollis-Peel, 2012) y no operan de una manera unívoca, unidireccional ni categórica (Agnew, 1995; Walters y DeLisi, 2013; Walters, 2013, 2014, 2017).

Por lo tanto, la revisión de la literatura científica que aquí se efectúa debe interpretarse como específica, aunque aparezcan predictores comunes a otras conductas; del mismo modo, debe ser útil para poder escapar de la percepción

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

suicidios de menores LGBTQ (lesbiana, gay, bisexual, transgénero y queer), en tanto en cuanto la aseveración de que los "hallazgos subrayan que el acoso escolar puede ser un antecedente mortal del suicidio" se ve empañada por el hecho de que lo que se ha medido es "problemas relativos a la escuela", sin mayor aclaración sobre la naturaleza de los mismos (Clark, Cochran, Maiolatesi y Pachankis, 2020: E2 y tabla contenida en E1, respectivamente), salvo que se utilizaron "evidencias post-mortem", como "mensajes de texto" (sic) o declaraciones de testigos (Clark *et al.*, 2020: E2).

subjetiva de la realidad, en la medida de lo posible, para poder tomar decisiones más eficaces en términos de prevención e intervención.

1.2. El *bullying* y el *cyberbullying*.

En primer lugar, defino qué se entiende por *bullying* y *cyberbullying*. A continuación, me ocupo de señalar algunos aspectos diferenciales en función de la naturaleza de los actores, sistemas relacionales y de las particularidades del acoso a través de (o *en*) Internet.

Posteriormente, aludo a algunos estudios principales en ambas materias sin ánimo de ser exhaustivo, pero sí ciertamente taxativo en cuanto a las cifras que se ofrecen y a la conveniencia de ser consistentes en las definiciones empleadas con el fin de ser lo más cuidadosos en el traslado de las cifras a la sociedad, receptora última de cualquier trabajo de investigación académico[4].

Los aspectos sistémicos de los fenómenos son también muy interesantes para valorar la idoneidad de las respuestas que ofrecemos, pero también para conocer cómo las estrategias de los diferentes actores implicados no siempre siguen las pautas que las distintas evidencias empíricas nos van ofreciendo desde hace, por lo menos, cuarenta años.

[4] Vuelvo aquí a incidir en que las presentes consideraciones han sido publicadas junto con el Dr. González-García, fruto de una estancia de investigación en la Universidad a Distancia de Madrid (véase González-García y Campoy-Torrente, 2017, 2018) para la realización de este trabajo. Esencialmente, abogamos por tener en cuenta a las definiciones diferenciales y los sistemas relacionales, así como por la necesidad de centrar las definiciones y de diferenciar conductas para una mejor compresión de cada fenómeno. Por último, en lo referente a la disparidad de dichas cifras y en cómo afecta a la comunicación de éstas a la sociedad, también se ha publicado, dentro de los trabajos de la presente tesis, un trabajo en colaboración con el grupo de trabajo MediaCrim [Véase González-García, A., Núñez-Fernández, V. Belda-García, M. y Campoy-Torrente, P. (2017). Violencia escolar en los medios de comunicación. ¿Se ha generado una alarma desproporcionada? En F. Árias y A. de Lara (Eds.). *Mediamorfosis. Perspectivas sobre la innovación en periodismo*, pp. 57-69. Elche: Universidad Miguel Hernández]. MediaCrim es un grupo de investigación liderado por la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) en el que colaboran las áreas de criminología y periodismo para la discusión sobre el efecto de las noticias sobre delincuencia en la sociedad y para la mejora del tratamiento informativo de los sucesos, así como el intercambio de informaciones entre ambas disciplinas que permita comunicar de manera adecuada los avances en la investigación criminológica y realizar un ejercicio de transparencia académica y mejora de los canales de divulgación científica orientados a la ciudadanía.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También ofrezco un repaso por las cifras oficiales de estos fenómenos y, por fin, concluyo con los aspectos más relevantes que, en mi humilde opinión, deben ser retomados al final de este trabajo con la voluntad de realizar una crítica constructiva y algunas modestas aportaciones.

En todo caso, sin ánimo de parecer aséptico, si creo que dicho afán constructivo debe reflejarse en el repaso que realizo ahora, por lo que mi toma de posición únicamente se ve reflejada en aquellos casos en los que es importante posicionarse para acotar, definir o mejorar la interpretación que realizo en cada momento.

1.2.1. *Bullying*. Definiciones y conductas.

El *bullying* viene siendo estudiado desde hace décadas a través de los seminales estudios de Dan Olweus. Dicho autor iniciaría el primer estudio sistemático sobre el fenómeno del acoso en los centros escolares de Suecia. Ello dio lugar a un libro pionero en el campo: "*Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning*", publicado en 1973. Esta publicación vería la luz en Estados Unidos en 1978 bajo el título "*Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*"[5] y se convirtió en un referente para todo el colectivo de investigadores sobre este fenómeno durante un largo período de tiempo.

En un repaso por la génesis de los estudios sobre este particular, Olweus (1993, 2009) indica que el interés por el particular nace a finales de la década de los años 60 del siglo pasado, de la mano de Heinemann, quien en 1972 publicó un trabajo bajo el título "*Group violence among children and adults*".

Aunque el impacto a lo largo de los años se ha visto difuminado, es altamente interesante repasar esta obra seminal para comprender la importancia de la evolución terminológica por parte de Olweus y sus implicaciones en el ámbito aplicado.

La mayor parte de responsabilidad para que Heinemann suela verse relegado a un segundo plano la tiene la terminología empleada para explicar estos actos de acoso en el ámbito escolar, quizá demasiado simétrica en el fondo y en la forma con el

[5] *Gruppvåld bland barn och vuxna* es el título original, publicado por Natur och kultur (Estocolmo).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

término empleado para hacer referencia al acoso en entornos laborales, así como la aparente inespecificidad en relación con las diferenciaciones entre las conductas sufridas por menores y adultos.

Como puede comprobarse en ambos títulos de los libros pioneros, se incluye la palabra "*mobbing*", que se traduce como "acoso". Y, como es revelador a través de la raíz de la palabra (*"mob"*, "masa"), se hace referencia a una agresión colectiva[6]. Este hecho nos da algunas pistas sobre cuáles serán los comportamientos que se van a catalogar bajo ese paraguas. En el caso de Heinemann, esta relación es clara: "*Mobbing*" – violencia grupal en niños y adultos". El título de su libro no deja lugar a dudas.

El libro de Olweus, sin embargo, posee un título más focal y se dirige a la investigación sobre el fenómeno en edades tempranas. Cinco años después, la versión en inglés se titula "Agresión en la escuela: acosadores –*bullies*- y cabezas de turco –víctimas propicias-", donde aparece explícitamente la palabra que define el fenómeno del acoso escolar hasta nuestros días: *bullying*[7].

Son dos los principales motivos para que la terminología y la definición propuesta por Olweus fuera, y sea, la principalmente utilizada y la más adecuada para abordar estos fenómenos (Olweus, 1978: 5):

a) Por una parte, la focalización en el elemento psicológico y grupal del término empleado podría llevar a no considerar la importancia de las agresiones por parte de un único individuo, infravalorando la importancia del fenómeno, lo cual además presenta dos problemas añadidos, a saber:
   I. La asunción de la homogeneidad de los agresores grupales, y;
   II. La atribución de la responsabilidad a la víctima, en tanto sería la "causante" de la agresión en virtud de sus características.

[6] Debe señalarse que Heinemann adoptaría el término "mob" (masa, turba) a partir de la lectura de Lorenz, etólogo, quien utilizaba el término para referirse a agresiones grupales de un grupo de animales hacia otro de diferente especie, más grande y considerado un enemigo natural del grupo. Como el mismo Olweus (2009) refiere, Lorenz también se refería así a las agresiones en la escuela o en un grupo de soldados ejercidas sobre un individuo considerado desviado.

[7] En el mundo anglosajón, *bullying* también se refiere a ciertas formas de acoso que no necesariamente tienen que ver con el entorno escolar, como pueda ser el que se da en entornos laborales (*workplace bullying*) (Cowan, 2012; Samnani, 2012).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b) Por otra parte, el uso de acoso psicológico también conduciría a que la situación de acoso se circunscribiera a un momento determinado, en el que sucede un "estallido" por parte del grupo, obviando las situaciones de acoso sistemático a lo largo del tiempo.

Estas dos cuestiones han sido sintetizadas, con mucha mayor claridad por Horton (2011). Mientras que Heinemann pone el énfasis en los factores contextuales (casi exclusivamente, en la actuación del grupo), Olweus pone el acento en los factores individuales como génesis del *bullying*, sin que por ello prescinda de las dinámicas grupales necesariamente.

Detrás de la definición de *bullying* podemos encontrar no sólo estas primeras aproximaciones, sino necesidades más mundanas, científicamente hablando. Para conocer la magnitud del fenómeno, primero debía estar bien definido, por lo que durante la construcción del cuestionario utilizado en Noruega por el autor durante la campaña del Gobierno en 1983 (Olweus, 1992, 2009) se tomó la decisión de definir el *bullying* como una conducta "de persecución física y psicológica" que un alumno lleva a cabo hacia otro, que debe haber sido elegido como víctima.

Esta persecución debe ser "intencionada" y tener componentes "negativos" en términos de impacto sobre la víctima, la cual debe situarse en una posición asimétrica, esto es, en términos de poder, obligando a dicha persona a hallarse en una posición de la cual no pueda salir por sí misma (Olweus, 1993).

Por tanto, se desprende que el *bullying* es un comportamiento dañino, intencional, repetido, dirigido contra quien tiene la dificultad de defenderse (Olweus, 2003). Esto no es casual, en tanto el *bullying* se considera un subtipo de comportamiento agresivo y una forma de agresión. Esto es, un comportamiento más dentro de las conductas antisociales (Olweus, 1972, citado por Olweus, 2009: 11; Berkowitz, 1993).

En múltiples ocasiones se ha aludido a las formas en las que se puede ejecutar esta conducta. A nuestros efectos, he escogido la categorización de Rodríguez (2004),

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

quien ha identificado cuatro formas principales de llevar a cabo estas conductas: la verbal, la física, la emocional y la sexual[8].

A grandes rasgos, estas son las formas de acoso que se han venido a identificar en los distintos estudios rigurosos sobre el fenómeno, sin olvidar que, como veremos, la investigación pionera en nuestro país ya recogía estas formas, pese a que no se había sistematizado a nivel categórico al no ser una dificultad en términos investigativos, como sí supuso posteriormente al producirse el "boom" de los estudios sobre la materia a inicios de la década del año 2000. Así, por ejemplo, el seminal trabajo de Mora-Merchán (2001) en nuestro país, repasando las definiciones junto con los tipos de agresión recogidos en diferentes estudios internacionales.

En todo caso, creo que la categorización que empleo engloba perfectamente los distintos aspectos que Olweus (2007, 2013; Olweus y Limber, 2009) recoge en la operativización de las conductas incluidas en la definición empleada, a saber:

- Un alumno (o varios) dicen cosas malas o hirientes o se burlan de otro;
- Se utilizan apodos hirientes;
- Se le ignora por completo o se le excluye con el fin de hacerle daño;
- Se le golpea, empuja, encierra dentro de una habitación;
- Se difunden mentiras o rumores falsos con el fin de que disminuya la aceptación por parte de otros alumnos, o;
- Cualquier otra conducta en este sentido.

Es interesante comprobar cómo el catálogo de conductas incluidas no considera específicamente conductas de carácter sexual, pero qué duda cabe que, siempre que se trate de conductas directas (agresión) o indirectas (rumores) también tendrían cabida, siempre y cuando la naturaleza de las agresiones de este tipo tenga como objetivo el humillar a la víctima y no responda a las motivaciones relativas a la etiología de la delincuencia sexual (Marshall y Marshall, 2002) o de formas específicas de abuso sexual infantil (Finkelhor, Hotaling, Lewis y Smith, 1990; López,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[8] Pese a que el enfoque basado en la gestión de la violencia y que el título de la obra (Guerra en las aulas) no coinciden con los enfoques más rigurosos sobre la temática que aquí nos ocupa, creo interesante partir de esta categorización amplia porque permite subsumir un buen número de comportamientos.

1995). Cuestión espinosa a la hora de encontrar diferencias y de estimar las consecuencias (Fredland, 2008)[9].

En nuestro entorno, ya hace tiempo que se viene mostrando que la forma verbal es la más frecuente (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; González-García y García-Guilabert, 2012; Rodríguez, 2004), siendo las más infrecuentes aquellas formas que implican conductas asociadas de carácter sexual (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Rodríguez, 2004).

Olweus (1993) también ha indicado que para que un menor se convierta en víctima de *bullying* debe producirse una repetición de estas conductas. Como veremos en el repaso de los diferentes estudios, este aspecto clave ha sido olvidado por algunos estudios, por motivos diversos, pero que han sido resumidos en uno por Fernández-Enguita (2011), muy ilustrativo y que da nombre al trabajo: vivir de la alarma social.

Esta última aseveración no hace justicia al debate académico que se ha venido manteniendo en los últimos años: únicamente se refiere a determinados estudios que, según veremos, presentan serias dudas sobre las mediciones realizadas y las decisiones terminológicas empleadas.

Sobre el debate académico en torno a las definiciones, destaco dos trabajos de revisión muy interesantes que ayudan a poner orden al desarrollo de la investigación en la materia, como son el de Espelage y Swearer (2003) y el de Monks y Smith (2006). En el primero, la compilación sobre las diferentes perspectivas de estudio del *bullying* y las propuestas de futuro son reveladoras de cómo la investigación ha venido avanzando a lo largo del tiempo. En el segundo, se ponen de manifiesto diferentes definiciones y algunas diferencias necesarias, surgidas no sólo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[9] Sobre el particular, señala Miró-Llinares (2012) que existe acuerdo en que el (cíber)acoso de naturaleza sexual o en el que participan adultos queda fuera de la definición de *cyberbullying*. No obstante, advierte el autor, a partir de Agustina (2010), que ciertos comportamientos de esta naturaleza, específicamente el *sexting*, pueden dar lugar a conductas de *cyberbullying*. Sobre la relación entre sexting y cibervictimización, véase Agustina y Gómez-Durán (2016). En torno a la relación específica con el *cyberbullying*, por ejemplo, Gámez-Guadix y Mateos-Pérez (2019); Machimbarrena, Calvete, Fernández-González, Álvarez-Bardón, Álvarez-Fernández y González-Cabrera (2018); Van Ouytsel, Lu, Ponnet, Walrave y Temple (2019); Shariff (2015).

en relación con la concepción de las conductas, sino también con las diferencias culturales (para una revisión, puede acudirse a Murray-Harvey, Slee y Taki, 2009).

En primer lugar, he de mencionar que en los trabajos clásicos (años 90 del siglo pasado) parece haber acuerdo en los componentes básicos señalados por Olweus (1993; Roland, 1989; Smith y Sharp, 1994), aunque existen trabajos en los que las tipologías o los sistemas relacionales afectan a las conceptualizaciones de las conductas incluidas (Espelage y Swearer, 2003), como los de Björkqvist, Lagerspetz y Kaukainen (1992), el mismo Olweus (1993) o Crick y Grotpeter (1996). No obstante, como Espelage y Swearer (2003) señalan, estas cuestiones son más de carácter semántico antes que conceptuales.

En segundo lugar, gracias al trabajo de Monks y Smith (2006) me ha sido posible clarificar mi posición al respecto de la definición, en tanto los autores muestran el acuerdo en torno a la definición de Olweus (1993) y dos discrepancias: una, procedente de Farrington (1993) y, otra, la de Guerin y Hennessy (2002).

Debo señalar que, del repaso de ambos trabajos, entiendo que el de Farrington no muestra un desacuerdo en relación con los tres componentes básicos, antes al contrario. En el caso de Guerin y Hennessy, lo cierto es que discrepan en torno al concepto de repetición en el tiempo y al de intencionalidad. Y aquí es menester detenerme, no sin antes mencionar que el trabajo se refiere a las percepciones del alumnado en torno al fenómeno.

Sobre el concepto de repetición, según las autoras basta con un sólo hecho que genere miedo en la víctima para hablar de *bullying*; en torno al de intencionalidad, se afirma que no es necesario que el agresor tenga la intención de hacer daño, sino que lo necesario es que la víctima lo perciba así.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estas dos cuestiones me ofrecen serias dudas a la hora de definir las situaciones de *bullying*: en primer lugar, porque pone en el plano subjetivo de la víctima la consideración de los actos de terceros, lo cual ofrece serias dudas en torno a la validez de su uso para definir una conducta antisocial. En este sentido interaccionista, si una víctima de robo no se considera víctima en el plano psico-

social, el hecho no ha existido y, por tanto, no ha habido un robo. Esto, en mi opinión, no es así.

En segundo lugar, conceptualmente hablando, hago mía la definición de Redondo (2015: 31), basada en la definición anterior de Gottfredson y Hirschi (1990: 15) sobre qué se entiende por conducta antisocial y delictiva, según la cual "los comportamientos antisociales y criminales suelen consistir en conductas de fuerza, engaño o peligro, con la finalidad de lograr un beneficio o satisfacción propios, pero sin considerar el daño o riesgo graves que pueda causarse a otros".

Desde este punto de vista, si para catalogar un hecho como *bullying* dependemos de la percepción de la víctima, estaríamos prescindiendo de la direccionalidad/finalidad de la conducta, lo cual, creo, impide un correcto análisis.

Esto no quiere decir que, como repasan Espelage y Swearer (2003: 372 y ss.), las múltiples aproximaciones al fenómeno son necesarias para comprender a fondo el fenómeno (desde el punto de vista de agresores, víctimas, testigos, características personales, dinámicas, etc.).

Cuestión distinta a las reseñadas supone la variabilidad de conductas dañinas incluidas en la conceptualización del *bullying* en función de las características culturales de cada región (Murray-Harvey *et al*., 2009; Slee, Ma, Sim, Sullivan y Taki, 2003). Evidentemente, el catálogo de conductas dañinas, así como sus formas directas o indirectas, depende del contexto sociocultural en el que se dan. También, cómo no, varían las dinámicas en las que suceden estos comportamientos (Murray-Harvey *et al*., 2009), pero ello no afecta en última instancia a los componentes básicos de las conductas de *bullying*.

Por tanto, hago mía la concepción de que, para que exista el *bullying,* las situaciones descritas deben producirse de forma repetida en el tiempo ya sea de forma directa o indirecta (Olweus, 1993). Así, las formas de acción de carácter negativo pueden realizarse a través del contacto físico o sin él, como por ejemplo las encaminadas a excluir a la víctima.

Del mismo modo, el *bullying* acontece dentro de una relación en la que el desequilibro de poder está siempre presente, en la que el agresor, solo o en grupo,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ostenta la capacidad de exclusión de la víctima, la voluntad de hacer un daño y de repetir estas acciones a lo largo del tiempo (Olweus, 1993).

Se produce en lugares específicos dentro de entornos escolares con escasa supervisión de una forma persistente (especialmente, las formas más violentas, que no son implícitamente las más lesivas por el hecho de ser violentas), aunque este elemento, identificado en los primeros trabajos sobre el particular (Olweus, 2009), tendría escasa importancia en nuestro contexto hasta finales de los años 90 del siglo pasado, como se verá.

Dentro del debate sobre la lesividad de las formas de ejecutar la conducta de *bullying*, González-García y García-Guilabert (2012) han señalado que no es posible desvincular la agresión física de la psicológica, configurando ambas, por extensión y por intención, este fenómeno. En el mismo estudio refieren que las situaciones de las víctimas son desconocidas por parte de los adultos, en gran medida debido a la llamada "ley del silencio" en la línea de Del Rey, Estévez y Ojeda (2018; Garmendia, Jiménez y Larrañaga, 2019).

Estas cuestiones son altamente relevantes para excluir conductas que algunos estudios incluyen y que sobredimensionan la magnitud del fenómeno, en tanto en cuanto se vienen incluyendo peleas (en las que no existe asimetría de poder), situaciones puntuales (alguna vez te han insultado a lo largo de tu vida en el instituto) o conductas involuntarias (especialmente, en las interpretaciones sobre conductas indirectas de exclusión).

En la actualidad, la concepción más utilizada en general viene siendo la propuesta por Olweus (2007, 2009) en el Revisited Olweus *Bullying* Questionnaire, teniendo en cuenta las tres características básicas mencionadas: "el *bullying* ocurre cuando un estudiante o un grupo de ellos, dice cosas negativas o hirientes sobre otro, se burla(n) de él o ella, lo/a ignoran por completo y/o se la excluye del grupo de amigos o de las actividades a propósito, o lo golpean, dan patadas, empujan, encierran en una habitación, o dicen mentiras y difunden falsos rumores o envían notas hirientes para que otros estudiantes la tomen con él/ella, o cosas hirientes como éstas" (Olweus, 2009: 12).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En nuestro país, Ortega y Mora-Merchán (1997, 2000) añadirían un elemento fundamental en el desarrollo del *bullying*, como es el contexto. Dicho elemento, además, cobra una vital importancia a la hora de estudiar estas conductas en el ciberespacio, según veremos un poco más adelante. Este elemento, de hecho, también ha sido señalado por autores en el plano comparado.

La relación entre estas conductas y el entorno ha estado latente en los trabajos *mainstream* internacionales (véanse, por ejemplo, los trabajos de Olweus, 1993, 2001b, 2005; Olweus y Limber, 2009), no haciéndose patente esta relación en España hasta principios del presente siglo. Según se desprende del trabajo de Ortega y Mora-Merchán (2000), con carácter general la violencia verbal tiene lugar en el aula, así como la exclusión de la víctima (35,7%), y la violencia física tiene lugar en pasillos, patio y en las entradas del centro (50%). De manera coherente, por ejemplo, con estudios comparados como el de Morita (2001, citado por Slee *et al*., 2003: 431), quien identificó estas situaciones en el aula y en el patio, de manera específica.

Por tanto, podemos afirmar que las relaciones sociales entre los menores son especialmente relevantes para la comprensión del *bullying* (Olweus, 2013), como también lo son los entornos en los que éstos se mueven a la hora de elegir realizar las conductas.

Mientras que en el medio ambiente físico construido esta dependencia entre relación y entorno resulta más evidente, dicha relación es quizá más difusa, espinosa e inductora de errores metodológicos, definicionales y operativos en el ámbito ciberespacial.

Estos aspectos aparentemente menores en el ámbito del *bullying* han sido objeto de discusión a lo largo de los años, por lo que es importante tener en cuenta los aspectos relativos a las definiciones cuando se expongan los aspectos relativos a los actores, las dinámicas y los aspectos sistémicos de este fenómeno, dado que afectan a la manera en que se han venido interpretando los resultados de algunos estudios.

A diferencia del caso del *cyberbullying*, del que me ocupo a continuación, este debate está aparentemente superado, pero no por ello es menos interesante en términos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

prácticos, en tanto diferentes iniciativas intentan poner el foco en los aspectos relacionales en lugar de tratar las dinámicas como un conjunto de factores.

1.2.2. *Cyberbullying*. Definiciones y conductas.

A mediados de la década de los años 2000, Patchin e Hinduja (2006: 152) nos ofrecen una de las primeras definiciones sobre el fenómeno que generó cierto acuerdo entre las personas académicas: "conducta que genera un "*daño repetido e intencionado ocasionado a través de medios electrónicos*", como teléfonos móviles o internet, realizado por un grupo o un solo individuo "contra el que la víctima no se puede defender".

Como es posible observar, la base de la definición procede de los seminales trabajos de Olweus que he repasado en el apartado anterior. La particularidad reside en que la conducta se realiza a través de medios electrónicos.

Debemos reseñar que diferentes autores han partido de matizaciones de esta primera definición, como la realizada por Belsey[10], para quien el elemento fundamental reside en el "uso de la información y la comunicación mediante medios

[10] Esta afirmación ha sido datada en 2008 por Mishna, Cook, Saini, Wu y McFadden (2009: 7). Los autores indican que accedieron al texto en la web http://www.*cyberbullying*.ca/ el día 16 de julio de 2008 (Mishna *et al*., 2009: 39). En mi caso, al acceder al recurso por última vez (18 de febrero de 2020), únicamente he podido constatar que en los créditos de la web se indica la fecha de actualización de ésta: 2019. La persona interesada en el creador, Bill Belsey (creador también de la web www.*bullying*.org) puede acudir a su web personal, http://www.billbelsey.com/?cat=13. En palabras de Peter K. Smith, "según Sheri Bauman*, el primer uso del término [*cyberbullying*] se remonta a un artículo del New York Times en 1995. Pero costó algunos años entenderlo. Probablemente el primer sitio web fue creado por Bill Belsey en 2003, en www.*cyberbullying*.ca. El sitio aún funciona (y proclama haber dado la primera definición de *cyberbullying*) pero ahora se han unido muchos otros" (Smith, 2020, recuperado de https://www.acamh.org/research-digest/research-*cyberbullying*-developed/ el día 18 de febrero de 2020). Un tratamiento más extenso sobre cómo se generó la investigación del *cyberbullying* puede encontrarse en Smith y Berkkun (2017; Smith, 2019); en cualquier caso, la información de la entrada no es diferente en esta versión anterior.

* Sheri Bauman se refiere a este hecho en su libro *Cyberbullying*: What Counselors Need To Know, publicado en 2011, aunque la versión que aquí manejo es la disponible *online* en Wiley, de 2015. Según la autora (2015: 2), "de acuerdo con el equipo de nuevas palabras del *Oxford English Dictionary*, el primero que utilizó el término fue Christopher Bantick en un artículo en el Canberra (Australia) Times, el 18 de noviembre de 1998 (M. Charlton, comunicación personal el 27 de octubre de 2009), indicando que, en su artículo, describía la investigación en la que el término se había usado, pero que era incapaz de localizar sus notas sobre el estudio en cuestión. Gracias a los muy capaces detectives de la biblioteca de mi Universidad, descubrimos que el uso más antiguo del término fue en un artículo de O´Neill en el New York Time sobre ciberadicción, en 1995. Aunque podría haber algunos otros, no se han encontrado usos previos a éste por el momento…".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

electrónicos para mantener una conducta hostil, deliberada y repetida contra un individuo o un grupo, que es entendida como dañina por otros".

Mishna *et al*. (2009: 11) han introducido matices aún más específicos para definir la conducta, aludiendo a la "utilización por parte de los iguales de email, teléfonos móviles, mensajes de texto, redes sociales, lugares de Internet para injuriar, amenazar, excluir socialmente, o dañar la reputación de alguno/os de sus compañeros".

A partir de la primera definición utilizada, en este trabajo se define el *cyberbullying* como la conducta que implica la "utilización de nuevas formas de agresión basadas en la tecnología: abuso deliberado y frecuente con algún tipo de texto electrónico, teléfono móvil, e-mail, chats, espacios *online* -redes sociales, blogs-" (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, y Padilla, 2010: 1128). Esta definición completa la primera en tanto, en el primer caso, se hablaba de "a través de", mientras que en este segundo también caben las conductas específicamente "en" Internet.

Debo señalar que la definición de este fenómeno dista de ser pacífica, pese al aparente acuerdo general en trabajar sobre la base de la definición de *bullying* (Hinduja y Patchin, 2008; Kowlaski y Limber, 2007; Langos, 2012; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett, 2008; más recientemente, por ejemplo, Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2013; Del Rey, Lazuras, Casas, Barkoukis, Ortega-Ruiz y Tsorbatzoudis, 2016), aunque este hecho no ha estado exento de debate (Langos, 2012; Peter y Petermann, 2018).

Si bien en el caso del *bullying* no he entrado en detalle en algunas de las discusiones, por estar superadas, en el caso del *cyberbullying* creo necesario hacer hincapié en ellas, dado que de la decisión que se tome depende la comparabilidad con otros estudios y, cómo no, la generación de variables operativas precisas sobre el fenómeno (Tokunaga, 2010).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como he dicho, existe cierto acuerdo en partir de entender el *bullying* como un comportamiento intencional de una persona o un grupo, que se repite a lo largo del tiempo, ejecutado sobre una víctima que no puede defenderse (Olweus, 1993). Así, la definición comúnmente aceptada es la de Smith *et al*. (2008: 376), quienes señalan

que el *cyberbullying* es un acto agresivo e intencional que lleva a cabo un individuo o un grupo de individuos, utilizando formas electrónicas de contacto, repetidamente, a lo largo del tiempo, contra una víctima que no puede defenderse fácilmente.

Como vemos, las características fundamentales serían:

- La intencionalidad;
- La repetición de la conducta;
- La asimetría de poder, y;
- La utilización de formas electrónicas de contacto.

Con los trabajos de Mishna *et al*. (2008) y Calvete *et al*. (2010) completaríamos la definición, puesto que ampliamos la comprensión del ciberespacio no como elemento de contacto únicamente, sino como espacio relacional en el que suceden estas conductas (en ambos sentidos puede acudirse, entre otros, a Casas *et al*., 2013; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014; Li, 2007; Lucas-Molina, Pérez-Albéniz y Giménez-Dasí, 2016; Patchin e Hinduja, 2012; Slonje, Smith y Frisén, 2013; Tokunaga, 2010; Ybarra y Mitchell, 2004b).

Así las cosas, los elementos del *bullying* serían primordiales para definir el *cyberbullying* (Olweus, 2012, 2013; Smith *et al*., 2013). Veamos, pues, algunas discusiones sobre los elementos de la definición.

En relación con la intencionalidad, debe remarcarse una polémica que aún parece no haber sido resuelta (Peter y Petermann, 2018). Hace ya unos años, Menesini y Nocentini (2009: 230) especificaron las dificultades existentes para comprobar la existencia de este componente con una breve pero reveladora afirmación: "La intención se refiere al grado de conciencia de dañar a otros, aunque podríamos argumentar hasta qué punto los perpetradores son conscientes de la gravedad de sus actos. La naturaleza indirecta del ciberacoso dificulta evaluar la naturaleza intencional o reactiva del ataque".

Para tratar de salvar este escollo se han tratado de identificar conductas directas e indirectas (Brenner y Rehberg, 2009; Hutson, 2016; Langos, 2012), generando una suerte de clasificación sobre la que tampoco existe un alto grado de acuerdo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(Langos, 2012). Sin embargo, el debate sobre la intencionalidad trasciende las meras formas de agredir, puesto que, entre muchas otras aristas, el grado de intencionalidad depende de edad, madurez o la percepción de las víctimas (Langos, 2012).

En la línea de lo expuesto anteriormente en el caso del *bullying*, también aquí encontramos algunas perspectivas basadas en la percepción de las víctimas (Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega-Ruiz y Menesini, 2010), para definir la existencia del fenómeno, por lo que en este punto es de aplicación la opinión que antes emití al respecto. Pese a esta remisión sobre el fondo del asunto, también es cierto que en el trabajo reseñado se trabaja sobre la semántica y la conceptualización en función de la cultura, pero a ello me referiré al final de este apartado.

Acerca de la repetición de la conducta, considerada un criterio definitorio del *cyberbullying* (Li, 2007; Nocentini *et al*., 2010; Patchin e Hinduja, 2006; Slonje y Smith, 2008), también ha sido objeto de debate (Dehue, 2013; Peter y Petermann, 2018; Slonje, Smith y Frisén, 2013; Smith, Del Barrio y Tokunaga, 2013; Ybarra, Espelage y Mitchell, 2014), puesto que se considera que una sola agresión (por ejemplo, en forma de imagen humillante) puede ser compartida múltiples veces, almacenada y compartida en múltiples redes sociales (Heirman y Walrave, 2008).

La literatura, pese a esto, viene indicando que la repetición es un elemento necesario, aunque la agresión suceda únicamente una vez, en tanto la experiencia de la víctima, especialmente, pero también la del agresor, es la de repetición del comportamiento original al ser compartido por otros actores (Alipan, Skues, Theiler y Wise, 2015; Nocentini *et al*., 2010; Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016).

Profundizando en este aspecto, Smith *et al*. (2013) señalan que, aunque la conducta sólo se realice una vez, normalmente el agresor es capaz de prever que puedan tener lugar múltiples victimizaciones, aunque normalmente se produzcan múltiples conductas de agresión. Esta idea ha sido reforzada por Patchin e Hinduja (2015), quienes indican que, para que se considere *cyberbullying*, el agresor debe ser consciente de que su conducta puede causar el daño.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En lo concerniente a la asimetría de poder se ha asumido la existencia de este concepto como elemento característico del *cyberbullying* (Beran y Li, 2005; Dooley, Pyzalski y Cross, 2009; Hinduja y Patchin, 2009; Katzer, Fetchenhauer y Belschak, 2009; Patchin e Hinduja, 2006; Slonje y Smith, 2008; Smith et al., 2008), pero con el avance de los trabajos en el campo han ido surgiendo diferentes controversias acerca de cómo conceptualizarlo.

La asimetría se produce, por ejemplo, a consecuencia de las habilidades en el uso/manejo de las TIC, que se entenderían superiores en el caso de los agresores (Hinduja y Patchin, 2007). También podría deberse a la reputación digital del agresor en determinados entornos (Menesini y Nocentini, 2009) o a la imposibilidad de las víctimas de eliminar los contenidos de la red (Nocentini *et al.*, 2010). También se ha señalado que la asimetría podría crearse debido a la accesibilidad a los medios electrónicos e Internet, el llamado "tecnopoder" (Jordan, 1999; Blaya, 2013)[11].

Otros estudios han señalado que la asimetría podría deberse a las dinámicas de los hechos, como, por ejemplo, que la víctima desconozca quién es la persona agresora (Barlett, Prot, Anderson y Gentile, 2017; Hinduja y Patchin, 2015; Hutson, 2016). Sin embargo, estas dinámicas se han venido tratando de manera atribucional hacia la víctima y no como una efectiva asimetría: así, el hecho de que la persona agresora tenga acceso a material sensible con el que atacar a la víctima puede generar más indefensión (Sticca y Perren, 2013). Por otra parte, podría ser que la víctima sienta impotencia y perciba la agresión como más grave (Dooley *et al.*, 2009; Slonje y Smith, 2008; Langos, 2012).

Wolak, Mitchell y Finkelhor (2007) han indicado que las víctimas tienen mayores capacidades de defenderse en el ciberespacio que en el espacio físico, bien porque

[11] Este concepto tiene más relación con el carácter situacional de la supervisión parental del comportamiento de los menores. Se especulaba que el lugar de conexión a Internet podría originar las ciberagresiones, ya que los menores ya no se conectan en las zonas comunes de la casa, sino en sus cuartos (Blaya y Alava, 2012). En este sentido, Walrave y Heirman (2009), Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson (2011) o Sengupta y Chaudhuri (2011). Mishna *et al.* (2012) no encuentran esta relación, como Blaya y Alava (2012). La razón podría encontrarse en que también existen otros lugares en los que se originan las ciberagresiones (la escuela, Agatson, Kowalski y Limber, 2007), pero fundamentalmente, porque también se producen usando teléfonos móviles o tablets, por lo que el espacio físico, en términos de control parental, parece perder interés (Blaya y Alava, 2012). De aquí, quizá, el interés por monitorizar los ciberlugares en lugar de las localizaciones de los dispositivos, como veremos más adelante.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

presentan iguales o mayores competencias digitales que los agresores, bien porque tienen más mecanismos para acabar con las interacciones, o incluso bloquear la comunicación (Ybarra y Mitchell, 2004b). Sea como fuere, parece obvio que la fortaleza física (Slonje *et al*., 2013) o la competencia social de los agresores (Hinduja y Patchin, 2007) no es un buen criterio para hablar de asimetría de poder en este caso (Barlett *et al*., 2017). De la misma manera, que el hecho se genere individual o colectivamente tampoco parece ser un elemento relevante a efectos de las víctimas (Slonje *et al*., 2013).

Tres aspectos más han venido dificultando la definición de *cyberbullying*, como son el anonimato y la gravedad de la conducta en función de si ésta se ejerce en público o en privado (Marczak y Coyne, 2015; Nocentini *et al*., 2010), así como el aspecto de la persistencia de la disponibilidad de la agresión en el ámbito ciberespacial (Hutson, 2016). En cualquier caso, debo reseñar que los trabajos anteriores al de Nocentini *et al*. (2010) no les confería especial importancia a estos elementos (Berne, Frisén, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Naruskov, Luik, *et al.*, 2013).

En relación con el anonimato, se viene afirmando por parte de la literatura que describe mejor el fenómeno del *cyberbullying*, en tanto permite afinar los problemas que presenta el concepto de asimetría de poder en el medio *online* (Nocentini *et al*., 2010), como se pudo intuir unos párrafos antes; otros, de hecho, cuestionan la necesidad de incluir la asimetría (Fauman, 2008), debido a que se considera que el anonimato ya genera esta asimetría por sí sólo. No obstante, esta última cuestión no parece ir en la línea de la literatura sobre el fenómeno.

Como empecé señalando, se asume que el anonimato es uno de los mejores descriptores del *cyberbullying*, en tanto se le considera una característica definitoria del mismo (entre muchos otros, Brewer y Kerslake, 2015; García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2016; Hinduja y Patchin, 2011; Huang y Chou, 2013; Hutson, 2016; Marczak y Coyne, 2015; Nocentini *et* al., 2010; Romera, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz, 2016; Watts*,* Wagner, Velasquez y Behrens, 2017).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sin embargo, no son pocas las controversias que surgen alrededor del concepto, como se ha recogido en diferentes trabajos (Calmaestra, 2011; Peter y Petermann, 2018). En un primer momento, Smith *et al*. (2013) han indicado que en formas de

bullying indirecto (la difusión de rumores) también existe el anonimato en cierto modo. Otros autores han situado al anonimato dentro de las percepciones de la víctima y los efectos sobre ella, en lugar de considerarlo una característica del fenómeno (Alipan *et al*., 2015; O´Dea y Campbell, 2012; Mora-Merchán *et* al., 2010; Ševčíková, Šmahel y Otavová, 2012; Vandebosch y Van Cleemput, 2008).

Por otra parte, surgen dudas acerca de si el anonimato es una característica del medio cibernético (en la línea de lo señalado por Graboski, 2001; Miró, 2012 Yar, 2005) y no estrictamente del fenómeno del *cyberbullying*. También es posible atribuir el anonimato a la arquitectura de las TIC y no tanto al medio *per se* (Willard, 2004), o bien que éste sea una característica intrínseca al uso de las redes sociales por parte de los adolescentes, siendo el anonimato, por tanto, percibido y no propio/característico del medio (Craig, Boniel-Nissim, King, Walsh, Boer, Donnelly *et al*., 2020).

Mi posición es la de situar el anonimato dentro de la "percepción" del sujeto y, valga la redundancia, de la desinhibición percibida[12] por las personas a la hora de llevar a cabo el comportamiento (González-García y Campoy-Torrente, 2018), en los términos propuestos por Wortley (2008) (como se tendrá la oportunidad de ver en el siguiente capítulo) y en la línea de Kowalski *et al*. (2014).

De cualquier manera, en lo que parece que existe acuerdo es en considerar que, cuando existe cierto grado de anonimato, las consecuencias pueden ser peores para la víctima (Slonje *et al*., 2017; Ybarra *et al*., 2014) y puede dar lugar a que no se pueda intervenir tan rápidamente como sería deseable (Slonje *et al*., 2017). También parece que existe cierto grado de acuerdo en el hecho de que, con carácter general, las víctimas conocen a los agresores en gran medida, como ponen de manifiesto diferentes estudios (Burgess-Proctor, Patchin e Hinduja, 2006; Dehue, Bolman y Vollink, 2008; Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Hinduja y Patchin, 2008, 2009; Huang y Chou, 2010; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski y Limber, 2007; Smith *et al*.,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[12] Esta posición no es novedosa: sobre el funcionamiento de las TIC y desinhibición percibida puede acudirse a, por ejemplo, Chisholm (2006), Livingstone (2008), Suler (2004) o al citado Willard (2004).

2008; Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2007; Ybarra, Diener-West y Leaf, 2007; Ybarra y Mitchell, 2004b)[13].

Para ir finalizando estas controversias acerca de los elementos, me ocupo brevemente del tipo de comportamiento según si éste es público o privado, aspecto que desde Nocentini *et al*. (2010) se ha trasladado a la comunidad científica. Ello es así a partir del trabajo de Slonje y Smith (2008), quienes señalaron que la conducta entre los dos actores (agresor/víctima) tiene menos repercusión y, por tanto, menos consecuencias negativas, que cuando la conducta se extiende al público en general presente en las diferentes redes (Huang y Chou, 2013; Selkie, Fales y Moreno, 2016).

Este aspecto está entrelazado con la asimetría de poder, como se vio anteriormente, pero también con el último elemento, el de la disponibilidad permanente o la persistencia de la agresión, dado el gran volumen de personas que pueden acceder al hecho (Huang y Chou, 2013; Kowalski y Limber, 2007; Slonje y Smith, 2008).

El hecho de ejercer el comportamiento en "público" puede dar lugar a que la victimización sea de carácter persistente, no en términos de repetición necesariamente (Hinduja y Patchin, 2008), además de que en el ciberespacio la información se desplaza sin necesidad de que el agresor difunda expresamente la agresión a más personas o en más canales (Miró, 2012).

A estos hechos se le suma que el medio en el que suceden las conductas de *cyberbullying* está siempre disponible, lo cual aumenta las potenciales agresiones y, por tanto, la persistencia de la victimización (Ortega-Ruiz *et al*., 2008; Patchin e Hinduja, 2006, 2012).

A efectos de poder afinar la definición, se han intentado tasar las modalidades de conductas que se incardinan en el *cyberbullying*, como también hice notar en el caso del *bullying*. En este último caso, las modalidades no eran, en apariencia, tan relevantes como en lo que me ocupa aquí. Además, debe afirmarse que sí es una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[13] Aunque, por ejemplo, Accordino y Accordino (2011) señalan en su estudio que el 93% de las víctimas no conoce a su agresor y Kowalski y Limber (2007) hablan de la mitad (50/50) de víctimas que no lo conoce. No obstante, hay amplio acuerdo en que el anonimato puede agravar las consecuencias del *cyberbullying* (Blaya, 2013; Ybarra y Mitchell, 2004b; Slonje y Smith, 2008). Nocentini *et al*. (2010), por su parte, nos hablan de un agravamiento cuando el agresor es conocido.

cuestión importante en términos de operativización de las definiciones y también de sus consecuencias (González-García, 2015; González-García y Campoy-Torrente, 2018), como son la construcción de cuestionarios, por lo que es interesante tenerlas en cuenta en este momento.

Así, a partir de Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith (2010), dos son los grandes tipos de clasificaciones. Por una parte, la de Willard (2005, 2006) incluye en las conductas las siguientes:

a) provocación incendiaria (peleas o discusiones encendidas *online* por medio de mensajes electrónicos)
b) hostigamiento (envío repetido de mensajes a la víctima que no los desea recibir);
c) denigración (insultar a alguien, mentir o difundir rumores sobre la víctima para dañar su imagen o estatus social);
d) suplantación de la personalidad (utilización de las cuentas de acceso o el móvil de la víctima, hacerse pasar por ella para cometer actos inapropiados, hacerle quedar mal ante los demás, dañar su reputación u originar conflictos con sus conocidos);
e) violación de la intimidad o juego sucio (difundir información o imágenes de la víctima sin su consentimiento, en ocasiones, los propios agresores engañan a las víctimas para que ellas mismas los difundan);
f) exclusión (aislar a alguien de modo intencional de un grupo *online*), y;
g) ciberacoso (envío repetido de mensajes amenazantes o intimidatorios, en cualquier momento y en cualquier actividad con nuevas tecnologías).

En esta última modalidad se incluye el chantaje sexual (*online* y *offline*) si se lleva a cabo por personas conocidas en el centro escolar y el *happy slapping*, consistente en la grabación de una agresión en el medio ambiente físico construido para posteriormente difundir dicha grabación a través de medios electrónicos en el ciberespacio.

Por otra parte, la de Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006) alude a las siguientes conductas:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a) envío de mensajes de texto amenazantes o negativos a través de teléfonos móviles;
b) envío de fotos o vídeos a través de teléfonos móviles;
c) envío de emails ofensivos, intimidatorios u amenazantes;
d) envío de mensajes desagradables (en) o exclusiones de sala de chat;
e) mantenimiento de conversaciones de carácter intimidatorio, acosador, insultante o desagradable a través de programas de mensajería instantánea, y;
f) creación y difusión de difamaciones o burlas utilizando páginas web.

Como es posible observar, existen disparidad de comportamientos que en ocasiones pueden incluir otros comportamientos propios del ciberacoso (general) pero impropios del *cyberbullying*. Así, en uno de los más completos trabajos en la materia, Menesini, Nocentini y Calussi (2011), se estableció un decálogo de conductas que vendrían a configurar el *cyberbullying*. Tales conductas son:

a) envío de mensajes de texto ofensivos;
b) envío de fotos y vídeos de escenas violentas en teléfono móvil (sin ser solicitadas);
c) envío de fotos, vídeo de escenas íntimas en teléfono móvil (sin ser solicitadas);
d) realización de llamadas de teléfono (silencio/bromas);
e) envío de e-mail agresivos;
f) insultos en sitios web;
g) envío de insultos en mensajería instantánea;
h) envío de insultos en salas de chats;
i) insultos en blogs;
j) colgar fotos o dibujos desagradables de la víctima en sitios web.

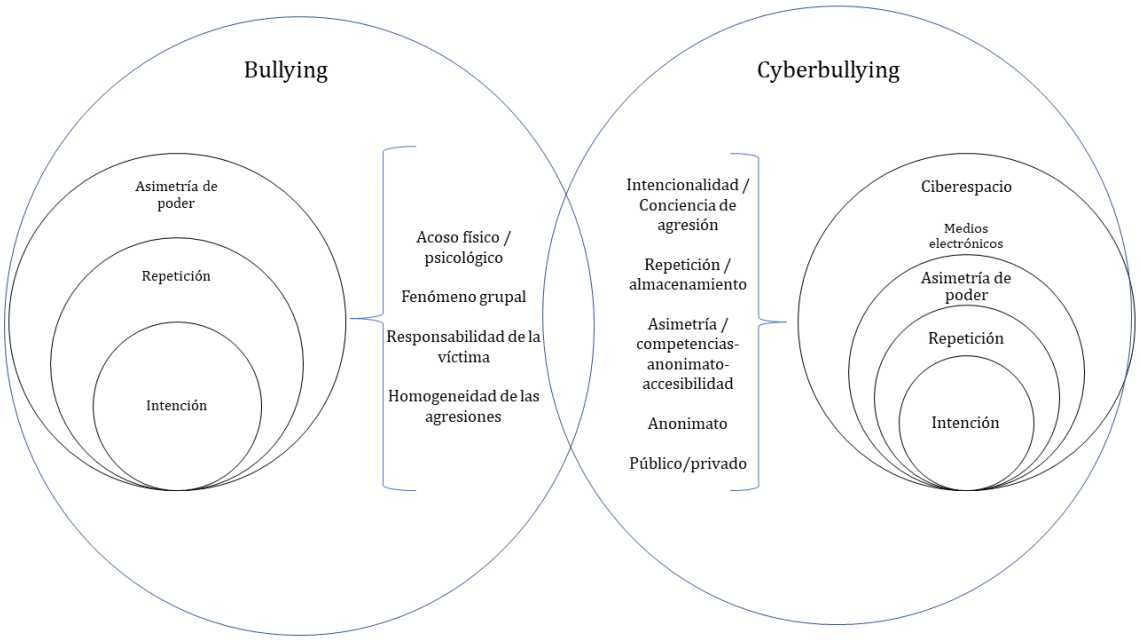
Para las autoras, estas son las conductas que deben ser medidas para categorizar de forma correcta el *cyberbullying*[14].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[14] Existen también otras maneras de categorizar las conductas que han sido utilizadas ampliamente, como la de Flores (2008), de carácter divulgativo, o la de Kowalski, Limber y Agatston (2012). Sin embargo,

En síntesis, la definición que se maneja a efectos de este trabajo es coincidente con la propuesta por Olweus (1983, 1993; Patchin e Hinduja, 2006) intencionalidad de dañar a la víctima, repetición temporal y existencia de asimetría de poder-, a la que sumamos dos cuestiones clave: que la agresión se produzca utilizando tecnología de la información y comunicación y/o que se produzca en el espacio relacional de Internet.

Figura 1. Elementos principales en las definiciones de *bullying* y *cyberbullying*.



Fuente: elaboración propia.

Como elemento diferenciador de otras formas de ciberacoso (tales como el *online grooming, online harassment,* o el ciberacoso de carácter sexual derivado de conductas de *sexting*, por ejemplo)[15], la clave para catalogar estos comportamientos como *cyberbullying* reside en que, siendo un comportamiento que se puede ejecutar

considero que los matices que se introducen en las distintas modalidades no afectan sustancialmente a las propuestas que aquí he tratado. La guía de Flores puede consultarse aquí: https://www.pantallasamigas.net/*cyberbullying*-guia-rapida/ (última consulta, 19 de enero de 2017).

[15] El *online grooming* se refiere a las conductas de un adulto a través del ciberespacio con la finalidad de poder acumular información de un menor, para posteriormente abusar de éste; el *online harassment* se refiere a diferentes conductas de acoso y *stalking* en el ciberespacio; el *sexting* se refiere al catálogo de conductas de intercambio de imágenes de carácter sexual propias y/o de terceros. Para un repaso más profundo de éstas y otras modalidades, así como para los matices relativos a las conductas aquí señaladas, puede acudirse a Miró (2012: 90 y ss.).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en cualquier momento, y sus efectos tener lugar inmediatamente, o posteriormente, en el tiempo, la génesis sigue estando circunscrita al ámbito escolar.

Es decir: es esencial que sean personas conocidas del entorno educativo las que lleven a cabo la conducta, aunque a ella se sumen personas ajenas al mismo, pese a que la víctima no tenga por qué conocer la identidad concreta de sus agresores (Patchin e Hinduja, 2006)[16].

A modo de resumen de los dos epígrafes tratados, es menester poner énfasis en una cuestión relevante que, como veremos al hablar de las cifras de los fenómenos, volverá a ser un elemento polémico: las conductas descritas deben cumplir las premisas que la definición de Olweus describe, pese a las particularidades mencionadas en el caso del *cyberbullying* y las aclaraciones efectuadas al respecto. Por tanto, no cabe en un primer momento la catalogación como *bullying* y/o *cyberbullying* de conductas no intencionales, que sólo ocurran en una ocasión o aquellas en las que la conducta procede de una situación de conflicto en igualdad de condiciones[17]. Del mismo modo que no caben las conductas accidentales, en las que alguien causa un daño inintencionado, por ejemplo, al subir una foto al ciberespacio, sin la voluntad de que la víctima sea victimizada (Hinduja y Patchin, 2009).

Repasadas estas cuestiones, paso a reseñar algunos de los aspectos clave de los actores involucrados en ambas conductas, los principales aspectos sistémicos y las dinámicas de agresión/victimización relativas a ambos fenómenos.

1.2.3. Actores, aspectos sistémicos y dinámicas.

En este punto me ocupo de los aspectos más relevantes sobre los actores involucrados en las conductas objeto de estudio, así como de los principales aspectos sistémicos y las dinámicas que se dan en ellas. Para ello, dividiré el apartado en tres epígrafes en los que trato de los actores principales involucrados,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[16] Aunque al final de este capítulo me detendré en este punto, debo hacer notar que Kowalski *et al*. (2010) han incluido dentro del catálogo del *cyberbullying* conductas realizadas por adultos. Sin embargo, aquí me refiero a los jóvenes menores, en edades escolares, siendo en este sistema donde surge el origen del proceso de acoso.

[17] Véase Ortega-Ruiz y Mora-Merchán (1996) u Olweus (1993).

algunas de las dinámicas principales y la posible continuidad conductual entre ambos fenómenos.

1.2.3.a. Los actores en el *bullying* y el *cyberbullying*. Agresores, víctimas y testigos.

Tradicionalmente se han venido identificando tres grandes actores, tanto para el fenómeno del *bullying* como del *cyberbullying*, a saber: agresores, víctimas y testigos. Sin embargo, es menester señalar que se han venido a incorporar otros actores desde el análisis de los sistemas implicados no sólo en la génesis, sino también en el desarrollo, la intervención y la prevención de ambos fenómenos, tales como los adultos: esencialmente profesorado, gestores educativos, padres/madres, que pueden llevar a cabo diferentes estrategias para intervenir o prevenir.

Es bien conocida la evolución de los actores según los trabajos desde los años 80, especialmente en el caso del *bullying*, lo cual ha acabado afectando a cómo se han considerado los actores participantes en el *cyberbullying*. Realizaré por tanto una breve reseña sobre este particular para poder ocuparme de cada uno de ellos.

Además del indisoluble binomio de agresores y víctimas, en la actualidad parece haber acuerdo en considerar a dos actores más en el *bullying*: agresores-víctimas (o víctimas agresoras, en función de los autores) y los espectadores. En el caso del *cyberbullying*, estos actores se mantienen, aunque no era fácil encontrar trabajos hasta recientemente que desarrollen en profundidad los roles de los espectadores, como se verá.

Olweus (1993) centró su atención en las víctimas, las víctimas provocadoras y los agresores[18], aunque también confirió cierto status a los espectadores al ocuparse de las dinámicas grupales en el fenómeno, tanto para los que se inhibían como para los que se dejaban llevar por la dinámica del hecho. A excepción de los espectadores, la tónica general durante los años 80 y 90 del siglo XX es la de trabajar con estos tres grandes actores (agresores, víctimas y víctimas agresoras), aunque con algún matiz.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[18] Debo señalar que el perfil mixto de agresores o víctimas (víctimas agresoras o agresores victimizados) había venido identificándose en trabajos coetáneos al citado (O´Moore y Hillery, 1989; Ortega-Ruiz, 1994; Ortega y Mora-Merchán, 1999), pero no es hasta la década de los 2000 en los que se le confiere una mayor atención (Cfr. Ortega, 2008).

Este matiz tiene que ver con la concepción de la agresión en términos reactivos/proactivos (Salmivalli y Nieminen, 2002). Estando clara la figura del agresor, el debate se centra en la doble categoría de las víctimas, en tanto se podría distinguir a las víctimas pasivas y a las víctimas provocadoras (Olweus, 1993; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2000). La literatura ha venido considerando casi de forma indistinta a las víctimas provocadoras también como víctimas agresoras, incluso antes de los trabajos mencionados y en el plano comparado (Bowers, Smith y Binney, 1994; Espelage y Holt, 2001; Olweus, 1993, 2001; Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2000; Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 1996; Stephenson y Smith, 1987[19], 1989; Yates y Smith, 1989).

En este sentido, es importante dejar claro que en función de los estudios podremos encontrar: víctimas puras, víctimas provocadoras -que a su vez pueden ser víctimas agresoras- y víctimas agresoras (agresores víctimas o victimizados). La diferencia fundamental estriba en lo señalado por muchos a partir de Olweus (1993): las víctimas provocadoras tienen unas particularidades que pueden llevar a detonar las agresiones de los iguales. Sin embargo, no son víctimas agresoras necesariamente[20].

En el apartado correspondiente se tratarán las características generales de las víctimas, incluyendo cuando sea necesaria la aclaración sobre si son características presentes en estos dos subtipos de víctimas que, compartiendo factores con el resto, poseen algunos diferenciales.

Paralelamente, en el plano español se introduce la figura del espectador (testigos) como actor (Ortega-Ruiz, 1994; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 2000) atendiendo a las dinámicas que se dan en torno al *bullying*, ocupándose ahora sí de forma clara del aspecto introducido por Olweus anteriormente. Sin embargo, la clasificación más somera y, hasta la fecha, potente, de todos los actores implicados en el *bullying* a través de los roles que desempeñan es la que ofrecieron Salmivalli, Lagerspetz,

[19] Aunque estos autores distinguen entre cinco tipos de actores en su trabajo, como son: agresores, agresores ansiosos, víctimas, víctimas provocadoras y víctimas agresoras. Esta triple concepción de las víctimas también ha sido trabajada por Avilés (2006).

[20] Aunque a este perfil también se le ha denominado "víctima agresiva" (Ortega y Mora-Merchán, 2000), "víctima agresora" (González y García, 2012) e incluso "agresores victimizados" (Calmaestra, 2011). En todo caso, las características generales no varían de forma general en función de estas denominaciones (en los casos en que así sucede, se especifica en el listado de características), por lo que he optado por utilizar la terminología de Olweus.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996), quienes identifican en su estudio seis grandes grupos de actores (siete, si contamos el bajo porcentaje de los que no tienen ningún rol en los casos de *bullying*, en torno al 13%) a partir de los trabajos de Rigby y Slee (1993), sobre las relaciones interpersonales entre menores, y de Whitney y Smith (1993), sobre las actitudes de los escolares en torno al *bullying*.

De esta manera, se distingue entre víctimas, agresores, reforzadores (del agresor), asistentes (del agresor), defensores (de las víctimas) y ajenos (además del porcentaje de menores "sin rol" que señalé antes). Esta clasificación ha sido replicada por Sutton y Smith (1999) con similares resultados y se ha venido utilizando con frecuencia en distintos estudios (Cowie, Naylor, Rivers, Smith y Pereira, 2002; Espelage, Rao y De La Rue, 2013; Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile, y Lo Feudo, 2003; Ortega y Monks, 2005; Salmivalli, 2010[21]; Sutton, Smith y Swettenham, 1999; Veenstra, Lindenberg, Zijlstra, De Winter, Verhulst y Ormel, 2007).

También Goosens, Olthof y Dekker (2006) trabajaron en torno a esta clasificación, encontrando similares resultados, aunque se refunden los reforzadores y asistentes dentro de un grupo denominado "seguidores" (del agresor). Sin embargo, con carácter general, para caracterizar los grupos de implicados se sigue utilizando el triple esquema de:

- Agresores, incluyéndose, cuando se comparten factores, a las víctimas agresoras, o agresores-víctimas;
- Víctimas, con diferenciaciones en cuanto a las víctimas provocadoras, algunas de las cuales pueden llegar a agredir, aunque no es lo frecuente y, como en el caso anterior, con la introducción de las víctimas agresoras cuando se comparten correlatos, y;
- Testigos, señalándose algunos aspectos específicos en función del grado de participación en las conductas o de su no-participación cuando así procede.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[21] Recientemente, sobre este trabajo especialmente, Zych, Ttofi, Llorent, Farrington, Ribeaud y Eisner (2020) han puesto de manifiesto que, al estudiar las transiciones entre roles y la estabilidad de los mismos longitudinalmente, la clasificación teórica que aquí se presenta y sobre la que hay acuerdo no se correspondería con sus hallazgos. Para estos autores, los roles se clasificarían en víctimas, agresores, agresores-víctimas y no participantes.

En el caso del *cyberbullying*, la situación no ha sufrido sustanciales cambios desde mediados de la década de los años 2000. Por una parte, se ha venido manteniendo la clasificación de actores más utilizada en el caso del *bullying*, salvo algún intento de modificación; por otra, los estudios más recientes son, en general, de carácter descriptivo y correlacional de los factores concernientes a los dos actores principales, agresores y víctimas.

En un intento de modernización, Slonje y Smith (2008) han utilizado la terminología de cyber-víctima y cyber-agresor. También Ybarra y Mitchell (2004a) introdujeron la variante "target" para referirse a la víctima, probablemente debido a la naturaleza de su estudio, que pretendía conocer las victimizaciones en términos de acoso en general ("*harassment*"). Mason (2008), por su parte, elaboró una categorización de seis actores[22], basando su propuesta en las interacciones negativas en general entre jóvenes y a partir de los trabajos de Trolley, Hanel y Shields (2006) y Willard (2005).

En la práctica, ninguna de estas consideraciones se ha materializado en un cambio sustancial en los estudios recientes: ni terminológica ni teóricamente. La literatura en general, como en el caso del *bullying*, se ha ocupado esencialmente de:

- Agresores y víctimas (Dehue *et al.*, 2008; Finkelhor, *et al*., 2000; Li, 2008; Patchin e Hinduja, 2006; Wolak *et al.*, 2007; Ybarra y Mitchell, 2004a, 2004b);
- Incorporándose posteriormente la figura de los agresores-víctimas (Ariçak, Siyahhan, Uzunhasanoglu, Saribeyoglu, Ciplak, Yilmaz *et al*., 2008; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orué, 2010; Kowalski y Limber, 2007; Ortega-Ruiz, Calmaestra, *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2008), y;
- Más recientemente, la de los espectadores/ciberespectadores (DeSmet, Veldeman, Poels, Bastiaensens, Van Cleemput, Heidi Vandebosch *et al*., 2014; González-Cabrera, Calvete, León-Mejía, Pérez-Sánchez y Peinado, 2017; Kowalski *et al.*, 2012, Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent, 2018).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[22] Agresores genuinos, víctimas genuinas, agresores (anteriormente) represaliados (agredidos), víctimas de los represaliados (consideradas como agresoras anteriormente que ahora sufren la victimización), los espectadores que forman parte del problema (tanto los que apoyan al agresor como los que no hacen nada) y espectadores que son parte de la solución, actores que especialmente Willard (2005) identifica como los actores que intervienen y apoyan a las víctimas para detener la situación de acoso.

Así las cosas, a continuación, me ocupo de las características de los principales actores y dinámicas en ambos fenómenos. A efectos expositivos, seguiré el esquema clásico por ser más sencillo: agresores, víctimas y testigos. Sin embargo, aclararé cuando proceda rasgos diferenciales derivados de las otras terminologías propuestas.

- **Los agresores en el *bullying*:**

En primer lugar, al agresor le han sido conferidas una suerte de características que se han construido a partir de Olweus (1993, 1998, 2003). Aunque existen algunas pequeñas desavenencias en las concepciones entre autores, fundamentalmente las características principales de los agresores son las siguientes (entre otros, Avilés, 2006; Carney y Merrel, 2001; Cerezo, 2001; González y García, 2012; Lucena, 2004; Olweus, 2003, 2005; Ortega-Ruiz, 2008; Perren y Alsaker, 2006; Veenstra *et* al., 2005):

- Son físicamente más fuertes (Cerezo, 2001).
    - Generalmente, son chicos[23] (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006; Cerezo y Esteban, 1992; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Olweus, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000)
- Presentan una fuerte necesidad de dominar y someter a otros estudiantes (Avilés, 2006).
- Son impulsivos (Bosworth, Espelage y Simon, 1999; van Geel, Toprak, Goemans, Zwaanswijk y Vedder, 2017; Stephenson y Smith, 1989);
- Presentan baja tolerancia a la frustración y elevados niveles de irascibilidad (Ortega-Ruiz, 2008; Stephenson y Smith, 1989; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[23] Se asume que los chicos agreden más que las chicas, esencialmente en formas directas de *bullying* (Archer, 2004; Smith, Cowie, Olafsson y Liefooghe, 2002). No obstante, el mismo Archer (2004; también Card, Stucky, Sawalani, y Little, 2008) señala que esta diferencia por sexo no se da en formas indirectas. Al contrario, existe amplia evidencia desde hace años que afirma que las chicas son más agresoras a través de formas indirectas de *bullying* (Björkqvist *et al*., 1992; Coyne, Archer y Eslea, 2006; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt, 2001).

- Se observa un elevado nivel de psicoticismo, extraversión y sinceridad, y un nivel medio/alto de neuroticismo (Cerezo, 2001; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015).
- Se les presupone falta de empatía (Jolliffe y Farrington, 2006, 2011; Ortega-Ruiz, 2008).
    - En este punto ha habido resultados contradictorios hasta hace relativamente poco tiempo (cuestión zanjada en última instancia por Zych, Ttofi y Farrington, 2016)[24].
- Presentan una autoestima adecuada y un elevado autoconcepto (Cerezo, 2001). Esta cuestión ya había sido afirmada por Olweus (1999; Pulkkinen y Tremblay, 1992) de forma contraria a la que se sostenía por la literatura en los años 90 (Ortega-Ruiz, 2008).
- Con frecuencia presentan agresividad, conductas disruptivas o indisciplinadas (Olweus, 1999), tendiendo a ser desafiantes y agresivos con los adultos (Lucena, 2004).

Estas características son coherentes con los estudios que han vinculado los rasgos de insensibilidad y de ausencia de emociones[25] (Van Geel *et* al., 2017; Zych, Ttofi *et* al., 2016) con el *bullying*. Esto además es consistente con la literatura que los vincula con la conducta antisocial en general (Frick y White, 2008). Siguiendo con las características de los agresores, de manera consistente con lo anterior, presentan:

- Bajo rendimiento académico (Cook *et al*., 2010; Ortega-Ruiz, 2008) y escaso apego a la escuela (Farrington, 1993), cumpliendo difícilmente con las normas de convivencia (Avilés, 2009).
- Conductas externalizantes, pensamientos distorsionados, baja capacidad de resolución de problemas, escasa competencia social (Cook *et* al., 2010; Zych *et al*., 2018).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[24] Diferentes estudios y programas han mostrado la importancia de la empatía y su relación con el fenómeno objeto de estudio, tanto en nuestro contexto como en el contexto comparado (Alsaker y Valkanover, 2001; Farrington y Ttofi, 2009; Gini, Albiero, Benelli y Altoe, 2007; Joliffe y Farrington, 2011; Ortega-Ruiz, Del Rey y Mora-Merchán, 2004; Polanin, Espelage y Pigott, 2012). En sentido contrario, Caravita, Di Blasio y Salmivalli (2009).

[25] Esta dimensión temperamental se vincula con la baja empatía, la insensibilidad interpersonal, la capacidad limitada de afecto y la ausencia de preocupación por el desempeño personal (Frick y White, 2008).

- Desenganche moral (Gini, Pozzoli y Hymel, 2014; Gini, Pozzoli y Bussey, 2015; Killer, Bussey, Hawes y Hunt, 2019).

Existen una suerte de factores más relacionados con las características relacionadas con el contexto socio-familiar que hace años se conocen (Berdondini y Smith, 1996; Lowenstein, 1978b; Smith y Myron-Wilson, 1998), como la baja cohesión familiar y los conflictos parentales, la falta de cuidados o el uso de medios punitivos de castigo dentro de una disciplina autoritaria. Estos correlatos han sido descritos también por Cook *et* al. (2010) y están ampliamente vinculados con los factores explicativos de la conducta antisocial/delictiva en general (Farrington, 1998, 2005; Redondo, 2015; Stouthamer-Loeber y Loeber, 2002).

Por tanto, en términos de comorbilidad, es de esperar que los agresores también estén vinculados con la comisión de otras conductas antisociales. Este ítem es altamente relevante para el pequeño núcleo de agresores que posteriormente se convierten en delincuentes (Baldry y Farrington, 2000; Olweus, 2011; Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber, 2011).

Esto es coherente con las actitudes positivas hacia la violencia que describió Olweus (1999) en relación con los agresores y podría explicar en parte el mantenimiento de las conductas antisociales que se llevan a cabo fuera del contexto escolar (González y García, 2012). Olweus (2003) ha señalado que esta continuidad podría producirse porque estos actos les ofrecen prestigio entre el grupo de pares (Olweus, 2003), aumentando su popularidad, aunque parece demostrado que los agresores tienden a mantener un núcleo más o menos estable de pares (Ortega, 2008).

b. Los agresores en el *cyberbullying*:

En relación con los agresores en el *cyberbullying*, podemos encontrar una serie de características bien afianzadas en recientes revisiones de la literatura. Algunas son coincidentes con los agresores en el *bullying*, como ha puesto de manifiesto la investigación al respecto (Zych *et al*., 2015b). Así, podemos referirnos a:

- Sexo
    - Sobre este particular existe un extenso debate y múltiples estudios con resultados contradictorios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Existen trabajos que no encuentran diferencias entre sexos a la hora de cometer estas conductas (Cappadocia, Craig y Pepler, 2013; Hinduja y Patchin, 2015; Lazuras, Barkoukis, Ourda y Tsorbatzoudis, 2013; Monks, Robinson y Worlidge, 2012; Patchin e Hinduja, 2006, 2008; Smith *et al*., 2008; Sontag, Clemans, Graber y Lyndon, 2011; Wade y Beran, 2011; Williams y Guerra, 2007; Wolak *et al*., 2007; Ybarra y Mitchell, 2004a).
- Otros trabajos señalan que son las chicas las que más están relacionadas con estas conductas (no necesariamente como agresoras, sino también como víctimas y como víctimas agresoras) (Bauman, 2012; Beckman, Hagquist y Hellström, 2013; Connel, Schell-Busey, Pearce y Negro, 2013; Elledge, Williford, Boulton, DePaolis, Little y Salmivalli, 2013; Holfeld y Grabe, 2012; Keith y Martin, 2005; Law, Shapka, Domene y Gagné, 2012; Livingstone *et al*., 2011; Pettalia, Levin y Dickinson, 2013; Pornari y Wood, 2010).
- Por último, encontramos una serie de trabajos que señalan que son los chicos los más involucrados en el fenómeno (incluso más victimizados, aunque no es lo frecuente) (Almeida, Correia, Marinho y Garcia, 2012; Ariçak *et al*., 2008; Baldry, Farrington y Sorrentino, 2015; Blaya, 2013; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010; Cross, Richardson, Douglas y Vonkaenel-Flatt, 2009; Cross, Shaw, Epstein, Monks, Dooley y Hearn, 2012; Dehue *et al*., 2008; Erdur-Baker, 2010; Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010; Genta, Smith, Ortega, Brighi, Guarini, Thompson, *et al*., 2012; Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2009, 2012; Mark y Ratliffe, 2011; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán 2008; Popovic-Citic, Djuric y Cvetkovic, 2011; Slonje y Smith, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004b; Yilmaz, 2011).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las explicaciones a esta variabilidad pueden ser diversas, pero parece que la más aceptada (Blaya, 2013) es la de que las chicas están más implicadas debido a la naturaleza del *cyberbullying*, estrechamente relacionada con las formas indirectas

de *bullying*, en las que son más partícipes (Archer, 2004; Bjorkqvist *et al.*, 1992; Card *et al*., 2008)[26].

- Hacen un uso de internet superior a la media e intenso (Bauman, 2009; Erdur-Baker, 2010; Fenaughty y Harré, 2013; Garmendia, Garaitaonandia, Martínez y Casado, 2011; Gini *et al*., 2014; Kowalski *et al*., 2014; Li, 2007; Menesini, Nocentini y Camodeca, 2013; Patchin e Hinduja 2015; Smith *et al*., 2008; Twyman, Saylor, Taylor y Comeaux, 2010; Walrave y Heirman, 2011).
- Presentan comportamientos de riesgo en el ciberespacio (Blaya, 2013; Kowalski *et al*., 2014).
- Presentan elevadas puntuaciones en irascibilidad (Kowalski *et al*., 2014; Patchin e Hinduja, 2010; Wright y Li, 2013).
- Tienen escasa empatía y altas puntuaciones de narcisismo (Baldry *et al*., 2015; Garaigordóbil, 2017; Garaigordóbil, Machimbarrena y Mateo, 2016; Kowalski *et al*., 2014; Zych, Ttofi *et al*., 2016; Del Rey, Lazuras *et al*., 2016).
- Presentan puntuaciones altas de impulsividad (o bajo autocontrol) (Marcum, Higgins, Freiburger y Ricketts, 2014; Vazsonyi, Macháčková, Sevcikova, Smahel y Cerna, 2012; You y Lim, 2016).
- Poseen creencias positivas en torno al uso de la violencia (Dilmaç y Aydogan 2010; Kowalski *et al*., 2014).
- Obtienen altas puntuaciones de desenganche moral (Baldry *et al*., 2015; Bauman, 2009; Kowalski *et al*., 2014; Pornari y Wood, 2010).

Como en el caso del *bullying*, estos parámetros son consistentes con los rasgos temperamentales relativos a la dureza emocional e insensibilidad (Zych, Ttofi *et al*., 2016).

- Han sido víctimas de ciberagresiones (el predictor más robusto, según Kowalski *et al*., 2014) (Accordino y Accordino, 2011; Marcum *et al*., 2014;

[26] No obstante, también se ha señalado (Calmaestra, 2011; Ybarra, Espelage y Mitchell, 2007) que es posible que en algunos estudios con mayor prevalencia de agresores de sexo masculino se puedan estar introduciendo conductas de otra índole bajo el paraguas de la denominación de *cyberbullying*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cappadocia *et al.*, 2013; Erdur-Baker, 2010; Hemphill, Kotevski, Tollit, Smith, Herrenkohl, Toumbourou *et al*., 2012; Kowalski *et al*., 2014; Kowalski, Morgan y Limber, 2012; Walrave y Heirman, 2011).

- Han cometido *bullying* anteriormente (Kowalski *et al*., 2012; You y Lim, 2016).

Existen también otros correlatos relativos a las circunstancias de los ciberagresores, de carácter contextual y que en ocasiones tiene que ver con la dinámica y el clima escolar, así como las percepciones de inseguridad en la escuela (Kowalski *et al*., 2014) aunque sobre esto me detendré más adelante.

Figura 2. Síntesis de las principales características de los agresores en el *bullying* y el *cyberbullying*.

Bullying	Cyberbullying
✓Más fuertes (chicos) ✓Dominación y sometimiento ✓Impulsivos ✓Baja tolerancia a la frustración ✓Irascibilidad ✓Psicoticismo, extraversión y neuroticismo ✓Falta de empatía ✓Autoestima adecuada ✓Agresividad ✓Conductas disruptivas ✓Desafiantes ✓Insensibilidad y dureza emocional ✓Bajo rendimiento académico ✓Conductas externalizantes ✓Escasa competencia social ✓Desenganche moral	✓Sexo (resultados contradictorios, aunque existe acuerdo en que son chicos generalmente). ✓Uso intensivo de Internet/RRSS ✓Comportamientos de riesgo en Internet ✓Irascibilidad ✓Impulsividad ✓Creencias positivas en torno a la violencia ✓Desenganche moral ✓Insensibilidad y dureza emocional ✓Han sido víctimas ✓Han cometido bullying

Fuente: elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por otra parte, los subsistemas relativos a los pares, en términos de aceptación o rechazo (Calvete *et al*., 2010) o en lo referente a alcanzar cierto estatus en el grupo (Salmivalli, 2010) y a los adultos, tanto familiares (Dilmaç y Aydogan, 2010) como profesorado (González-García, 2015) también están relacionados con estas conductas, como también se verá.

c. Las víctimas de *bullying*:

En relación con las víctimas, y con carácter general, encontramos las características que presento a continuación. En este punto hago referencia a las víctimas que podrían denominarse "puras", es decir, sólo víctimas, pero también, como dije, a las características de las víctimas llamadas "provocadoras" (Olweus, 1993, 1999), las cuales comparten características y presentan algunas particularidades.

- Sexo
    - Suelen ser chicos en formas directas de agresión (Nansel et al., 2001; Spriggs, Iannotti, Nansel & Haynie, 2007), más débiles que el resto (Cerezo, 2001).
    - Suelen ser chicas en formas indirectas de agresión (Baldry & Farrington 1999; Borg 1999; Putallaz et al., 2007).
- Son personas ansiosas e inseguras (Hawker y Boulton, 2000; Olweus, 1993; Ortega, 2008).
- Presentan un bajo rendimiento académico (Ortega, 2008).
- Suelen estar bien integradas socialmente en el colegio (Ortega, 2008).
    - Las víctimas agresoras no están bien ajustadas socialmente, a diferencia de las víctimas "puras" (Gini y Pozzoli, 2009; Kokkinos y Panayiotu, 2004; Nansel *et al*., 2001).
    - La buena integración, en términos de apoyo prosocial, se relaciona con que tengan mejor relación con los adultos que con los chicos/as de su edad (González y García, 2012), lo cual no implica que este hecho diferencial dé lugar a que manifiesten la situación violenta que viven (Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Esto podría implicar que cuenten con escaso apoyo social por parte del grupo de iguales provocando rechazo (Cook *et* al., 2010; Ortega y Mora-Merchán, 2000, 2007).
    - En términos de ajuste psicosocial, suelen presentar deficiencias (Rigby, 2003).
    - Un reciente trabajo muestra que las víctimas puras, del mismo modo que las víctimas agresoras, tienen escasas competencias sociales (Cook *et al*., 2010).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Presentan sentimientos de debilidad (Cook *et al*., 2010; Ortega, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2000).
    - A veces se identifican patrones de respuesta de sumisión/ansiedad (Olweus, 1999).
- Tienden a mostrar sentimientos de culpabilidad y vergüenza (Menesini y Camodeca, 2008; Whitney y Smith, 1993).
- Muestran baja autoestima (Farrington, 1993; Gini y Pozzoli, 2013; Ortega, 2008).
- Su comportamiento es temeroso y son solitarias (Alkaser, 1993; Hawker y Boulton, 2000; Olweus, 1993 Unnever, 2005).
- Presentan problemas en la escuela (Kokkinos y Panayiotou, 2004; Nansel *et al*., 2001; Unnever, 2005).
- Suelen tender a estar deprimidas y presentan ideaciones suicidas (Eastman *et al*., 2018).

Existe asimismo una controversia no resuelta claramente por el momento acerca de la empatía y la victimización: mientras que Caravita, Di Blasio y Salmivalli (2010) señalan que la victimización se relaciona con niveles elevados de empatía afectiva (que, además, podría explicar las buenas relaciones que presentan las víctimas con los adultos), Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana y Evans (2010) indican que no hay relación entre estas dos cuestiones, ni siquiera a efectos de una posible predicción de la victimización.

Sin embargo, Kokkinos y Kipritsi (2012) señalan que no encuentran relación entre la empatía en general y la victimización, pero sí existen relaciones negativas cuando se mide la empatía cognitiva y afectiva de manera desagregada (en sentido contrario, Park, 2013).

Por otra parte, es interesante señalar que, a efectos de la descripción posterior de las dinámicas, y siguiendo a Olweus (2001), deberemos tener en cuenta que las dinámicas que se describen en el fenómeno del *bullying* dentro del aula serán diferentes en función de si la víctima es pasiva o provocadora.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También existen, como en el caso de los agresores, algunos correlatos que tienen que ver con el entorno social y familiar, como los modelos de crianza o el status socio-económico, como veremos un poco más adelante.

En relación con las víctimas provocadoras (agresoras o no), además de algunos de los correlatos señalados, pueden presentar las siguientes características:

- Presentan patrones de hiperactividad (Avilés, 2006; Fritzpatrick *et al*., 2007; Gini *et al*., 2008).
    - Algunos señalan que esta característica se relacionaría con problemas de desarrollo académico, tales como dificultades en la comprensión lectora y en la capacidad de escribir, así como problemas de concentración (González y García, 2012).
    - Parece que existe acuerdo en que los patrones de respuesta generales de las víctimas agresoras varían desde la ansiedad hasta la agresividad y la ira y suelen ser menores identificados como hiperactivos, provocando con sus comportamientos en el agresor sentimientos de irritabilidad (Avilés, 2006). Así, se convierten en blanco de los acosadores debido a estas "provocaciones" (Olweus, 1999).
- Muestran problemas externalizantes e internalizantes (Cook *et* al., 2010; Kelly, Newton, Stapinski, Slade, Barrett, Conrod, *et al*., 2015; Eastman, Foshee, Ennett, Sostres-Álvarez, McNaughton-Reyes, Faris, *et al*., 2018).
- Son agredidas por otros compañeros, pero también por otras personas (Ortega, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2000).
- Presentan una auto-imagen distorsionada (Ortega y Mora-Merchán, 2000).
- Tienen una percepción errónea del daño (que sufren y/o infligen) (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es necesario hacer notar una relevante cuestión que concierne tanto al *bullying* como al *cyberbullying*, que viene señalándose desde hace tiempo (Carbone-López, Esbensen y Brick, 2010; Lucena, 2004): ciertos correlatos relativos a las víctimas podrían no ser los que ocasionan las victimizaciones, sino, sencillamente,

consecuencias de estas situaciones. Por tanto, es necesario tener en cuenta que estos correlatos podrían ser no causas, sino efectos.

d. Las víctimas en el *cyberbullying*:

En relación con las víctimas de *cyberbullying*, la literatura no es tan extensa como en el caso del *bullying*, pero existe cierto grado de acuerdo entre los diferentes trabajos revisados en las características que enumero:

- Sexo:
    - Como en el caso de los agresores, existe literatura contradictoria y escaso acuerdo al respecto:
        i. Estudios que identifican más chicos víctimas (Avilés, 2010; Del Río *et al*., 2009; Erdur-Baker, 2010; Guo, 2016).
        ii. Estudios que no encuentran diferencias (Erdur-Baker y Tankirulu, 2010; Finkelhor *et al*., 2000; Hinduja y Patchin, 2008; Juvonen y Gross, 2008; Li, 2006; Slonje y Smith, 2008; Vandebosh y Van Cleemput, 2009).
        iii. Estudios que identifican a más chicas víctimas (Calvete *et al*., 2010; Dehue *et al*., 2008; Dooley *et al.,* 2010; Giménez-Gualdo *et al*., 2015; Guarini *et al*., 2009; Kowalski y Limber, 2007; Li, 2007; Mesch, 2009; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Ortega, Elipe, Mora-Merchan, Calmaestra y Vega, 2009; Wang *et al*., 2009).
    - En un reciente meta-análisis, Lozano-Blasco, Cortés-Pascual y Latorre-Martínez (2020) han señalado que aunque la variable "sexo femenino" se relacionaba con la victimización, esta relación no es significativa. Las autoras indican que es posible que se deba a que esta variable no se mide directamente en los estudios revisados.
- Comportamientos de riesgo (Katzer *et al*., 2009; Kowalski *et al*., 2014).
    - Vinculado a la variable, es posible que ciertos comportamientos (sexting, agredir a otros) den lugar a diferencias entre sexos a la hora de ser victimizados. En este sentido, parece que haber

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cometido agresiones en el medio físico o en el ciberespacio es un buen predictor para ser víctima, fundamentalmente por venganza (Hinduja y Patchin, 2009; Konig, Gollwitzer y Steffgen, 2010; Vandebosch y Van Cleemput, 2008; Raskaukas y Stoltz, 2007).

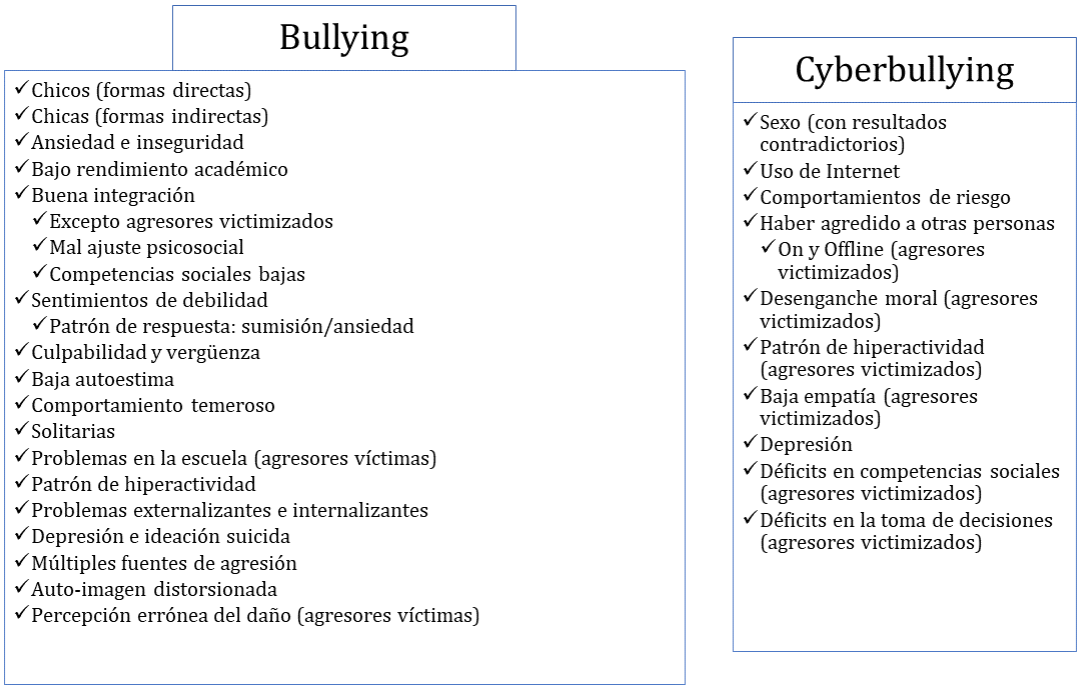
- Frecuencia del uso de Internet (Juvonen y Gross, 2008; Lenhart, 2007; Kowalski *et al*., 2014; Ybarra y Mitchell, 2004b).
- Desenganche moral (Bussei, Fitzpatrick y Raman, 2015; Kowalski *et al*., 2014). Este concepto es altamente interesante, ya que alude a los mecanismos que las personas utilizan para intentar justificar sus acciones de cara a sí mismas y a terceras personas. Es un concepto muy cercano al concepto de precipitadores relativos a las minimizaciones, ya que son mecanismos para tergiversar o negar la responsabilidad de las propias acciones, de sus consecuencias o, directamente, atribuir a terceros la responsabilidad de la acción.
- Hiperactividad (Chen-Fang, Wen-Jiun, Tai-Ling, Chih-Hing, Pinchen y Fuei-Fan, 2014; Kowalski *et al*., 2014).
- Percepción de inseguridad en la escuela (Kowalski *et al*., 2014).
    - Clima escolar negativo: (Kowalski *et al*., 2014).
- Haber agredido a otras personas (agresores victimizados) (Kowalski *et al*., 2014; Lozano-Blanco *et al*., 2020).
- Baja empatía (esencialmente, en el grupo de agresores víctimas)
    - Existe un creciente grupo de trabajos relacionados con este particular. Por ejemplo, para el grupo de víctimas, la empatía era superior a la de los agresores y los agresores víctima, incluso a la del grupo de no victimizados y no envueltos (Almeida *et* al., 2012; Casas *et al*., 2013; Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016; DeSmet *et* al., 2016, Macháčková y Pfestch, 2016; Ortega-Ruiz *et al*., 2012; Zych, Baldry, Farrington y Llorent, 2019).
- Presentan cuadros depresivos (Diddent *et al*., 2009).
    - Esto podría estar relacionado con la necesidad de búsqueda de mayor interacción en el ciberespacio (Olenik-Shemesh *et al*., 2012) o porque se realiza un mayor uso de Internet durante y, por tanto, aumenta el riesgo de ser victimizado (Sahin, 2012).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

  - También se ha expuesto la posibilidad de que la baja autoestima aumente la probabilidad de ser víctima (Patchin e Hinduja, 2010), pero el planteamiento es similar al expuesto arriba.
- Existe una creciente evidencia de que los agresores victimizados presentan déficits en el área de la competencia social y en la de toma de decisiones (Zych et al., 2017b; Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz y Llorent, 2018).

Como en el caso anterior, son interesantes algunos correlatos relacionados con los modelos de crianza y las características del clima escolar, como se verá en el apartado correspondiente.

Figura 3. Síntesis de las principales características de las víctimas en el *bullying* y el *cyberbullying*.



Fuente: elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

e. Los testigos en el *bullying*:

Los testigos, también llamados espectadores u observadores, en el *bullying* y el *cyberbullying* son considerados, con carácter general, un actor sistémico clave, dado su papel para fomentar, potenciar (los efectos) o detener la situación de *bullying* y/o *cyberbullying*; Además suponen la mayoría de personas "envueltas" en la dinámica

del *bullying* (Avilés y Monjas, 2005), por lo que creo altamente interesante tratarlos como un actor más.

Avilés (2006) puso de manifiesto que son los testigos los que saben quién agrede, quién es agredido, dónde y cómo se producen las situaciones de *bullying* y qué gravedad tienen los episodios. Ortega (1992; Cerezo, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 1996, 2000) también reseñó que la intensidad y/o la frecuencia de las situaciones depende de las acciones de los testigos y de su función durante los episodios.

Las características de este actor afianzan la consideración de que el fenómeno del *bullying* es de naturaleza grupal (Díaz-Aguado, 2004; Díaz-Aguado *et* al., 2004; Gini, 2006; Salmivalli, 2010; Salmivalli *et al*., 1996; Olweus, 2001), permitiendo identificar, al menos, tres grandes posturas entre este actor: quienes no hacen nada, quienes refuerzan o ayudan al agresor y quienes intentan detener la situación (Díaz-Aguado, 2004; Salmivalli *et al*., 1996).

De entre los que no hacen nada, algunos trabajos indican que es posible que no sepan qué hacer, aunque quieran ayudar (Cowie y Olafsson, 2000; Gini *et al*., 2008); otros señalan que la ausencia de intervención se debe a que no sienten simpatía por el agredido o bien no quieren ponerse al resto del grupo en contra (Almeida, Caurcel y Machado, 2006; Díaz-Aguado *et al*., 2004); otros, por fin, temen reacciones negativas hacia su persona o, sencillamente, creen que no va con ellos (Almeida, 1999; Piñero, 2010; Smith, 2005).

Siendo mayoría quienes desaprueban estas situaciones y se sienten angustiados por ellas (Salmivalli y Voeten, 2004), recientes trabajos han venido señalando que la ausencia de intervención podría estar relacionada con mecanismos de desenganche moral (Gini, 2006; Sijtsema, Rambaran, Caravita y Gini, 2014; Thornberg, Wänström, Hong y Espelage, 2017).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

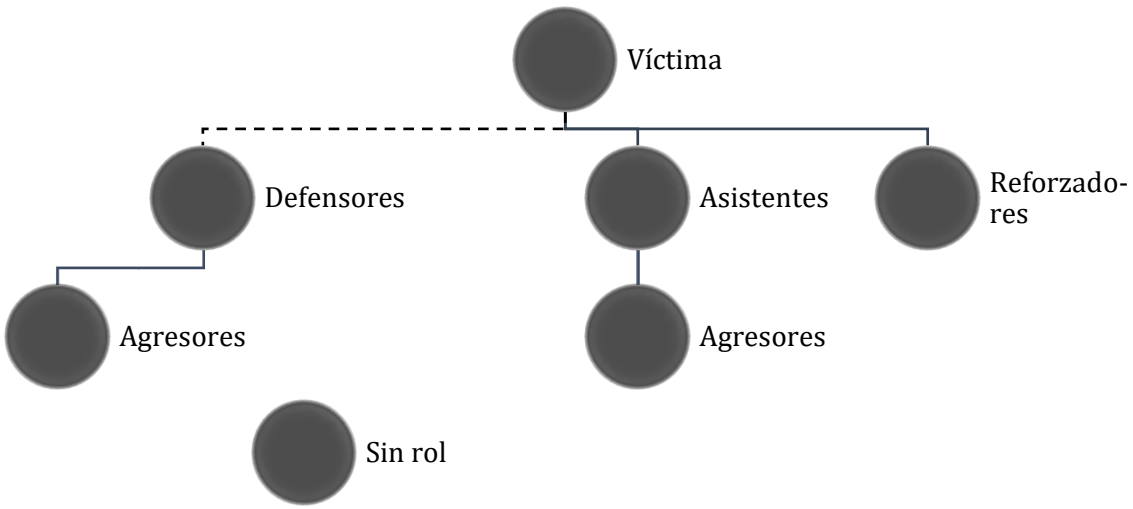
Por otro lado, podemos encontrar a espectadores/testigos que ejercen como asistentes y/o reforzadores de los agresores (Salmivalli *et al*., 1996). En algunos casos se ha hallado que los episodios aumentan su frecuencia o intensidad cuando el resto del grupo presenta actitudes negativas ante la víctima o bien ésta genera rechazo (Cerezo y Ato, 2005; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Perren y

Alsaker, 2006; Salmivalli y Voeten, 2004). Ello, pese a que globalmente el grupo tienda a manifestar actitudes pro-víctima (Rigby, 2005).

En otros casos, se ha hallado una baja empatía entre el grupo de asistentes y reforzadores, quienes puntúan más bajo que los defensores de las víctimas en este parámetro (Gini *et al*., 2007). Esto sería coherente con los estudios que hipotetizan que este grupo, y el de los espectadores que creen que deben ser otros los que defiendan a las víctimas, presentan niveles más elevados de desenganche moral (Haddock y Jimerson, 2017; Obermann, 2011; Song y Oh, 2018).

Por último, los defensores de las víctimas son los que detienen la situación o bien participan para mostrar apoyo a la víctima y disminuir la intensidad/frecuencia de la agresión. Como sería esperable, la investigación le confiere características vinculadas al comportamiento prosocial, como niveles más elevados de empatía (Gini, *et al*., 2008; Murphy y Faulkner, 2011) y elevados niveles de auto-eficacia (Gini *et al*., 2008), lo que genera que se involucren en la defensa activa de las víctimas (Killer *et al*., 2019).

Figura 4. Sistema relacional entre agresores, víctimas y espectadores según su rol en el *bullying*.



Fuente: elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De la misma manera, algunas investigaciones han reseñado que estos actores presentan niveles elevados de culpabilidad debida a la situación (Menesini y Camodeca, 2008), lo cual podría estar relacionado con niveles más elevados en la capacidad de resolver conflictos (Pozzoli y Gini, 2010) y con puntuaciones más elevadas en las capacidades relacionadas con la ejecución de tareas colaborativas (Murphy y Faulkner, 2011). En relación con los mecanismos de desenganche moral, son pocas las investigaciones al respecto, pero un reciente trabajo argumenta que los defensores presentan menores puntuaciones en comparación con el resto de involucrados en el *bullying* (Gini, Thornberg y Pozzoli, 2020).

f. Los testigos en el *cyberbullying*

Los espectadores en el caso del *cyberbullying* juegan un papel relevante en diferentes aspectos, algunos de ellos, relacionados con los debates acerca de la naturaleza del fenómeno que antes se trataron.

En este sentido, cuando se distribuye una agresión entre un grupo, la diseminación de la misma depende de la actuación de los espectadores (Huang y Chou, 2010). Es en este momento en el que los espectadores pueden optar por no distribuir la agresión o por extenderla, o bien tomar posición en pro de la víctima (Kowalski y Limber, 2010; Li, 2006; Slonje y Smith, 2008; Trolley *et al*., 2006; Willard, 2005).

En primera instancia, parece que la mayoría de testigos no hacen nada cuando ven una agresión (Lenhart *et al*., 2011), pero Schultze-Krumbholz, Hess, Pfetsch y Scheithauer (2018) han venido a cuestionar esta afirmación, ya que sus hallazgos indican que dos tercios de los testigos se implicaron en la defensa de la víctima.

Los elementos teóricos relativos a las dinámicas parecen claros, aunque poco estudiados (Van Hee *et al*., 2018), los hallazgos sobre las características de los testigos y su implicación en los distintos roles es un debate abierto (Sarmiento, Herrera-López y Zych, 2019), como muestran algunos de los recientes trabajos revisados.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Existen diferencias en lo concerniente a que el sexo no es un correlato de las actuaciones como testigos de *cyberbullying*. Bastiaensens *et al*. (2014; Quirk y Campbell, 2015) señalaron que los chicos eran mayoritariamente testigos

reforzadores o asistentes de los agresores y las chicas defensoras de las víctimas. No obstante, Schultze-Krumbholz *et al*., (2018) no hallan esta relación. Esto puede deberse a que los comportamientos identificados por Bastiaensens *et al*. (2014) tenían que ver con la percepción de la gravedad del ataque, siendo las chicas quienes más gravedad percibían en los hechos (Jenkins y Nickerson, 2017).

En lo que existe un alto grado de acuerdo es en que la empatía se relaciona con la conducta de defensa de las víctimas como testigos, como en el caso del *bullying*. Del mismo modo, altos niveles de empatía se relacionan con la conducta de no seguir reenviando el ataque en cuestión por parte de los testigos sin rol (Barlińska, Szuster y Winiewski, 2015; Del Rey *et al*., 2016; Macháčková y Pfestch, 2016; Pfetsch, 2016; Pfestch, Müller e Ittel, 2014; Van Cleemput, Vandebosch y Pabian, 2014).

También existe un debate abierto acerca de los diferentes tipos de defensores que la literatura encuentra, así como de las estrategias que siguen: DeSmet *et al*. (2014) indican que la mayoría de testigos no le dirían nada a los adultos, dado que desconfían de sus capacidades para intervenir y acabar con el episodio de *cyberbullying*. Por el contrario, Schultze-Krumbholz *et al*. (2018) señalan que esto depende del tipo de espectador defensor ante el que nos encontremos.

Si bien los defensores agresivos no dirían nada a los adultos, los defensores prosociales indican que sí lo harían. Cierto es que, según estos autores, este último tipo de defensores tiene mejores competencias sociales y mejores estrategias que los espectadores agresivos, quienes compartirían en cierto modo características propias de los agresores víctimas.

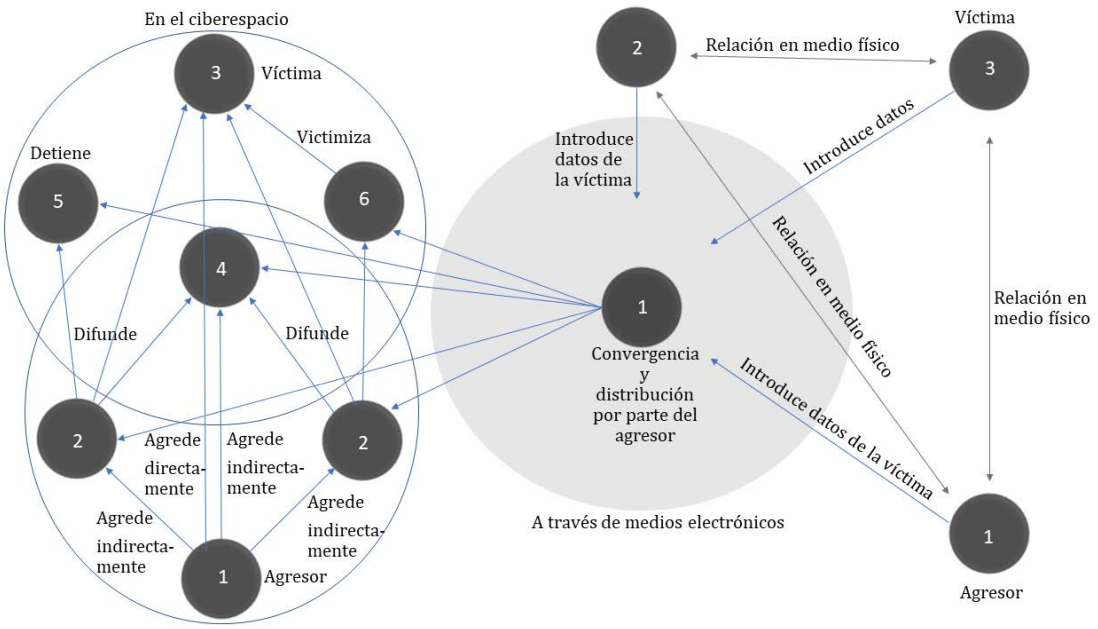
También debo señalar un elemento menos estudiado en relación con los espectadores de *cyberbullying*, como es el desenganche moral. Aunque no he encontrado estudios específicos, se ha venido asumiendo que los espectadores defensores muestran puntuaciones más bajas de desenganche moral que el resto de espectadores, porque les sería más fácil intervenir cuando asisten a un episodio de *cyberbullying* que de *bullying* (Mishna *et al*., 2012), quizá debido a que no es una confrontación cara a cara o al anonimato que puede brindarles el ciberespacio, que no cuestionaría su auto-imagen dentro del grupo de pares.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A pesar de las diferencias observadas entre roles, debo señalar que, fundamentalmente a partir de DeSmet *et al*. (2014), se han venido poniendo en cuestión los roles tradicionales de carácter estático, especialmente, en lo que concierne a los espectadores en el *cyberbullying*.

Existe cierta evidencia de que el *cyberbullying* también es un proceso grupal sujeto a presiones entre pares y a la influencia social percibida por los diferentes actores (Bastiaensens *et al*., 2014; Hinduja y Patchin, 2013). Por tanto, no es descabellado que el entorno inmediato y la percepción de los actores involucrados dé lugar a distintos tipos de respuesta y de acciones, cambiando de manera dinámica los patrones de respuesta de los espectadores (DeSmet *et al*., 2014).

Figura 5. Sistema relacional entre agresores, víctimas y espectadores según su rol en el *cyberbullying*.



Leyenda: (1) Agresor; (2) espectador asistente; (3) víctima; (4) espectador sin rol; (5) espectador defensor; (6) espectador agresivo.

Fuente: elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las autoras proponen un modelo continuo de roles dentro de los espectadores, alejado del tradicional modelo categórico que se ha venido empleando. Así, el tipo de conducta (de reforzamiento del agresor, de defensa de la víctima, etc.) vendrá mediado por diferentes aspectos, tales como quién es el agresor y la víctima, qué tan

bien le cae al espectador, qué tipo de conducta es la que se ejerce y la gravedad con la que se interpreta, etc. En definitiva, un modelo cercano a la interacción persona-ambiente.

En la figura 5 puede observarse cómo el sistema relacional a partir de los estudios revisados parte de la interacción en medio físico, en este caso, en el colegio.

A modo de síntesis, parece claro que las posturas que adoptan los testigos pueden determinar la gravedad, frecuencia e intensidad de las conductas, así como los efectos que éstas tienen sobre las víctimas. También parece claro que las características atribuidas a los espectadores de *bullying* y *cyberbullying* están más relacionadas con elementos contextuales y dinámicos que con sus características personales, especialmente para los espectadores de *cyberbullying*. Por tanto, creo relevante poner en relación estas consideraciones con el siguiente punto.

1.2.3.b. Otros actores relevantes, dinámicas principales y factores estructurales vinculados a familia y escuela.

a. Otros actores relevantes.

En relación con otros actores importantes, es menester señalar que existe un concepto que enlazaría el clima escolar con el actor "profesorado", como es el de la convivencia escolar (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2013). Dentro de este concepto, los autores revisan las dimensiones que componen dicho concepto concluyendo que una adecuada convivencia supone una disminución en la frecuencia de la aparición de casos de *bullying* y una mejora en las intervenciones cuando este problema aparece. La relación entre esta variable y las relaciones en entornos virtuales también se ha venido considerando como relevante, en el caso del *cyberbullying* (Ortega-Ruiz, Casas y Del Rey, 2014).

Esencialmente, la implicación del profesorado en la mejora de la convivencia, ya sea de forma programada o bien a través de su propio comportamiento, produce efectos beneficiosos en términos del fenómeno del *bullying* y, también, en términos de disminución de la conflictividad en general.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuanto al profesorado, que desde Olweus (1993) ha venido siendo identificado como un agente clave en la detección, la intervención y la supresión del *bullying* y del *cyberbullying* (Elledge *et al*., 2013), existen toda una suerte de factores que afectan a su capacidad tanto de prevención como de gestión de los conflictos (Blaya, 2006).

En este sentido, la autora destaca que la formación del profesorado es muy importante en la detección y la gestión de los casos de *bullying*, pero también que el colectivo tenga cubiertas unas mínimas necesidades en lo laboral y en lo personal (desde aspectos relativos al estrés hasta la carga de trabajo). Se suma a este hecho las barreras comunicativas con los estudiantes, tanto en términos de confianza como en términos de percepción de la capacidad (Díaz-Aguado, 2006; Rigby y Johnson, 2016).

A modo de ejemplo, las tasas de *bullying* disminuyen cuando la relación entre el alumnado y el profesorado es positiva, disminuyendo la victimización (Gage, Prykanowsky y Larson, 2014) y aumentando la comunicación de situaciones problemáticas (Aceves, Hinshaw, Mendoza-Denton y Page-Gould, 2010). Este último particular es altamente interesante en relación con el *cyberbullying*, en tanto en cuanto se ha venido exponiendo que la demanda de ayuda al profesorado, ante un supuesto de este tipo, no es muy elevada.

Mientras que alumnado refiere que es el profesorado es principal actor al que se dirigirían ante un caso de *cyberbullying* (González-García, 2015), los estudios indican que los implicados no suelen pedir ayuda a los adultos (profesorado y padres/madres) (Ariçak *et al*., 2008; Dooley *et* al., 2010; Finkhelor *et al*., 2000; Juvonen y Gross, 2008; Smith *et al*., 2008), en menor medida incluso que en el caso del *bullying*. Para salvar esta situación, Stainton y Willig (2008) señalaron que dos de los principales problemas a evitar por parte del profesorado son la negación del problema o de su gravedad y la posición autoritaria y distante ante el alumnado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Otro sistema-actor estrechamente vinculado al sistema de profesorado es el de la gestión y dirección de las escuelas. Con carácter general, los equipos directivos de los centros desarrollan el currículum del centro para que éste cumpla sus objetivos

académicos, aunque cada vez es más frecuente que la prevención del *bullying* y del *cyberbullying* forme parte del currículum académico transversalmente.

Este actor ha sido uno de los más señalados en términos de importancia, dado que es el encargado de diseñar e implementar las políticas específicas de prevención e intervención, además de velar por su cumplimiento y de sancionar a los "infractores" de las normativas escolares (como mínimo, desde Olweus, 1993).

Este actor tiene, como mínimo, cuatro grandes áreas de responsabilidad ante el *bullying* y el *cyberbullying*, como son:

- El mantenimiento de la seguridad en el centro escolar (Blaya, 2006; Debarbieux, 1996);
- El diseño de la formación del profesorado (Galloway y Roland, 2004; Smith, Schneider, Smith y Ananiadou, 2004);
- La selección e implementación de los diferentes programas de convivencia y prevención (Avilés, 2010; Blaya, 2006; Farrington y Ttofi, 2009; Olweus, 1993, 2013; Ttofi y Farrington, 2011), y;
- Fomentar la participación en las dinámicas escolares de todos los agentes implicados, especialmente de las familias (Beckman y Svenson, 2015; Blaya, 2006; Farrington y Ttofi, 2009; Jan y Husain, 2015; Menesini y Salmivalli, 2017; Mishna *et al*., 2011; Olweus, 1993, 2013; Perren *et* al., 2012; Rigby, Smith y Pepler, 2004; Ttofi y Farrington, 2011; Zych *et al*., 2017b).

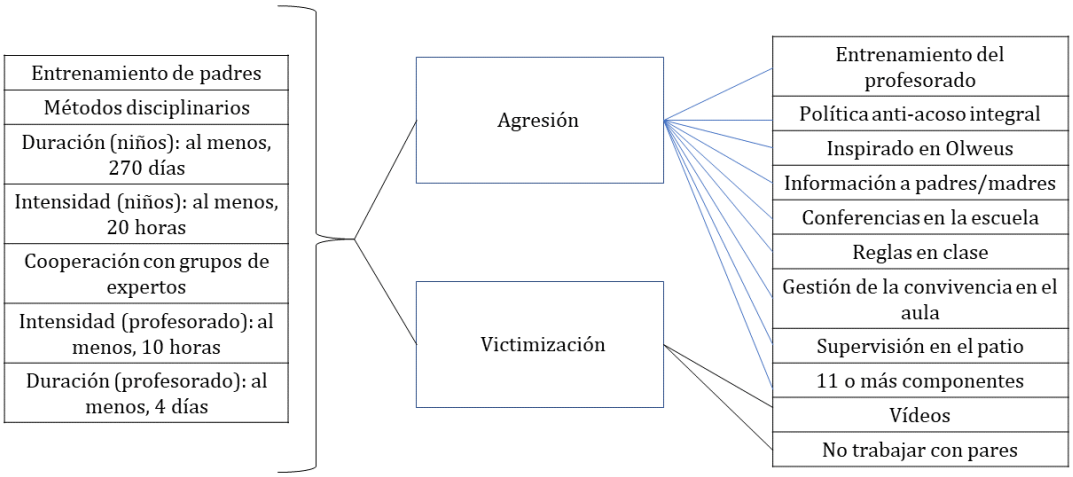
Existe sólida evidencia de que este actor es uno de los principales, en tanto vincula al alumnado (por tanto, a los tres actores fundamentales) con el profesorado; también, además, vincula al profesorado con las familias y vehicula las estrategias.

La importancia de este actor observarse en la figura 6, sobre los componentes de los programas más eficaces. Aunque me ocupo de éstos en el punto 6.2.2 de este trabajo, en este punto es relevante hacer notar que el éxito para contrarrestar los factores involucrados en estas dinámicas depende en gran medida de la actividad del equipo directivo y de su capacidad para involucrar al profesorado en las tareas que del diseño de los programas se desprenden.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También juega un papel crucial la capacidad de implicar al alumnado en las actividades que se propongan al respecto, manteniendo, cómo no, un adecuado sistema de reglas que sea percibido, también, como justo, por parte del alumnado.

Figura 6. Componentes efectivos de los programas anti*bullying*



Fuente: Adaptación a partir de Zych *et al*. (2017b: 58), quienes, su vez, parten de Farrington y Ttofi (2009).

b. Dinámicas principales.

Con carácter general, las dinámicas principales entre agresores, víctimas y testigos han sido las relativas a la ley del silencio y al llamado esquema de dominio-sumisión (Ortega, 1997, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Ambas dinámicas dan cuenta de la perpetuación de la situación y de su estabilidad a lo largo del tiempo, particularmente, en relación con los actores principales.

En relación con la primera dinámica, las víctimas no hablan del tema con ningún otro actor, ya sea porque no quieren empeorar su situación, ya sea porque no consideran que los adultos les vayan a creer o les vayan a mostrar apoyo. Entre los testigos, esta "ley" funcionaría en términos de auto-imagen de cara al grupo, ya que no cuentan a otras personas la situación para no ser considerados unos "chivatos".

En lo relativo al esquema dominio-sumisión, estrechamente ligado a la asimetría de poder, tanto agresor como víctima reproducen estos roles de manera casi

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

automática, mediante el aprendizaje, perpetuando la situación de victimización a lo largo del tiempo.

A partir de Salmivalli *et al*. (1996) podemos encontrar dinámicas relacionadas con el agresor y sus seguidores y también con las víctimas. Así, en función del tipo de comportamiento ejercido (directo y/o indirecto) encontraríamos un número mayor o menor de seguidores del agresor implicados. Esta perspectiva sistémica se daría en una vasta muestra de aulas en las que se suceden situaciones de *bullying* (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Estas dinámicas no suceden en un vacío contextual: aquí entra en juego un factor sistémico clave, como es el clima escolar. A efectos de aplicar la criminología ambiental a la comprensión y prevención de estas conductas, es relevante comprobar que las agresiones cambian de contexto en función de la edad de los implicados (Ortega-Ruiz, 2008), desplazándose dichos contextos del aula al patio o al camino de la escuela a casa, pasando por pasillos u otras zonas comunes con escasa supervisión.

Todos estos elementos interactúan con los actores principales, afectan a las dinámicas descritas y, además, pueden potenciar o limitar las actuaciones de otros actores (profesorado, gestores, familias…). Por ejemplo, en relación con la ley del silencio, un adecuado clima escolar puede facilitar que los adultos tengan un papel importante en la identificación, intervención y la supresión de estos hechos (Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 1996); al contrario, un clima escolar negativo podría limitar la capacidad de estos actores para intervenir.

El meta-análisis de Cook *et al*. (2010) indicaba que el clima escolar se relacionaba con la agresión pero, especialmente, con la victimización. Este correlato también se ha encontrado para otros problemas entre agresores y profesorado (Del Rey, 2002, citada por Ortega-Ruiz, 2008: 54), lo cual muestra la importancia del espacio relacional en términos de problemas de violencia en general y de *bullying* en particular (Debarbieux y Blaya, 2010).

A que exista un clima escolar negativo puede ayudar la dinámica entre pares, asociada al status tanto de agresores como de víctimas. El efecto negativo de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

influencia de los pares en la agresión, acentuado en el caso de los agresores víctima, y un escaso status entre ellos por parte de las víctimas (Cook *et al*., 2010) pueden estar asociados a las dinámicas disfuncionales en el centro educativo.

Esta relación negativa también ha sido descrita por Cerezo (2009), quien puso de manifiesto que las dinámicas de reforzamiento del agresor por parte del grupo, a la par que aumenta la victimización e indefensión de la víctima, se une a la percepción de escasa gravedad del *bullying* por parte del grupo, lo cual empeoraría el clima escolar (Cerezo, 2006; Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez, 2005).

El clima escolar negativo también se ha relacionado con la agresión en el *cyberbullying* y, especialmente, con la victimización (Kowalski *et al*., 2014), aunque en este trabajo las autoras encuentran que los diferentes estudios revisados revelan tasas más altas de victimización relacionadas con una percepción de inseguridad en la escuela (en el caso del *bullying*, esta relación también la encontraron Newman y Murray, 2005).

Para finalizar con el clima escolar como factor sistémico, debo señalar que la revisión de Azeredo *et al*. (2015) ha puesto de manifiesto que este constructo, cuando se ha medido, se ha medido de diferentes maneras o bien relacionado con otros factores como mediadores, por lo que es posible que esta relación sea multifactorialmente más interactiva de lo que hasta ahora se consideraba en torno a agresores, víctimas y agresores víctima[27].

c. Factores estructurales vinculados a las familias y a la escuela.

Por una parte, un correlato bien asentado con la aparición de estas conductas son las familias que deciden no implicarse en las actividades escolares porque no consideran que sea su cometido (Cangas *et al*., 2007; Gázquez *et al*. 2005). También

[27] Así, por ejemplo, se ha operativizado y vinculado el clima escolar con: aspectos organizativos (Carbone-López *et al*., 2010); presión escolar (Ma, 2002); presión escolar y las dimensiones cognitivas y afectivas hacia la escuela (Freeman *et al*., 2009); eficacia colectiva (Sapouna, 2010); confianza en la escuela y empatía (Chaux *et al*., 2009); motivación en la escuela (Roth, Kanat-Maymon y Bibi, 2011); estilos de enseñanza y capacidades del profesorado (Kuntsche, Gmel y Rehm, 2006; Roland y Galloway, 2002; Roth *et al*., 2011; Verkuyten & Thijs, 2002), o; relaciones entre pares (Richard *et al*., 2012). Esto da buena cuenta de las dificultades para identificar sólidos correlatos en relación con este constructo (Steffgen, Recchia y Viechtbauer, 2013).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

encontramos ciertas familias despreocupadas por acompañar a los menores o con escasa comunicación con ellos, en las que suelen aparecer problemas de diversa índole (por ejemplo, de salud mental) o en las que los padres presentan problemas conductuales (Estévez *et al*., 2005; Garaigordóbil y Oñederra, 2010; Lereya *et al*., 2013; Ortega y Del Rey, 2003; Patterson, DeBaryshe y Ramsay, 1989).

Los conflictos parentales y las formas violentas de resolución de conflictos también se correlacionan con las conductas objeto de estudio (Díaz-Aguado, 2004; Estévez, Musito y Herrero, 2005; Navarro, Musito y Herrero, 2007), así como la exposición a la violencia (Baldry 2003), el abuso o la crianza negligente (Cook *et al*., 2010; Lereya *et al*., 2013) o un ambiente familiar inadecuado en términos de crianza, transmisión de valores y modelos de conducta positivos (Cook *et* al., 2010; DeHue, Bolman y Völlink 2008; Lereya *et al*., 2013; Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016).

En cuanto a los estilos de crianza, la parentalidad negativa, un ambiente falto de calidez y afecto o estilos autoritarios son también correlatos que la investigación ha identificado como factores de riesgo para la aparición de problemas relacionados con el *bullying* y el *cyberbullying*, así como la sobreprotección en el caso específico de la victimización (Baldry y Farrington, 2007; Baldry *et* al., 2015; Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2016; Lereya *et al*., 2013; Makri-Botsari y Karagianni 2014; Olweus, 1999; Ybarra y Mitchell 2004a).

La escasa supervisión por parte de las familias de las actividades de los menores, tanto en el medio físico como *online*, también es un factor que parece bien asentado en la literatura (Baldry, Farrington y Sorrentino 2016; Schiffrin, Liss, Miles-McLean, Geary, Erchull y Tashner 2013; Lereya *et al*., 2013), siendo el apoyo de los padres crucial para identificar y prevenir (Wang *et al*., 2009), aunque la gestión de los problemas, cuando aparecen, debe ser adecuada y no llevar aparejados métodos punitivos, con el fin de que los menores se sientan acompañados y comuniquen situaciones de riesgo o de victimización (Juvonen y Gross, 2008; Slonje y Smith, 2008).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como se puede comprobar, y como avala la investigación al respecto, los sistemas relacionados con los adultos es uno de los principales y más importantes, habiendo sido tratado con amplitud en nuestro contexto (Defensor del pueblo, 2000; 2007;

Ortega, 2001; Díaz Aguado, 2004; González-García, 2015) y cuya importancia han puesto de manifiesto recientes meta-análisis (Zych *et al*., 2015b; Zych *et al*., 2017a).

En relación con otros aspectos de carácter sistémico, son menos los estudios que se han ocupado de factores relativos a las comunidades y a la estructura social en las que se hallan los colegios y desarrollan su vida las familias y los menores. Pese a ello, es importante identificar algunas claves que afectan directamente a las familias y se relacionan directamente con las teorías que trataré en el siguiente capítulo, del mismo modo que los factores personales o familiares.

Así, se han venido identificando problemas asociados a la aparición del *bullying* en comunidades vulnerables y con escasos mecanismos de cohesión social (Cook *et al*., 2010; Debarbieux y Blaya, 2010). En una reciente revisión, Tippet y Wolke (2014) han señalado que el status socio-económico bajo se relaciona con la aparición de conductas de *bullying* (y el alto, con la menor incidencias de éstas). Por otra parte, Azeredo *et al*. (2015) han referido que las tasas de violencia y las desigualdades existentes entre ciudades se relacionan con la existencia de más *bullying*, de manera consistente con los estudios que encuentran más prevalencia de estas conductas en países de ingresos medios y bajos en comparación con los de ingresos altos (Currie *et al*., 2012; Fleming y Jacobsen, 2010).

Estos hallazgos son consistentes con los factores sociales y estructurales que la literatura criminológica ha identificado, viniendo a configurar una suerte de factores de "riesgo social de delincuencia" (Redondo, 2015). Los efectos contextuales y las dinámicas son factores altamente relevantes para los principales actores implicados en estas conductas. Sin embargo, en relación con los aspectos personales, tendrían mucho menos peso a la hora de intervenir (Azeredo *et al*., 2015).

Ello podría ser consecuencia de lo expuesto por Sapouna (2010), quien indicaba que los efectos negativos de las dinámicas y de los factores contextuales se concitarían en unos pocos individuos, de ahí que los estudios pongan el foco en los factores individuales antes que en los contextuales. Este hecho también es altamente coherente con la literatura criminológica en general (Farrington, 2005; Farrington y Ttofi, 2009; Redondo, 2015; Ttofi y Farrington, 2016).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.2.3.c. Continuidad conductual[28].

Existe cierto acuerdo en considerar que *bullying* y *cyberbullying* comparten una misma raíz, pero hay un intenso debate sobre si el *cyberbullying* es una modalidad (indirecta) del *bullying* o, por el contrario, es un nuevo fenómeno. Del mismo modo, se discute sobre los factores asociados en ambos fenómenos y si, por tanto, existe una continuidad entre ambos fenómenos (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2016).

El *cyberbullying* se considera un "nuevo constructo" que, al mismo tiempo, sería una extensión del *bullying* (Casas *et al*., 2013: 581), también pudiendo ser considerado una variante (Ortega-Ruiz *et al*., 2008) en la que se observa una continuidad conductual o, como mínimo, un solapamiento entre fenómenos y/o roles, siendo ésta la tónica general. Sin embargo, no todos los estudios están en la misma dirección, como Antoniadou y Kokkinos (2015; Estévez, Cañas, Estévez y Povedano, 2020; García-Fernández *et al*., 2016; Zych, Farrington y Ttofi, 2019) han revisado.

En dos de los primeros estudios que ponían en tela de juicio una relación directa entre *bullying* y *cyberbullying* (Beran y Li, 2005; Ybarra y Mitchell 2004a) se aludía a que, aunque el *cyberbullying* podría estar vinculado a la venganza por parte de víctimas de *bullying*, la clave estribaría en que las víctimas en medio físico se harían valer de sus competencias digitales y del anonimato para victimizar a sus agresores, lo que iría en contra de la hipótesis de la continuidad conductual.

Posteriormente, Ybarra *et al*. (2007) matizaron que, aunque existe cierto solapamiento, más de la mitad de las víctimas *online* no habían sido víctimas en medio físico. Un matiz importante a tener en cuenta en este estudio es que las víctimas de *cyberbullying* se repartían de igual manera entre los estudiantes que acudían a la escuela y los que recibían educación en casa.

Considero este aspecto interesante dado que el eje relacional procede del sistema, no del espacio: en este sentido, el sistema relacional seguiría siendo el educativo,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[28] En este momento hago referencia únicamente al marco de los estudios sobre *bullying* y cybyer*bullying*. En el punto 2.6. de este trabajo comentaré algunas cuestiones relevantes del elemento de continuidad conductual entre el medio físico y el ciberespacio.

más allá del espacio en el que se reciba la educación, siendo la dinámica escolar, por tanto.

En un sentido similar al señalado, McLoughlin, Meyricke y Burgess (2009) indicaron que la participación en conductas de *cyberbullying* implicaba a alumnado que no participaba en conductas de *bullying*; además, según los menores, en el *cyberbullying* participaban alumnos que, en condiciones normales, no estarían en condiciones de superioridad para realizar conductas de *bullying*. En este trabajo también se da una matización interesante por parte de los participantes: en las entrevistas, éstos consideraban el *cyberbullying* como una forma de *bullying*.

Algunos estudios se han centrado en las diferencias que surgen entre ambos fenómenos debido a las características del ciberespacio y las dinámicas y roles que en él se dan, mientras que otros han focalizado su interés en las consecuencias del *cyberbullying* para considerarlo un fenómeno separado.

En relación con los primeros, Hernández y Solano (2007) han diferenciado dos modalidades de *cyberbullying*: las que refuerzan el *bullying* y las que surgen de una relación autónoma en el ciberespacio; por otra parte, Law *et al*. (2012; Hemphill *et al*., 2012) indican que en el caso del *cyberbullying* existe reciprocidad entre agresión y victimización, correspondencia que no ocurre en el caso del *bullying* (aunque Hemphill y colaboradores sí indican que el *bullying* es predictor del *cyberbullying*).

Mishna *et al*. (2012)[29], en la misma línea, señalan que existe un elevado porcentaje de agresores víctimas en el *cyberbullying* a diferencia de lo que sucede en el *bullying*. Estas diferencias se atribuirían al hecho de que, según los estudios, la arquitectura del ciberespacio permitiría a las víctimas defenderse de las agresiones más fácilmente.

En relación con los estudios que se focalizan en los efectos, Pérez y Ortigosa (2010; Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016) aluden a que el *cyberbullying* respondería a otras causas diferentes y, por tanto, genera consecuencias distintas a las del *bullying*,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[29] Recientes estudios abogan por vincular ambas conductas, aunque se encuentren diferencias en los roles, dado que las dimensiones estudiadas tienen diferentes características. Este hecho se conoce como "teoría de la inversión de roles" (Baldry *et al*., 2016).

pese a reconocer que comparten características. También Ortega-Barón, Buelga, Cava y Torralba (2017) indican que *bullying* y *cyberbullying* atienden a diferentes procesos.

Hay, Meldrum y Mann (2010) y Beckman *et al*. (2013) han indicado que se trataría de fenómenos distintos dado que las víctimas de *cyberbullying* sufren más ansiedad y depresión que las de *bullying* así como con mayores intentos de suicidio (Chang *et al*., 2013; Wang, Nansel y Iannotiti, 2010). En términos de dificultades sociales, Campbell *et al*. (2013) también encuentran mayores tasas entre las víctimas de *cyberbullying* que entre las de *bullying*.

Es interesante tener en cuenta el aspecto de la gravedad de las consecuencias en relación con el tratamiento, aunque la negación de la posible continuidad o solapamiento conductual por este motivo pueda resultar aventurado (aunque, en algunos casos, como estudiar dinámicas diferenciales, pueda ser útil, como indican Antoniadou y Kokkinos, 2015).

Así, por ejemplo, Gradinger *et al*. (2009) señalaron que existían diferencias entre roles de victimización-agresión al estudiar ambos fenómenos, pero continuidad en la victimización. Sin embargo, sugieren que existen factores psicosociales que diferencian a los agresores víctimas en ambos fenómenos, lo que explicaría la posible concordancia de los roles en la agresión. Esto vendría a indicar que los programas de prevención e intervención deberían dirigirse a ambos fenómenos y hacer especial hincapié en el alumnado de mayor riesgo (Gradinger *et al*., 2009; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions, 2014; Wang, Iannotti, Luk y Nansel, 2010).

Como vemos, este estudio nos sirve de nexo entre la discusión planteada por los trabajos que consideran el *cyberbullying* como un fenómeno diferente y los que establecen una continuidad conductual y/o solapamiento de roles, pese a que puedan existir algunas diferencias sustanciales entre algunos roles específicos, como acabo de hacer notar.

Volviendo al inicio del apartado y pese a los estudios revisados y las discusiones acerca de las definiciones y componentes que conforman el fenómeno del

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cyberbullying, la evidencia indica que el *bullying* es el mejor predictor del *cyberbullying* y que muchos de los menores envueltos en el primero están también implicados en el segundo (Álvarez-García, Núñez, Dobarro y Rodríguez, 2015; Baldry *et al*., 2015, 2016; Casas *et* al., 2013; Estévez *et* al., 2020; Hinduja y Patchin, 2008; Juvonen y Gross, 2008; Kowalski *et al*., 2014; Olweus, 2012; Zych *et al*., 2015b).

Sin ánimo de ser exhaustivo en este punto, detallo algunos de los principales estudios que han encontrado solapamiento/continuidad entre ambos fenómenos, los cuales también tienen diferentes e interesantes implicaciones.

En primer lugar, algunos estudios han encontrado correlatos comunes a ambos fenómenos (Antoniadou, Kokkinos y Markos, 2015; Aricak *et* al., 2008; Burton, Florell y Wygant, 2013; Casas *et al*., 2013; García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2016; Hemphill *et al*., 2012; Olweus, 2012; Patchin e Hinduja, 2010):

- Altos niveles de estrés;
- Altos niveles de frustración e ira;
- Baja autoestima;
- Creencias positivas hacia la agresión;
- Dificultades en las estrategias de afrontamiento;
- Frecuencia de uso de Internet, o;
- Puntuaciones elevadas en búsqueda de sensaciones.

Zych, Farrington y Ttofi (2019) han encontrado en su revisión factores protectores comunes a ambos fenómenos en el plano individual y de apoyo prosocial (escuela, amigos, familia), entre los que destacaría la alta autoestima (Kowalski *et al*., 2014; Tsaousis, 2016) *y* la alta empatía (Zych *et al*., 2017), si bien, como se reconoce en el mismo trabajo es difícil determinar si se trata de correlatos o de, sencillamente, una consecuencia de no estar implicado en conductas de *bullying*/*cyberbullying*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Diferentes estudios señalan el riesgo de que implicarse en *bullying* predice la implicación en conductas de *cyberbullying* (Del Rey, Elipe y Ortega-Ruiz, 2012; Gradinger *et al*., 2009), aunque según Low y Espelage (2013) esta relación desaparecería en estudios de carácter longitudinal.

Existe un buen número de estudios que encuentran continuidad en los roles, ya sea total o parcial, de superposición o continuidad, mientras que otros encuentran intercambios de roles, habiendo un último grupo que hallan ambos fenómenos. Dos son las grandes aproximaciones: la llamada "hipótesis de la continuidad de roles" (Raskauskas y Stoltz, 2007) y la conocida como "teoría de la inversión de roles" (Baldry *et* al., 2016). Ambas perspectivas, pese a la aparente divergencia de la segunda, relacionan *bullying* y *cyberbullying*, encontrando únicamente diferencias en la concordancia entre los roles de los implicados.

En algunos trabajos podemos encontrar que las víctimas en medio físico tienen más riesgo de ser víctimas *online* (Hinduja y Patchin, 2008; Katzer *et al*., 2009; Kowalski *et al*., 2008, 2014; Pornari y Wood, 2010; Raskauskas y Stoltz, 2007; Smith *et* al., 2008; Twyman *et al*., 2010) o que ser agresor en medio físico está relacionado estrechamente con ser agresor *online* (o víctima) (Li, 2007; Patchin e Hinduja, 2006, 2015).

A partir de los trabajos de Baldry *et al*. (2016, 2017) se han reordenado los trabajos que encontraban alguna relación entre ambos fenómenos, pero no de manera continua o con una exacta concordancia de roles. Esto es, no es necesario considerar que el *cyberbullying* sea una extensión del *bullying* (Casas *et al*., 2013): existen, como la evidencia venía mostrando, grupos superpuestos, por lo que los roles deben reconsiderarse a la hora de vincular ambos fenómenos.

Así, existen estudios que:

- En general, señalan que el *cyberbullying* es una extensión del *bullying* (Buelga *et al*., 2015; Casas *et al*., 2013);
- Hallan superposición de roles (o su continuidad) (Baldry *et al*., 2016; Juvonen y Gross, 2008; Kim, Son y Jennings, 2017; Kowalski, Morgan y Limber, 2012; Kubiszewski, Fontaine, Potard y Auzoult, 2015; Ybarra *et al*., 2007);
- Encuentran inversión de roles (Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2014; Cuadrado-Gordillo, Fernández-Antelo y Martín-Mora, 2019; García-Fernández *et al*., 2016; Ybarra y Mitchell, 2004b), o;
- Señalan continuidad y también inversión de roles (Ortega-Barón *et al*., 2017; Katzer *et al*., 2009; Waasdorp y Bradshaw, 2015).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No obstante, no es difícil aventurar que la mayoría de estudios han venido señalando que el alumnado implicado en conductas de *bullying* o *cyberbullying* posee un riesgo mayor de estar implicado en el contexto contrario en el mismo rol (Baldry *et al*., 2016; Beran y Li, 2008; Calvete *et al*., 2010; Del Rey *et al*., 2012; Juvonen y Gross, 2008; Katzer *et al*., 2009; Kubiszewski *et al*., 2015) o con carácter general (Dempsey, Haden, Goldman, Sivinski y Wiens, 2011; Dempsey, Sulkowski, Dempsey y Storch, 2011; Kowalski *et al*., 2008; Li, 2006; Mishna *et* al., 2012; Ortega *et al*., 2008; Pornari y Wood, 2010; Salmivalli y Pöyhönen, 2012; Twyman, Saylor, Taylor y Comeaux, 2010).

Esto ha sido interpretado por la literatura debido a que, como señalé anteriormente, ser agresor en el medio físico es un importante predictor de ser agresor o víctima en el medio *online*, como la revisión de Kowalski *et al*. (2014; Kowalski *et al*., 2012; Slonje y Smith, 2008) encontró[30].

En síntesis, podemos señalar que ambos fenómenos están relacionados estrechamente, pese a las diferentes aproximaciones que aquí he expuesto. También es plausible que la victimización *online* agrave algunas consecuencias del *bullying* tradicional, pero no por ello quiere decir que los fenómenos tengan una naturaleza diferente. Recientes trabajos de revisión asientan esta estrecha relación en términos de solapamiento y continuidad (Baldry *et al*., 2017) como la literatura repasada ha mostrado.

Como también señalé al discutir sobre los elementos del *cyberbullying*, algunos autores han indicado que las diferencias principales tendrían que ver con los componentes diferenciales de ambos fenómenos; por ejemplo, que en el ciberespacio no sea necesaria la repetición de la conducta por parte del agresor dado que la difusión ya genera dicha repetición, que se puedan implicar personas desconocidas, que las agresiones se extiendan más allá del colegio o que exista un mayor anonimato (Menesini y Nocentini, 2009; Slonje y Smith, 2008; Smith y Slonje, 2010; Romera *et al*., 2017).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[30] Actuales trabajos de revisión abogan por señalar que, en realidad, ambos fenómenos comparten factores de riesgo en general para las categorías/roles de los implicados (Álvarez-Garcia *et al*., 2015; Baldry *et al*., 2016; Zych *et al*., 2017).

Al respecto, pueden señalarse varias cuestiones que, en el fondo, tienen que ver con la naturaleza de ambos fenómenos: la génesis de la conducta se hallaría, en mi opinión, en (y a partir de) el espacio relacional de la escuela (o de la interacción por motivos escolares, por ejemplo, para aquellos alumnos escolarizados que se encuentran realizando el seguimiento desde casa).

En este sentido, Juvonen y Gross (2008) ya indicaron que es atípico que ocurran conductas de *cyberbullying* sin la existencia de *bullying*. Patchin e Hinduja (2006, 2015) también indicaron que el *cyberbullying* suponía extender los problemas del "patio" de la escuela al ciberespacio, algo que Kim *et al*. (2017) han indicado más recientemente: el ciberespacio parece ser una ampliación de los límites del colegio.

Olweus (2012) ha indicado también que no tiene sentido desvincular ambos fenómenos dada su naturaleza. Así, que se abogue por ello aludiendo a que se da fuera de la escuela supondría olvidar que muchas conductas de *bullying* se dan fuera de los límites de la escuela, en los trayectos a casa, por ejemplo (Olweus, 1993), en los que pueden sumarse amigos de los agresores que son desconocidos para la víctima, como podría pasar en el caso del *cyberbullying*.

También es posible que los estudios que no hallan relación aparente entre ambos fenómenos estén dando cabida a comportamientos que se relacionarían con el ciberacoso en general, en lugar del ciberacoso específico que supondría el *cyberbullying* (González-García y Campoy-Torrente, 2018). Así, por ejemplo, García-Guilabert (2014) ya señaló que las conductas de ciberacoso en general pueden constituir, o no, *cyberbullying*.

Por último, creo interesante aludir a los estudios de Chesney, Coyne, Logan y Madden (2009), Chisholm (2006) o Jackson (2006), que expresan preocupación por los juegos *online* o los basados en la creación de comunidades virtuales, que se considerarían espacios específicos en el mundo virtual y que utilizan el término *griefing*[31] para referirse al *cyberbullying*. Dos son las cuestiones que considero relevantes al respecto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[31] El *griefing* hace referencia a situaciones de humillación, acoso o molestia en las plataformas de juego *online* (véase Chesney *et al*., 2009).

El ciberespacio es un espacio de socialización, además de un espacio de comunicación para los menores (Agustina y Felson, 2016). A partir de lo que indiqué sobre la génesis de la interacción y de las conductas, es necesario atender no sólo a los sistemas tradicionales radicados en el centro educativo: las relaciones que se basan en el mismo se extienden al ciberespacio, facilitándose en algunos casos y potenciándose en otros las situaciones de acoso, dada la naturaleza de este entorno, que como Miró-Llinares (2012) ha referido, tendría como elementos diferenciales la relatividad espacio/temporal, la universalidad, la rapidez de difusión, el anonimato y el cambio constante. Sin embargo, la génesis de la relación sigue siendo el medio educativo.

También podría ser que dentro del *griefing* se dieran casos de *cyberbullying*, por supuesto, pero quizá debería atenderse no al espacio, sino a la relación preexistente entre los actores implicados en estas conductas en el ciberespacio.

Como corolario, este extracto de Olweus resumiría la relación principal entre *bullying* y *cyberbullying*: el fenómeno surge de la relación en la escuela (Olweus, 2006: 29; 1993: 21): "Se suele decir con bastante frecuencia que las agresiones e intimidaciones se producen sobre todo en el camino de ida y vuelta al colegio más que en el propio centro. Los resultados de mis estudios recientes llevados a cabo en Noruega y en Suecia demuestran con claridad que tal opinión no es válida. Los alumnos víctimas de agresiones en el colegio eran casi el doble (el tripe, en los centros de secundaria) que los que las sufrían de camino a la escuela o cuando regresaban de ella. (Sin embargo, en este punto se produce una asociación muy constante: los alumnos que padecían el acoso en el camino de ida y vuelta al colegio, las padecían también en el centro). No hay duda de que la mayor parte de las agresiones se produce en la escuela. No obstante, los alumnos dijeron que recibían mucho menos auxilio de sus compañeros si sufrían la agresión de camino a la escuela o a la vuelta. Por consiguiente, es importante tomar medidas también contra las agresiones que se producen en estas circunstancias".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.3. Las magnitudes del *bullying* y del *cyberbullying*.

Es frecuente escuchar que en España existe poca investigación sobre los fenómenos que aquí trato, pero nada más lejos de la realidad. Quizá hay menos publicaciones en comparación con otros países, como Estados Unidos, pero no hay dudas de que existe ingente investigación en la materia y, en general, de alto impacto.

Sin embargo, las olas mediáticas nos acompañan con regularidad para traer un caso grave de otros países, generando una sensación en nuestro contexto de elevadas tasas de *bullying*. Esto se ha agravado en cierta medida con el *cyberbullying*, debido a que algunos estudios hacen referencia a un aumento exponencial del *bullying* a través del uso de las nuevas tecnologías.

En este sentido, Mora-Merchán *et al*. (2010) ya señalaron que los trabajos sobre *cyberbullying* se encontraban, ya hace más de un lustro, en fase incipiente, y que las metodologías y la terminología empleada para medir y definir el fenómeno no era lo suficientemente homogénea como para establecer comparaciones. En este sentido se vienen pronunciando diferentes trabajos, tanto en esta materia como en el *bullying* tradicional.

En dos recientes trabajos ya nos hemos pronunciado sobre estas cuestiones (González-García y Campoy-Torrente, 2017, 2018), dado que la estructura de algunos cuestionarios sólo introducen en términos de incidencia y/o prevalencia un par de preguntas al respecto; otros trasladan directamente conductas de *bullying* al ciberespacio; también se alude a haber sufrido o llevado a cabo "alguna vez" en la vida una conducta de agresión, lo que desvirtuaría la incidencia; y, en la línea de lo anteriormente señalado, también se han venido incluyendo conductas generales, que podríamos definir como "ciberacoso general" o *harassment*, dentro de las mismas consideraciones de "ciberacoso específico", o *cyberbullying*, generándose quizá una amplificación artificial del fenómeno[33].

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[33] De manera más detallada, por ejemplo, puede acudirse a: Berne et al., 2013; Del Rey, Casas, Ortega-Ruiz, Schultze-Krumbholkz, Scheithauer, Smith, et al., 2015; Frisén et al., 2013; Menesini y Nocentini, 2009; Menesini, Nocentini, Palladino, Frisén, Berne, Ortega-Ruiz, *et al*., 2012; Smith, 2019.

Teniendo estas cuestiones presentes, procedo a realizar un repaso por algunos de los principales estudios sobre *bullying* y *cyberbullying* en nuestro país y en el plano internacional, con el objetivo de ofrecer una panorámica de las cifras aproximadas de los fenómenos y para ilustrar, cuando proceda, las dificultades señaladas.

Antes de ello, me ocupo de las cifras oficiales en torno a estos fenómenos para poder abordar la cuestión en un orden lógico.

1.3.1. Datos oficiales.

Las únicas fuentes disponibles hasta 2018 que podríamos considerar oficiales son las procedentes del trabajo de Díaz-Aguado *et al*. (2013), quienes, con el objetivo de generar una aplicación de autodiagnóstico de la convivencia en los centros educativos digitalizada, realizaron una investigación para el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar en 2010 en colaboración con las Comunidades Autónomas[34]. La prevalencia que se halló en su trabajo no fue muy elevada (2,4% de agresores y 3,8% de víctimas), aunque estos datos únicamente se referían al *bullying*, ya que sobre *cyberbullying* no existían datos oficiales de referencia.

No ha sido sino hasta hace muy poco que se han publicado datos oficiales. Éstos proceden de una respuesta escrita del Gobierno a una pregunta del Sr. Diputado D. Antonio Hurtado Zurera, fechada el 27 de septiembre 2018, de la cual no he sido capaz de encontrar registro en la página web del Congreso de los Diputados, pero

[34] Creado en 2007 a través del Real Decreto (R. D.) 275/2007, de 23 de febrero, el Observatorio es un órgano colegiado de la Administración General del Estado de carácter consultivo. Entre sus funciones (art. 2 del R. D.), encontramos que actúa como "órgano de asesoramiento, análisis y difusión de información periódica relativa a la situación de la convivencia en los centros escolares"; que debe "recoger y analizar información sobre medidas y actuaciones puestas en marcha desde las diferentes instancias, públicas y privadas, para prevenir, detectar y evitar las situaciones contrarias a la convivencia escolar", así como "difundir las buenas prácticas educativas favorecedoras de la convivencia escolar" y "formular propuestas de actuación tendentes a mejorar la convivencia en los centros educativos". Pero lo verdaderamente relevante es que debe "elaborar informes periódicos para el Consejo Escolar del Estado y otras instituciones sobre la evolución de la convivencia en los centros educativos y las medidas adoptadas para su mejora". Este órgano organismo se ha "reactivado" en 2020 tras más de nueve años sin tener siquiera una reunión. Como reconoce el propio Ministerio, "en estos trece años, solo se había reunido cinco veces. La última, en 2011".
https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/11/20201105-observatorioconvivencia.html

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que se publicó en diversos medios de comunicación y que incluyo como anexo para la persona lectora interesada (Anexo 4).

Estos datos son los correspondientes a las victimizaciones por acoso escolar (*bullying* y *cyberbullying*) recogidas por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (Cuerpo Nacional de Policía y Guardia Civil) y de "las Policías Locales que facilitan datos" (sic). No se especifica cuáles, pero entiendo que son las de municipios de más de 50.000 habitantes, dado que son las entidades locales que hasta hace no mucho eran las incluidas en los anuarios estadísticos del Ministerio del Interior. Actualmente, los municipios de más de 30.000 habitantes también lo hacen, pero los datos que ofrece esta fuente son anteriores a esta inclusión.

Dentro de estos datos no se incluyen los de Catalunya ni Euskadi. En este sentido, para poder completar la información recogida, me puse en contacto con el Cos de Mossos d´Esquadra y con la Ertzaintza, respectivamente, para consultar si podrían facilitarme esa información con el fin de tener un panorama completo de todo el territorio nacional, pero no tuve éxito (Anexo 5).

Así pues, según el Gobierno, el total de victimizaciones entre 2012 y 2017, ambos incluidos, entre los 6 y 17 años, son los siguientes:

Tabla 1. Victimizaciones por acoso escolar. Datos oficiales.

Año	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total	890	800	864	948	944	1.054

Fuente: elaboración propia a partir de la respuesta escrita del Gobierno.

Las cifras, desagregadas por comunidades autónomas (Anexo 4), hacen referencia a los casos que, entiendo, son graves y se han denunciado a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, pero es imposible saber qué recorrido han tenido las denuncias, dado que son datos de victimizaciones conocidas a partir de denuncias.

Uno de los primeros problemas que presentan estos datos es que los menores no comunican en general las situaciones de *bullying* y *cyberbullying* en las que se ven

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

envueltos. Por tanto, no sabemos quién ha realizado las denuncias (Inspección, padres/madres, los mismos menores…). Por otra parte, la denuncia *per se* no demuestra la existencia de un caso.

En segundo lugar, la inclusión de datos referentes a *bullying* y *cyberbullying* de manera agregada no permiten conocer qué está sucediendo realmente en torno a estos fenómenos de manera oficial.

De cualquier modo, las tasas por cada mil alumnos parecen bajas si damos por buenos estos datos. A partir de los datos que se facilitaron, las tasas por 1.000 alumnos en cada año lectivo del que se reportan datos (Tabla 2) queda como sigue:

Tabla 2. Tasas de victimización por acoso escolar por cada 1000 alumnos.

AÑO	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ESCOLARIZADOS*	5.521.550	5.588.916	5.650.327	5.721.342	5.767.469	5.791.165
VICTIMIZACIONES	890	800	864	948	944	1.054
TASA	***0,16‰***	***0,14‰***	***0,15‰***	***0,16‰***	***0,16‰***	***0,18‰***

** Datos de Primaria, ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio (alumnado entre 6 y 17 años). Excluye los datos de Euskadi y Catalunya. Excluye datos de Educación Especial y Bachillerato a distancia. Excluye datos de los Programas de Cualificación Profesional Inicial y, desde 2015, los de FP Básica.*

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y de la respuesta escrita del Gobierno sobre victimizaciones.

Unas tasas tan bajas son consistentes con lo que se ha informado desde tres inspectorías educativas (Aragón, Extremadura y Madrid), tal y como reseña Amnistía Internacional (2019): según estos datos que se suponen oficiales también, la victimización, para el curso 2017/18 se situaría en un 0,1% para Aragón (63

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

casos), un 0,3% en Madrid (83 casos) y en el 0,27% en el caso de Extremadura (188 casos)[35].

En cualquier caso, asumo que las cifras ofrecidas por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado se refieren a los casos más graves que acaban con una denuncia, por lo que es necesario contrastar esta información con los estudios de autoinforme que se han ido realizando a lo largo de los años para poder dimensionar adecuadamente estos fenómenos.

Si asumimos que los datos que llegan a las diferentes Fuerzas y Cuerpos de Seguridad (FFCCSS) son de los casos más graves, estos datos indican que la prevalencia del *bullying* y del *cyberbullying* es relativamente baja en nuestro país. Esto podría indicar dos cuestiones que me permiten enlazar con el siguiente apartado, con el marco teórico que empleo en este trabajo y con la discusión:

- En primer lugar, si pensamos en los porcentajes de casos graves auto-informados en los distintos estudios, suelen ser bajas en su gran mayoría, lo que sería coherente con el hecho de que las victimizaciones que se reportan a las FFCCSS sean, por tanto, bajas. Asumiendo estos hechos, el reto es prevenir la aparición de estas conductas más graves. Por tanto, es necesario identificar a los agresores y a las víctimas de mayor riesgo, dado que es plausible que, al llegar al circuito de justicia juvenil, se conviertan en delincuentes pese a que no comprendan que lo son (Fernández-Molina y Bernuz, 2018) o se aumente el riesgo de que se conviertan en futuros delincuentes (Motz, Barnes, Caspi, Arseneault, Cullen, Houts, et al., 2020).
- En segundo lugar, es necesario conocer si los agresores más graves comparten factores diferenciales del resto de agresores menos graves o infrecuentes. Esto puede ayudar a la mejor intervención en términos de

[35] He intentado contrastar los datos ofrecidos en la respuesta del Gobierno y también los datos reportados por el informe de Amnistía Internacional acudiendo a los diferentes recursos de las Comunidades Autónomas y preguntando por los datos recabados por cada Inspección Educativa, tanto de casos recibidos como de casos confirmados. A partir del listado de recursos del Ministerio de Educación, envié un correo electrónico para solicitar información a cada uno de los servicios de cada Comunidad (Anexo 5). A excepción de La Rioja, cuya página no funciona y no ofrece datos de contacto de los servicios correspondientes, el día 14 de septiembre de 2019 envié una solicitud formal a cada uno de los correos electrónicos. A fecha de cierre de este trabajo, no han respondido ninguno, lo cual impide que pueda realizar una comparación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> intensidad y duración de los diferentes programas en función de las características de los sujetos participantes, algo que es crítico en la prevención y la intervención (Redondo, 2017), especialmente en edades tempranas.

Teniendo en cuenta estos elementos veamos qué nos dicen los datos de autoinforme en los diferentes estudios llevados a cabo en el plano internacional y nacional.

1.3.2. Datos sobre la prevalencia del *bullying* a partir de los estudios empíricos.

Para organizar un relato coherente de la evolución del estudio del *bullying* y poder comprobar cuáles son las cifras relativas a su prevalencia intentaré seguir una evolución temporal de algunos de los principales trabajos sobre esta materia, comenzando por el plano internacional y ocupándome luego del nacional. Sin ánimo de ser exhaustivo, resumo algunas de las principales investigaciones que dan pie a poder realizarnos algunas de las preguntas que este trabajo intenta responder.

La persona interesada en un repaso profundo y concienzudo sobre la evolución de los trabajos en materia de *bullying* y *cyberbullying* puede acudir a Zych *et al*. (2015a), trabajo en el que las autoras realizan un exhaustivo repaso a las investigaciones sobre estos temas.

1.3.2.a. Datos de prevalencia del *bullying* en el ámbito internacional.

Para redactar este apartado he procedido a extraer una muestra de investigaciones que, a partir de autoinformes y otras técnicas de recogida de datos, pueden ayudarnos a conocer la magnitud del *bullying*.

Por ejemplo, en uno de sus trabajos más citados, en los que recogía las prevalencias halladas en varios estudios realizados en Noruega y Suecia, Olweus (1994) sitúa los porcentajes de agresores en un 7%, y los de víctimas en un 9%. Cabe destacar que, para el 7% de agresores, únicamente un 5% de ese porcentaje habría participado en formas graves de acoso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estos datos son consistentes con las evaluaciones de Roland (1988, citada en Munthe, 1989: 75), quien indicaría un ligero repunte, aunque no significativo, del *bullying* en los centros educativos en los que no se había puesto en marcha ningún tipo de programa de prevención. El mismo Munthe (1989) señala en su trabajo cierta tendencia al alza en la región a lo largo de los años, según los estudios entre 1975 y 1985.

Evaluaciones similares sobre el fenómeno se llevaron a cabo en la región, obteniendo de nuevo resultados consistentes, en términos de prevalencia e incidencia, con los obtenidos por Olweus en estudios previos (Lagerspetz, Björkqvist, Berts y King, 1982, o Sundell, 1994, con datos levemente menores en agresión, pero superiores en victimización).

También se hallaron datos de prevalencia similares, aunque con importantes variaciones entre estudios, en los pioneros trabajos en la región anglosajona, en los estudios desarrollados en países como Inglaterra, Escocia o Irlanda. Algunos de estos trabajos fueron los de Lowenstein (1978a, 1978b), con resultados bajos de agresión, o Boulton y Underwood (1992), con resultados más elevados, especialmente para las frecuencias ocasionales.

Del mismo modo, un trabajo más amplio contabilizó tasas de victimización preocupantes en la región, como el de Kindscape (1986), con cerca de un 70% de victimización; sin embargo, el patrocinado por la *Gulbekian Foundation*, casi dos décadas después, desarrollado por Smith, Sharp, Eslea y Thompson (2004), halló prevalencias mucho menores de agresión y victimización. Byrne (1994) en Irlanda ofreció tasas similares, mientras que, en Escocia, Mellor (1990) señalaría que el porcentaje de victimización se situaba entre el 50 y el 6%, según si había sucedido alguna vez o frecuentemente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También en otros países se hallarían cifras similares (Junger, 1990, en Holanda, o Lösel, Averbeck y Bliesener, 1997; Schwind, Roitsch, Ahlborn y Gielen 1995, en Alemania), con un arco de entre el 6 y el 11% de prevalencia para la agresión. Es necesario referirnos a que en este último país también se incluyeron conductas que no son propias del fenómeno del *bullying*, como el vandalismo u otras conductas

antisociales, tal y como han señalado Ortega y Mora-Merchán (2010). Ello es debido a la preocupación surgida en la época por la violencia en las escuelas alemanas.

Dos de los estudios que merece la pena destacar, por su influencia en estudios posteriores, son los de Mooij [1992, 1994, citados por Mooij, 2007; el mismo Mooij, 2005, constató en una posterior oleada, evaluando la estrategia nacional, que mientras la victimización aumentó ligeramente en comparación con los anteriores estudios ($\bar{x}$=1.33 frente a $\bar{x}$=1.39), el porcentaje de agresores disminuyó también ($\bar{x}$=1.48 *versus* $\bar{x}$=1.40), de forma significativa en ambos casos]. Estos trabajos distinguieron entre víctimas ocasionales, víctimas ocasionales recientes, víctimas frecuentes y muy frecuentes (también agresores), tanto en primaria como en secundaria. En el primer caso, las cifras oscilarían entre un 38% para víctimas ocasionales en primaria y el 8% (agregado) para víctimas frecuentes. En secundaria, las cifras se situaron entre un 23% para el grupo de víctimas ocasionales y el 2% para el de frecuentes.

Acercándonos al contexto europeo, en Italia, Basalisco (1989) reporta en uno de los estudios pioneros en su país un 4% de victimización. Contrasta con el espectacular 28% (en primaria) y el impresionante 42% (en secundaria) hallado por Genta, Menesini, Fonzi y Costabile (1996, Fonzi *et al*., 1999). No obstante, estas variaciones al alza pueden deberse a lo apuntado por Hong y Espelage (2012), que afirman que la disparidad de cifras se debe a las diferentes metodologías empleadas (de forma accesoria a lo comentado anteriormente sobre las definiciones).

Ello explicaría el baile de cifras ofrecido por Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, Gabhain, Scheid, *et al*. (2005), quienes en una revisión sobre datos de veintiocho países encontraron unas tasas de victimización de entre el 6,3% (en Suecia) y el 41,1% (de Lituania); estos datos son consistentes con los ofrecidos por Craig, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, Simons-Morton, *et al*. (2009): Suecia ofreció las tasas más bajas y Lituania las más altas, en un estudio con cuarenta países participantes.

Es interesante detenernos en los estudios de Craig *et al*. (2009; Craig y Harel, 2004), dado que en la comparativa que establecen a cinco años las cifras no varían sustancialmente (del 11% de implicados en 2004) a un 12,6% de agresores y un

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10,7% de víctimas en el siguiente estudio. Estos datos están muy alejados de lo señalado por Raskauskas y Stoltz (2007), quienes indicaron un 64,3% de agresores y un 71,4% de víctimas en Estados Unidos.

El estudio de Analitis, Velderman, Ravens-Sieberer, Detmar, Erhart, Herdman, *et al*. (2009), en el que se analizan datos de 2003 sobre victimización, ofrece porcentajes más discretos que los anteriores en once países europeos: los países con mayores porcentajes fueron Reino Unido (29,6%), Países Bajos (26,6%) y Austria (25,1%), mientras que los menores porcentajes se hallaron en Hungría (10,5%), Francia (11,7%) y Grecia (12,4%). La media de los once países estudiados se situó en el 20,6%.

Aunque no participaron países asiáticos ni centro/sur-americanos, Del Rey y Ortega (2008) han apuntado a cifras de prevalencia similares a las lituanas en Nicaragua (35%: un 12,4% de víctimas, casi un 11% de agresores y el resto de víctimas agresoras, en secundaria; en un estudio posterior, Romera-Félix, Del Rey y Ortega-Ruiz (2011), encontraron una tasa en primaria del 50%: un 25,3% de víctimas, un 6% de agresores y el resto de agresores víctimas), lo cual puede apuntar a los problemas de medición anteriormente mencionados, a que no se diferencie la violencia puntual de la persistente (Del Rey y Ortega, 2008) o a que en estos contextos en los que la desigualdad es muy elevada y las cifras pudieran ser sustancialmente más altas que en otros entornos, de acuerdo con lo señalado por Azeredo *et al*. (2015).

En Estados Unidos, Wang *et al*. (2009) han reportado tasas de un 54% de involucrados en conductas de *bullying* verbal y de un 21% para conductas de *bullying* físico, unos porcentajes ciertamente elevados. Aunque parece que el contexto europeo suele ofrecer cifras más bajas (generalmente) que los estudios en países anglosajones, no siempre sucede así. Por ejemplo, una comparación entre Suiza y Australia (Perren *et al*., 2010) reportó una tasa de victimización del 13,8 y 11,1% (chicos *vs* chicas) y del 9,1 y 9,6%, respectivamente. Para las tasas de agresión, los resultados indicaron porcentajes de entre el 17,8 y el 11,6% (chicos *vs* chicas) y de entre el 11,5 y el 4,2%, respectivamente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Un estudio más reciente (Chester, Callaghan, Cosma; Donelly, Craig, Walsh, *et al*., 2015) ha trabajado las tasas de victimización longitudinalmente en 33 países, a partir del estudio *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC). En este sentido, las conductas ocasionales ofrecen porcentajes elevados, pero con cierta estabilidad, entre lo declarado por los chicos y chicas en las tres oleadas (2001/2002; 2005/2006, y; 2009/2010).

En cuanto a las conductas persistentes, las cifras son más modestas, presentando tendencias estables y, en casi todos los casos, a la baja. Por ejemplo, Lituania, Portugal y Letonia, en el caso de los chicos, partían con las cifras más elevadas, presentando tasas que van desde el 36,4, el 24,3 y el 23,7% en la primera oleada; en la segunda, los porcentajes variaron al 28, 16,5 y el 23,4%, respectivamente. En la última, las cifras son de 28,5, 16,8 y 20,5%.

En el caso de Estados Unidos, las cifras son del 14,8, 11,9 y 11,3% de victimización para el caso de los chicos y del 10,4, 10,9 y 10,7% en el de las chicas. En un contexto más cercano, Italia ha reportado tasas del 12,1, 10,1 y 4,8% de victimización en chicos y del 8,5, 6,6 y 2,9% en el de las chicas. España, por su parte, para los chicos, reportó tasas del 10,1, 5,6 y 7,5%; para las chicas, del 7,5, el 3,6 y el 4,3%.

En relación con este estudio, que es bastante relevante, debo señalar que mide la victimización y la agresión con un sólo ítem adaptado del Cuestionario de Olweus (Cosma, Walsh, Chester, Callaghan, Molcho, Craig, *et al*., 2020; Molcho, Craig, Due, Pickett, Harel-Fisch, Overpeck, *et al*., 2009; Smith, Kwak, Hanif, Kanetsuna, Mahdavi, Lin, *et al*., 2016), por lo que es posible que, o bien se esté sobredimensionando el fenómeno, o bien se esté infraestimando la prevalencia del mismo. Pese a ello, creo que ofrece una buena panorámica en el plano comparado y por ello considero interesante su inclusión en este breve repaso.

Así, el estudio de Cosma *et al*. (2020) con 37 países (incluyendo los datos de 2014 del estudio mencionado y, como se verá posteriormente, también datos de *cyberbullying*), indica que las tasas de cibervictimización son inferiores a las de victimización tradicional.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En relación con los países que señalé, para la oleada de 2014, a modo de ejemplo, el porcentaje de victimización en Lituania se situó en el 32% para chicos y el 26% para las chicas. Portugal reportó un 15% para los chicos y un 10% para las chicas; Italia; un 6% para chicos y un 5% para chicas; finalmente, España, un 6% para chicos y un 4% para las chicas. No se reportan datos procedentes de Estados Unidos.

Como es posible observar, aunque el estudio presenta múltiples limitaciones por la naturaleza de las definiciones y las variaciones interpretativas entre países de las conductas (entre otras cuestiones, Molcho *et al*., 2009)[36], los porcentajes parecen mostrar cierta estabilidad en las tendencias. De hecho, Molcho *et al*. (2009), partiendo del año 1994 y llegando al año 2006 también muestran una acusada tendencia a la baja y a la estabilidad entre los países estudiados (21% para la muestra del año 1993/94; 27% para las muestras posteriores).

Tabla 3. Datos de prevalencia del *bullying* en el ámbito internacional.

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Lowenstein (1978a)	UK	1,4-1,4-5,0 Chicos 0-0,6-1,5 chicas	--	5774 (5 a 16)	% para las franjas de edad de 5 a 7, 7 a 11 y 11 a 16.
Lagerspetz et al. (1982)	Finlandia	5,5	3,9	434 (12 a 16)	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[36] Por ejemplo, decidí excluir trabajos referentes a Japón, país que ha producido magníficos trabajos en la materia, o Corea, por ejemplo, debido a que el término aproximado a *bullying* (*ijime*,en japón; *wang-ta*, en Corea), no coincide con lo que la literatura entiende por *bullying*, además de que posee otras implicaciones de carácter cultural (véase, por ejemplo: Murray-Harvey, Slee y Taki, 2009; Smith, Cowie, Olafsson y Liefooghe, 2002; Taki, 2001; Toda, 2016).

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
*Olweus (1994)**	Suecia Noruega	7	9	172.900** (7 a 16)	1,6% víctima agresora 5% de agresores en formas graves * Datos de los años 1973-1983-84-85 ** Total de los cuatro estudios reportados.
Sundell (1994)	Suecia	2.3	7.9	N = 356 (extraídos de una muestra anterior de Westman, 1992, con 1629 sujetos). (10 años)	No se utilizaron técnicas para reducir el acoso en las escuelas seleccionadas.
Kindscape (1986)	UK	--	68%	N=4000 (5 a 16)	Métricas estadísticas distintas a los estudios coetáneos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Basalisco (1989)	Italia	--	4	500 (6-11)	A partir de un estudio de UNICEF (1987)
Munthe (1989)	Región escandinava	Desde 0.4 chicas hasta 17.9 chicos*	Desde 2.2 chicas hasta 26.7 chicos*	(N/C)*	* Revisión de estudios en la región desde 1975 hasta 1985.
Mellor (1990)	Escocia	44[1] (4)[2]	50[3] 6[4]	942 (11-15)	[1] una o dos veces a lo largo de su vida [2] frecuentemente [3] una o dos veces a lo largo de su vida [4] frecuentemente
Junger (1990)	Países Bajos	--	2.5[1] (0.75)[2]	810 (12-17)	Especial interés en las motivaciones raciales. [1] a veces [2] frecuente o muy frecuentemente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Boulton y Underwood (1992)	UK	(25.2)[1] (13.3)[2] (3.8)[3]	(14.5)[1] (6.1)[2] (-)[3]	296 (11.5 mean)	[1] (una o dos veces) [2] (a veces) [3] (bastantes veces semanalmente)
Mooij (1992)	Países Bajos	Primaria 50[1] 3[1] 3[1] Secundaria 40[1] 2[1] 3[1]		Primaria 38[1] 4[1] 4[1] Secundaria 23[1] 0[2] 2[3]	2120 (9-17)
Mooij (1994)	Países Bajos	7[1]	8[2]	1998 (15-17)	[1] *Bullying* ocasional o ejercer violencia de forma ocasional [2] Ser víctima de *bullying* o de otros tipos de violencia
Byrne (1994)	Irlanda	5.37*	5.06*	1302 (prim. y secund.)	* Total primaria y secundaria. Datos reportados por profesores (N=44) y alumnado.
Schwind et al. (1995)	Alemania	10*	--	934	Cuestionario por correo a la muestra, 123 directores y 208 profesores y empleados.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
					* Comportamiento agresivo frecuente.
Genta et al (1996)	Italia	Primaria 22.8/19.6[1,3] 8.9/7.4[2,3] Media 13.6/19.3[1,3] 4.3/7.1[2,3]	Primaria 45.9/37.8[1] 19.5/13.9[2] Media 29.6/27.4[1] 10/10.1[2]	1379 (8 a 14)	[1] Alguna vez o más [2] Una vez a la semana o más [3] Datos de Florencia *versus* Cosenza
Lösel et al. (1997)	Alemania	6.5[1] 11[2]	--	1163	A través de reportes de alumnado y gestores/directores escolares. También se estudian otros comportamientos violentos. [1] Agresión física frecuente [2] Agresión verbal frecuente
Fonzi et al. (1999)	Italia	Primaria 28[1] 10.8[2] Media 20[1] 8.1[2]	Primaria 41.6[1] 17.5[2] Media 26.4[1] 9.5[2]	4691	Muestras de 5 ciudades. [1] Alguna vez o más [2] Una vez a la semana o más

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Smith et al. (2004)	UK	3.4	3.8	8884 (8 a 16)	Proyecto Sheffield
Due et al. (2005)	28 países Europa y Norteamérica	--	6,3[1] 5.1[2] (Suecia) 41,1[1] 38.2[2] (Lituania)	123227 (11, 13, 15)	Comparación internacional: *bullying* y salud. [1]Chico [2]Chica
Raskauskas y Stoltz (2007)	USA	64,3	71,4	84 (13 a 18)	Comparativa con *cyberbullying*.
Del Rey y Ortega (2008)	Nicaragua	10.9	12,4	2813 (11 a 18)	11.7% agresor víctima
Analitis et al. (2009)	11 países (Europa)	--	29,6 (UK) 10,5 (Hungría) ($\bar{x}$= 20,6)	16210 (8 a 18)	Estudio a partir del proyecto Kidscreen. 3 metodologías de recogida de datos.
Craig et al. (2009)	40 países	10.7	12.6*	202056 (11, 13, 15)	A partir de la encuesta HBSC. *3.6% de agresores-víctima.
Wang et al. (2009)	USA	13.3[1] 50.1[2] 35.2[3]	12.8[1] 53.1[2] 57.5[3]	7508	A partir de la encuesta HBSC. 54% involucrados 21% físico [1] Físico

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	*País(es)*	*% Agresor*	*% Víctima*	*N y edades*	*Observaciones*
					[2] Verbal (3 comportamientos agregados) [3] Relacional (2 comportamientos agregados)
Perren et al. (2010)	Suiza Australia	17,8[1]-11,6[2] (Sui) 11,5[1]-4,2[2] (Aus)	13,8[1]-11,1[2] (Sui) 9,1[1]-9,6[2] (Aus)	374 (Sui) ($\bar{x}$=14.3 años) 1320 (Aus) ($\bar{x}$=13.7 años)	[1]Chico [2]Chica
Romera-Félix et al. (2011)	Nicaragua	6	25,3	3042 (8 a 22)	18.7% agresor víctima
Chester et al. (2015) chicos	33 países (Europa y Norteamérica)	--	36,4 (1ª Lit) 28 2ª Lit 28,5 3ª Lit 10,1 (1ª Esp) 5,6 (2ª Esp) 4,8 (3ª Ita)	581838 (11, 13, 15)	Datos procedentes del estudio HSBC (tres oleadas) 1 sólo ítem adaptado de Olweus para victimización y agresión
Chester et al. (2015) chicas	33 países (Europa y Norteamérica)	--	7,5 (1ª Esp) 3,6 (2ª Esp) 2,9 (3ª Ita)		Datos procedentes del estudio HSBC (tres oleadas) 1 sólo ítem adaptado de Olweus para

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	*País(es)*	*% Agresor*	*% Víctima*	*N y edades*	*Observaciones*
					victimización y agresión
Cosma et al. (2020)	37 países (Europa y Norteamérica)	--	32[1]-26[2] (Lit) 6[1]-4[2] (Esp)	764518 (11,13,15)	Datos procedentes del estudio HSBC (cuatro oleadas) [1] Chico [2]Chica

Fuente: elaboración propia.

1.3.2.b. Datos sobre la prevalencia del *bullying* en España

En España, serán Vieira, Fernández y Quevedo (1989) en Madrid, Cerezo y Esteban (1992) en Murcia y Ortega (1992) en Andalucía los pioneros en el estudio de la materia en nuestro país, trabajando la dinámica del *bullying* y encontrando tasas dispares de agresión y victimización (tabla 4). Los primeros encontrarían un 4,7% de agresores y un 3,1% de víctimas (aunque las formas indirectas o menos graves ofrecieron tasas mucho más elevadas, de hasta el 37% para agresiones verbales), mientras que los segundos un 11,5 y un 5,5 respectivamente, con una muestra mucho más baja.

Los trabajos de Ortega arrojaron tasas muy elevadas para el grupo de edad de 11 a 14 años (22 y 26% respectivamente), mientras que para el grupo de edad superior (14 a 16) las tasas disminuirían a un 10 y un 5% aproximadamente. Aunque se medía la incidencia semanal, estos resultados son consistentes con los resultados de Ortega (1994) en agresión y victimización y con Ortega (1997) en victimización, que fluctuaba entre un 5,5 y un 8,8% según conductas.

Otros estudios relevantes, antes de llegar a los trabajos de carácter nacional del Defensor del Pueblo y del Centro Reina Sofía, son los de Ortega *et al*. (1995; Ortega,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1997), relacionados con los primeros programas de prevención e intervención en nuestro país, concretamente en Andalucía: el SAVE y el ANDAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar y Andalucía Anti-Violencia Escolar). También Ortega y Angulo (1998) realizarían un estudio epidemiológico en Andalucía, hallando un porcentaje de victimización frecuente de un 5%, aunque según los autoinformes de agresión por parte de los escolares el número de agresores declarado no fue superior al 2%. Posteriormente, Ortega y Del Rey (2001) evaluarían la eficacia del SAVE situando, cuatro años después, la tasa de victimización en un 4% (frente al casi 9 que encontraron en el primer trabajo).

También trabajos como el Orté, March, Ballester y Ferrà (1999) ofrecieron tasas de victimización de entre el 4,7 y el 4,3% de conductas negativas frecuentes en chicos y chicas. Por su parte, el de García y Martínez (2001) en la Comunidad Valenciana (replicado en 2011 por Hernando y Mora, 2015), indicaba que un 3,9% participaba en peleas, pero no indica prevalencias sobre *bullying*. En este sentido, el estudio preguntaba por la frecuencia de las agresiones al profesorado, declarando que sólo un 7,8% de éste las consideraba frecuentes. El estudio de Hernando y Mora (2015) no ofrece este dato, por lo que no es posible compararlo.

Por su parte, dos de los estudios más importantes por su cobertura en nuestro país son los del Defensor del Pueblo (2000, 2007). En el primero, las agresiones más frecuentes serían las verbales (entre el 34,9% y el 38,5%), seguidas de las agresiones físicas indirectas -esconder cosas- (28,1%). En el segundo, los datos fueron consistentes con los ofrecidos en el primero. Debe señalarse que estos trabajos no permiten ofrecer porcentajes generales de *bullying* (o *cyberbullying*, en el caso del segundo estudio), dado que se utilizan las conductas por separado y los porcentajes que se ofrecen corresponden a cada una de ellas.

En relación con las formas más graves, los datos indicaron tasas de victimización de un 9,9 y un 3,9%, respectivamente. La diferencia entre estas tasas podría tener que ver con las tipologías medidas y desagregadas, dado que en el primer estudio se ofrecían datos acumulados.

El otro estudio nacional que debe reseñarse es el que llevaron a cabo Serrano e Iborra para el Centro Reina Sofía (2005), que encontró tasas de victimización de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

entre el 14,5 y el 2,5%: esto se explica porque el estudio diferenciaba violencia escolar de *bullying*, por lo que el primer porcentaje hace referencia a la violencia en general y el segundo al *bullying*. En términos de agresión, un 7,6% de los entrevistados telefónicamente se reconocieron como agresores.

Estos datos son más o menos consistentes con casi toda la investigación coetánea: el del Departament d´Interior de la Generalitat de Catalunya (2001) indicaba tasas de victimización de un 3,1%; Avilés (2002) reportaba una tasa del 5,7% (y un 6% en agresiones) al validar el cuestionario CMEI en su tesis doctoral; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, (2004), quienes trabajaron sobre la identificación de factores específicos del fenómeno (también Lucena, 2004, con tasas que no llegan al 4% en la agresión/victimización) reportan tasas relativamente bajas para conductas graves (4% de agresores y 2% de víctimas).

A excepción del trabajo de Piñuel y Oñate (2005, 2007), quienes informan de tasas de victimización del 24% (y 23,2%), la mayoría de estudios ofrecen datos menos alarmantes, especialmente en formas graves. Por ejemplo, intentando seguir un orden cronológico, Cerezo (2002) obtiene casi el 11% de agresores y el 13% de víctimas; Mora-Merchán (2001) un 11% de implicados en conductas graves; Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004), señalan fluctuaciones de entre el 13 y el 4% en la agresión y el 8 y 1,8% en la victimización, según si son conductas menos o más graves; Orté (2003) reporta agresiones y victimizaciones frecuentes del 4,6 y el 2,6%.

Un trabajo que también señala tasas elevadas es el de Caruana *et al*. (2005), quienes obtienen tasas de agresión de entre el casi 53% y el 16,5% según si las conductas son verbales o físicas y de entre el 37 y el 9,6% de victimización. Sin embargo, el cuestionario no define la temporalidad, sino haber cometido estas conductas alguna vez, siendo las cifras mayores para insultos o ignorar a otros. Contrasta este trabajo con los datos de Gómez-Bahillo *et al*. (2006), quienes obtienen tasas de agresión del 5% y de victimización de entre el 3 y el 4%. Avilés y Monjas (2005) ofrecen cifras de agresión y victimización de entre el 5,7 y el 1,4% y el 5,9 y el 1,6% respectivamente, según si se ha agredido o se ha sido víctima alguna vez o sistemáticamente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta (2005) señalan cifras de agresión y victimización en primaria de entre el 2,6 y el 1,3% y del 5,9 y el 1,6%, según la conducta sea insultar o pegar. En secundaria, Oñederra, Martínez y Ubieta (2005) reportan tasas de entre el 3,2 y el 1% para agresión y del 7,1 y el 3,3% para victimización en función de las mismas conductas.

En el año 2006 diferentes comunidades ofrecieron datos del fenómeno: la Conserjería de Educación de Cantabria (2006) situó en el 10% la victimización; el Consejo Escolar de Andalucía (2006) establecía en alrededor del 13% el porcentaje de alumnado que consideraba haber sido victimizado; el Defensor del Menor de Madrid (Marchesi, Martín, Pérez y Díaz, 2006) ofrecía un rango de victimización de entre el 7,7 y el 13% (según si eran formas más graves o insultos) y el de agresión entre el 1,3 y el 10,8% (también según si se habían cometido formas graves o verbales). En Euskadi, Ararteko (2006) también señala porcentajes similares (del 4,6 al 13,5% de victimización según si se dieron conductas de agresión física o verbal; del 5,5 al 13% para la agresión).

El Síndic de Greuges de Catalunya (2007) presentó un 12,21% de victimización en formas psicológicas y un 8% en formas físicas, mientras que el Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2007) aumentaba hasta el 43% la victimización en formas verbales (un 15% para amenazas). El Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar (2008), por su parte, informó de un casi 4% de victimización (un 2,5% de agresión). Garaigordóbil y Oñederra (2008) indicaron un arco de entre el 5,5 y el 3,8% de victimización, mientras que Avilés (2009a) indicó un porcentaje de victimización del 4,6% para víctimas frecuentes.

Cerezo (2009) situaría la prevalencia del *bullying* en un 23% de alumnado implicado, pero Estévez *et al*. (2009) llegarían al 41%: de manera desagregada, aludiendo a un 16% de victimización (17% de agresión y 8% de víctimas agresoras). Méndez y Cerezo (2010), por su parte, informaron de un 9,5% de victimización (un porcentaje similar al de agresión, 9,6%), datos muy similares a los de Sánchez-Lacasa y Cerezo (2010), quienes encontraron un 5,4% de víctimas y un 7,7% de agresores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Entrando en la última década, Albadalejo (2011) en su tesis doctoral indicó porcentajes muy bajos en agresiones físicas y verbales persistentes (hasta un 0,5%) y en victimización (5,1%, tanto en formas verbales como en agresiones físicas). Calmaestra (2011) en la suya también informó de resultados bajos de victimización *bullying* directo (entre el 0,8% y el 7,5%, varias veces a la semana o una o dos al mes) e indirecto (del 1% al 12,4%). Para la agresión, el rango osciló entre el 0,7 y el 9% en formas directas y el 1 y el 13% para formas indirectas. León, Felipe, Gómez y López (2011) compararon las tasas de su estudio con las del Defensor del Pueblo utilizando el mismo cuestionario. Estos autores obtienen cifras más elevadas que el estudio de referencia de testigos que de víctimas y agresores, aunque los porcentajes de las conductas más graves no son muy elevados (entre un 11 y un 2,5%, entre chicos y chicas).

Un importante trabajo, encargado por el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013) encontró una prevalencia de victimización del 3,8% y, de agresión, del 2,4%. Para las víctimas agresoras, ésta se situó en el 0,7%. Casas *et al*. (2013) reportan tasas de victimización del 5% (2,6% para la agresión), mientras que García-Continente, Pérez, Espelt y Nebot (2013) indican un 7% de victimización y un 11% de agresión.

Contrastan estos datos con el estudio de Nacimiento y Mora-Merchán (2014), quienes indican un 47% de víctimas ocasionales y un 40,6% de víctimas habituales. Algo coherente con lo hallado anteriormente por Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz (2012) al analizar la coocurrencia del *bullying* y del *cyberbullying*, quienes indicaron que sólo un 9,5% de la muestra no se había visto envuelto en situaciones de *bullying* (y *cyberbullying*).

Para finalizar, algunos datos más recientes son los ofrecidos por Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense (2015), quienes indican un 6,8% de victimización y un 8,1% de agresión. Un interesante trabajo de Díaz-Herráiz (2015), de carácter retrospectivo junto con un pase transversal, indica que entre un 3% y un 30,5% de la muestra habrían sido victimizados (a menudo *versus* alguna vez); así, un 7,5% y un 26,1% habría agredido a compañeros. El porcentaje acumulado con el segundo pase establecía porcentajes de un 13,1% para victimización y un 27,6% para agresión.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El trabajo de Ortega, del Rey y Casas (2016) señaló porcentajes de entre el 6,3 y el 2,6% para la agresión (insultos frente a agresiones físicas) y de entre el 9,6 y el 2% de victimización. Por su parte, Romera, Ortega, del Rey, Casas, Viejo, *et al*. (2017) reportan datos que fluctúan entre un 8,1% de agresores para el primer estudio y un 30,6% en primaria y un 23,3% en secundaria en el caso del último estudio, si bien es cierto que se mide *bullying* y *cyberbullying* y otras formas de violencia.

Tabla 4. Datos sobre la prevalencia del *bullying* en España.

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Vieira, Fernández y Quevedo (1989)	4,7%	3,1%	1200 (8/12)	
Cerezo y Esteban (1992)	11,4%	5,4%	317 (10/16)	
Ortega (1992)	22% 10%	26% 5%	859 (11/14) (14/16)	
Ortega (1994)	10%	5%	575 (14/16)	
Ortega (1997)	Sin Datos (S/D)	5,6-8,8%	4914 (9/18)	
Ortega y Angulo (1998)	25-30 ocasional 1-2 frecuente	17-30 ocasional 2-5 frecuente	2828 (12/16)	
Orte, Ferrà, Ballester y March (1999)	2,4%	4,5%	3033 (9/17)	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Defensor del Pueblo (2000)	19,1-25,3% (verbal/agres.)	11,8-9,9% (verbal/agres.)	3000 (12/16)	
Ortega y Del Rey (2001)	--	--	--	Evaluación SAVE Disminución victimización (de 9 a 4%) entre otras cuestiones.
Dept. Interior GENCAT (2001)	S/D	3,1%	7416 (12/18)	
García y Martínez (2001)	5%	8%	3238 (14/15)	
Mora-Merchán (2001)	S/D	S/D	4914 (9/16)	11% implicados en cdtas. graves
Avilés (2002)	5,9%	5,7%)	731 (12/16)	
Cerezo (2002)	10,8%	13%	46 (14/15)	
Orte (2003)	4,6% (frec.)	2,6% (frec.)	306 (3/16)	Datos de las agresiones frecuentes
Díaz-Aguado, Martínez y	13-4% (verbal-amen./pegar)	8-1,8% (verbal-pegar)	826 (13/17)	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Martín (2004) Lucena (2004)	3,7%	3,9%	1845 (13/16) 0,7% víct./agressor	
Caruana (2005)	52,7-16,5% (verbal-agres.)	37-9,6% (verbal-agres.)	2480 (13/17)	
Gómez-Bahillo et al. (2005)	5,2%	2,9-4,3%	535 (10/16)	
Piñuel y Oñate (2005)	S/D	24%	4600 (7/17) Clasifican también a víctimas que no se reconocen como tales	
Avilés y Monjas (2005)	5,7-1,4% (alguna vez-sistemáticamente)	5,9-1,6% (alguna vez-sistemáticamente)	496 (12/16)	
Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta (2005)	2,6-1,3% (insultar-pegar)	7,1-3,3% (insultar-pegar)	5983 (10/16) Primaria	
Oñederra, Martínez y Ubieta (2005)	3,2-1,0% (insultar-pegar)	4,5-1,2% (insultar-pegar)	5983 (10/16) Secundaria	
Centro Reina Sofía (2005)	No aplica	5,8-1,6% (físico, alguna vez-frecuente)	800 (12/16)	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Conserjería Educ. Cantabria (2006)	S/D	10%	2500 (5/18)	
Consejo Escolar Andalucía (2006)	S/D	S/D	895 (12/16) Creencias intimidación, 13%	
Defensor Menor Madrid (2006)	10,7-1,3% (verbal-robar,romper obj.)	13-7,7% (verbal-robar,romper obj.)	4460 (10/15)	
Ararteko Euskadi (2006)	10,3-5,5% (verbal-pegar)	13,5-4,7% (verbal-pegar)	3323 (13/16)	
Defensor del Pueblo (2007)	32,4-5,3% (verbal-agres.)	26,7-3,9% (verbal-agres.)	3000 (12/16)	
Síndic de Greuges de Catalunya (2007)	S/D	10,3% (acciones negativas)	10414 (8/18) Datos de la ECEiSC de 2005/2006	
Oñate y Piñuel (2007)	S/D	23,2%	24990 (8/18)	
Síndic Greuges País Valencià (2007)	40-15% (verbal-pegar)	43-15,2% (verbal-amenazas)	6065 (10/16)	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Obser. Estatal Conv. Escolar (2008)	2,4%	3,8%	23100 (12/16)	
Garaigordobil y Oñederra (2008)	S/D	5,8-3,8% (Primaria-Secundaria solo 12/14)	5983 (10/16)	
Cerezo (2009)	10,1%[1] 9,4%[2]	8,3%[1] 11,9%[2]	544 (6 a 13)[1] 848 (12 a 18)[2]	[1] Primaria. 4,6% Víctima provocadora. [2] Secundaria. 0,8% Víctima provocadora.
Avilés (2009)	--	4,6% (víctimas frecuentes)	2169 (10 a 20)	21,4% de víctimas ocasionales y 0,8% de víctimas frecuentes agresivas
Estévez et al. (2009)	17%	16%	1319 (11 a 16)	8% de agresores víctimas.
Méndez y Cerezo (2010)	9,6%	9,5%	886 (13/17)	1,7% víctima provocadora
Albaladejo (2011)	4,1-5,6%/0,5-0,00% (insulto clase-	5,6-12,8%/5,1-3,6% (insulto clase-	195 (5/8)	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
	recreo/muchasveces-siempre)) 0,5-2,1%/0,5-0,00% (pegar clase-recreo/muchasveces-siempre)	recreo/muchas veces-siempre) 8,7-7,7%/4,6-5,1% (pegar clase-recreo/muchas veces-siempre)		
Sánchez-Lacasa y Cerezo (2011)	7,7%	5,4%	42 (9/12)	
Calmaestra (2011)	0,7-0,4-1,1% (varias veces semana, una por semana, dos o tres veces al mes, B. Directo) 1,0-0,4-0,9% (ídem, Indirecto)	0,8-1,1-1,3% (varias veces semana, una por semana, dos o tres veces al mes, B. Directo) 1,0-0,8-1,7% (ídem, Indirecto)	1671 (12/20) Además de *Cyberbullying*	
Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2011)	2,4%	3,8%	23100 (12/16) DATOS OBS. CONV. ESC. 2008	
García-Continente, Pérez, Espelt y Nebot (2013)	11,2%	7,1%	3089 (13/18)	
Casas, Del Rey, Ortega (2013)	2,6%	5%	893 (12/16) (En relación al	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	*% Agresor*	*% Víctima*	*N y edades*	*Observaciones*
			cyberbullying, predictor)	
Nacimiento y Mora-Merchán (2014)	S/D	47,2% (Ocasional) (51,5 CB) 40,6 (frecuente) (28,2 CB)	346 (12/18) (*Bullying* y *Cyberbullying*)	
Cerezo, Sánchez, Ruiz y Arense (2015)	8,1%	6,8%	847 (10/18) 1,3% víct.-agressor	
Ortega-Ruíz, Del Rey y Casas (2016)	6,3-2,6% (insultar-pegar)	9,6-3,0% (insultar-pegar)	792 (12/19) (Relación *Bullying*/*cyberbullying*, pero no inversa)	
Romera et al. (2017)	30,6-23,3% (primaria-secundaria)	2,6-5% (primaria-secundaria)	2990 (9/18) Se mide implicación en violencia de todo tipo. (15,7-16,5% agr./víctima primaria-secundaria)	

Fuente: elaboración propia

1.3.3. Datos sobre la prevalencia del *cyberbullying* a partir de los estudios empíricos.

Procedo ahora a mostrar una síntesis de los trabajos sobre *cyberbullying*, primero en el plano internacional y posteriormente en el nacional. Como señalé en el caso del *bullying*, no se pretende realizar un repaso por todos los artículos publicados, lo cual sería inabarcable e innecesario para este trabajo, sino ofrecer una panorámica general sobre el fenómeno en el plano comparado a partir de algunos de los principales trabajos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1.3.3.a. Datos sobre la prevalencia del *cyberbullying* en el ámbito internacional.

Uno de los primeros y principales estudios internacionales, de Finkelhor *et al*. (2000), situaba la tasa de victimización por acoso (*harassment*) en el 6%. Cierto es que no incluyen el término *cyberbullying* en su estudio, aunque como señalan posteriormente Jones, Mitchell y Finkelhor (2013), es cierto que los incidentes de *online harassment* no cumplen los parámetros del *bullying*, pero en muchas ocasiones el fenómeno puede "ocurrir como parte de un patrón extensivo de *bullying*" (Jones *et al*., 2013: 54)[37].

Zych *et al*. (2015a) señalan el trabajo de Servance (2003) como el primero indexado en bases de datos que se ocupa del *cyberbullying*, el cual versa sobre los límites del derecho a la libertad de expresión en las escuelas y cuándo es legal restringir este derecho, que puede traer aparejada la victimización por *cyber-harassment* o *cyberbullying*. Con independencia de que no nos ofrece datos, considero que es interesante tenerlo como punto de partida, ya que una década antes ya había, por ejemplo, trabajos sobre acoso sexual *online*[38].

También debo destacar los dos estudios de Ybarra y Mitchell (2004a, 2004b), en los cuales, a través de la misma encuesta que Finkelhor *et al*. (2000), reportan un 15% de la muestra como agresores (14% haber hecho alguna vez algún comentario fuera de tono o desagradable; 1%, en el último año) (Ybarra y Michell, 2004a); en el segundo estudio las autoras indican que un 19% de la muestra estuvo implicada en estas conductas (12% de agresores, 4% de víctimas y 3% de víctimas agresoras).

En 2002 y en 2005, el *National Children´s Home* (en colaboración con *TESCO Mobile*, en el caso de 2005), elaboraron dos trabajos en los que se reportaba un 25% de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[37] El estudio de Finkelhor *et al*. (2000) es muy interesante porque se han realizado dos estudios más con muestras similares utilizando la *Youth Internet Safety Survey* (de carácter telefónico) y se ha estudiado el cambio porcentual de victimización y agresión durante una década. En 2000 (N=1501), además de la victimización señalada se reportó un 15% de agresión; en 2005 (Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2006) (N=1500), se identificó un 9% de victimización y un 29 de agresión; en 2010 (Jones, Mitchell y Finkelhor, 2012, 2013) (N=1560), un 11% de victimización y un 41% de agresión. Cabe reseñar que se refieren a cualquier comportamiento incluido dentro del concepto *harassment*.

[38] Véase nota al pie núm.108.

bullying o amenazas *online*, en el primer caso, y un 20% de casos de haber sido víctima o amenazado alguna vez por mail, salas de chat o mensaje de móvil (Kraft, 2006: 157). En la misma franja temporal, el estudio de *i-SAFE* indicaba porcentajes de entre el 42 y el 25% de victimización *online* (una vez, para el primer porcentaje; más de una vez, para el segundo) (Kraft, 2006: 157)[39].

En Australia, un incipiente estudio de Campbell y Gardner (2005) mostró un 11% de agresores y un 14% de víctimas; estos datos son consistentes con el repaso que realizaron cinco años después sobre las prevalencias en este país (citados por Campbell, Spears, Cross y Slee, 2010: 8). Tasas un tanto diferentes se encontraron en un estudio de ámbito rural, en el que McLoughlin, Meyricke y Burgess (2009) indicaron un 22% de victimización, pese a que, de éste, "sólo" un 10% fueron víctimas persistentes.

Se encuentra una ingente investigación, especialmente en Estados Unidos, pero también en muchos otros países, entre los años 2006 y 2010 sobre la magnitud del fenómeno, si bien es cierto que la temática sigue produciendo mucha investigación. Intentando seguir un orden cronológico por países, agruparé algunos de los estudios más relevantes a continuación.

En Estados Unidos, Burgess-Proctor, Patchin e Hinduja (2006) hallaron un 38% de victimización, aunque únicamente un 15% eran formas especialmente graves; Patchin e Hinduja (2006) encontraron un 10,7% de agresores y un 29,4% de víctimas en su estudio posterior (un 47% de "testigos"); Williams y Guerra (2007), por su parte, aludieron a un 9,4% de agresores en su trabajo, una tasa muy por debajo de los que se declararon agresores en el medio físico (70%).

Kowalski y Limber (2007) encontraron un 4% de agresión y un 11% de victimización (un 7% de víctimas agresoras). Sin embargo, en una presentación de la Fundación Hazelden (Limber, Kowalski y Agatston, 2008) hallarían un 18% de victimización y un 11% de agresión a partir del mismo estudio. Estas cifras son las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[39] Los estudios del *NCH* y de *i-SAFE* han estado durante algunos años disponibles en la red. Sin embargo, desde, al menos, 2017, los enlaces no funcionan (en algunos casos, las páginas originales han cambiado). Por tanto, he debido acudir a fuentes indirectas para poder referenciarlos.

que ofrecen posteriormente en su libro (Kowalski, Limber y Agatston, 2008: 71) al realizar un repaso por diferentes estudios en la materia en Estados Unidos.

Patchin e Hinduja (2007) reportan unas tasas de victimización del 32,4% para chicos y del 36,3% para chicas. Un año después, Hinduja y Patchin (2008) encuentran tasas de victimización muy similares para chicos y chicas (32,7 y 36,4%, respectivamente) y un porcentaje de agresores de 18% para chicos y del 15,6% para chicas.

Raskauskas y Stoltz (2007), con una muestra de 84 sujetos, señalaron que el 48.8% se había catalogado como víctima y el 21.4% como agresor. Estos datos hacen referencia a haber sido víctima en internet (15,5%, vía mensaje de texto (32,1% y por intercambio de fotos a través del teléfono (9,5%). En relación con las agresiones, a través de envío de mensajes de texto (24,1% y en internet (13,1%).

Juvonen y Gross (2008), por su parte, indicaron tasas bastante elevadas en el último año a partir de una muestra captada en una página web (N=1454). Así, señalaron un 72% de victimización (también elevadísimo fue el porcentaje de *bullying*, de un 77%). Estos datos contrastan, por ejemplo, con los ofrecidos por Ybarra, Boyd, Korchmaros y Oppenheim (2012), quienes reportan un 10% de victimización (un 25% para la victimización por *bullying*).

En última instancia, reseño dos trabajos de revisión, como son el de Patchin e Hinduja (2012) y el de Selkie *et al*. (2016). En el primero, los autores revisaron 35 trabajos e indicaron que las prevalencias medias fueron de un 24% de victimización y de un 17% de agresión (datos curiosamente muy similares a los reportados por Hinduja y Patchin, 2012, libro en el que indican un 20% de victimización a lo largo de la vida de los sujetos de la muestra). En este trabajo, además, intentan unificar unos criterios de estudio para poder comparar las tasas entre los trabajos. Es éste el principal problema, junto a los distintos métodos de análisis, de la revisión de Selkie *et al*. (2016). En su trabajo, las autoras revisan 58 estudios, hallando un rango de prevalencia de entre el 1 y el 41% para la agresión, el 3 y el 72% para la victimización y el 2,3 y el 16,7% para la agresión-victimización.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En Canadá, Beran y Li (2005) estudiaron conductas relativas al *cyber-harassment*, reportando un 4% de agresores y un 23% de víctimas recurrentes. Posteriormente, con una submuestra del primer estudio, Beran y Li (2007) hallaron un 58% de victimización (una vez, dos o frecuentemente) y un 26% de agresión. En unos años ciertamente prolíficos, Li (2006) encontró un 25% de victimización y un 17% de agresión; posteriormente (Li, 2007a) encontraría resultados similares (casi un 25% para la victimización y casi un 15% para la agresión).

También Li (2007b, 2008) informó, en sendos estudios comparativos entra Canadá y China, de que un tercio de la muestra se declaraba víctima, y un 18%, agresores, en el primer caso; en el segundo, la muestra canadiense reportó un 15% de agresores y un 25% de víctimas, mientras que la china informó de un 7% de agresores y de un 33% de victimización.

Cappadocia *et al*. (2013), por último, a partir de los datos del estudio *HBSC* correspondientes a Canadá, extrajeron porcentajes relativos a los dos pases estudiados. Para el primer pase hallaron un 4,9% de implicados, mientras que en el segundo fue de un 4,7% del total de la muestra; en relación con la victimización, en el primer pase se halló un 5,1%, así como un 6,1% en el segundo. Como dato interesante, los participantes que se hallaron envueltos en conductas de *cyberbullying* en ambos pases supusieron un 1,9% del total, mismo porcentaje que para las victimizaciones en ambos períodos.

En centro y sud-américa podemos encontrar interesantes trabajos como, por ejemplo, el de Lucio (2009) en México, quien halló que un 22,6% de alumnos había sido insultado en Internet alguna vez (un 2,9% muchas veces y un 1,1% siempre) y que un 19,6% había sido amenazado. Un estudio posterior ofreció datos similares, entre un 9,6% u un 16,2% (Valdés, Carlos, Tanori y Wendlandt, 2014). En Brasil, un trabajo de Tognetta y Bozza (2012) indicó un 40% de victimización y un 16% de agresión.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También en este país, los estudios del *Comitê Gestor da Internet no Brasil* (CGIB) en el marco de los proyectos *Latin Kids Online* e *ICT Kids Online* encontraron tasas de victimización del 9% para el pase de 2012, del 12% para el de 2013 y del 15% para el de 2014 (CGIB, 2015). Un reciente estudio comparativo entre España y Ecuador

(Calmaestra, Rodríguez-Hidalgo, Mero-Delgado y Solera, 2020) ha encontrado porcentajes de victimización del 8,7% en este último país, así como del 5,1% de agresores y del 14,5% de víctimas agresoras (en el caso de España, 9,8% de víctimas, 3% de agresores y 6,1% de agresores víctimas)[40].

Entrando en el ámbito europeo, me refiero a algunos trabajos brevemente, como el de Schultze-Krumbholz y Scheithauer (2009) en Alemania, quienes reportan victimizaciones y agresiones del 15,5% y el 16,9%, respectivamente (curiosamente, uno de los pocos estudios que indica mayores porcentajes en *cyberbullying* que en *bullying*); En Austria, Gradinger *et al*. (2009) señalaron que el 5,1% de los chicos y chicas estudiados agredieron a alguien y el 7,1% fueron víctimas. En Países Bajos, Dehue *et al*. (2008) señalaron que un 16% del alumnado agredió a alguien y que el 22% fue víctimas. En un posterior trabajo (Dehue, Bolman, Völlink y Pouwelse, 2012) indicaron que el 7,1% de su muestra estuvo implicado en conductas de *cyberbullying* de manera exclusiva.

En Bélgica, Vandebosch y Van Cleemput (2009) analizaron "prácticas ofensivas" a través del teléfono móvil, hallando porcentajes elevados de las conductas a través del móvil (61,9% de victimización y 52,5% de agresión), mientras que para el *cyberbullying* señalaron que un 18% fueron agresores y un 27.9% víctimas; Walrave y Heirman (2011) hallaron un 21,2% de agresores y un 34,2% de víctimas, aunque los porcentajes fueron muy inferiores en lo referido a la elevada frecuencia de perpetración y victimización (2% y 2,4%); por último, Lembrechts (2012) estudió una única forma de *cyberbullying* (envío de imágenes), encontrando que un 10,1% de los participantes fueron víctimas y un 9,2% agresores.

En Finlandia, una de las evaluaciones del programa *KiVa* (Salmivalli *et al*., 2011) indicó unas tasas de *cyberbullying* del 2.2% (1.4% después en el grupo experimental, 2,5% para el grupo control). Elledge *et al*. (2013), a partir de la muestra recogida para otra evaluación del mismo programa, reportó un porcentaje inferior al 5%, con porcentajes muchos más bajos para la muestra que estuvo involucrada de manera frecuente (0,2 y 0,4%, respectivamente, una vez por semana o algunas veces por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[40] Una revisión más reciente del estado de la cuestión en la región puede encontrarse en Garaigordóbil, Mollo-Torrico y Larrain (2018).

semana). En Suecia, Slonje y Smith (2008) indicaron una tasa global de victimización del 11,7%, aunque según la franja de edad las tasas variaron y también según el tipo de pregunta respondida (conducta general o conductas específicas). Para la agresión, el porcentaje se situó en el 10,3% para toda la muestra.

Smith *et al*. (2008) indicaron que un 6,6% de los estudiantes había sido víctima frecuente (15,6% ocasional) en Reino Unido; un año más tarde, Monks, Ortega, Robinson y Worlidge (2009, citados por Monks, Robinson y Worlidge, 2012: 479), en un estudio comparado con España, encontraron un 25% de víctimas y un 5% de agresores[41]. Monks *et al*. (2012), de manera similar, encontraron un 20,5% de victimización auto-informada y un 5% de agresión (auto-informada, también).

En Francia, Blaya (2010) reportó un 4,5% de victimización frecuente. Blaya y Alava (2012), en el marco del proyecto *EU Kids Online*, situaron en un 5% la tasa de *cyberbullying* (indicando el mismo porcentaje para el cometido a través del teléfono móvil); en Portugal, Almeida *et al*. (2012) indican que entre el 2,8 y el 6,2% fueron agresores, entre el 5,2 y el 7,6% víctimas y entre el 1,7 y el 3,3% víctimas agresoras (en función de la franja de edad, de 7 a 9 años y de 10 a 12). Más recientemente, Matos, Vieira, Amado, Pessoa y Martins (2016) han encontrado un 3,9% de agresión y un 7,6% de victimización.

Lazuras *et al*. (2013), en Grecia, indicaron que un 32,4% de la muestra habían estado envueltos en conductas de *cyberbullying* o habían sido testigos. Un estudio conjunto posterior con una muestra griega y otra española (Del Rey, Lazuras *et al*., 2016) dedicado a comprobar la relación predictiva entre empatía y *bullying* y *cyberbullying* reportó un 17% de *cyberbullying*. En Italia, Menesini et al (2011) indicó un rango de entre el 40 y el 50% de chicos y chicas envueltos como víctimas o agresores en *cyberbullying*, si bien la mayoría en formas poco graves. Por su parte, Guarini, Passini, Melotti y Brighi (2012) señalaron que un 4,5% de su muestra había

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[41] En el proceso de búsqueda no se ha tenido acceso al texto referenciado de 2009. Sí se ha podido consultar un registro posterior, datado en 2011. Se trata de una presentación realizada por las autoras en el *European Congress of Psychology*, (4-8 de julio de 2011, Estambul, Turquía), registrado como "*unpublished*" e indexado como Monks, Ortega, Robinson, Alfaro y Worlidge (2011). En este registro se indica que la victimización en Reino Unido, a través de Internet y del teléfono móvil, es del 45,5% (35% de agresión) (en el caso de España, un 16,1% de victimización y un 9,5% de agresión) (Véase: https://gala.gre.ac.uk/id/eprint/8582, última consulta, enero de 2020).

cometido actos de *cyberbullying* (6,1% para conductas a través del móvil), aunque sólo un 1,8% había estado involucrado en conductas graves (2,5% a través del móvil).

En República Checa, Sevcikova y Smahel (2009) diferenciaron el *cyber-harassment* del *cyberbullying* atendiendo a los criterios de repetición (frecuencia) y anonimato. Mientras que los porcentajes de victimización, agresión y agresores víctimas en conductas de acoso general se situaron en un 10,1, 0,9 y 4,8% respectivamente, los de victimización por *cyberbullying* se situaron entre el 3,6% y el 3,2% (chicos menores y mayores, respectivamente).

Un país bastante activo también en la investigación sobre *cyberbullying* es Turquía, desde que Ariçak *et al*. (2008) indicaran que un 36,1% habría estado involucrado en conductas de *cyberbullying* (5,7% de víctimas y 35,7% de agresores). Dilmaç y Aydogan (2010) aludieron a que un 19,6% de los participantes fueron víctimas alguna vez y el 56,2% fue agresor. Yilmaz (2011), por su parte, encontró un 17,9% de victimización y un 6,4% de agresión. Vazsonyi, Jiskorova, Özdemir y Bell (2017), sin embargo, han hallado una tasa de agresión del 17,9%.

En relación con los estudios comparados, en el plano europeo existen varios de interés. Destaco como ejemplos el de Hasebrink *et al*. (2011), en el marco del proyecto *EU KIDS Online*, quienes comparan los datos de 25 países europeos, encontrando que el *bullying* es más prevalente que el *cyberbullying*, éste último con un 6% (8% agregado) de media en el plano europeo. Un posterior trabajo con siete países indicó un 12% de prevalencia (Livingstone, Mascheroni, Ólafsson y Haddon, 2014; Mascheroni y Cuman, 2014; Smith, Görzig y Robinson, 2018) en el estudio en colaboración con *EU Kids Online* y *Net Children Go Mobile*, similar a los datos de Estados Unidos o Brasil (Livingstone, Stoilova y Kelly, 2016).

Genta *et al*. (2012; Ortega-Ruiz, Elipe, Mora-Merchán, Genta, Brighi, Guarini, *et al*., 2012), a partir del Programa *DAPHNE II* compararon los datos de Italia, Reino Unido y España. Para la victimización a través de Internet, en Italia se encontró un 5,5% de victimización ocasional y un 1,9% severa; en Reino Unido, un 4% y un 2,6%, respectivamente; España presentó un 6,2% y un 1,3%. En cuanto a la agresión,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

según si fue ocasional o frecuente, Italia presentó un 5,1% y un 1,6%; Reino Unido, un 1,5 para ambas formas; España, un 3,6% y un 1%.

En el Proyecto de validación del Cuestionario Europeo de Intervención en *Cyberbullying* (*ECIP-Q*, por sus siglas en inglés), Del Rey, Casas, *et al*. (2015) ofrecieron datos de prevalencia en Polonia, España, Italia, Reino Unido, Alemania y Grecia. El total de implicados en estas conductas fue (Del Rey, Casas, *et al*., 2015: 145):

- Polonia: 16,9% (6,1% de víctimas, 8,8 de agresores y 4% de víctimas agresoras);
- España: 11,9% (4,6% de víctimas, 5,1% de agresores y 2,1% de víctimas agresoras);
- Italia: 18,8% (8% de víctimas, 5,5% de agresores y 5,5% de víctimas agresoras);
- Reino Unido: 9,4% (6,4% de víctimas, 0,95% de agresores y 2% de víctimas agresoras);
- Alemania: 14,1% (4,1% de víctimas, 6,8% de agresores y 3,1% de víctimas agresoras), y;
- Grecia: 24,1% (6,8& de víctimas, 5,6 de agresores y 4% de víctimas agresoras).

El porcentaje total de implicación entre todos los países fue de 16,4%.

Un reciente trabajo de Sorrentino, Baldry, Farrington y Blaya (2019) ha estudiado las prevalencias en ocho países europeos (España, Polonia, Italia, Hungría, Grecia, Francia, Chipre y Bulgaria) a partir de los datos del Programa *Threat Assessment of Bullying Behaviours among Youngsters* (*TABBY*). Una de las principales conclusiones es que la relación entre el tiempo que se pasa en Internet y el *cyberbullying* se asienta, excepto en el caso de España, en el que atribuyen que las bajas tasas en relación con otros países podrían deberse a la eficacia de los programas de prevención en las escuelas. Las tasas reportadas son (Sorrentino *et al*., 2019: 86):

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- España
    - Agresión: 9,9% chicos y 7% chicas.
    - Victimización: 8,5% chicos y 8,3% chicas.
- Polonia
    - Agresión: 14,1% chicos y 10% chicas.
    - Victimización: 11,5% chicos y 8,6% chicas.
- Italia
    - Agresión: 24,2% chicos y 13,6% chicas.
    - Victimización: 17,8% chicos y 20,7% chicas.
- Hungría
    - Agresión: 26,8% chicos y 14,3% chicas.
    - Victimización: 14,6% chicos y 17,6% chicas.
- Grecia
    - Agresión: 15,1% chicos y 7,2% chicas.
    - Victimización: 17,5% chicos y 19,9% chicas.
- Francia
    - Agresión: 16,7% chicos y 10% chicas.
    - Victimización: 17,6% chicos y 19% chicas.
- Chipre
    - Agresión: 12,9% chicos y 7,5% chicas.
    - Victimización: 17,5% chicos y 16,8% chicas.
- Bulgaria
    - Agresión: 24,2% chicos y 15,3% chicas.
    - Victimización: 46,2% chicos y 27,8% chicas.

Como se aprecia en el repaso entre estudios, los resultados son dispares, en función de lo que se ha ido señalando por los diferentes autores que he revisado en este apartado (definiciones distintas, criterios diferentes para inclusión de las conductas, consideración de conductas a lo largo de la vida…) y que recientemente hemos sintetizado intentando establecer un criterio que permita diferenciar conductas generales de acoso *online* de las conductas específicas de *cyberbullying* (González-García y Campoy-Torrente, 2018).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 5. Datos sobre la prevalencia del *cyberbullying* en el ámbito internacional.

Estudio	*País(es)*	*% Agresor*	*% Víctima*	*N y edades*	*Observaciones*
Finkhelor et al. (2000)	USA	15	6	1501 (10 a 17)	A partir de la encuesta YIS (después de tres oleadas, 2000, 2005 y 2010, ha aumentado al 11%. Cfr. Jones *et al*., 2013). Se emplea el término amplio *harassment*
Ybarra y Mitchell (2004a)	USA	15*	--	1498 (10 a 17)	A partir de la encuesta YIS. *Estudio sobre las características de los agresores Se emplea el término *online harassment*
Ybarra y Mitchell (2004b)	USA	12	4	1501 (10 a 17)	A partir de la encuesta YIS 19% de involucrados. Además de los señalados, hallan un 3% de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	*País(es)*	*% Agresor*	*% Víctima*	*N y edades*	*Observaciones*
					agresores víctima.
*NCH-TESCO (2005)**	UK	--	20[1]	770 (12 a 16)	*En Kraft (2006). [1] Victimizado alguna vez.
*i-SAFE (2004)**	USA	--	42[1] 25[2]	1500	*En Kraft (2006). [1] Alguna vez [2] Más de una vez
*Campbell y Gardner (2005)**	Australia	11	14	120	*En Campbell, Spears, Cross y Slee, 2010
Beran y Li (2005)	Canadá	3	23	432	Se emplea el término *cyberharassment*
Patchin e Hinduja (2006)	USA	11	29	571 (384 menores de 18 años) (9 a +26 años)	Encuesta *online*.
Li (2006)	Canadá	17	25	264	Concepto de *bullying* a través de herramientas electrónicas. Reporta tasas más elevadas de *bullying* en medio físico.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Williams y Guerra (2007)	USA	9.4	--	1519	Se utiliza el concepto *bullying* en internet. Las tasas ofrecidas para *bullying* verbal y físico son muy superiores (40.3 y 70.7% respectivamente)
Beran y Li (2007)	Canadá	26* 2.10**	58* 4.41**	432	*Referido a una, dos o más veces. ** Muchas veces o cada día (N=9 para agresión y N=19 para victimización).
Kowalski y Limber (2007)	USA	4.1	11.1	3767	Concepto de *electronic bullying*. 6.8% de agresores víctima.
Patchin e Hinduja (2007)	USA	--	32[1] 36[2]	1388	[1]Chicos [2]Chicas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Raskauskas y Stoltz (2007)	USA	21.4	48.8	84 (13 a 18)	Concepto *electronic bullying*. Porcentajes menores que para *bullying* (medio físico).
Li (2007a)	Canadá	14.5	24.9	177	Concepto de *bullying* a través de herramientas electrónicas. Porcentajes menores que agresión y victimización por *bullying* (medio físico).
Li (2007b)	Canadá China	17.8	28.9	264 (Can) 197 (Chi)	No se aportan porcentajes por países.
Li (2008)	Canadá China	15 (Can) 25 (Chi)	7 (Can) 33 (Chi)	157 (Can) 202 (Chi)	No se indican si existen barreras terminológicas.
Hinduja y Patchin (2008)	USA	18[1] 16[2]	32[1] 36[2]	1378	Encuesta *online* de la que se extrajo la submuestra

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	*País(es)*	*% Agresor*	*% Víctima*	*N y edades*	*Observaciones*
					(menores de 18 años). [1]Chico [2]Chica
Dehue et al. (2008)	Países Bajos	16	23	1211	
Ariçak et al. (2008)	Turquía	35.7	5.9	269	23.8% de agresores víctima.
Juvonen y Gross (2008)	USA	--	72*	1454 (12 a 17)	*Al menos un incidente de *bullying* en el ciberespacio. La misma concepción en medio físico indicó un 77% de participantes reportando incidente.
Smith et al. (2008)	UK	6.5[1] 2.8[2]	15.6[3] 6.6[4]	92* y 533 (11 a 16)	*Combinado con grupos focales [1] Segunda muestra: último mes/año [2] Segunda muestra: durante el semestre

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
					[3] Primera muestra: a veces. [4] Primera muestra: frecuentemente.
Limber, Kowalski y Agatston (2008)	USA	11	18	3767	Datos procedentes de otro estudio previo para la Fundación Hazelden (guía de prevención)
Slonje y Smith (2008)	Suecia	11.9*	5.3** 17.3*	360 (12 a 20)	*Sólo secundaria (N=210) **Toda la muestra
Vandebosch y Van Cleemput (2009)	Bélgica	18	11.1	2052	
Schultze-Krumbholz y Scheithauer (2009)	Alemania	16.9	15.5	71	
Sevcikova y Smahel (2009)	Rep. Checa	1.8[1] 1.2[2]	7.6[1] 14.1[2]	1520 (12 a 88)*	* Estudio sobre *harassment* y *cyberbullying*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	*País(es)*	*% Agresor*	*% Víctima*	*N y edades*	*Observaciones*
					[1] Cohorte 12 a 15 años (N=223) [2] Cohorte 16 a 19 años (N=248)
Gradinger et al. (2009)	Austria	5.3	7.1	761 (14 a 19)	
McLoughlin, Meyricke y Burgess (2009)	Australia	--	22	349	Estudio en medio rural
*Monks, Ortega, Robinson y Worlidge (2009)**	UK	5	23	-- (7 a 11)	*Citados por Monks, Robinson y Worlidge, 2012: 479
Lucio (2009)	México	--	20%*	1066	*Múltiples modalidades, alguna vez, siempre o casi siempre.
Burgess-Proctor, Patchin e Hinduja (2010)	USA	--	38.3	3141 (8 a 17)	Estudio sobre la victimización femenina.
Blaya (2010)	Francia	--	4.5* 23.5**	1061 (11 a 16)	* Frecuentes ** Todas modalidades

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Dilmaç y Aydogan (2010)	Turquía	19.6	56.2	300	Se pregunta por una vez o más.
Walrave y Heirman, 2011	Bélgica	21.2* 2.0**	34.2* 2.4**	1318 (12 a 18)	* Alguna vez ** Frecuente
Salmivalli et al. (2011)	Finlandia	--	2.2* 2.5**	5651	Evaluación de KiVa *G. Experimental **G. Control
Menesini et al. (2011)	Italia	5-41[1] 4-36[2]	6-40[1] 3-54[2]	1092 811 a 18)	1 Chicos 2 Chicas Medidas: de "una vez o dos" hasta "siempre". Las variaciones son según modalidad.
Hasebrink et al. (2011)	Europa 25 países	3	6	25142 (9 a 16)	EU Kids *Online*
Yilmaz (2011)	Turquía	6.4	17.9	756	
Monks et al. (2012)	UK	5	20.5	220 (7 a 11)	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	*País(es)*	*% Agresor*	*% Víctima*	*N y edades*	*Observaciones*
Blaya y Alava (2012)	Francia*	--	9[1] 11[2]	1000 (9 a 16)	*Forma parte de los resultados de EU Kids *Online*. [1] 11 a 16 años [2] 15 a 16 años
Ybarra, Boyd, Korchmaros y Oppenheim (2012)	USA	--	10	2400 (1-17)	Dos muestras de 1200 sujetos.
*Genta et al. (2012)**	Italia UK España	5.1-1.6 1.5-1.5 3.6-1	5.4-1.9 4-2.6 6.2-1.3	5862 (8, 10, 12)	*Porcentajes para agresión y victimización en internet ocasional y severa.
Guarini, Passini, Melotti y Brighi (2012)	Italia	4.5* 1.8**	--	2326 (8, 10, 12)	*Ocasional **Severo
Patchin e Hinduja (2012)	USA	17.5[1] 21.3[2]	16.6[1] 25.1[2]	4374 (10 a 18)	Alguna vez a lo largo de la vida. [1]Chico [2]Chica
Tognetta y Bozza (2012)	Brasil	16	40	63 (14)	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Almeida et al. (2012)	Portugal	2.8[1] 6.2[2]	5.2[1] 7.6[2]	1751 (11 a 20)	Se ofrecen sólo los datos de victimización en internet (no a través de móvil). [1] Cohorte de 11 a 14 [2] Cohorte 15 a 20
Lembrechts (2012)	Bélgica	9.2	10.1	456 (16 a 21)	Estudio sobre *digital image bullying* como forma específica de *cyberbullying*.
Elledge et al. (2013)	Finlandia	5*	5*	16634	Datos procedentes de la muestra de KiVa (2007/2009). *Se refiere al porcentaje de participantes en cualquiera de los roles.
Lazuras et al. (2013)	Grecia	--	32.4*	355 (13 a 17)	*Observar o haber sido víctima.
Cappadocia et al. (2013)	Canadá	1.9	1.9	1972	Datos procedentes del studio HBSC

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Valdés, Carlos, Tanori y Wendlandt (2014)	México	16.2*	--	278	*Haber estado involucrado en cualquier forma y modalidad.
CGIB (2015)	Brasil	--	15	33000 domicilios*	De la muestra estratificada se extrajeron los datos de los menores de entre 9 a 17 años.
Del Rey, Casas, et al. (2015)	Europa (seis países)*	7.82 (Gre) 0.94 (UK)	10.14 (Gre) 4.13 (Ale)	5679	*Ofrezco los resultados máximos y mínimos (todos los datos se recogen en el texto)
Selkie et al. (2016)	USA	1-41	3-72	58* (10 a 19)	*Artículos en la revisión sistemática. Porcentajes mínimos y máximos
Del Rey, Lazuras et al. (2016)	España Grecia	$\bar{x}$=17	--	564 (11 a 18)	
Matos, Vieira, Amado,	Portugal	3.9	7.6	3525	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***País(es)***	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Pessoa y Martins (2016)					
Vazsonyi, Jiskorova, Özdemir y Bell (2017)	Turquía	17.9*	--	546 (14 a 18)	*De los cuales, 3.7% una o dos veces al mes, 2.2% una vez a la semana y 3.7% casi cada día.
Sorrentino, Baldry, Farrington y Blaya (2019)	Europa (ocho países)*	9.9 (Esp)[1] 7 (Esp)[2] 26.8 (Hun)[1] 15.3 (Bul)[2]	8.5 (Esp)[1] 8.3 (Esp)[2] 46.2 (Bul)[1] 27.8 (Bul)[2]	4847 (7 a 19)	Se ofrece el porcentaje máximo y mínimo. [1]Chico [2]Chica
Calmaestra, Rodríguez-Hidalgo, Mero-Delgado y Solera (2020)	Ecuador España	5.1 (Ecu) 8.7 (Esp)	3 (Ecu) 9.8 (esp)	33303 10918 (Ecu) 22385 (Esp) (12 a 16)	Los agreores víctima suponen el 14.5% (Ecu) y 6.1% (Esp)

Fuente: elaboración propia.

1.3.3.b. Datos sobre la prevalencia del *cyberbullying* en España.

En nuestro país, es el Defensor del Pueblo (2007) quien introduce estas tipologías por primera vez en su informe , hallando una prevalencia media de un 5,5%, aunque únicamente un 0,4% serían casos graves.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tras este primer estudio, han surgido muchos más, fundamentalmente al abrigo de las investigaciones del grupo LAECOVI de la Universidad de Córdoba. Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008; Ortega, Elipe y Calmaestra, 2009), con la misión de empezar a estudiar este fenómeno en nuestro país, encontraron que un 26,5% de los sujetos de la muestra estaban involucrados en estos fenómenos. Un 3,8% se relacionaba con formas severas (de los cuales, 1,5% de víctimas, un 1,7% de agresores y un 7,8% de agresores víctimas) y un 22,8% estuvo vinculado ocasionalmente (9,3% como víctimas, 5,7%, agresores y 7,8% como agresores víctimas)[42].

El estudio del Observatorio Estatal de Violencia Escolar (2008) reportó entre un 2,5% y un 7% de victimización y entre un 2,5% y un 2,5% de agresores en función del tipo de *cyberbullying*. En 2009, apareció el estudio del Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO), según el cual la incidencia del *cyberbullying* pasivo era del 5,9% y del activo del 2,9%, señalando que "aunque reducidas en comparación con otras situaciones… son significativas" (INTECO, 2009: 150). Por su parte, Sureda, Comas, Morey, Mut, Salva y Oliver (2009) situaron la victimización en el 12%, mientras que poco más del 9% habría admitido enviar mensajes amenazantes. Avilés (2009) reportó una prevalencia del 5% (a través del móvil) y del 7,6% (en Internet) en cuanto a la victimización; en lo relativo a la agresión, vía móvil se situó en un 4,2% y, en Internet, en un 5,8%.

Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega (2009; Ortega, Elipe, *et al*., 2012) encontraron unas tasas de victimización del 4,2% a través del teléfono móvil (3,7% ocasional y 0,5% severa) y del 7,5% en Internet (6,2% ocasional y 1,3% severa). Posteriormente, Mora-Merchán *et al*. (2010) hallaron un 10,8% de victimización y un 7,4% de agresores, siendo la incidencia de las formas graves del 1,5% para las víctimas y del 1,7% para los agresores. Calvete *et al*. (2010) ofrecerían sin embargo tasas del 44,1% de involucrados en *cyberbullying*, si bien es cierto que se refieren también a incidentes sufridos puntualmente en el último año. Estévez, Villardón,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[42] Un estudio longitudinal comparando esta muestra con otra de 2011 (Calmaestra, Del Rey y Mora-Merchán, 2015) indicó que la implicación en conductas de *cyberbullying* aumentó un 6%, fundamentalmente por las conductas realizadas a través de Internet. (Disponible en https://journals.openedition.org/dse/800, fecha de consulta, 20 de octubre de 2020).

Calvete, Padilla y Orue (2010) observaron un 30,1% de victimización y un 22,8% de agresión.

Buelga, Cava y Musitu (2010) ofrecerían de nuevo tasas al alza, con porcentajes entre el 24,6 y el 29% de victimización según si se había sufrido la conducta a través del móvil o de Internet. En el caso del móvil, un 9,2% se consideró ocasional y el 15,4% severa. En la relativa a Internet, la ocasional se situó en el 13,4% y la severa en el 15,5%. Este mismo año, Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas y Sancho-Vicente (2010) encontraron un 3% de prevalencia general, con un 4,5% de víctimas y un 1,8% de agresores en el curso más bajo estudiado (sexto de primaria). Del 3%, el 74% se asoció al envío de mensajes amenazantes o con insultos y el 26% a conductas de *happy-slapping*.

Álvarez-García, Núñez, Álvarez-Pérez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro (2011) señalaron que entre un 35,4 y un 51,9% de la muestra había observado conductas de *cyberbullying*, según las conductas. El mayor porcentaje se refería a grabaciones de otros con el fin de burlarse, encontrando que un 8,8% lo observaron siempre o casi siempre. El porcentaje menor correspondió a insultos o amenazas, de los cuales un 3,2% indicó observarlo siempre o casi siempre.

En su tesis doctoral, Calmaestra (2011) encontró un 15,1% de prevalencia de *cyberbullying*, con un 7,6% de víctimas, un 5,4% de agresores y un 2% de agresores víctimas. Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012) aludieron a un 12,4% de involucrados en estas conductas en Internet, siendo el porcentaje inferior (7,3%) el de los involucrados a través del móvil. Buelga y Pons (2012), por su parte, indicaron una tasa de agresión del 31,4%, de la cual un 4,9% fue severa 6 un 26,5% de carácter moderado. En cuanto al estudio de León del Barco, Castaño, Bullón y Carroza (2012), se reportó un 6% de victimización y un 6,4% de agresión.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Navarro, Yubero, Larrañaga y Martínez (2012; Navarro y Yubero, 2012) hallaron un porcentaje de victimización de un 24,2%, muy similar al que hallarían posteriormente (Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva, 2013), de un 24,6%. Sin embargo, en un posterior estudio, el porcentaje de victimización fue de un 4,6% y el de agresión de un 2% (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero, 2015). Estos cambios pueden deberse al instrumento utilizado, dado que en los primeros casos

se utilizó el instrumento de Buelga *et al*. (2010) de victimización y en el último, el cuestionario de Calvete *et al.* (2010) para agresión y el de Estévez *et al*. (2010) para victimización.

En otra tesis doctoral, García-Fernández (2013) indicó que el 31,2% de la muestra manifestó haber estado envuelto en estas conductas. Las víctimas supusieron el 9,3%, los agresores el 5,5% y las víctimas agresoras, el 3,4%. En un estudio sobre estrategias de afrontamiento, Nacimiento y Mora-Merchán (2014) dividieron la muestra en función de la frecuencia en la que se veían implicados en estas conductas. Así, un primer grupo lo conformó el 20,3% de los participantes como "no victimizados"; el segundo, ocasionalmente victimizado, lo compuso el 51,5% de la muestra; el último, para víctimas que al menos sufrían *cyberbullying* una vez a la semana, lo compuso el 28,2% de los participantes.

Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete (2013) hallaron que un 24,1% de su muestra había sufrido un comportamiento relacionado con el *cyberbullying*; un 15,9%, dos comportamientos, un 8%, tres y, finalmente, un 4,7% cuatro o más. Un trabajo posterior (Gámez-Guadix, Gini y Calvete, 2015), al analizar la estabilidad de la victimización a lo largo del tiempo, halló que un 5,9% de los participantes era víctima recurrente a lo largo del tiempo. El 14,5% de los participantes fue víctima en el primer momento estudiado y no en el segundo, y el 17,6% en el segundo, pero no en el primero.

Garaigodobil y Aliri (2013; Garaigordobil, 2015) hallaron una tasa de victimización del 30,2%, mientras que la de agresión se situó en el 15,5%. El grupo más numeroso lo configuraron los espectadores (65,1%) En un trabajo en Badajoz, Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo (2014) indicaron que un 3,2% eran agresores víctimas en los últimos dos meses, mientras que García-Moya, Suominen y Moreno (2014), a partir de los datos del Estudio *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), hallaron un 5% de victimización general (un 4% de víctimas usando un *PC* y un 3,4% usando un móvil).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Del Rey, Casas, *et al*., (2015), en el estudio que señalé antes en el plano comparado, hallaron un porcentaje de implicación del 11,9%, algo más elevado que el encontrado por Giménez-Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz, and Maquilón (2015;

Giménez, Maquilón y Arnaiz, 2015), de un 8,3% (un 5,6% de victimización, un 1,4 de agresión y un 1,4% de agresores víctimas).

González-García (2015), en su tesis doctoral, halló que un 10,3% de los participantes fueron víctimas (2,5% de manera frecuente), así como un 5,1% dijeron ser agresores (aunque ninguno se reconoció como agresor frecuente). En relación con los espectadores, un 35,6% dijo haber presenciado alguna vez alguna conducta de *cyberbullying* (el 6,3% señaló presenciarlas siempre o casi siempre). Otra tesis, en este caso, la de Fernández (2015), encontró que un 79,9% de su muestra se había visto envuelta en conductas de *cyberbullying*. La autora indica que un 43,9% habían sido víctimas y un 23,6% agresores. Las víctimas agresoras supusieron un 19,1% del porcentaje de total de víctimas, mientras que los espectadores supusieron un 76,9%.

Elevados porcentajes de victimización también fueron reportados por Álvarez-García *et al*. (2015), de un 78,3% (72,7% ocasional y 5,6% frecuente), mientras que Buelga, Iranzo, Cava y Torralba (2015) hallaron un porcentaje de agresión del 56,5% (46% ocasional y 10,5% severo).

La mayoría de estos trabajos han sido incluidos en la revisión sistemática de Zych, Ortega-Ruiz y Marín-López (2016) sobre los trabajos en nuestro país, suponiendo una estupenda referencia para conocer con detalle estos estudios. En ese mismo año, *Save the Children* (Calmaestra, Escoerial, García, del Moral, Perazzo y Ubrich, 2016) emitió un informe en el que se indicaba que, para los dos últimos meses, un 6,9% de la muestra había sido víctima de *cyberbullying*, mientras que el 3,3% se habría declarado agresor. Es interesante ver el desglose por Comunidades Autónomas de la victimización y la agresión (Save the Children, 2016: 32 y 46): la victimización ocasional oscila entre el 3% de Asturias y el 9,5% de Andalucía, mientras que la frecuente lo hace desde el 0,4% de Castilla-La Mancha y La Rioja y el 1,6% de Canarias.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz (2016) encontraron que un 31,2% de los escolares estudiados estuvieron envueltos en estas conductas, siendo víctimas un 9,3%, agresores un 5,5% y agresores víctimas un 3,4%. Este estudio ofrece ligeras variaciones con el realizado un año antes con la misma muestra (García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2015), en el cual la victimización se

situó en el 10,1% (8,2% ocasional y 1,9% frecuente), la agresión en el 5,8% (4,1% ocasional y 1,6% frecuente) y la agresión-victimización en el 3,6% (2,7% ocasional y 0,9% frecuente). De manera muy consistente con estas cifras, Romera-Félix, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz (2016) hallaron un 29,7% de implicación, siendo el porcentaje de víctimas un 9,9%, el de agresores un 5,5% y, más alejado de los estudios anteriores, el de agresores víctimas de un 14,3%.

Por último, podemos encontrar trabajos más recientes como el de Cuesta, Muñoz e Izquierdo (2018), quienes en una comparación con Francia encuentran un porcentaje de victimización en nuestro país del 17%; el de agresión es del 9,8% y el de agresores víctimas de un 5,7%. Garmendia *et al*. (2019) reportan un 12% de victimización, mientras que Benítez (2018a) ha encontrado un 15,5% de victimización (de las que el 6,7% sufrieron amenazas varias veces a la semana) y un 11,7% de agresión. En un estudio posterior (Benítez, 2018b), la autora reporta un 21,6% de victimización en una muestra un poco más reducida que la anterior. Más recientemente aún, Martín-Criado, Casas, Ortega-Ruiz y Del Rey (2021) han hallado una prevalencia de víctimas del 13,2%, en un trabajo sobre supervisión parental y "extimidad"[43] en redes sociales.

Tabla 6. Datos sobre la prevalencia del *cyberbullying* en España.

Estudio	*% Agresor*	*% Víctima*	*N y edades*	*Observaciones*
Defensor del Pueblo (2007)	4.8 (a veces) 0.6 (en muchos casos)	5.1 (a veces) 0.4 (en muchos casos)	3000	Concepto de "maltrato a través de la red y los móviles".

[43] La extimidad es un término acuñado originariamente por Lacan, desde el psicoanálisis, a través del cual se pretende explicar cómo la construcción del sujeto tiene que ver con la interrelación de lo interno, íntimo, y lo externo. Sin embargo, desde hace años, se viene trabajando en torno a este término en relación con cómo se transfiere la vida privada hacia el exterior, convirtiendo lo íntimo en una forma de comunicación a través de las redes sociales, la televisión, etc… Esta exposición de lo íntimo es la extimidad, que no sólo tiene que ver con cómo nos mostramos al mundo, sino también con cómo las reacciones del mundo ante esta exposición configuran nuestra percepción y comportamiento. Para un mayor detalle del concepto y de sus implicaciones, véase Sibilia (2008).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008)	1.7	1.5	830 (12 a 18)	0.6% de agresores víctima. Porcentajes para formas severas.
Observatorio Estatal de Violencia Escolar (2008)	2.5 (últimos dos meses) 3.5 (alguna vez)	2.5 (últimos dos meses) 7 (alguna vez)	23100 (12 a 17)	No recoge datos de Catalunya ni de Ceuta.
INTECO (2009)	--	5.9[1] 2.9[2]	625 hogares*	*Entrevista a menor y a padre, madre o tutor legal. [1] "ciber*bullying* activo" [2]"ciber*bullying* pasivo"
Sureda, Comas, Morey, Mut, Salva y Oliver (2009)	9.4*	11.6**	500 (15 y 16)	*Haber enviado mensajes amenazantes *Haber recibido insultos o amenazas (mail o móvil)
Avilés (2009)	1.4[1] 1.2[2]	2.9[1] 0.5[2]	730 (12 a 17)	[1] Formas severas Internet) [2] Formas severas (móvil)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Ortega, Elipe y Calmaestra (2009)	5.15	8.58	830 (12 a 18)	
Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega (2009)	--	3.7[1] 0.5[2] 6.2[3] 1.3[4]	1671 (12 a 17)	[1] CB a través de móvil ocasional [2] CB a través de móvil severo [3] CB en internet ocasional [4] CB en internet severo
Calvete et al. (2010)	44.1*	--	1431 (12 a 17)	*Involucrados en cualquier forma de *cyberbullying*.
Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010)	--	30.1*	1431 (12 a 17)	*Algún tipo de ciberagresión.
Buelga, Cava y Musitu (2010)	--	15.4[1] 15.5[2]	2101 (11 a 17)	[1] Victimización severa por teléfono móvil. [2] Victimización severa por internet.
Félix-Mateo, Soriano-Ferrer, Godoy-Mesas y	--	3[1]	1028*	*Incidencias registradas en PREVI.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Sancho-Vicente (2010)				[1] Del total de incidencias registradas, porcentaje relativo a CB.
Álvarez-García, Núñez, Álvarez-Pérez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro (2011)	--	--	638	Haber observado conductas de *cyberbullying*. Según la conducta, de 35,4 a 51,9%.
Calmaestra (2011)	4.2[1] 0.5-0.0-0.4[2] 3.6[3] 0.5-0.2-0.2[4]	3.7[1] 0.3-0.1-0.1[2] 6.2[3] 0.5-0.2-0.6[4]	1671 (12 a 20)	[1] Vía móvil (una o dos) [2] Vía móvil (dos o tres veces al mes, un a la semana, varias veces a la semana) [3] Vía internet (una o dos) [4] Vía internet (dos o tres veces al mes, un a la semana, varias veces a la semana)
Elipe, Ortega, Hunter y Del Rey (2012)	7.3* 12.4**	--	5754	*Implicados (móvil) **Implicados (internet)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Buelga y Pons (2012)	26.5 (moderada) 4.9 (severa)	--	1390	Móvil e internet.
León del Barco, Castaño, Bullón y Carroza (2012)	6.4	6	1708	Alguna vez a lo largo de la vida.
Navarro, Yubero, Larrañaga y Martínez (2012)	--	24.2*	1127 (10 a 12)	*Al menos una vez a la semana en los últimos 6 meses
Garaigodobil y Aliri (2013)	15.5*	30.2**	3026 (12 a 18)	*Haber realizado una o más conductas de ciberacoso **Haber sufrido una o más conductas de ciberacoso
Navarro, Serna, Martínez y Ruiz-Oliva (2013)	--	24.6*	1068 (10 a 12)	*Al menos una vez a la semana en los últimos 6 meses
Gámez-Guadix, Orue, Smith y Calvete (2013)	--	4.7*	1021 (13 a 17)	*Recibir cuatro o más comportamientos de CB

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
García-Fernández (2013)	5.5	9.3	1278 (10 a 14)	3.4% agresores víctima.
Nacimiento y Mora-Merchán (2014)	--	28.2*	346 (12 a 18)	*Víctimas habituales
Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo (2014)	--	--	1648	3.2% agresores víctima.
García-Moya, Suominen y Moreno (2014)	--	3.6 (móvil) 4 (internet)	7580 (13 a 18)	Porcentaje agregado de victimización: 5%.
Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga y Yubero (2015)	2	4.6	1058 (10 a 12)	
Gámez-Guadix, Gini y Calvete, (2015)	--	5.88*	969 (13 a 18)	*Víctimas “estables”
Garaigordobil (2015)	7.8 (siempre)	6.3 (siempre)	3026 (12 a 18)	Porcentajes desagregados por conducta y edades.
Del Rey, Casas, et al. (2015)	45.1	48.9	875 (11 a 19)	46.5 agresores víctima.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	*% Agresor*	*% Víctima*	*N y edades*	*Observaciones*
				Una vez o más.
González-García (2015)	5.1[1] 0[2] 0[3]	7.8[1] 1.1[2] 1.4[3]	297 (12 a 18)	[1] Una o dos veces [2] A menudo [3] Siempre Datos referidos al último año.
Giménez-Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz, and Maquilón (2015)	1.4	5.6	1353 (12 a 20)	A lo largo de la vida.
Fernández (2015)	23.6	43.9	1322 (12 a 20)	Una o más conductas en el último año.
Álvarez-García et al. (2015)	--	72.7* 5.6**	3180 (11 a 19)	*Ocasional **Frecuente
Calmaestra, Escorial, García, del Moral, Perazzo y Ubrich (2016)	3.3	6.9	S/D	Informe "Yo a eso no juego" de *Save the Children*
García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz (2015)	5.8	10.1	1278 (10 a 14)	3.6 agresores víctima.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estudio	***% Agresor***	***% Víctima***	***N y edades***	***Observaciones***
Romera-Félix, Cano, García-Fernández y Ortega-Ruiz (2016)	5.5	9.9	505 (12 a 16)	14.3 agresores víctima.
Cuesta, Muñoz e Izquierdo (2018)	9.8	17	316 (10 a 16)	Estudio comparativo con Francia. 5.7% víctimas agresores.
Benítez (2018a)	--	15.5	213 (12 a 16)	
Benítez (2018b)	--	21.6	88 (12 a 16)	
Garmendia et al. (2019)	10	12	500 (9 a 16)*	*También se entrevistó a los padres
Martín-Criado, Casas, Ortega-Ruiz y Del Rey (2021)	--	13.2	6408 (10 a 16)	

Fuente: elaboración propia.

1.4. Recapitulación y reflexión a partir de los datos de *bullying* y *cyberbullying*.

Una vez realizado el compendio de algunos de los principales trabajos sobre *bullying* y *cyberbullying*, es menester realizar algunas observaciones importantes.

Como se ha podido observar, existen múltiples debates en torno a las definiciones de *bullying* y *cyberbullying*. Pese a ellos, a través del repaso de los estudios sobre

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estas materias es posible comprobar que las definiciones más aceptadas mantienen los elementos clave señalados por Olweus.

En el caso del *cyberbullying*, aunque las consideraciones sobre la asimetría de poder, la repetición o las revisiones sobre las dinámicas clásicas son relevantes en lo que se refiere a la conceptualización, a efectos de medición no suponen grandes variaciones entre los diferentes trabajos. En cuanto al anonimato, requerido a veces y en otras no, lo cierto es que tampoco afecta a la detección del fenómeno en los trabajos de autoinforme.

Es relevante hacer notar que los cambios culturales y las consideraciones socio-culturales en los distintos países y regiones puede afectar a la medición de estas conductas, pero como también se ha mostrado, se están desarrollando herramientas comunes que pueden ser aplicadas a nuestro contexto sin desvirtuar las cifras que han venido manejando los estudios comparables entre sí.

En torno a los factores de riesgo revisados, aunque existe un sólido cuerpo teórico, también aparecen algunos trabajos contradictorios entre sí. En todo caso, los correlatos que la literatura identifica refuerzan los trabajos que se vienen realizando para prevenir e intervenir en los centros educativos.

De la misma manera puede observarse una tendencia creciente de trabajos de revisión y meta-análisis, los cuales van mejorando a lo largo del tiempo gracias al uso de técnicas estadísticas más avanzadas. Esto nos sitúa en una posición de vanguardia en relación con otros países, lo cual muestra, contrariamente a lo que la opinión publicada señala, que en nuestro país tenemos cada vez mejores herramientas y sólidos cimientos para intervenir y prevenir.

A mayor abundamiento, el avance en la incorporación de actores implicados para intervenir y prevenir (sistema escolar, sistema familiar, etc.) no es novedoso en nuestro contexto: los estudios han venido señalando a estos factores sistémicos como altamente relevantes a la hora de llevar a cabo estas tareas y, cómo no, a la hora de detectar.

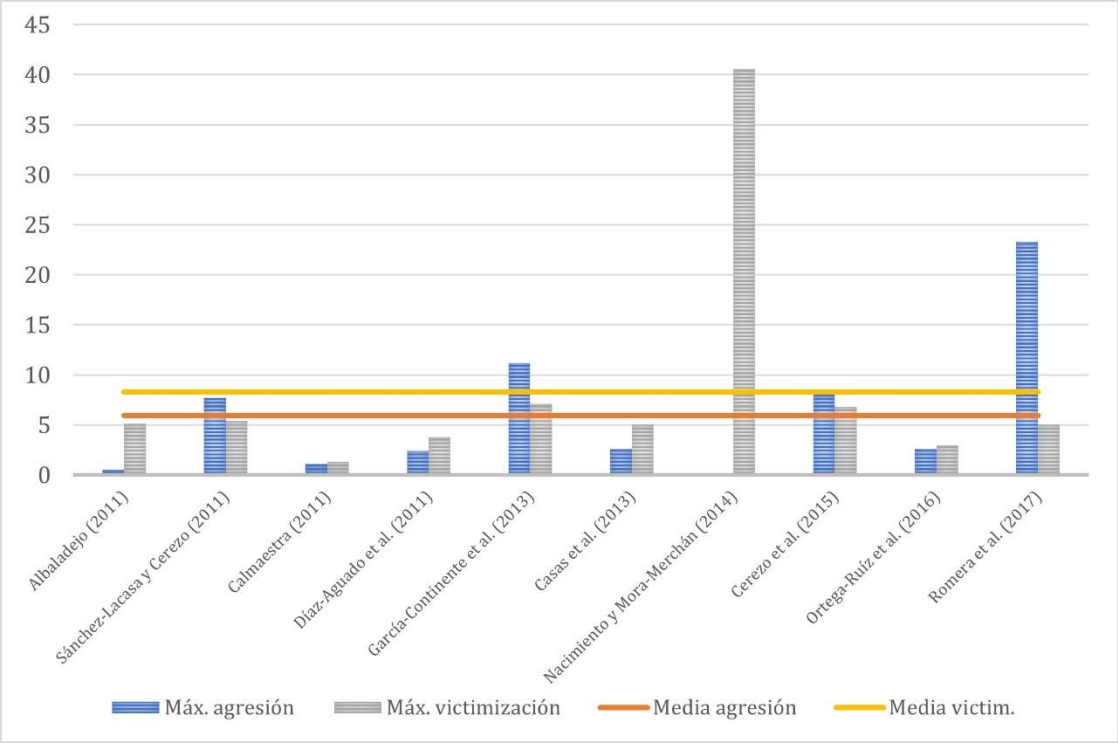
Por último, también es notable el incremento de trabajos que han establecido comparaciones entre países, ofreciendo un panorama muy distinto al que el imaginario popular tiene de la situación en nuestras escuelas: las tasas españolas en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el plano comparado se sitúan en una zona media-baja, lo cual indica que queda mucho trabajo por hacer, pero que se ha realizado una ingente cantidad de esfuerzo para llegar a la situación en la que nos encontramos. Ello, habida cuenta de que no disponemos de tasas base de los fenómenos de carácter oficial.

Así, si nos centramos en las cifras oficiales, se observa una carencia de las mismas, además de que la ausencia de publicidad y la escasa respuesta de las administraciones dificulta el estudio independiente de las tasas de *bullying* y *cyberbullying*. No obstante, si tenemos en cuenta las cifras obtenidas en relación con la población escolar, los datos parecen en sintonía con los estudios. Esto es, los casos graves son, por fortuna, minoritarios, lo cual no quiere decir que haya que dejar de intervenir y prevenir en estas materias, dado que las conductas menos graves son también lesivas, pueden desembocar en situaciones más graves e, incluso, con el paso del tiempo pueden generar efectos negativos de profundo calado como las conductas más graves.

Figura 7. La prevalencia del *bullying* (agresión y victimización) en España en los últimos 10 años*.



** Se incluyen todos los estudios de los últimos 10 años incluidos en este trabajo. Datos referidos a las conductas más graves/persistentes cuando así se ha indicado en los estudios.*

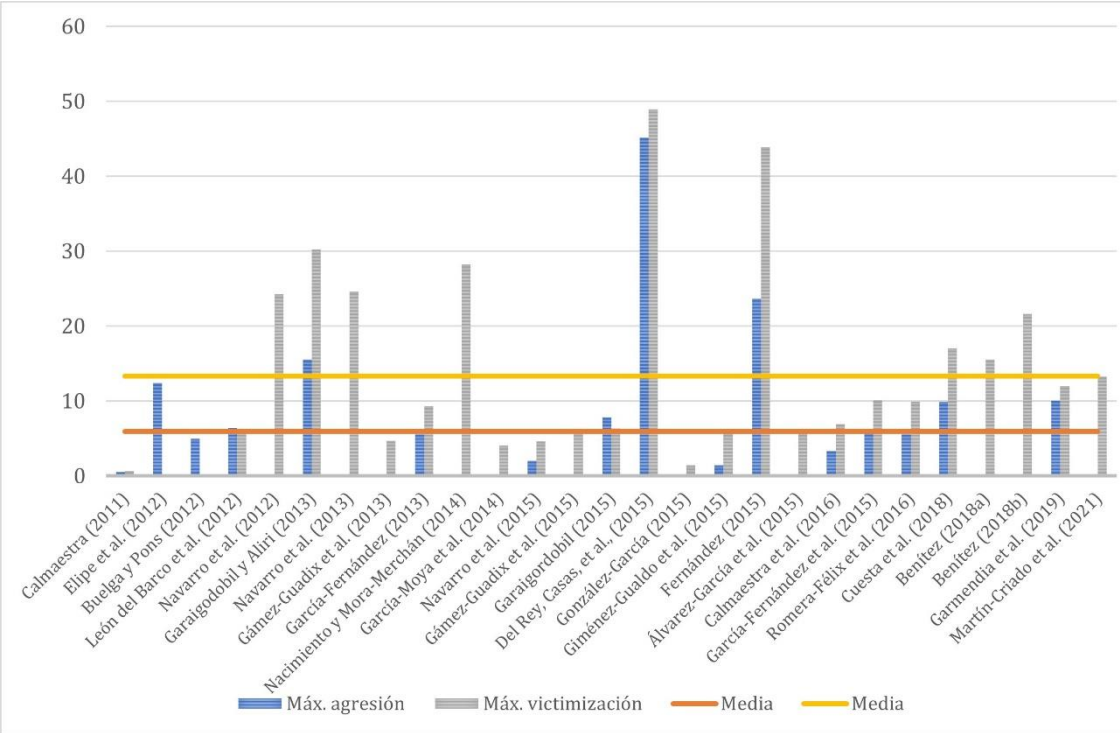
Fuente: elaboración propia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Si nos atenemos a los últimos diez años, las cifras de prevalencia del *bullying* que encontramos en nuestro país podrían situarse como se ilustra en la anterior figura: como se puede comprobar, salvo algunos estudios en los que los porcentajes se refieren a conductas en general, o a alguna vez, las cifras son consistentes a lo largo de los últimos diez años, con un porcentaje medio de agresión del 5,95% y de victimización del 8,31%.

En la misma franja temporal, las cifras de *cyberbullying* quedan como siguen:

Figura 8. La prevalencia del *cyberbullying* (agresión y victimización) en España en los últimos 10 años*.



** Se incluyen todos los estudios de los últimos 10 años incluidos en este trabajo. Datos referidos a las conductas más graves/persistentes cuando así se ha indicado en los estudios.*

Fuente: elaboración propia.

Se aprecia cómo en los últimos años se ha venido prestando más atención a los trabajos sobre *cyberbullying*, si observamos la mayor cantidad de estudios referidos a esta conducta. Así, aunque existen algunos trabajos que preguntan por "alguna vez" a lo largo de la vida, o que incluyen todo tipo de conductas, o bien, que indican que se refieren a "personas involucradas", lo cierto es que la gran mayoría de trabajos arrojan porcentajes similares, situándose el porcentaje de agresión en el 5,9% y el de victimización en el 13,3%.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por tanto, es posible sostener que debemos ser optimistas a la hora de enfrentarnos a estos fenómenos, siempre teniendo en cuenta que la erradicación de un fenómeno social es altamente improbable y que conseguir disminuciones de unos hechos con tasas elevadas será siempre más fácil y rápido que conseguir disminuciones de hechos con tasas medias y bajas.

Para finalizar, a través del repaso de trabajos, parece claro que las cifras de victimización son más elevadas que las de agresores, por lo que es crítico mejorar la detección de los agresores graves y persistentes, así como de los agresores que antes han sido víctimas, diferenciándolos de los agresores puntuales, con el fin de poder establecer mecanismos de intervención diferenciales. Esto es particularmente acusado en el caso del *cyberbullying*, mientras que los estudios sobre *bullying* ofrecen cifras con mayores porcentajes de agresores que de víctimas en algunos casos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Nobody can unbake a baked potato.

(Janet R. Richards, 2000: 121)

Capítulo 2. La interacción entre persona y ambiente, el paso al acto y la criminología ambiental.

2.1. Introducción y contexto.

Las personas y sus actos no se pueden sustraer de los contextos (generales) ni de los entornos (particulares). Como Ortega y Gasset meditara, la ¡*circum-stantia! ¡Las cosas mudas que están en nuestro próximo derredor!*, debería ser vinculada a cada uno de nosotros *tal y como es ella, precisamente en lo que tiene de limitación, de peculiaridad…*[44]

Indicaba el ilustre maestro, al referirse a la obra de Azorín sobre cuestiones relativas al pasado patrio, que Kant se refería a España como *Tierra de antepasados*, cuestión que afectaba al carácter reaccionario de nuestro espíritu. Y, bien es cierto, que la configuración de nuestra ciencia, en la actualidad, adolece de este reaccionarismo. Se coincide, en este punto, con Ortega y Gasset en que no siempre somos capaces de reconocer nuestro pasado para comprender en qué punto estamos.

Aquí no pretendo coadyuvar a esa carencia del reconocimiento del pasado, ya que una de las principales aportaciones que se pretenden realizar es, precisamente, reconocer qué se ha trabajado en la materia y cómo nos puede ayudar ese conocimiento para mejorar la comprensión de "nuestra" circunstancia actual en materia de *bullying* y *cyberbullying*. Especialmente, se busca un apoyo explícito en los mecanismos explicativos y aplicados que nos permiten avanzar hacia una mejor

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[44] La cursiva, que pertenece al que suscribe, reproduce literalmente a Ortega y Gasset, en su obra Meditaciones del Quijote (1914[2014], edición de Alianza Editorial, en su colección Libros Singulares). Ortega y Gasset interpela directamente aquí al lector para una mejor comprensión de sus meditaciones y, en cierto modo, a través del pensamiento cercano a Nietzsche, arguye que no deberíamos situar(nos) como seres deudores de nuestro propio pasado, sino como constructores de nuestro propio presente a través de la comprensión de nuestro mundo inmediato.

capacidad de intervención y preventiva, ofrecidos por el estado de la ciencia criminológica actual.

Uno de los principales avances de la criminología contemporánea es precisamente vincular para siempre a agresores y víctimas, así como a los que les rodean, al entorno en el que se desarrollan sus actos (Brantingham y Brantingham, 1991) y, del mismo modo, supone una nueva mirada hacia el acto delictivo/antisocial: centrarse en el evento como el eje del comportamiento. El acto ya no es más una cosa muda alrededor de victimario y víctima, sino objeto y sujeto de análisis, según veremos. Éste es el enfoque de este trabajo y, por tanto, la interacción de las personas con el ambiente es el núcleo central de las posibles aportaciones que de él dimanarán.

Repaso por tanto aquí los principales enfoques que reafirman la importancia del entorno en el comportamiento delictivo y/o antisocial (utilizaré en adelante el término "evento" indistintamente para referirme a ello) desde un punto de vista histórico, aunque debo realizar una pequeña digresión, relacionada con el desarrollo de la criminología en España, para tratar de ilustrar el uso que hacemos de dichos enfoques y teorías en este trabajo.

En una suerte de paralelismo con lo que se indicó en torno a la delincuencia juvenil y el *bullying* y el *cyberbullying*, es poco frecuente atender a cómo se ha configurado el avance de la ciencia criminológica en nuestro país. Además, en el caso que me ocupa, el uso de otras perspectivas teóricas alejadas de la criminología genera cierta distorsión a la hora de aplicar el conocimiento acumulado, dado que existe cierta resistencia a que la criminología se ocupe de estos temas debido a su raíz etimológica, pese a que la aplicabilidad fundamental sea de naturaleza preventiva.

Esta cuestión de fondo exige reflexionar acerca de la importancia del entorno y de su interacción con las personas a la hora de poder explicar cómo sucede el evento. Nótese la aparente circularidad al situar al entorno como fuente de interacción con las personas para explicar cómo éstas actúan en dicho entorno. Como se comprobará, en efecto, es una apariencia.

Para situar este primer análisis, debe señalarse que con cierta frecuencia olvidamos en gran medida el pasado de la criminología en nuestro país, en tanto en cuanto

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pudiera parecer que sólo ha sido en los últimos años cuando la Criminología ha tenido un desarrollo excepcional a nivel teórico-práctico en todo el mundo y, especialmente, en nuestro país (Campoy y González, 2014, sobre el trabajo de Redondo y Garrido, 2013).

Se suele situar el inicio de la criminología científica con la aparición de los primeros estudios de Guerry y Quetelet en la primera mitad del S. XIX, aunque más frecuentemente se alude al nacimiento del positivismo criminológico como el origen de la ciencia criminológica (Serrano-Gómez, 2007). En nuestro país, de forma concomitante, encontraremos autores como Cubí i Soler como precursor desde la frenología de esta corriente ampliamente denostada en nuestro país, pero no por ello ignorada (Serrano-Gómez, 2007)[45] o a Esquerdo en el plano del tratamiento de enfermos mentales en medio abierto (Llorca-Baus, 1984).

En nuestra ciencia, es importante señalar que el pistoletazo de salida, junto al positivismo, se da en torno al correccionalismo en el ámbito penal y al ámbito penitenciario, con autoras/es como Arenal, Bernaldo de Quirós, Dorado-Montero o Salillas, quienes pusieron las semillas de la incipiente criminología española. El vínculo con la importancia de la educación y del entorno se materializa en la figura de Giner de los Ríos, quien creara el Laboratorio de Criminología en 1899, que a la postre se acabaría convirtiendo en la Escuela de Estudios Penitenciarios (Serrano-Gómez, 2007).

Pese a esta trayectoria de más de un siglo y medio, señala Serrano-Gómez (2007: 17) que "nuestra historia de la Criminología pone de manifiesto que prácticamente hemos carecido de investigación en este campo, y ello se refleja en la situación actual de nuestro país en estos momentos. En realidad, poco conocemos del fenómeno de la criminalidad en España". No obstante, lo cierto es que desde los años 90 el empuje de la alianza académico-profesional en materia de criminología ha ido superando los escollos del devenir científico y académico criminológico (Díez-Ripollés, 2018)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[45] Hay quienes, desde perspectivas cercanas a Foucault y desde la ciencia política, sitúan en el S. XVIII, con la beneficencia y el asistencialismo, el punto de partida de las prácticas "correccionales", fundamentalmente aplicadas a pobres, discapacitados y/o enfermos mentales (Mellón, 2003). No obstante, el paradigma que rige estos análisis es el de la criminología crítica, por lo que no se incluyen estas cuestiones dentro de la génesis de la criminología empírica.

y, en consecuencia, poniendo al día nuestro saber hasta equipararlo con el plano científico internacional.

En el caso del acoso escolar ha sucedido algo similar: pareciera que sólo en los últimos años se ha estudiado este fenómeno, cuando es bien conocido que los primeros estudios datan de la década de los 70 del siglo pasado en el plano internacional y en los 80 en nuestro país, como señalé antes.

El motivo por el que caemos en este espejismo, tanto si hablamos de criminología en general como si hablamos de *bullying* en particular, puede explicarse en palabras del mismo Serrano-Gómez (2017: 17): "Ante una muy deficiente política criminal, los diferentes gobiernos han optado por un endurecimiento sistemático de las penas, sin argumentos". Es decir: el manido argumento de la novedad y del desconocimiento tiene su base en la respuesta jurídica a los diferentes fenómenos objeto de estudio, la cual, debiendo basarse en la investigación criminológica, únicamente atiende al mecanismo disuasorio como remedio a todo mal[46].

De cualquier manera, lo cierto es que encontramos una variable constante en la explicación del fenómeno delictivo a lo largo de toda la historia del saber criminológico: el "entorno" o el "ambiente", como elemento accesorio, principal o coadyuvante a la explicación de la delincuencia y/o comportamiento antisocial.

Éste aparece recogido, en mayor o menor medida, ya sea en las primeras aproximaciones de carácter positivista (Garófalo, 1890), o bien en las modernas teorías y modelos explicativos de carácter integrador (Redondo, 2015; Redondo y Garrido, 2013; Siegel, 1998, 2012). Incluso, con anterioridad, con las primeras aproximaciones a la estadística "criminal" (Guerry, 1833; Quetelet, 1831[1984]).

De hecho, aunque de manera lejana a la criminología, pero conexa, evidentemente, el Dr. Esquerdo ya identificaba la importancia que tenía el ambiente en el

[46] Este problema, empero, no es novedoso. Ya Salillas (1908: 601-602) señalaba que "La criminología no sería nada si se limitase a la mera labor de los investigadores, sistematizada doctrinalmente. La criminología es, y ha de serlo aún más en sus subsiguientes desarrollos, una ciencia de finalidades jurídicas y sociales. Por lo mismo, las grandes reformas, desarrolladas legislativamente e implantadas en los países que nos deben servir de modelo, son conquistas de la moderna criminología, tan propias suyas como si individualmente nacieran de alguno de sus eminentes cultivadores". Es decir: la aplicabilidad de la criminología depende, en gran medida, de que las respuestas de los diferentes operadores se basen en el conocimiento generado por ésta.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tratamiento de personas enfermas mentales, lo cual le llevó a tratar a sus pacientes en un entorno natural a pie de la playa del *Paradís*, en La Vila Joiosa (Alicante), siendo pionero en este sentido en nuestro país (Llorca-Baus, 1984).

Las implicaciones que el ambiente tenía en el comportamiento son evidentes también en la corriente correccionalista española, en tanto el medio de aplicación preferente del nuevo saber criminológico era el medio penitenciario.

El punto de inflexión para el elemento "ambiente" dentro de la criminología lo encontramos en los años 20 del siglo pasado, con la Escuela de Chicago, que con un marcado corte sociológico recogería el guante de la crisis del modelo urbano emergente en la época (Hall, 1996). No es casual que fuese en Chicago la ciudad en la que en 1914 nace la Escuela de Sociología Urbana (Redondo y Garrido, 2013; Stangeland y Garrido, 2004; Vozmediano y San Juan, 2010): en esta ciudad Jane Addams había fundado su centro social (*Hull House*) para hacer frente a los problemas derivados de la inmigración y la pobreza, entre los que la delincuencia era considerada el principal (Hall, 1996)[47].

Una de las obras clave a nuestros efectos de la Escuela de Chicago fue la de Park, Burgess y McKenzie (1925), en la que se advierte que la ciudad y sus habitantes se relacionan y modifican entre sí, aunque para ellos, esta relación se sustenta en la "naturaleza humana" (Park *et al*., 1925:4).

Debemos detenernos en este punto dado que dicho trabajo otorga al entorno la capacidad de modificar el comportamiento humano, lo cual supone el sustrato de la perspectiva de los precipitadores situacionales del delito, que será el eje de este trabajo. Del mismo modo es interesante observar la referencia de los autores a la naturaleza humana, lo que reafirmaría que el comportamiento (el evento) está relacionado con ambos aspectos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[47] Debe puntualizarse que los estudios de "observación social en masa" dirigidos a producir evidencia empírica en el ámbito de la sociología urbana ya se habían utilizado en Londres en la década de 1880 (y posteriores) (Hall, 1996), fruto del "descubrimiento" de los "horrores de los barrios pobres" (Hall, 1996: 24) por parte del editor de *Pall Mall Gazette*. Esto generó una reacción casi inmediata por parte de las autoridades con el fin de abrir una investigación oficial, para la cual se utilizó la "Encuesta *Booth*", siendo éste fue el primer antecedente directo del estudio de la zona urbana como fuente de problemas de carácter social y delincuencial (Hall, 1996: 37 y ss.).

El enfoque ecológico seguido por la Escuela de Chicago tiene connotaciones de carácter ambiental y, como hemos sugerido, también psico-social (Park *et al.*, 1925: 30). Así, el medio físico urbano es importante, pero el empleo, la moralidad o el alcoholismo, entre otras cuestiones, también son relevantes para Park *et al.* (1925). Estas variables son, al tiempo, problemas y factores relacionados con la delincuencia.

Así, hemos seleccionado la moralidad entre los ejemplos utilizados por la Escuela de Chicago dada la relevancia que, en estos últimos años, ha tenido el enfoque de Wikström y su equipo, quienes han planteado la teoría de la acción situacional, que prioriza el plano moral del individuo como factor explicativo de la delincuencia, con el mismo grado de importancia de otras variables y, cómo no, en estrecha relación con el entorno inmediato de los individuos (Wikström, 2006; Wikström, Oberwittler, Treiber y Hardie, 2012). Este enfoque será tratado con interés posteriormente, dada su interseccionalidad con los precipitadores situacionales del delito.

Será necesario avanzar un poco en el tiempo, hasta los años 70 del siglo pasado, para encontrar la génesis de las principales teorías que ponen el énfasis en el entorno como característica fundamental a la hora de explicar el evento delictivo. Estas perspectivas teóricas surgen, además, con la evidente vocación de ser aplicadas y, por tanto, con la voluntad de realizar un ejercicio eficaz de trasladar la teoría a la práctica.

El hecho de que el nacimiento de la corriente ambiental se dé a la vez que el interés en el estudio del *bullying* no ha supuesto que este enfoque haya sido aplicado al fenómeno, como así ha sucedido en el caso del *cyberbullying*, dado que su aparición temporalmente tardía coincidió con la aplicabilidad de la teoría de las actividades cotidianas al ciberespacio de manera generalizada en el mundo.

No es menos cierto que en materia de *bullying* y *cyberbullying* se han utilizado múltiples teorías y enfoques, algunos de ellos criminológicos y bien conocidos. En este sentido, al exponer cómo se configuran los precipitadores, se verán recogidos elementos de estas teorías y aproximaciones, aunque no sucede con todos ellos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por ejemplo, dentro de las aproximaciones teóricas más frecuentemente utilizadas en el caso de *bullying* podemos encontrar la teoría del apego (Ainsworth y Bowlby, 1991) y la teoría de la mente (Call y Tomasello, 2008; Premack y Woodruff, 1978), que han sido capitales para construir explicaciones plausibles acerca de la génesis del *bullying* (Ortega-Ruiz y Mora-Merchán, 2008), junto con la aproximación ecológica de Bronfenbrenner (1987). Mientras que las dos primeras hacen hincapié en el estilo de crianza y en la capacidad de entender y predecir conductas de terceros, respectivamente, la tercera visión es importante para entender el fenómeno como un sistema relacional complejo sobre el que actuar de manera multi-modal.

Sin embargo, estos enfoques quedan bien representados en modelos como el de triple riesgo delictivo, que incluye factores personales y sociales que se relacionan con estas teorías.

También ha jugado un papel relevante el aprendizaje social y la imitación (Bandura, 1965, 1977, 1989, 1997, 1999) a la hora de interpretar los comportamientos de los agresores y las víctimas agresoras, así como los postulados de Piaget (1976) sobre los aspectos evolutivos de carácter cognitivo, pero también grupal, en el *bullying*. Sin embargo, el enfoque de los precipitadores incluye todo un "clúster" basado en estas teorías.

Una tercera perspectiva influyente es la denominada como "modelo de procesamiento social de la información" (Dodge y Crick, 1990), muy interesante porque pone el énfasis en la incapacidad de tomar decisiones adecuadas en un momento determinado, entre otros aspectos. Como resulta evidente, esta aproximación queda subsumida dentro de los postulados de la criminología ambiental.

Como dije, también se han utilizado de manera más reciente para los dos fenómenos que aquí trato, pero especialmente para el caso del *cyberbullying*, perspectivas como las actividades cotidianas de Cohen y Felson (1979) (especialmente, para la victimización, pero también como marco conceptual del comportamiento en el ciberespacio, como se verá), la teoría de la tensión (Agnew, 1992), quizá una de las más utilizadas en relación al *bullying* y el *cyberbullying*, la teoría de la acción

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

razonada de Azjen (2012) o, más recientemente, la teoría del comportamiento social normativo, de Rimal y Real (2005).

Mientras que las actividades cotidianas son parte importante de la teorización en este apartado, tanto la teoría de la tensión como de la acción razonada quedan dentro de los precipitadores, la primera como elementos definitorios de situaciones que crean respuestas inadecuadas y la segunda como mecanismo de interpretación, que bien podemos operativizar gracias a los scripts de comportamiento, como se verá.

También podemos identificar en el estudio del *bullying* y del *cyberbullying* diferentes componentes vinculados a distintas aproximaciones teóricas, como por ejemplo el modelo de Bar-On (2006), sobre las capacidades y habilidades para interpretar las emociones, a partir del trabajo de Goleman (1995); el trabajo de Tresca (1998), sobre los efectos de la desinhibición en la comunicación mediada por computadoras que fue retomado por Mason (2008) en combinación con otros componentes de carácter educativo e identitario.

No obstante, la emoción y la cognición son aspectos fundamentales en relación con los precipitadores situacionales, dado que ambos conceptos son elementos centrales en el proceso de interpretación del entorno por parte de las personas. Sobre el concepto de desinhibición en función de las características del entorno veremos que existe un precipitador específico para tratar este mecanismo.

Otros trabajos como el de Veenstra (2009), en el que parte de la perspectiva de la elección racional (Clarke y Cornish, 1985) en combinación con la teoría general del delito de Gottfredson y Hirschi (1990) para la agresión y las actividades cotidianas para la victimización son una buena muestra de lo que justifica alterar el orden expositivo en este capítulo, así como el trabajo de Lianos y McGrath (2017), en el que se combina la teoría general del delito con la de la tensión.

Como puede observarse, las combinaciones teóricas son frecuentes, por lo que creo adecuado por tanto que, en el orden de los factores de riesgo y protección, pueda jugar un papel relevante la propuesta trans-teórica del modelo de triple riesgo delictivo (Redondo, 2015), además de una de las perspectivas que ha combinado

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

todos estos aspectos dentro del concepto de precipitadores situacionales del delito (Wortley, 1996, 1997).

Aunque Pikas (1975: 3) indicaba que el comportamiento de los agresores en el *bullying* era irracional, dado que el comportamiento era un fin en sí mismo, los estudios revisados hasta el momento permiten plantear que, quizá, los factores concurrentes a las conductas que aquí estudio doten de cierta racionalidad a los comportamientos de los agresores. Por tanto, considero procedente partir del marco conceptual ambiental dado que en mi opinión permite tener una nueva perspectiva explicativa y, fundamentalmente, preventiva, de los fenómenos del *bullying* y *cyberbullying*.

A continuación, la persona lectora encontrará tratadas con cierto detenimiento las tres principales teorías que configuran el cuerpo teórico de la Criminología ambiental, como son la perspectiva de las actividades cotidianas, la teoría del patrón delictivo y la perspectiva de la elección racional. Posteriormente, me ocupo con detalle de los precipitadores situacionales del delito, los cuales conforman el eje analítico principal de este trabajo, así como también no sólo de las limitaciones que estos conceptos poseen a la hora de encarar una investigación, sino también de las posibilidades que surgen a la hora de poder trabajar con ellos de forma autónoma o combinada dentro de la perspectiva de la elección racional.

Este punto es importante, en tanto me detengo en cómo los conceptos de motivación y oportunidad han sido concebidos por el marco teórico que empleo y, al mismo tiempo, a lo largo de los años.

Después de estas cuestiones me ocupo de tres de las principales teorías que nos ofrecen plausibles explicaciones criminológicas para poder abordar los fenómenos que aquí trato, como son la teoría general del delito, el modelo de triple riesgo delictivo y la teoría de la acción situacional. En este sentido, he escogido los conceptos principales y las posibilidades organizativas de estas corrientes antes que los procesos que los diferentes autores proponen, aunque en este sentido no es sencillo detraerse de ciertas concomitancias entre los mecanismos de estas teorías y los que aquí empleo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, tras realizar algunas observaciones al respecto de este último particular, me detengo en cómo se ha venido adaptando la literatura criminológica a la comprensión de los fenómenos que ocurren en el ciberespacio, ofreciendo algunos datos sobre el uso de Internet y redes sociales por parte de los menores, con el fin de mostrar la importancia de seguir trabajando en esta dirección. Para finalizar el capítulo, expongo brevemente el marco analítico de los "guiones" de comportamiento que, formando parte de una estrategia analítica clásica dentro de la criminología ambiental, me ha permitido repensar el lugar en el que situar el paso al acto y, por tanto, el análisis de los precipitadores situacionales del delito.

2.2. Tres grandes teorías para explicar el evento.

La criminología ambiental ha venido a desarrollarse a partir de tres grandes teorías fundamentalmente, las cuales han venido a prescindir de la centralidad del sujeto como génesis del hecho delictivo y han situado en el mismo plano el entorno como foco de análisis. Sintéticamente, repaso aquí:

a) la perspectiva de las actividades cotidianas, en la cual nos detendremos convenientemente y, cómo no, en su adaptación al ciberespacio por parte de algunos autores, la cual es conveniente para este trabajo;

b) la teoría del patrón delictivo, a la cual prestaremos únicamente la atención indispensable a nuestros efectos, y;

c) la perspectiva de la elección racional[48], por su estrecha vinculación con los precipitadores situacionales del delito.

Aunque recientemente algunos autores han situado en el mismo plano analítico la Teoría de la Acción Situacional propuesta por Wikström (Trinidad, Vozmediano, San Juan, 2019), en mi opinión es procedente tratarla con posterioridad, dado que con independencia de que se la haya calificado como una teoría "integradora", ésta pone el acento en la "propensión criminal" del individuo (Wikström *et* al., 2012) antes que

[48] Contrariamente a cómo se conoce popularmente esta aproximación ("Teoría de la elección racional"), Clarke y Cornish han venido señalando en distintos foros que prefieren el término "perspectiva" (p. ej., Clarke, 2014). Así, me refiero a ella como "Perspectiva de la Elección Racional".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en el ambiente inmediato, aunque la exposición a un ambiente "criminógeno" sea determinante para la aparición de la conducta delictiva según la teoría (Wikström, 2006, 2010; Wikström y Treiber, 2009; Wikström *et al*., 2012).

2.2.1. Perspectiva de las actividades cotidianas.

Una de las teorías señeras de la criminología es la perspectiva de las actividades cotidianas (en adelante PAC)[49] (Cohen y Felson, 1979; Felson, 2000, 2002, 2003, 2006; Felson y Boba, 2010; Felson y Eckert, 2015; Felson y Clarke, 1998). Esta teoría sostiene que, al contrario de lo que cabría esperar, el hecho de que las condiciones de vida de las personas y las sociedades mejoren no lleva aparejado un descenso de la delincuencia, existiendo, en apariencia, una relación inversa entre la mejora de la calidad y las condiciones de vida y la delincuencia (esto es, el aumento de la delincuencia al mejorar dichas condiciones socio-económicas).

Es bien conocido que lo que estos autores constatan en su seminal trabajo de 1979 es que los cambios acaecidos en la estructura social y económica estadounidense han provocado un aumento de los bienes/propiedades, los cuales, en muchos casos, están en constante movimiento junto a sus propietarios. Del mismo modo, dichos cambios provocan un aumento de la movilidad de las personas, derivados de los cambios en el mercado de trabajo y de sus centros de producción (aunque no sólo, dado que también se producen cambios en el ocio, etc.), con el consiguiente aumento del tiempo que las personas pasan en la calle y, por tanto, la disminución del tiempo que las viviendas permanecen ocupadas y vigiladas.

Lo que estos cambios producen es, por tanto, un aumento de las oportunidades ya sea en términos de exposición de los bienes que llevan consigo las personas o en términos de disminución de la vigilancia de las viviendas. Así, lo que se sostiene es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[49] Tradicionalmente, la literatura en castellano se ha referido a dicha teoría como "Teoría de las actividades *rutinarias*" (la cursiva es nuestra). No obstante, como el Dr. Felson ha señalado en múltiples ocasiones, la traducción correcta, así como el sentido de la palabra en inglés "*routine*" hace referencia a la cotidianeidad de las acciones de las personas a lo largo del día, por lo que aquí se utiliza la denominación referida por el autor (Felson, 2011, comunicación personal), pero también puede acudirse a Miró-Llinares, Agustina, Medina y Summers (2015) para una explicación más detallada y una discusión amplia sobre esta teoría. Del mismo modo, prescinde Felson del uso de "Teoría", proponiendo "perspectiva".

que la confluencia entre delincuentes y víctimas, ante ausencia de guardianes capaces, conlleva un aumento de la delincuencia.

Figura 9. Esquema básico de la teoría de las actividades cotidianas.

Tomada de: Eck y Clarke (2003: 13).

Un aspecto relevante que debo reseñar es el de las características que, según Felson (1998, para esta cuestión) deben concitar los objetivos/víctimas. Para Felson, los objetivos deben tener algún valor para el agresor, en un primer momento. En el caso especialmente de la delincuencia contra la propiedad, los objetos deben ser fácilmente transportables o, como mínimo, no presentar mucha resistencia para ser obtenidos (inercia del objeto). En tercer lugar, deben ser visibles para poder ser accesibles (cuarta "propiedad" de los objetos") esto es, la visibilidad necesaria para que el agresor se fije en ellos. Por último, deben ser accesibles, como adelanto en la anterior afirmación, sin excesivas trabas a la hora de poder acceder a ellos[50].

Esta cuestión es muy relevante a mi parecer debido a que las propiedades de los objetos, en este punto, parecen ser atribucionales: atribuidas perceptivamente por los agresores. Cuestión que discuto en términos de oportunidad más adelante.

Esta teoría ha sido adaptada al ciberespacio y aplicada a múltiples fenómenos delictivos y antisociales en (o a través) del "mundo cíber", especialmente, en nuestro país, por Miró (2011[51], 2012; Miró y Johnson, 2018; también sobre riesgos de victimización de menores en el ciberespacio, García, 2014[52]).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[50] Estas cuatro propiedades son las que dan lugar al famoso acrónimo VIVA (Felson, 1998: 54 en adelante).
[51] También las características de los objetos, pasando del VIVA al IVI, como veremos en el apartado 2.6.
[52] Véase el punto 2.6. de este trabajo.

No obstante, no ha sido la única adaptación que se ha hecho sobre el esquema básico de esta perspectiva. Una de las adaptaciones más importantes parte del trabajo de Eck (2003), en el que se refina y amplía el esquema básico de la aproximación, introduciendo tres pequeños, pero sustanciales elementos, referidos a la introducción de los agentes "controladores" para cada una de las partes implicadas en el triángulo.

Esta adaptación está enfocada fundamentalmente a la institución policial como principal agente analista delictivo y receptora, en última instancia, de esta adaptación, pero su posible aplicación va más allá de dicha agencia de control.

La cuestión de los "agentes controladores", o mediadores, en última instancia, es fundamental en el fenómeno del *bullying* y del *cyberbullying*. Por ejemplo, la figura de los controladores, en términos de apoyo entre iguales, es esencial en programas como KiVa, en los que se pone el acento en el apoyo por parte de los iguales para no sólo mejorar el afrontamiento de las víctimas, sino también como agentes disuasorios de los agresores (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2010, 2011; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiaren, 1996), lo cual es altamente probable que tenga efectos sobre el entorno inmediato en el que se producen las agresiones en el ámbito escolar, al modificarse los significados que agresores y víctimas obtienen de su relación con el entorno.

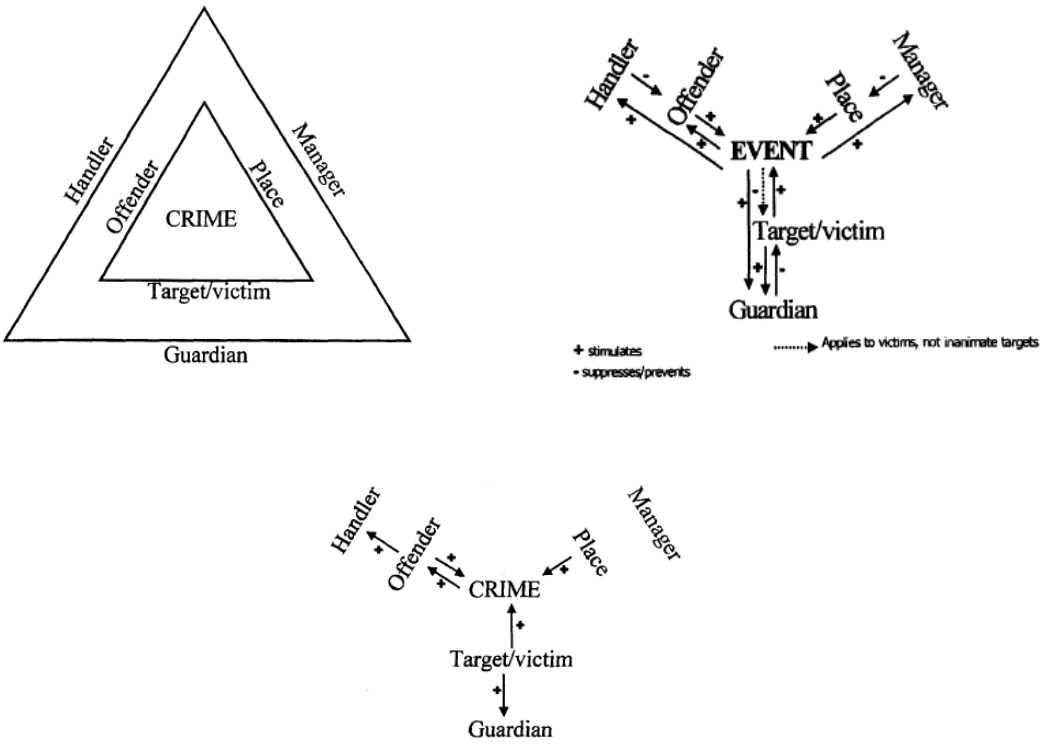
En todo caso, la figura de los controladores en los fenómenos aquí tratados podría también incardinarse como elementos de apoyo (pro)social, utilizando la terminología del modelo de Triple Riesgo Delictivo (Redondo, 2008; 2015), siendo quizá una interpretación más potente y alineada con la literatura clásica referida a nuestro objeto de estudio que la mera consideración de la "introducción de un agente controlador". Así, no sólo se ha considerado como elementos de apoyo social por parte de Cristina Salmivalli y sus colaboradoras/es, sino también por Olweus (2004), padre del *Olweus Bullying Prevention Program* (*OBPP*), uno de los programas más eficaces transculturalmente (Olweus, 2013). Del mismo modo, Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie (2003) situaron el apoyo de los pares y testigos en esta misma dimensión, y los resultados del clásico meta-análisis de Ttofi, Farrington y Baldry (2008) sitúan dicho elemento también dentro del apoyo social.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por el momento no tomaré un posicionamiento en relación con este elemento, aunque no es difícil intuir que la línea marcada por los precipitadores situacionales del delito se inclina por utilizar la figura de los "controladores" como elemento de apoyo y de modificación del entorno al mismo tiempo, en tanto en cuanto es el entorno inmediato el que puede detonar/inhibir la conducta, y el apoyo social es parte de dicho entorno (inmediato) de las personas.

A pesar de lo expuesto, debe señalarse que la vinculación entre la acción de los agentes controladores y la perspectiva del apoyo social ya ha sido objeto de estudio por parte del mismo Felson [1986(2014)] y también por parte del recientemente fallecido Travis Hirschi [1986(2014)], con lo que este debate, sin ser novedoso, puede considerarse como prometedor, teoréticamente, en el campo del *bullying* y del *cyberbullying*.

Figura 10. La adaptación de la PAC de Eck (2003).



Tomada de: Eck (2003: 89-90-92).

Una buena prueba de ello es la vinculación necesaria que realizan Felson y Eckert (2018a) entre las características del entorno ("*cues*") y el (adecuado) ajuste en términos de autocontrol, el cual debo adelantar que se trabaja desde un punto de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

vista de control social, no sólo en los términos propuestos por Felson y Eckert (2018a: 44), sino también por el mismo Hirschi (1969) y Gottfredson y Hirschi (1990).

Es necesario considerar otra variable que es altamente relevante a estos efectos, como es el tiempo: la afectación (positiva o negativa) de los elementos externos a la hora de llevar a cabo el comportamiento no es lineal ni eterna. Es decir: el apoyo de los pares (o la intervención de otros elementos disuasorios, como pudiera ser la presencia de adultos en el lugar en el que habitualmente sucede el acoso, por ejemplo) no está presente siempre ni dura de forma indefinida, por lo que el tiempo (t') es crucial para entender cómo opera el mecanismo de los agentes controladores, así como el resto de elementos implicados en el evento delictivo (Tompson y Coupe, 2018).

Esto ha sido puesto ya de manifiesto hace años en trabajos relacionados con la PAC, esencialmente en medio urbano, como el trabajo de Felson y Steadman (1983), Hope (1985) o Roncek y Maier (1991), quienes, al trabajar en entornos relacionados con el consumo de alcohol, señalaban que (Roncek y Maier, 1991: 730):

"…Felson y Steadman (1983) señalaron que los eventos delictivos no son estáticos, sino que se desarrollan a lo largo del tiempo y el lugar. En segundo lugar, Hope (1985) encontró que las interacciones que se convirtieron en delitos a menudo comenzaron en los pubs, pero a través de un proceso u otro, salieron de él. Dentro del local, los agentes formales de control social están presentes, como un camarero, que normalmente tiene acceso a un teléfono y, a veces, a los asistentes y/o "defensores". Una respuesta común es pedir que "los lleven fuera" [a los alborotadores], lo cual puede continuarse con acciones [en el exterior] para asegurar que se abandonan los alrededores [del local] y no se quedan cerca".

El uso de una metodología cualitativa además de la cuantitativa en este trabajo es en parte deudora de esta cuestión, dado que es harto complicado capturar a través de un cuestionario toda la complejidad que existe detrás de las situaciones objeto de estudio. Así pues, al pedir a la persona que nos explique por qué lleva a cabo el comportamiento, de alguna manera intentamos situarla en este "tiempo", al menos, mentalmente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.2.2. Teoría del patrón delictivo.

Esta aproximación teórica (Boba, 2005; Brantingham y Brantingham, 1984, 1991, 2008; Brantingham y Brantingham, 1993a[2010], 1994, 1995, 1997, 1999) recoge e incorpora tanto elementos de la teoría de las actividades cotidianas como de la teoría de la elección racional y sucintamente arguye que los potenciales delincuentes hallan, en su día a día, mientras llevan a cabo sus actividades diarias, oportunidades diversas para delinquir.

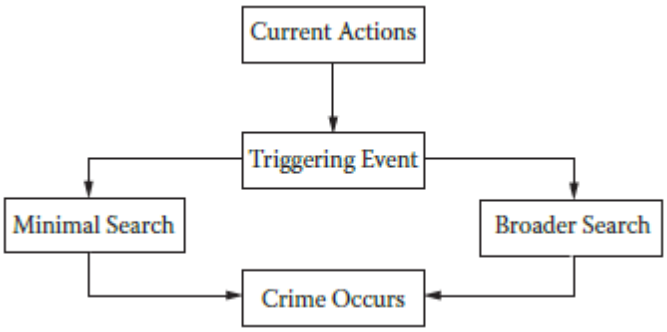
La experiencia acumulada en su cotidianeidad les ofrece pautas no sólo de los lugares más adecuados en los que delinquir, sino también de las horas más idóneas y, asimismo, de las personas y/o bienes más vulnerables. Y, a efectos de lo que nos interesa en este trabajo, también se señala que durante esos trayectos cotidianos pueden aparecer determinados "desencadenantes" que provoquen la aparición de delitos en momentos y/o lugares aparentemente no idóneos, pero que estarían dentro del área de influencia de las actividades de los sujetos.

Esta propuesta teórica se articula en varias "reglas", a partir de la consideración de que "el delito es un evento que ocurre cuando el individuo con cierta predisposición delictiva se encuentra con un objetivo apropiado en una situación suficiente para activar dicha predisposición" (Brantingham y Brantigham, 1993a[2010]: 373). Esta frase contiene los diferentes elementos que se desarrollan en las reglas que voy a exponer a continuación.

A efectos de este trabajo es muy interesante el proceso por el que se produce el evento delictivo, puesto que, a lo largo del día, entre los comportamientos normales de las personas, puede ocurrir un hecho que detone el comportamiento delictivo o el deseo de llevarlo a cabo, ya sea de forma inmediata o desplazada en el tiempo mientras esa persona busca el momento y lugar adecuados para cometer el delito.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 11. El proceso del evento de la teoría del patrón delictivo.



Tomado de: Brantingham y Brantingham (1993a[2010]: 374).

El proceso del "evento" delictivo está dentro del llamado "telón de fondo"[53], el contexto dinámico y variable en el que se desarrolla la vida cotidiana de las personas (Brantingham y Brantigham, 1993a[2010]: 374). Este concepto es de suma importancia, ya que las dinámicas personales pueden alterar espacio-temporalmente el lugar en el que se dan (el telón de fondo), pero también son alteradas por parte de las condiciones cambiantes de ese marco general, el cual está afectado no sólo por nuestra actividad diaria, sino también por la actividad de terceras personas.

El proceso de carácter informacional que se produce ofrece patrones cognitivos y conductuales en las personas, de tal manera que puede otorgar una información suficiente para que el sujeto, debidamente, o suficientemente motivado, sea capaz de identificar en qué lugares o momentos existen oportunidades excelentes para cometer la actividad antisocial. De la misma manera, puede identificar las posibilidades no tan buenas y, cómo no, obtener información de cómo buscar el momento o el lugar para desarrollar el evento delictivo.

Hablaré de la "predisposición" y de la "preparación" dentro de esta misma teoría en unas líneas pero debe tenerse en cuenta que mi marco general no puede sustraerse

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[53] Quizá no es la traducción más idónea del término empleado por los Brantingham, quienes utilizan "*backcloth*" para referirse al contexto en el que se desarrollan las actividades de las personas en su día a día. No obstante, siguiendo la propuesta teórica de la prevención situacional, la cual se considera "suficientemente buena", pero no perfecta, adoptamos la traducción de "telón de fondo" por cumplir esa premisa.

de la elección racional: en términos de toma de decisiones, no podemos atribuir a esta característica informacional bidireccional una posible "racionalidad sesgada" (Simon, 1982) o a atajos mentales (llamados "heurísticos") (Kanheman, 2011) de las personas en el momento de tomar la decisión de cometer el acto delictivo.

Lo que se constata por parte de los Brantingham es que este proceso de intercambio y adquisición de información produce en el individuo una "plantilla" de conducta, generalmente limitada a diferentes áreas geográficas y unidades temporales, derivadas de las actividades cotidianas de las personas. Igualmente, consideran que la actividad "actual" de una persona está altamente relacionada con sus patrones conductuales pasados, pero también señalan que esa actividad esperable en la persona puede verse alterada por eventos inesperados.

En palabras de los autores: las "plantillas mentales" pueden ser conjuntos de señales, secuencias de señales o conjuntos holísticos de señales que se pueden utilizar para rastrear o identificar potenciales objetivos. Por tanto, cambian en función del tipo de delito, de lugar, de situación, de sujeto o de motivación delictiva (Brantigham y Brantigham, 1993a[2010]: 376).

Lo verdaderamente interesante a nuestros efectos es la apuesta de los autores por la variación de estos conceptos, ya sea en el plano individual o en términos agregados. Para ellos, la variación y la estructura de los patrones viene determinada por aspectos personales (sexo, edad), socio-culturales (ingresos, lugar de residencia) o situacionales (lugares de ocio de moda, estructura física del entorno urbano…). Nótese la aplicabilidad de las dimensiones de riesgo del modelo de triple riesgo delictivo (Redondo, 2015) en este aspecto, lo cual hace especialmente atractiva esta propuesta para explicar el paso al acto: el proceso de toma de decisiones es altamente dependiente de diferentes dimensiones analíticas que afectan al individuo, que a su vez se ven alteradas por el individuo y por sus actividades y decisiones.

Existe un alto riesgo de utilizar estos conceptos de manera circular, esto es, atribuyendo la aparición del delito a la presencia de un patrón conductual predisponente en un individuo asimismo predispuesto o preparado para cometer dicho delito. Para no caer en la circularidad explicativa y, por tanto, evitar invalidar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la utilización de esta teoría dentro de nuestro marco conceptual, debo remarcar el carácter interactivo de los elementos que confluyen en el evento delictivo.

Así las cosas, para que el evento ocurra es necesaria cierta predisposición del individuo, la cual debe necesariamente converger en un entorno apropiado interpretado a partir del "telón de fondo" de la persona y la experiencia pasada de la misma. Esta convergencia debe además ocurrir en el momento adecuado, lo cual nos conduce a la introducción del elemento temporal, hasta la fecha, menos explorado (Tompson y Coupe, 2018) que otros elementos por los estudios de validación de esta teoría, pero del que me ocuparé convenientemente en el apartado de los precipitadores situacionales del delito.

En este sentido, dentro del curso de acción debe existir un elemento desencadenante que haga que el sujeto pase al acto o, como mínimo, permita que los aspectos personales y ambientales que podrían inhibir la conducta no actúen. Por ello, aunque las situaciones se den dentro de un marco de cotidianidad para el sujeto, los desencadenantes ocurren en un contexto "no estático" (Brantingham y Brantingham, 1993a[2010]: 379).

Para comprender el evento, desde este punto de vista, es necesario introducir toda la información posible de carácter ambiental relacionada con dicho evento, en tanto en cuanto el proceso de toma de decisiones del individuo está constreñido por su conocimiento (limitado) y su campo de acción (limitado también).

La especificidad derivada de estas premisas nos lleva a tres aspectos fundamentales relacionados con la predisposición y/o con la complacencia del individuo, a saber: a) la variabilidad de la tipología delictiva según la predisposición; b) el efecto de retro-alimentación, y; c) las variaciones temporales.

Es evidente que cada tipo de delito está asociado a un tipo distinto de deseo, finalidad o motivación. Incluso, para un mismo tipo de delito, es posible encontrar múltiples motivaciones o fines. Por tanto, es esencial comprender que:

a) En función del tipo de delito, el nivel de predisposición o de aceptación de la conducta varía, lo cual quiere decir que, ante una misma oportunidad, se asuma el riesgo de cometer el delito o, por el contrario, el entorno provoque que se disuada al sujeto de cometerlo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b) Los niveles de predisposición o complacencia de las personas no son unívocos ni independientes del contexto. Así, como señalábamos líneas arriba, pueden cambiar según la potencia del detonante presente en una determinada situación, o bien, pueden cambar según la experiencia previa del sujeto en situaciones similares.
c) El nivel de predisposición/complacencia de las personas no es estable a lo largo del tiempo, sino cambiante, asociado a múltiples variables que hacen particularmente complicada su medición en tiempos concretos (edad, emociones, condiciones socio-económicas, etc.).

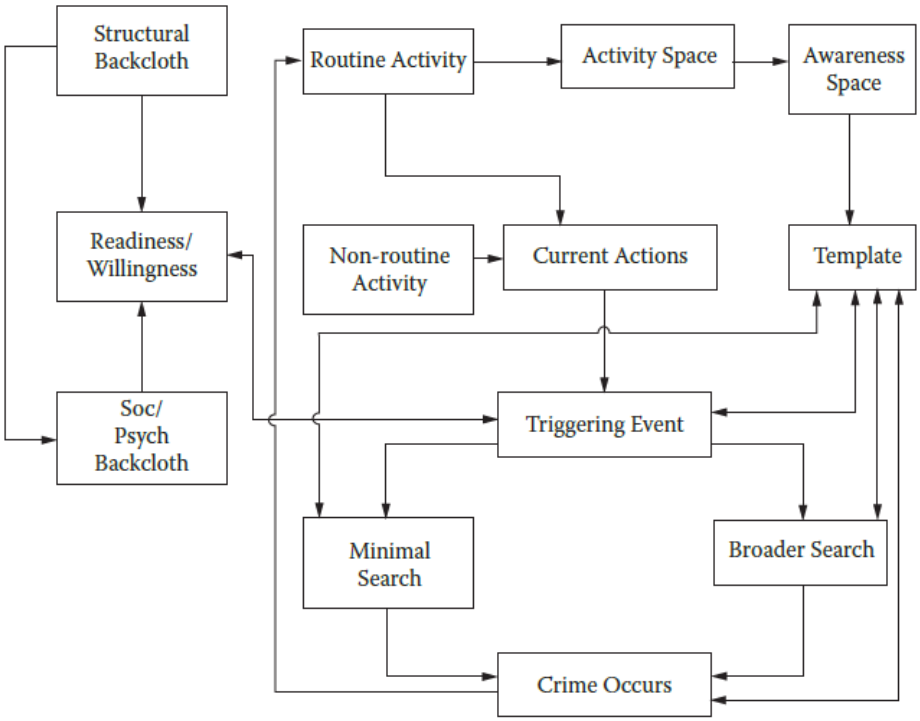
A lo largo de los últimos años se han producido múltiples estudios relacionados con esta teoría y, por tanto, no sólo se han producido cambios sustanciales en algunas de las premisas tratadas aquí, pese a su vigencia como marco conceptual: también se ha producido un cambio importante incorporando a la denominación original el término "geometría del delito" (véase la siguiente nota al pie).

Resumo a continuación las diez reglas[54] básicas de esta teoría, reseñando las especialmente relevantes para nuestro trabajo, a partir de su última formulación por parte de Brantingham, Brantingham y Andresen (2017: 98 y ss.).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[54] En anteriores formulaciones, Brantingham y Brantingham (2008) especificaban ocho reglas derivadas de la teoría del patrón delictivo. No obstante, en la reedición del manual utilizado, el texto propuesto por Brantingham, Brantingham y Andresen (2017) pasa a albergar diez reglas, en gran parte por la incorporación de la geometría del delito (Brantingham y Brantingham, 1981, 1993b) a la teoría del patrón delictivo. La persona lectora interesada notará que en 2008 el capítulo titulado "*Crime Pattern Theory*" ha cambiado a "*The geometry of crime and crime pattern theory*".

Figura 12. Proceso, actividades y motivación en la teoría del patrón delictivo.



Tomado de: Brantingham y Brantingham (1993a[2010]: 380).

- **Regla 1**: *El "telón de fondo" importa*, dado que todas nuestras actividades, incluyendo las delictivas, se incardinan dentro del contexto en el que nos hallamos. El telón de fondo incluye aspectos sociales, económicos, políticos o las dimensiones físicas en las que nos movemos (Brantingham *et al*., 2017: 100).

Este marco abarca desde las maneras en que nos desplazamos, los medios que tenemos para hacerlo, hasta aspectos socio-culturales, morales o políticos. La literatura muestra que los factores estructurales en los que nos movemos son altamente inter-dependientes (Redondo, 2015: 166 y ss.).

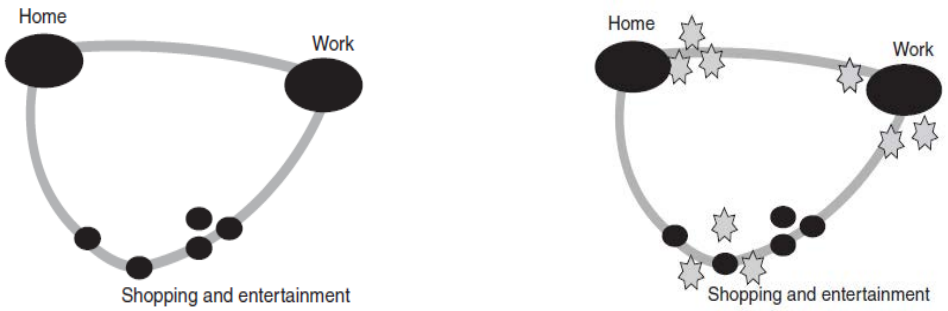
Aunque es difícil enumerar y cuantificar estos factores, no dejan de ser relevantes, ya que como señalé, la concentración de elementos de riesgo de índole estructural puede relacionarse con mayores tasas de *bullying* y *cyberbullying*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- **Regla 2**: Pese al amplio telón de fondo en el que se sitúan las personas, éstas llevan a cabo un número de actividades cotidianas diarias determinadas (Brantingham *et al*., 2017: 100).

Realizamos nuestras acciones cotidianas en lugares, también, cotidianos, siguiendo un patrón de comportamiento generalmente bien definido en nuestro día a día, aunque éste se puede ver alterado en determinados momentos por cuestiones diversas. En el plano escolar, esta regla es muy clara.

Figura 13. Esquema básico del patrón delictivo y lugares hipotéticos de actividad delictiva.



Tomado de: Brantingham, Brantingham y Andresen (2017: 101-102).

- **Regla 3**: Las personas que cometen delitos tienen un patrón de movimiento espacio-temporal como cualquier otra persona no delincuente (Brantingham *et al*., 2017: 101).

Los delincuentes cometerán sus acciones delictivas relativamente cerca de dónde desarrollan sus actividades diarias y dentro de sus "zonas de confort", de las que conocen estructura urbana, lugares clave… que les permiten organizar sus rutas conforme a la organización de sus rutinas.

En el caso que nos ocupa, esta regla tiene una alta aplicabilidad a los fenómenos del *bullying* y del *cyberbullying*. Si bien en el caso del *bullying* parece mucho más claro, en tanto los chicos y chicas desarrollan unas rutinas de desplazamiento dentro del centro educativo, organizadas en mayor o menor medida por las constricciones inherentes del ámbito escolar. A modo de ejemplo, un clásico estudio sobre lugares percibidos como peligrosos por estudiantes de primaria y secundaria en Canadá ofrece reveladores resultados sobre este particular (Vaillancourt, Brittain, Bennett,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Arnocky, McDougall, Hymel, *et al*., 2010). Así, las zonas en las que se desarrollan actividades normales en la escuela determinan dónde es frecuente sufrir o asistir a casos de *bullying*.

En el ciberespacio es posible también encontrar patrones de navegación coherentes en función de los intereses de los usuarios, las características de las aplicaciones, las limitaciones de los servicios (de pago, gratuitos, etc.) (Miró y Johnson, 2018), entre otras cuestiones.

Incluso el delincuente más prolífico pasa la mayor parte de su tiempo desarrollando actividades no delictivas (Brantingham *et al*., 2017; Wortley, 2014), pero lo que modela las actividades no delictivas modela también las actividades delictivas.

- **Regla 4**: Las personas llevan a cabo decisiones a lo largo de todas sus actividades. Cuando dichas actividades se repiten con frecuencia, el proceso de toma de decisiones se "regulariza", generando una plantilla de conducta (Brantingham *et al*., 2017: 102).

Este proceso tiene dos importantes implicaciones para este trabajo: se conecta con la perspectiva de la elección racional y, además, con cómo las redes sociales, en este caso, de iguales, pueden alterar o reforzar la plantilla de conducta.

Las acciones que conforman la plantilla de conducta son decisiones funcionales para lo que la persona busca en cada momento y lugar, lo cual no quiere decir que sean las mejores decisiones (Clarke y Cornish, 1985; Cromwell, Olson y Avary, 1991, citados por Brantingham *et al*., 2017: 103).

Este proceso puede verse alterado en función de las diferentes situaciones o estímulos que la persona va viviendo a lo largo del día. Suponiendo que un menor pretenda acosar a otro, ello no tiene porqué, necesariamente, suceder en el tiempo y lugar inicialmente previsto por el agresor: basta con que, a lo largo del desarrollo de sus actividades dentro del centro escolar, se encuentre con una situación propicia para llevar a cabo el comportamiento.

Lo mismo puede asumirse en el caso del ciberespacio: una notificación en el móvil mientras se llevan a cabo otras tareas puede desencadenar la agresión *online*. Ello

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tiene que ver con la adaptación del proceso de decisión por parte de una persona predispuesta a realizar dichas acciones.

Incluso aunque se cambie de entorno, en este caso, por ejemplo, de escuela, es posible que las personas con cierto nivel de predisposición adapten las antiguas rutinas en el nuevo espacio. No se trata de una mera "traslación" de actividades cotidianas, sino de una readaptación (o "restablecimiento", en palabras de los autores) de las rutinas dentro de un nuevo espacio.

Es posible, por tanto, vincular esta regla a la perspectiva de la elección racional, como se acaba de comprobar. Además, señalamos que un punto crítico de esta regla también tiene que ver con la "red social", física o virtual, en la que se mueve el sujeto, otro aspecto capital en todo proceso de *bullying* (Huitsing y Veenstra, 2012; Palladino, Nocentini y Menesini, 2012) y *cyberbullying* (p. ej., Casas, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2018; Bastiaensens, Van Cleemput, Vandebosch, Poels, DeSmet, De Bourdeaudhuij, 2019).

Tanto el "espacio de actividad" como las "plantillas de decisión" pueden ser alterados por la red/estructura social en un proceso de dos pasos: por una parte, los acuerdos entre pares para seleccionar los lugares en los que llevar a cabo sus actividades; por otra, a través de los cambios operados en estas actividades por los posibles cambios operados en el grupo de pares (personas que entran y/o salen del grupo de pares) o los cambios de espacio derivados de causas "exógenas", como por ejemplo, el cambio de centro escolar decidido por los padres.

- **Regla 5**: La mayoría de las personas no son únicamente individuos, sino que poseen redes de familiares y amigos. Los vínculos que establecen entre ellos y los atributos que poseen influyen las decisiones de los demás y las de la persona en cada red (Brantingham *et al*., 2017: 104).

La principal aportación teórico-práctica de este trabajo dimana, directamente, de esta regla. Según los autores, las personas no operan ni, por ende, toman decisiones, en un vacío. Por tanto, tanto los espacios compartidos por las personas, así como las informaciones que emiten y reciben, pueden modificar la toma de decisiones. Es especialmente relevante que los autores señalen que las informaciones pueden

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

proceder también desde fuentes externas al grupo (de pares/familiar), modificando éstas las maneras de relacionarse con el entorno.

Quizá uno de los fenómenos más claros relativos al *bullying* y al *cyberbullying* en términos de intercambio de información, y de cómo ésta afecta a las dinámicas conductuales, tiene que ver con la rumorología (*gossiping*, en su acepción anglosajona). Así, los rumores, tanto en el medio físico como en el medio ciberespacial, son determinantes para la aparición, mantenimiento y supresión de las conductas de acoso (Garandeau, Lee y Salmivalli, 2014; van der Ploeg, Steglich, Veenstra, 2019).

Retomando la idea subyacente a esta regla propuesta por los autores, el intercambio de información no sólo es importante a efectos del proceso de toma de decisión inmediato, sino también a efectos de generación/modificación de la llamada plantilla de conducta. Y, evidentemente, la regla se torna altamente compleja en función del número de individuos implicados: a mayor número de agentes informacionales, mayor complejidad.

Huelga señalar que esta regla no opera sólo en torno a la decisión de cometer una conducta antisocial/delictiva, sino que también puede proteger a las personas y evitar que se lleve a cabo la conducta. Son ejemplos propuestos por los autores los clásicos relativos a la desorganización social de Shaw y McKay (1942), a la asociación diferencial (Sutherland, 1937) o a la eficacia colectiva (Bursik y Grasmick, 1993). A estos trabajos, debo añadir la reciente propuesta de Redondo (2015), puesto que se dispone que esta relación básica de apoyo (pro)social opera en un polo continuo, captando por tanto en mi opinión la importancia de la variabilidad intraindividual y grupal sobre el procesamiento de la información.

Un claro ejemplo de cómo se puede operar cambios en el fenómeno del *bullying* y *cyberbullying* es el programa *KiVa*, en el que la participación de los testigos es altamente relevante para modificar la información recibida por el agresor en torno a su conducta, operando por tanto cambios en ésta con la finalidad de suprimirla (Salmivalli, Kärnä, Poskiparta, 2011; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Inevitablemente, es importante considerar que estas relaciones se dan dentro de un espacio, físico o virtual, pero no "inocuo" ni exento de significado. La percepción del entorno nos indica lo que se puede hacer con él y en él, así como lo que no se puede (tal y como propusiera Gibson -1979- al referirse al término *affordance*)[55]. Lo cual nos lleva a la siguiente regla, en la que se relacionan los diferentes actores implicados en un momento y un entorno determinados.

- **Regla 6**: Las víctimas potenciales o los potenciales objetivos tienen actividades y/o posiciones activas y/o pasivas que convergen en el espacio de actividad del agresor potencial. Se convierten en objetivos cuando se detona el comportamiento en el delincuente o cuando la situación que se genera entra dentro de la plantilla de conducta delictiva del delincuente (Brantingham *et al*., 2017: 105).

Una de las consecuencias de incorporar la llamada geometría del crimen al patrón delictivo es la convergencia espacio-temporal de "delincuentes motivados" y "objetivos adecuados". No entraré en las profundas implicaciones que conciernen al concepto de delincuentes motivados en este momento, pero sí debo señalar que el término de motivación ha sido y es ampliamente discutido (Redondo, 2015; Serrano-Maíllo, 2009b) y, a efectos del uso de los precipitadores situacionales, superado (Campoy y Summers, 2015: 52), aunque no se puede desvincular totalmente dicho concepto del de oportunidad en opinión de algunos autores (Van der Laan, Blom y Kleemans, 2009; Osgood, Wilson, O´-Malley, Bachman & Johnston, 1996; Redondo y Martínez-Catena, 2015).

Es importante tener en cuenta que los patrones espacio-temporales de las víctimas/objetos son similares a los de los delincuentes. Esto puede ocurrir de dos maneras: o bien ambos coinciden en un momento y espacio de actividad en el desarrollo de sus actividades, o bien las actividades de las víctimas convergen circunstancialmente dentro de los patrones de actividad de los delincuentes, los cuales, si la situación encaja dentro de su *plantilla de actividad*, procederán a actuar.

La mera coincidencia espacio-temporal no sería suficiente para que se llegue a cometer el hecho: en primer lugar, aunque la concordancia señalada encaje dentro

[55] Sobre estas relaciones y para una revisión en profundidad, puede acudirse a Castells (1997).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de la plantilla conductual del agresor, éste debe aún tomar algunas decisiones más para poder cometer el hecho. Del mismo modo, también puede ocurrir que el agresor busque la coincidencia con la víctima, por supuesto, pero incluso en este supuesto es necesario que tome algunas decisiones más previas a la comisión del hecho antisocial.

Esas decisiones adicionales tienen que ver, en gran medida, con dos aspectos: tanto el telón de fondo que antes se mencionó, como por los condicionantes estructurales del espacio en el que se actúa. Esto es, el contexto inmediato.

En el ámbito del *bullying* es fácil transmitir la idea de que cómo se distribuyen los espacios en la escuela, o bien las horas (recreo, clase, hora de comedor, etc.) pueden también afectar a las decisiones de los acosadores, pese a que converjan con la víctima espacio-temporalmente. En el ciberespacio esta relación parece a priori menos clara, pero como se ha venido mostrando a lo largo de la última década, la configuración y el uso del ciberespacio también está condicionado por los ciberlugares (Miró y Johnson, 2018).

Como señalara Miró (2012), las convergencias ocurren también en el ciberespacio de igual manera que en el medio físico, con la particularidad de que la convergencia puede ser asíncrona o síncrona (generalmente, en función de las aplicaciones y redes que se utilicen[56]). También es cierto que los bienes de la víctima que pueden ser atacados son más limitados que en el medio físico y, en gran medida, dependen mucho más de la conducta de la víctima que del (cíber)agresor. Y, sin embargo, dicha convergencia ocurre y, por tanto, este marco conceptual está, en mi opinión, plenamente vigente dentro de la explicación de las conductas en el entorno cíber.

Además, no debemos olvidar que las rutinas de navegación en internet también están bien establecidas en función de las costumbres de los usuarios y de los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[56] Un ejemplo de agresión asíncrona puede ser el comentario vejatorio horas después de que la víctima haya colgado, por ejemplo, una fotografía; un ejemplo de agresión síncrona puede ser el insulto a través de, por ejemplo, aplicaciones de mensajería instantánea.

constreñimientos derivados tanto de la accesibilidad a internet como de las actividades en el medio físico que el sujeto desarrolla[57].

A modo de ejemplo, en el caso del *bullying* parece clara la relación entre conductas de acoso y los lugares en los que suceden (Vaillancourt, Brittain, Bennett, Arnocky, McDougall, Hymel *et al*., 2010), con diferencias además del ciclo escolar en el que nos encontremos: mientras que en primaria el patio y los lugares de esparcimiento son los que concentran las agresiones, en secundaria son los pasillos, la cafetería y el exterior los que concitan las conductas de acoso (Vaillancourt *et al*., 2010).

Además, encontramos ciertas paradojas cuando nos centramos en el tipo de conducta, dado que, para conductas más prevalentes y menos graves, pero de acoso, al fin y al cabo, como son insultos, esconder cosas o vejaciones, los espacios tales como el aula, más vigilados comúnmente, son los que concitan más agresiones de esta naturaleza (Perkins, Perkins y Craig, 2014).

En el caso del *cyberbullying*, entendiendo el lugar como la aplicación utilizada (foro, aplicaciones de mensajería, etc.) también es posible encontrar diferencias en las prevalencias de las ciberagresiones, así como en función de la utilidad de cada aplicación (Whittaker y Kowalski, 2014).

- **Regla 7**: Los espacios generadores de delincuencia aparecen debido a la alta concentración de personas a lo largo de los nodos de actividad. Los "atrayentes" delictivos se generan cuando los objetivos se sitúan en los nodos de actividad individual que poseen unas condiciones adecuadas (para el delincuente) para la comisión del delito (Brantingham *et al*., 2017: 106).

Esta regla se viene aplicando fundamentalmente al medio físico construido, en tanto relaciona la agrupación de delitos con los lugares con mayor concentración de personas y, asimismo, de actividades. Esto explica en gran medida porqué existen lugares atrayentes de ciertos tipos de delincuencia. Lo verdaderamente interesante es que los espacios *generadores* y *atrayentes* de delincuencia vienen a cumplir una doble función: por una parte, permiten la convergencia de agresores y víctimas; por

[57] En este sentido, es obvio que si en el entorno escolar no está permitido el uso de internet (o no está a disposición la conexión), se dificulta la agresión en el ciberespacio debido a que la actividad en el medio físico del individuo no le permite el comportamiento.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

otra, mucho más relevante, cumplen una función informacional de carácter acumulativo para los delincuentes, ya que les permite conocer, a través de la experiencia, el lugar y el horario más proclive para tener éxito en sus acciones. Este hecho, por tanto, es crítico a la hora de afirmar o, por el contrario, deconstruir, la plantilla de conducta de los delincuentes.

Algunos programas de intervención y prevención del *bullying* hacen hincapié en la conducta de los testigos precisamente en los lugares críticos en los que suelen ocurrir las agresiones, con el fin no sólo de evitar la conducta, sino de alterar, la plantilla conductual del agresor, pese a que esta función no ha sido señalada como objetivo en ninguno de los programas basados en la intervención del testigo.

No cabe duda tampoco de que es posible aplicar esta regla al ciberespacio, no sólo por los motivos que hemos señalado anteriormente, sino también por el carácter informacional del ciberespacio, el cual también permite a los ciber-agresores ir conformando una plantilla de conducta a través de las interacciones con las víctimas y con otros usuarios en función del "espacio" específico en el que se desarrolla la conducta.

- **Regla 8**: Tanto los delincuentes como los grupos de delincuentes delinquen cuando sucede un hecho detonante o como resultado de que el objetivo/víctima cumpla con los requisitos de su(s) plantillas de conducta (Brantingham *et al*., 2017: 110).

Si bien en el texto de los autores mencionados se remite a Cornish y a Clarke para profundizar en la elección racional es necesario puntualizar que la lectura que realizan tiene que ver con los niveles de *motivación* de los delincuentes, así como de su versatilidad y/o especialización, en relación con el espacio en el que dichos delincuentes se hallan. Esto es, en términos de la valoración en tiempo real que realizan sobre los posibles beneficios de llevar (o no) a cabo el acto delictivo.

Para ellos, las personas, en el normal desarrollo de sus acciones cotidianas, encuentran *eventos desencadenantes*, que pueden conducir a la búsqueda de objetivos. Esta búsqueda, según exponen, puede ser *mínima* o *ampliada*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el caso de que sea mínima, los autores sitúan el elemento desencadenante sea una persona o grupo de personas que sean percibidas como una oportunidad; en el caso de que sea ampliada, el desencadenante conduce a la toma de decisión de buscar objetivos idóneos, ya sea individual o colectivamente.

Esta consideración es central para mi trabajo, ya que la regla nueve viene a añadir el proceso *cíclico* que supone esta toma de decisiones dentro de la plantilla conductual de las personas y en relación con sus actividades diarias.

En este punto, la elección racional podría insertarse dentro de la plantilla de conducta, pero el suceso desencadenante, si bien es "filtrado" por el *telón de fondo* y demás reglas aquí revisadas, puede ser tanto concomitante con el evento delictivo (lo cual confiere todo el sentido a la perspectiva de los precipitadores situacionales del delito), como detonante de un proceso de toma de decisión desplazado en el tiempo[58].

- **Regla 9**: Los eventos detonantes ocurren en el transcurso de las actividades normales de las personas. La comisión del delito altera la plantilla conductual del individuo y también sus actividades cotidianas, produciéndose por tanto cambios en la experiencia acumulada por el sujeto y alterando sus decisiones futuras (Brantingham *et al*., 2017: 110).

Esta regla hace referencia al éxito o al fracaso de la acción delictiva: si la acción es completada con éxito, esto reafirmará el patrón conductual que el sujeto ha generado dentro de su plantilla de conducta. Si, por el contrario, no tiene éxito, es altamente probable que tanto el patrón como la plantilla sufran cambios, más o menos acusados, que tendrán un efecto en las futuras actividades de estas personas.

Para explicar cómo se entrelaza el proceso de decisión con el concepto de telón de fondo, los autores proponen la regla diez (según ellos, *regla uno redux*).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

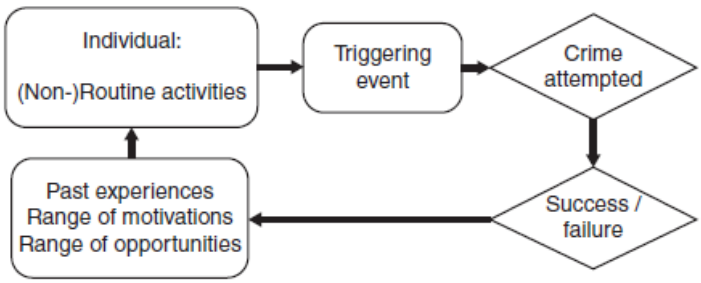
[58] Un ejemplo claro de esto puede ser el proceso de rumiación que da lugar a una agresión desplazada en el tiempo: tras un hecho desencadenante sin respuesta, el sujeto inicia un proceso mediante el cual se incrementa la ira y/o los pensamientos negativos, dando lugar a una conducta violenta posterior al hecho desencadenante. A modo de ejemplo, Bushman, Bonacci, Pedersen, Vasquez y Miller (2005).

- **Regla 10 (regla 1 revisitada)**: El telón de fondo estructural tiene un impacto sobre las actividades de los sujetos y sobre sus decisiones a la hora de cometer el delito (Brantingham *et al*., 2017: 110).

Es bien conocido el fenómeno de la concentración del delito en áreas y horarios determinados: lo que aquí se propone es que ello es debido a la configuración del espacio físico y a las interpretaciones que los sujetos realizan del mismo. Las decisiones que pueden tomar las personas se ven limitadas por el telón de fondo, por el patrón urbano y, cómo no, por su interpretación de los elementos presentes en cada momento.

Para los autores, efectivamente, la cuestión es conocer cuáles de estas reglas están presentes dentro de la generación de los eventos delictivos. Para mí, la cuestión es cómo de compatible es esta perspectiva con la generación de conductas de *bullying* y, especialmente, de *cyberbullying*.

Figura 14. Proceso de refuerzo de la plantilla de conducta en la teoría del patrón delictivo.



Tomado de: Brantingham, Brantingham y Andresen (2017: 111).

La interacción entre los distintos factores puede ser el motivo principal por el que los programas de prevención basados en *políticas totales* (*whole policies*, en inglés), en los que se trabaja con todas las estructuras del centro educativo, tienden a ofrecer mejores efectos que los programas sectoriales o similares que implican solamente a una o unas partes (Olweus y Limber y Breivik, 2019; Ttofi y Farrington, 2011).

Sin embargo, desde mi punto de vista, debemos tener en cuenta que cambiando las estructuras (físicas y relacionales) de los centros educativos y sus relaciones entre

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ellas estamos afectando a los procesos de toma de decisiones de los agresores (como por ejemplo muestra el Programa KiVa, en el que la estructura de los testigos se requiere en espacios de alta probabilidad de acoso, no sólo ejerciendo de *vigilantes naturales* o de *guardianes capaces*, sino también ejerciendo a modo de cambios en la percepción de los costes y beneficios del agresor, en términos de disminución de beneficio) (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen y Salmivalli, 2011).

Este hecho, por otra parte, también puede tener un efecto perverso o pernicioso que puede dar cuenta del traslado de las conductas de *bullying* al ciberespacio. Siendo como es evidente que la modalidad de contacto es variable y dependiente de la configuración del ciberespacio (Miró y Jonhson, 2018), encontramos que en el mundo ciber también podemos identificar ciberlugares que tienden a depender de las modalidades delictivas/antisociales (Miró, 2011; 2015; Miró y Johnson, 2018), pero también de las competencias de los usuarios (en términos de miedo al delito, Castro-Toledo, Esteve y Miró-Llinares, 2019). Así, habida cuenta de que el *cyberbullying* debe tener origen en el contacto en el ámbito escolar, los cambios estructurales introducidos pueden producir que los agresores desplacen sus conductas (no físicas) al ciberespacio y, por tanto, no sólo se produzca una continuidad en las agresiones, sino también una modificación sustancial en sus *plantillas de conducta* y en los patrones de agresión.

2.2.3. Perspectiva de la elección racional.

Esta aproximación surge a partir de las observaciones que diferentes autores (Clarke y Martin, 1975; Cornish y Clarke, 1975; Sinclair, 1971) realizaron sobre cómo el cambio comportamental de delincuentes juveniles tenía que ver, en gran medida con el ambiente en el que se aplicaban los programas de intervención, además de por el tiempo de tratamiento recibido[59].

En origen, la propuesta de Cornish y Clarke (1975; Clarke y Cornish, 1983) tomó el nombre de "teoría del aprendizaje ambiental", pretendiendo explicar cómo el ambiente influenciaba el comportamiento delictivo y, al tiempo, cómo éste podría

[59] Resulta evidente para cualquier persona familiarizada con este ámbito que las fuentes de las que bebe esta teoría son más profundas y clásicas (racionalismo, utilitarismo, teoría económica…).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ser prevenido, reducido o suprimido a través de la modificación del ambiente. En esta propuesta sentaron las bases de la prevención situacional de la delincuencia y de su posterior perspectiva de la elección racional (en adelante PER).

La PER surge no sólo como consecuencia de lo mencionado, sino que también adapta y reutiliza diferentes aportaciones realizadas por la economía, la criminología, la sociología de la desviación o la psicología cognitiva (Clarke y Cornish, 1985), entre las cuales se encuentran también propuestas derivadas de los movimientos críticos que perdieron credibilidad dado el fracaso de sus postulados (Felson, 1998).

Aunque popularmente el enfoque de la elección racional se reduce a la visión "econométrica" y se interpreta afirmando que el delito se produce en función del cálculo de coste y beneficio (esperados) que realiza el delincuente sobre su conducta, lo cierto es que siendo una perspectiva sencilla en su formulación es mucho más compleja que la mera reducción que de ella se ha efectuado.

Ya hemos señalado (Campoy y Summers, 2015) que la PER es deudora en gran medida del racionalismo (Medina, 2011), especialmente de las obras de Beccaria y de Bentham. Mientras el primero abogó en su tratado por una penalidad orientada a la eficacia de las sanciones, en la que la pena a imponer guardara proporcionalidad con el daño causado y, por tanto, delinquir tuviera un coste mayor a no hacerlo (Beccaria, 1764[1773]), el segundo defendió que las penas debían prevenir el delito creando en el delincuente un dolor mayor al placer que el delito produciría, con el fin último de que el daño que cometiera el infractor fuese el mínimo posible, lo cual adecuaría las sanciones a la gravedad del ilícito cometido (Bentham, 1789[2008]).

Como vemos, la filosofía utilitarista subyacente en Bentham está presente en la PER, máxime si tenemos en cuenta dos factores cruciales en su formulación y desarrollo:

a) La PER, en última instancia, aunque no de manera principal, persigue enfrentar las críticas formuladas a la prevención situacional, por "simple" o "a-teórica" (Clarke, 2014: 21; Clarke y Cornish, 1985: 155), ya que esta forma de prevenir es consecuencia de ella, y;
b) Surge como una perspectiva teórica "*good-enough"*, esto es, lo suficientemente buena, que permita superar el corpus teórico clásico en criminología, al cual se le venía atribuyendo cierto sesgo "disposicional" que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> provocaría que no fuese capaz de explicar el delito en gran medida con una solvencia adecuada (Clarke, 1980: 138).

En estas dos cuestiones podemos ver reflejado el pensamiento *nietzscheano*[60], en cierto modo negativo, que encaja perfectamente en el entorno socio-académico en el que se formula la PER: por qué no somos capaces de dar explicación al fenómeno antisocial/delictivo con las teorías tradicionales tiene que ver en gran medida con que sólo comprendemos las preguntas a las cuales somos capaces de dar contestación y, por tanto, aquellas preguntas surgidas al abrigo de las cuestiones que se escapan a las explicaciones tradicionales de la delincuencia excederían nuestra capacidad de análisis y, evidentemente, de intervención.

Siendo la PER un enfoque eminentemente aplicado, que huye voluntariamente de grandes teorías explicativas del comportamiento antisocial, resulta evidente que criticarlo por simplista es lo que podríamos denominar como un "oxímoron fundacional" de la crítica, como de alguna manera ya se ha mencionado en otros trabajos (Campoy y Summers, 2015) al ocuparnos de las críticas a la prevención situacional en general y a la PER y a los precipitadores situacionales del delito en particular: sintéticamente, estos enfoques no pretenden dar explicaciones a la delincuencia[61], sino dar soluciones al evento delictivo mediante la integración de diferentes soluciones basadas en múltiples teorías y/o modelos explicativos.

---

[60] Señala Nietzsche en La Gaya Ciencia que "sólo comprendemos las preguntas a las cuales somos capaces de dar contestación" (aforismo 196 del Libro Tercero, p. 143), así como que "antes del efecto se cree en otras causas que después del efecto" (aforismo 217, del mismo libro, p. 146). Biblioteca Conmemorativa Nietzsche, LIBSA, 2000.

[61] Es menester señalar que en el clásico trabajo de Clarke y Cornish (1985) ya se hacía referencia a diversas cuestiones de enjundia cuyas explicaciones se han complementado y refinado, en parte, en posteriores trabajos (Cornish y Clarke, 2003; 2008; 2017), a saber:

a) La PER es una perspectiva "lo suficientemente buena", como hemos dicho, enfocada a su aplicabilidad, por lo que huye de complejas explicaciones teóricas sobre las causas que impelen al delincuente a actuar;
b) Que huya de dichas explicaciones no quiere decir que no las tenga en consideración. Esto quiere decir que se asume que diversas orientaciones teóricas, las integra dentro de sus técnicas, pero no forman parte de la explicación de "la delincuencia", sino de cómo se lleva a cabo el evento delictivo (como veremos en este apartado).
c) De este modo, las llamadas teorías de la criminalidad, en contraposición a las teorías disposicionales, no toman una posición relevante en esta aproximación teórica, dado que la finalidad de la PER es la de orientar las políticas preventivas a la evitación del delito.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esta cuestión ha sido abordada por diferentes autores defensores de la llamada ciencia del crimen, de la cual la criminología formaría parte, junto a muchas otras ciencias. En este punto, se huye del tradicional enfoque basado en el delincuente, siendo el evento delictivo el eje sobre el que gira el análisis, la prevención y la reacción[62]. Aunque resulta más que evidente que esa renuncia a la tradición es de carácter formal, antes que material, ya que el delincuente es parte preponderante a la hora de explicar el evento delictivo: únicamente implica, de alguna manera, evitar poner el énfasis (sólo) en las explicaciones de la delincuencia y/o, si se quiere, de la criminalidad.

d) Por último, los autores no niegan la importancia de teorizar sobre las "causas" de la delincuencia; sencillamente, no es el objetivo, ni de la PER, ni de la prevención situacional del delito.

En última instancia, desde un punto de vista más "radical", Clarke (2004: 54) señalaba que la criminología debía centrarse en su aplicabilidad, antes que en debates dirigidos a "la comprensión objetiva pura del crimen [porque] es imposible… nunca podemos estar libres de sesgos políticos, disciplinarios o teóricos. Las teorías criminológicas son siempre provisionales e incompletas... Peor aún, persistir en la búsqueda de la "verdadera" comprensión total… es una receta para la decepción y la frustración. Los criminólogos pueden evitar este destino tratando de hacer que la disciplina sea útil…Por encima de todo, los criminólogos deben centrarse en las cosas que se pueden cambiar. Hace casi 30 años, Wilson (1975) advirtió de que, si los criminólogos persistían en formular explicaciones del crimen en términos de variables que no se pueden cambiar, estarían condenados a la irrelevancia política". (Traducción a cargo del autor).

[62] La persona lectora interesada puede acudir al seminal trabajo de Smith y Tilley (2005) en el que Gloria Laycock (pp. 3-24) se ocupa de la definición de la ciencia del crimen de forma exquisita y concisa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 7. Las 25 técnicas de prevención situacional: su evolución histórica.

Aumentar el esfuerzo	Aumentar el riesgo	Disminuir las ganancias	Eliminar Excusas	Reducir provocaciones
Entorpecer objetivos Seguros antirrobos de vehículos; pantallas y envolturas antirrobo	Aumentar el número de guardianes Salir en grupo de noche; llevar móvil	Ocultar objetivos Aparcar en garajes; furgonetas de bancos sin marcar	Establecer reglas Contratos de alquiler; registros en hoteles; códigos de práctica	Reducir frustraciones/estrés Mantener eficiencia en las colas; suficientes asientos
Controlar accesos Porteros automáticos; accesos con tarjeta; control de equipajes	Facilitar la vigilancia Mejoras en la iluminación; diseño de espacio defendible	Desplazar objetivos Radios extraíbles; refugios para mujeres maltratadas; tarjetas de crédito	Fijar instrucciones "No aparcar"; "propiedad privada"; Extinguir fuegos"	Evitar disputas Zonas en estadios para distintos aficionados; reducir la aglomeración en bares
Controlar salidas Tickets en los aparcamientos; licencias de exportación	Reducción del anonimato Tarjetas de identidad de taxistas; uniformes	Identificar la propiedad Marcadores de propiedad, inc. En vehículos (ej. número de chasis) y ganado	Alertar la conciencia Campañas de tráfico (alcohol, velocidad)	Reducir la excitación emocional Controlar la difusión de la pornografía infantil
Desviar transgresores Dispersar bares; evitar servicios unisex; cierre de calles	Introducir "gestores" de sitios Cámaras de seguridad en autobuses	Trastornar los mercados delictivos Controlar vendedores ambulantes	Asistir la conformidad Proporcionar servicios públicos y papeleras	Neutralizar la presión del grupo de referencia "Di no a las drogas"; dispersar a alborotadores en colegios
Controlar facilitadores Deshabilitar móviles robados; controlar la venta de cuchillos	Reforzar la vigilancia formal Alarmas antirrobo; personal de seguridad	Eliminar beneficios Limpieza de graffiti; montículos de velocidad; contenedores de tinta roja	Controlar las drogas y el alcohol Alcoholímetros; cacheos	Disuadir imitaciones Censurar detalles del modo de operar; reparar rápidamente los daños por vandalismo
Clarke (1992)			**Clarke y Homel (1997)[63]**	**Clarke y Cornish (2003)[64]**

Fuente: Adaptada de Summers (2009: 398). La última fila, de Campoy y Summers (2015: 45).

Cornish y Clarke (2008) explican que este enfoque nace del fracaso. Concretamente, de la crisis en la que se sumió la criminología en los años 70 del siglo XX en el Reino Unido: durante los años 60, las posiciones dominantes en la criminología británica estaban fuertemente vinculadas a las predisposiciones criminales y a la psicopatología de los sujetos (Cornish y Clarke, 2008). Pero el fracaso de los

[63] Columna propuesta por Clarke y Homel que da lugar a las críticas de Wortley que tratamos en este capítulo.

[64] Esta columna se añade a partir de la incorporación de las críticas efectuadas por Wortley que se tratan en este capítulo y en el siguiente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

programas de tratamiento con los delincuentes abrió una importante herida en el paradigma médico-psicológico y, por ende, en la criminología. Si el tratamiento no conseguía el efecto deseado en términos de reincidencia, ¿serían acaso otras, antes que las existentes, las causas de la delincuencia?[65]

Por superar esta crisis es necesario completar la intrahistoria de la PER: los autores revisaron aspectos derivados de las ciencias antes mencionadas para crear su propuesta (teoría ambiental/del aprendizaje, ya mencionada), la cual dio lugar a cuatro elementos que son la base de esta perspectiva, a saber (a partir de Clarke y Cornish, 1983: 37):

a) La emoción y la educación de las personas juegan un papel relevante en la delincuencia, pero es el entorno inmediato en el que se mueven las personas el que proporciona los determinantes principales de la conducta delictiva;
b) Ello es así porque es el entorno inmediato el que ofrece estímulos para la aparición de la conducta delictiva, al tiempo que puede reforzar la misma. Los estados de ánimo de las personas generados por lo que le ha acontecido recientemente puede disponer a un individuo para cometer un acto delictivo (por ejemplo, ansiedad o euforia, utilizando ejemplos de los autores). Así, que una persona cometa el hecho delictivo será altamente dependiente de las oportunidades que tenga y/o del ejemplo de otras personas en esa situación determinada. Toda vez llevada a cabo la conducta, ésta se incorporará dentro

[65] Como hemos señalado en un trabajo anterior (Campoy y Summers, 2015: 43), esta crisis también estuvo presente en el ámbito norteamericano:
"…en 1974, Martinson (1974) concluye que el tratamiento de los delincuentes en el medio penitenciario no funciona bajo ninguna premisa. Este "nada funciona" abrió una importante brecha en el mundo académico de la criminología, y se volvió de nuevo al debate sobre la utilidad del tratamiento rehabilitador y la finalidad de las penas (Medina, 2011). Por otro lado, Cohen y Felson (1979: 604) concluían, en su famoso artículo que la mejora de la calidad de vida en los Estados Unidos no había traído aparejado un descenso de la delincuencia, lo cual ponía de relieve el fracaso de las teorías tradicionales de la delincuencia… en relación con el pesimismo imperante en la época respecto del "*nothing works*"… el mismo Martinson, en trabajos posteriores (Lipton, Martinson y Wilks, 1975; Martinson, 1979), y utilizando los mismos o casi los mismos datos, afirmó que "algunos programas de tratamiento tenían un notable efecto positivo en las tasas de reincidencia" (Martinson, 1979: 244)".
No obstante, esta revisión del nada funciona no tuvo apenas impacto sobre la teoría y la práctica en su momento, siendo necesario esperar unos años para que se retomara la apuesta decidida por el tratamiento de los delincuentes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del repertorio comportamental de la persona en cuestión y se asociará a determinados ambientes;

c) Los comportamientos antisociales/delictivos son aprendidos en determinados entornos, por lo que sólo se repetirán cuando se den condiciones ambientales similares; por tanto, la consistencia comportamental dependerá de la consistencia contextual del individuo, y;
d) Cada conducta está específicamente asociada a las diferentes variables situacionales presentes en su génesis. Es decir: dichas conductas se adquieren y se mantienen bajo unas determinadas circunstancias, con independencia de las circunstancias personales presentes en cada caso, las cuales pueden llevar a que los individuos adquieran diferentes pautas comportamentales delictivas. Esto quiere decir que, pese a que existen individuos con gran versatilidad delictiva, cada conducta delictiva ha sido adquirida en un contexto determinado y único, sin perjuicio del aprendizaje de otras en contextos similares o distintos.

Estos cuatro principios se combinan con aportaciones recogidas de Matza (1964) acerca de las técnicas de neutralización que utilizan las personas para justificar su comportamiento, racionalizándolo, y con aspectos interaccionistas y subculturales. De un lado, las racionalizaciones de los sujetos dependen en gran medida de las influencias de amigos o familiares (Maguire y Bennet, 1982); por otra parte, las actividades ilegales suponen un patrón de comportamiento típico y normalizado en las personas que se dedican a ellas. A partir de Denzin (1977; Ditton, 1977), Clarke y Cornish, 1985) indican que los comportamientos antisociales son cotidianos y funcionales.

También se introducen aspectos relevantes desde la criminología para poder armar los procesos de elección. Así, una aportación importante es que los delincuentes eligen los lugares de actuación en función del conocimiento que tienen de las zonas en las que actúan, de manera que pueden minimizar el riesgo de ser detectados, o bien, pueden maximizar sus posibilidades de éxito debido al conocimiento de las características de las zonas en las que cometer los delitos o de las características de los residentes en ellas (Brantingham y Brantingham, 1975, 2008, 2012, pero también Copes y Cherbonneu, 2014).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Investigaciones incipientes ya venían a recoger algunos elementos clave para la concentración delictiva en determinadas zonas urbanas, como por ejemplo el trabajo de Wilcox (1973) sobre los delitos alrededor de carreteras principales, o bien el de Bevis y Nutter (1977) sobre la concentración de delitos en barrios de carácter "cuadriculado", es decir, con una estructura urbana fácilmente reconocible. A partir de Carter y Hill (1979) se atribuiría a los juicios que los delincuentes realizan a partir de su percepción de la ciudad el hecho de que se concentraran los delitos en determinadas zonas, y aunque las concentraciones de delitos es un hecho bien conocido y ampliamente estudiado hoy en día (Johnson, 2010), también existe evidencia de que no sólo el delito se concentra en determinados lugares[66], sino también otros comportamientos que no son antisociales o delictivos (Eck, Lee, O y Martínez, 2017).

De esto se desprende que cabe esperar que posibles explicaciones alternativas se asocien con estas concentraciones, y no sólo el hecho de que los delincuentes perciban de uno u otro modo la estructura urbana. Por ejemplo, la percepción de la facilidad de los objetos a sustraer (Walsh, 1978) o la "creencia" de que se obtendría mayor beneficio de objetos menos valiosos, pero más fácilmente accesibles (Winchester y Jackson, 1982), vendría a apoyar una racionalidad en las elecciones de los delincuentes[67].

En términos de coste y beneficio, los autores conceden que los modelos econométricos introducen sesgos y problemas de operativización, especialmente, en lo relativo al concepto de elección (Clarke y Cornish, 1985). Sin embargo, a los autores les resulta especialmente llamativo que diferentes estudios sobre la toma de decisiones en el ámbito de los operadores jurídico-penales desmitifiquen los delitos, al considerar que lo fundamental en el enjuiciamiento de los delincuentes

[66] Aunque, en palabras de los autores en su trabajo de revisión sistemática, la delincuencia no se concentraría en determinados niveles "micro" mucho más que en otros lugares (Eck, *et al*., 2017: 10-11). No obstante, sí encuentran apoyo para la teoría de la elección racional, debido a que: "cuando miramos a los lugares o las personas puede haber diferentes explicaciones para la primera vez en que se delinque y para las siguientes, en función del primer delito" (Eck, *et al*., 2017: 10).

[67] Hallazgos similares se han obtenido en estudios específicos a través de entrevistas con delincuentes, no sólo contra la propiedad (Homel, MacIntyre y Wortley, 2014; Maguire y Bennet, 1982) o robos de vehículos (Copes y Cherbonneu, 2014); también en casos de abuso sexual infantil (Leclerc, Smallbone y Wortley, 2014).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tiene que ver con cuestiones relativas a la obtención de beneficios o a convertir la delincuencia en un modo de vida (Cuaresma, 2017), antes que con cuestiones relacionadas con posibles patologías de los delincuentes (Furlong y Mehay, 1981).

El modelo de utilidades esperadas de Ehrlich (1979) se incorpora para poder dar cuenta de los delitos "expresivos", de carácter violento, ya que es plausible que existan incentivos esperados por los autores de delitos violentos al cometer esta acción. En comportamientos aparentemente impulsivos, en términos de ausencia de planificación y/o premeditación, existen pautas que permiten afirmar la racionalidad de estos comportamientos (por ejemplo, cuando existen conflictos pre-existentes entre delincuentes y víctimas anteriores en el tiempo, días e incluso semanas antes del hecho violento (Cuaresma, 2017; Marsh, Rosser y Harre, 1978; Felson y Steadman, 1983; Stott, 2014).

Para completar la propuesta, se introducen elementos propios del aprendizaje social y la imitación (Akers, 1977; Bandura, 1977) y aspectos relativos con las competencias y capacidades cognitivas elaborados, entre otros, por Mischel (1979, 1983)[68], con el fin de ayudar a comprender los procesos de elección en los que no está tan claro el beneficio obtenido en función del coste de realizar la acción, señalando que la "utilidad esperada" (Cimler y Beach, 1981) afectaba al proceso de toma de decisiones, tomándose por tanto decisiones que no son aparentemente las mejores en función de un análisis "económico" de coste/beneficio.

También desde este punto de vista señalaron cómo el grupo podría afectar a la toma de decisiones de los individuos, en tanto podrían fomentar comportamientos más arriesgados (Pruitt, 1971) cuando la decisión se toma dentro del grupo, en lugar de hacerlo de forma individual, introduciéndose aquí sutilmente el concepto de racionalidad sesgada o de sesgo en la toma de decisiones (Clarke y Cornish, 1985), que se refinaría posteriormente dentro del modelo propuesto por los autores (Cornish y Clarke, 2003).

Estas cuestiones son importantes para poder articular los modelos de toma de decisiones a través de los seis principios que estructuran la perspectiva, así como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[68] Que serán parte fundamental a la hora de construir el enfoque de los precipitadores posteriormente (Wortley, 1996, 1997).

para mostrar cómo encajan los precipitadores situacionales dentro del esquema analítico de la perspectiva y su aplicabilidad al *bullying* y al *cyberbullying*.

Los principios son los siguientes:

1. El comportamiento delictivo es deliberado, con el fin de cubrir necesidades y/o deseos de las personas (delincuentes, o terceros);

El fin del comportamiento es cubrir necesidades y/o deseos de las personas (delincuentes, o terceros). Es frecuente que se asocie esta cuestión a los delitos de sustrato económico, pero también se puede observar el propósito dentro de los delitos de carácter violento y expresivo. Así, generalmente se atribuye el cálculo de coste/beneficio a los delitos cometidos con el fin de cumplir con los deseos y las creencias de los delincuentes (por ejemplo, en términos de acceso fácil a bienes de consumo o la obtención de dinero rápidamente).

No obstante, elementos como la gratificación sexual, la reducción de la tensión acumulada, la venganza o la excitación producida por una determinada situación de riesgo también están dentro de la consideración de que el delito, producido como consecuencia de estos conceptos, es deliberado y cubre, en mayor o menor medida, un deseo, siquiera momentáneo, del delincuente (Cornish y Clarke, 2008).

2. El comportamiento delictivo es racional, en tanto se presume la racionalidad de (casi) cualquier comportamiento humano;

Se parte de la presunción de racionalidad sustenta la explicación del comportamiento humano (Cornish y Clarke, 2008: 25), aunque reconocen que existen supuestos en los que dicha racionalidad se encuentra sesgada (lo cual no invalida la asunción general de que las personas actúan racionalmente).

Es evidente que no es posible asumir una "perfecta racionalidad", pero la perspectiva de la elección racional parte de los modelos normativos de elección racional, elaborados a partir de la teoría económica moderna. Como, entre otros, Wilson y Herrnstein (1985) han afirmado, la utilidad de la conducta no siempre es calculada perfectamente por las personas, ya que el cálculo de costes/beneficios que se realiza está en función de, entre otras cosas, la mejor interpretación que los sujetos hacen ante una situación determinada (McCarthy, 2002).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esta conceptualización sitúa el comportamiento criminal dentro de la esfera del resto de comportamientos humanos, ya que considera que, al igual que sucede en el resto de la población, los individuos poseen diversas capacidades, habilidades sociales, inteligencia, etc. que afecta a la toma de decisiones. De hecho, el proceso de decisión criminal posee unas limitaciones específicas debido a su naturaleza y a los factores mencionados, lo que lleva a que el proceso de decisión sea específico para cada delito (Cornish y Clarke, 2008: 26).

3. El evento delictivo, en esencia, es único, en tanto cada tipo de delito requiere de diferentes componentes específicos en función de su naturaleza y/o de las estructuras de oportunidad presentes;

Los delincuentes llevan a cabo comportamientos, los cuales configuran el delito, no siendo dicho delito consecuencia de un único comportamiento. Ello tiene importantes implicaciones en el proceso de decisión, debido a que cada delito lleva aparejados una serie de comportamientos, algunos de los cuales son específicos, siendo otros de carácter general. Además, el hecho de que muchos delincuentes sean "delincuentes en general" no invalida la especificidad de comportamientos para cada delito (Cornish y Clarke, 2008: 27).

Esta consideración ha venido a influir decisivamente en el desarrollo de la prevención situacional del delito, así como en el desarrollo de técnicas específicas en función de las situaciones y delitos (Clarke y Cornish, 1985; Smith y Clarke, 2012).

Este y el siguiente principio posee una elevada importancia para imbricar a los precipitadores situacionales del delito dentro de la teoría de la elección racional, como un complemento (Clarke y Homel, 1997; Wortley, 1996). También es importante para ilustrar cómo las diferentes conceptualizaciones de la oportunidad, de las que trato un poco más adelante, pueden utilizarse desde esta perspectiva.

4. Las decisiones se clasifican en dos amplios grupos: de participación y de evento. Así, cada "momento" lleva aparejado una serie de mecanismos de toma de decisiones en función del momento en el que el comportamiento se halle, es decir, decisiones antes del comportamiento y decisiones durante el comportamiento;

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cornish y Clarke (2008: 27) sostienen que las decisiones de participación tienen lugar antes de llevar a cabo el delito (por ejemplo, la valoración de un individuo sobre sus capacidades, los riesgos y las ventajas de involucrarse en el tráfico de drogas), mientras que las decisiones de (durante) evento tienen lugar durante la materialización del delito (siguiendo con el mismo ejemplo, la valoración de dicho individuo acerca de la mejor localización para traficar, la manera de intercambiar droga y dinero, etc.).

En cada etapa el delincuente toma una serie de decisiones mediadas por el análisis de coste-beneficio (y recordemos, sus "capacidades"), el cual está en función de los elementos básicos señalados en el primer concepto de la teoría de la elección racional, así como del segundo elemento básico de dicha teoría.

5. Existen diferentes etapas de participación, aplicables a todo tipo de comportamiento, que tienen que ver con la iniciación del mismo, la habituación y el desistimiento;

En cada etapa existen diversas variables que afectan a la toma de decisiones, tales como las expectativas, la inteligencia, etc. Según estos autores, los delincuentes se ven envueltos en una amplia variedad de delitos y en diversos grados de participación, pero incluso en conjuntos de delincuentes no habituales estas etapas están presentes.

En este punto, la técnica de "*scripting*" que después ilustraré juega un papel fundamental para estructurar el paso al acto, dado que con independencia de la naturaleza del evento y de que las etapas se den en un tiempo más largo o corto, la secuencia de acciones está presente siempre.

6. Por último, cualquier evento se desarrolla de forma secuencial, en tanto cada etapa dentro del evento trae aparejadas decisiones específicas en función, cómo no, del desarrollo de dichas etapas;

Esta secuencia de etapas se ve fuertemente mediada por las actividades cotidianas de los sujetos (Felson y Boba, 2010) y por el abanico de lugares en los que se mueven (Brantingham y Brantingham, 1993); y esta afectación se encuentra modulada en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

última instancia por el ambiente inmediato en el que se mueve el sujeto (Wortley, 2008), delincuente o no delincuente.

A este hecho le debemos sumar esos factores a los que me refería antes, de carácter personal, socio-comunitario y/o estructural, entre otros, por lo que resulta de interés combinar estos principios con las aportaciones que se han realizado introduciendo elementos cognitivos, emocionales o estructurales.

Como se puede observar es evidente que la PER, así como las anteriores estructuras teóricas, sitúan como elemento central la "situación" y el "entorno"; no obstante, no es menos cierto que de manera más o menos explícita dan cabida a los elementos personales como moduladores de las interpretaciones que se dan al entorno.

Aunque esto se ha dado por supuesto por parte de quienes abrazamos estas perspectivas, existen críticas por obviar esos factores, acusando a la criminología ambiental en general y a la prevención situacional en particular de olvidar que el elemento central de análisis es la conducta, en la que se engloban circunstancias culturales, sociales o emotivas (Hall y Winlow, 2015; Hayward, 2012; Raymen, 2015).

Ante esto, tres son las posibles posiciones actualmente: algunos trabajamos desde el punto de vista de que los elementos personales y socio-culturales están incluidos en las variables ambientales (Campoy y Summers, 2015; Elffers y Reynald, 2018); otros arguyen que para prevenir eficazmente sólo interesa el evento delictivo (Smith y Tilley, 2012) sin negar que existan otros factores; una tercera vía es dar ambas respuestas a la vez: mientras se avanza en una mejor comprensión de cómo interaccionan los elementos presentes podemos prevenir sin tenerlos en cuenta (Elffers y Reynald, 2018). Aunque esta tercera posición es similar a la primera, adopta una visión más pragmática ciertamente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En todo caso, huelga señalar que incluso en la respuesta más radical, la presencia de otros factores no es irrelevante: lo que se arguye es que éstos son concomitantes al evento, por lo que son manejados como una variable más, pero no son considerados como elementos centrales de análisis. Al mismo tiempo, tampoco debe olvidarse que estas teorías y perspectivas han ayudado a complementar teorías clásicas que

fracasaban en su intento de explicar la etiología del comportamiento delictivo y antisocial en general.

Por todo ello, asumo tras lo expuesto que la conducta es indisoluble de las personas y de la interacción de éstas con el entorno. Y este es uno de los motivos por los que los precipitadores situacionales del delito se han vinculado estrechamente a la PER: surgidos como una crítica a las 25 técnicas de prevención situacional (Wortley, 1996, 1997, 1998, 2001), la composición que realiza el autor procede de múltiples teorizaciones clásicas previas que han permitido focalizar las acciones en función de la naturaleza de los eventos delictivos e, incluso, de las características de los delincuentes.

Además, este marco conceptual me permite superar las posiciones cercanas a Pikas (1975), que entienden el *bullying* y del *cyberbullying* bien como conductas sin un fin o bien como conductas meramente reactivas: desde el punto de vista del evento, cualquier conducta, antisocial o no, cumple una función y posee, en mayor o menor grado, una racionalidad que permite explicarla y prevenirla.

«En algunos casos, los individuos mismos tuvieron la culpa del crimen que cometieron, porque pudieron haber hecho uso de su libre albedrío, i no quisieron ejercitarlo; pero en los mas de estos casos, i séa dicho con compasión de los que hazen i ejecutan leyes humanas, tenía la culpa la misma soziedad, por su desgobierno i voluntario natural desquiziamiento».

M. Cubí Soler (1844: 422)

2.3. Precipitadores situacionales del delito[69].

Los precipitadores situacionales del delito (en adelante PSD) son "cualquier aspecto del entorno inmediato que genera, detona o intensifica la motivación para cometer un delito" (Wortley, 2017: 63). Y, aunque expondré las discusiones sobre oportunidad y motivación, lo cierto es que el mismo Wortley concede que, en algunos casos, no se necesita de especial motivación para que se detone la conducta delictiva (Wortley, 2003).

[69] Parte de este epígrafe ha sido utilizado en González-García, A. y Campoy-Torrente, P. (2018). Ciberacoso y *cyberbullying*: diferenciación en función de los precipitadores situacionales. *Revista Española de Investigación Criminológica*, *16*, 1-31. Esta publicación forma parte del trabajo realizado para esta Tesis Doctoral y está dentro de los méritos aportados al programa de Doctorado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De lo hasta ahora revisado es posible afirmar que el proceso de toma de decisiones de las personas y, por tanto, también el proceso de paso al acto, está en mayor o menor medida influenciado por el ambiente inmediato que nos rodea. Y es aquí, en el momento de tomar la decisión de cometer o inhibir el comportamiento, el lugar en el que se insertan los precipitadores situacionales del delito, pese a que "las decisiones de los agresores no se basan necesariamente en percepciones válidas" (Felson, 2014: 16)[70] o que no sean las mejores o más adecuadas para los intereses del actor.

Wortley (1996[71] y, especialmente, 1997) construye sus postulados teóricos a partir de la crítica constructiva sobre el trabajo de Clarke y Homel (1997), quienes sostienen que las personas cumplen las leyes porque moralmente se sienten obligados a cumplirlas, más allá de que los cambios en el ambiente físico tengan una capacidad disuasoria en términos de coste/beneficio, lo cual supone el fundamento básico de la prevención situacional del delito.

El autor indica que, pese a lo defendido, en muchas ocasiones "las personas acuden a sus reglas morales en función de factores contextuales inmediatos" (Wortley, 1996: 116). Es el contexto inmediato, desde esta perspectiva, el que va a proveer a la persona de la capacidad de "decidir" si se comporta de manera adecuada o inadecuada. Esta asunción parte de la introducción de una cuarta columna dentro de las técnicas de prevención situacional que Clarke y Homel (1997) realizan en su trabajo (véase tabla 7).

En dicha columna, que supone el paso de doce a dieciséis técnicas de prevención situacional, los autores parten de los trabajos de Sykes y Matza (1957) y de Bandura (1976) para incorporar elementos relacionados con la culpa y la vergüenza dentro de las técnicas preventivas. Esto es objeto de debate por parte de Wortley (1996) y, a la vez, será parte importante de los PSD.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[70]Tampoco se discute por parte de la literatura que existan sesgos, como se viene reafirmando recientemente (Summers y Guerette, 2018: 88) en relación con la toma de decisiones y las críticas hacia estas perspectivas.

[71] Es necesario señalar que el trabajo de Wortley se publicó en 1996 y el de Clarke y Homel en 1997. Esto es debido a que el trabajo del primero se fundamenta en la revisión del trabajo de los segundos cuando dicho capítulo estaba en proceso de publicación. De hecho, Clarke y Homel realizaron algunas recomendaciones al manuscrito de Wortley, por lo que la digresión temporal se debe al proceso de publicación del trabajo de revisión de las técnicas de prevención situacional.

En opinión del autor, la propuesta de nuevas estrategias no deja claro cuáles parten del sentimiento de culpa y cuáles del sentimiento de vergüenza (algo que, debo indicar, Clarke y Homel ya apuntan en su trabajo, señalando que quizá sería necesaria una quinta columna). Esta cuestión se une a que las técnicas propuestas son consideradas muy generalistas y, por tanto, resultan poco focales para intervenir ante los problemas a abordar.

Éstas son las dos principales críticas efectuadas, por lo que, para tratar las teorías introducidas por el autor de referencia seguiré, como en ocasiones precedentes, el esquema propuesto por él mismo en sus trabajos seminales de esta perspectiva, con la finalidad de no desconectar este tratamiento de la clasificación realizada por éste.

La primera revisión crítica de las técnicas de prevención situacional se inicia con la introducción de las ideas de Sykes y Matza, así como las de Bandura, en el trabajo de Clarke y Homel (1997). Los autores rescatan los conceptos de vergüenza y culpa utilizados por Sykes y Matza (1957) (aunque Wortley -1996-, señala que existen diferencias sustanciales entre ambos: la culpa implica el auto-reproche del individuo y la vergüenza lleva aparejado un reproche `externo´ al individuo), y utilizan en su revisión las técnicas de neutralización de dichos autores (Wortley, 1996: 667-669): negación de la responsabilidad; negación del daño; negación de la víctima; "condena de los que condenan", y; apelación a una lealtad superior.

Por otra parte, Bandura (1976, citado por Wortley, 1996: 118) establece diez formas de "desconexión cognitiva", las cuales pueden agruparse en cuatro grandes grupos: aquéllas destinadas a minimizar la legitimidad de la regla que prohíbe el comportamiento; las dirigidas a minimizar el grado de responsabilidad personal; las que se dirigen a minimizar las consecuencias negativas del comportamiento, y; las enfocadas a desvalorizar a la víctima, o bien inculparla directamente como causa del comportamiento. Estas minimizaciones son parte fundamental de los precipitadores situacionales del delito, configurando *per se* una categoría propia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A consecuencia de la distinción entre culpabilidad y vergüenza establecida por Wortley (1996), el concepto de "precipitadores" nos ayuda a profundizar en la comprensión del paso al acto y en el proceso de toma de decisión, ya que el modelo de reducción de oportunidades, por sí mismo, no alcanza para "capturar" la

naturaleza de la relación (Wortley, 1998: 182) entre individuo, ambiente y paso al acto.

Así las cosas, podría afirmarse que los precipitadores y la teoría de la elección racional "no son contradictorios" (Wortley, 2008: 50). Antes bien, son "etapas complementarias en el proceso de ofensa", proceso del cual los precipitadores son la primera etapa y, la oportunidad, la segunda. Esta es la razón por la cual el modelo del que parte el concepto de precipitadores se ha venido a llamar "modelo de dos etapas" por el autor (Wortley, 1998: 178).

Como ya se ha afirmado en anteriores trabajos (Campoy y Summers, 2015) la "distinción entre oportunidades y precipitadores es más que un ejercicio de semántica", en palabras de Wortley (2001: 4). Así las cosas, a partir de la línea argumental del autor, es posible defender mejor de las críticas las estrategias situacionales de prevención de la delincuencia mediante la introducción del concepto "precipitadores" en el plano teórico. En el aplicado, los precipitadores permiten poner en práctica estrategias "blandas" y novedosas de prevención de la delincuencia.

En suma, las motivaciones (o, en sentido contrario, la ausencia de motivación) delictivas pueden ser suplidas por uno o varios precipitadores, así como modulada por éstos. La cuestión más relevante en este punto tiene cierta enjundia pese a su breve síntesis: introducir los PSD dentro del modelo explicativo del evento delictivo pasa necesariamente por situar el proceso de paso al acto dentro del plano sub-cognitivo (Wortley, 2006: 64).

Es evidente que el modelo propuesto por la PER, aún sin negar la importancia de situaciones que pueden detonar el comportamiento, es deliberativo, asumiendo que se pueden producir sesgos dentro del proceso de racionalidad seguido supuestamente por el delincuente. Por tanto, se hace necesario reflexionar sobre la compatibilidad de los PSD dentro de otras posibles corrientes teóricas, al menos, de manera breve, con el fin de comprender el porqué de la vinculación cuasi-exclusiva con la PER hasta el momento y la propuesta que efectúo en el presente trabajo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esta más que necesaria compatibilidad halla su origen en la contraposición señalada: modelo sub-cognitivo *versus* deliberativo. Y es que, ambas cuestiones suponen dos estadios paralelos dentro de la secuencia de toma de decisiones. Así, considero que pueden ser utilizados dentro de modelos explicativos de la criminalidad y, evidentemente, dentro de los modelos relacionados con el evento delictivo, sin que ello sea contradictorio.

2.3.1. Toma de decisiones o paso al acto: la ubicación de los precipitadores.

Existe acuerdo en que los precipitadores deben situarse dentro de los modelos de toma de decisiones, esencialmente vinculándolos a su "teoría matriz", la PER, siendo como es cada modelo específico para cada delito (Cornish y Clarke, 2008).

Sin embargo, aunque los autores han realizado múltiples esfuerzos por insertarlos dentro de estos modelos, e incluso modificaron la tabla de técnicas de prevención situacional como se ha visto, no es menos cierto que a partir de los trabajos de Wortley (1997, 1998, 2001, 2008) estamos en condiciones de afirmar que los PSD no se encuentran situados exactamente en el proceso de toma de decisiones, sino en el proceso, previo, de "paso al acto" (Wortley, 2018: 822 y ss.).

En este sentido, Wortley (2008) ha venido a situar a los "inputs" recibidos en un lugar concreto y en una situación determinada en el plano "subconsciente" del sujeto. Este importante matiz ha tenido implicaciones relevantes en materia de prevención (situacional) de la delincuencia, incluso en entornos cerrados (Wortley y Summers, 2005).

Así, la posibilidad de diferenciar entre el proceso de decisión y el proceso de paso al acto puede situarse en el plano inconsciente/subconsciente del sujeto, incluso concediendo que el resultado final, en este caso el delito, es un comportamiento estrechamente vinculado a una elección racional (Cornish y Clarke, 2003, 2008).

El proceso de paso al acto ha sido vinculado, además, al entorno mediato e inmediato en niños y jóvenes que llevan a cabo conductas disruptivas y antisociales (Van Acker, 2003). En un plano distinto, Burt, Klahr, Rueter, McGue e Iacono (2010), en una investigación con gemelos, han vuelto a poner de relieve la importancia del

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ambiente en su interacción con la genética del comportamiento a la hora de explicar los mecanismos de "paso al acto".

Desde dos enfoques casi opuestos, no deja de resultar interesante que estos trabajos ponen el énfasis en el momento de toma de decisiones y no en el proceso. ¿Qué sucede tras el proceso de toma de decisiones para que se vea alterado, si es que esto es posible?

Existen dificultades que son fácilmente observables: el hecho de que en ocasiones la racionalidad sea sesgada y se dé por etapas –el concepto de "*bounded rationality*" (Cornish y Clarke, 2003)– afecta los diseños experimentales, y es una dificultad a la hora de considerar ciertos estudios, como, por ejemplo, los que hacen referencia a la agresión provocada desplazada en el tiempo (Denson, Aviles, Pollock, Earleywine, Vasquez y Miller, 2008; Denson, Spanovic, Aviles, Pollock, Earleywine y Miller, 2011).

También es necesario señalar que existe cierta ambigüedad al clasificar ciertos precipitadores situacionales del delito, de cuya clasificación me ocupo en el siguiente punto. Por ejemplo, Salmon y Serra (2013) han estudiado tres escenarios de ruptura de las reglas (robo, soborno y malversación) desde el punto de vista "mertoniano" de "objetivos y medios". En este sentido, estaríamos ante una minimización de las reglas, la cual entra dentro de la categoría de "permisos". Al mismo tiempo, este fenómeno también podría situarse en relación con la conformidad o el desafío, los cuales se enmarcan dentro de las "presiones".

La heterogeneidad de los precipitadores también provoca que los constructos utilizados se definan de forma muy diferente en distintos trabajos, lo cual dificulta la identificación y catalogación de estudios sobre los PSD. Por ejemplo, aunque la territorialidad es un concepto determinante en relación con tipos de delincuencia tales como la relacionada con las bandas juveniles (Gordon, Rowe, Pardini, Loeber, White y Farrington, 2014; Verkuyten, Sierksma y Thijs, 2015) o la violencia asociada a eventos deportivos (Stott, 2014), no suele manejarse como precipitador situacional del delito en estos trabajos.

Una excepción a este hecho, por motivos obvios relativos con la autoría, lo conforma el experimento de Wortley y McFarlane (2011), a través del cual se puede observar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que este precipitador, operativizado en dos dimensiones (propietario y guardián), tiene relación con los hurtos. En este sentido, los autores comprobaron cómo las señales territoriales (una tarjeta firmada o no firmada) afectan los niveles del robo de dicha tarjeta, siendo menores los casos de hurto cuando la tarjeta estaba firmada que cuando no.

De cualquier manera, esta naturaleza heterogénea, interrelacionando dicha propuesta con la teoría de la elección racional y otras muchas aproximaciones, es por lo general considerada como un aspecto positivo (Agnew, 2011; Tibbets, 2014a) dentro de las perspectivas integradoras de nuestra ciencia.

Otra dificultad encontrada al estudiar los precipitadores situacionales del delito a partir de la teoría de la elección racional es que a menudo es difícil aislar ciertas variables. Por ejemplo, aunque el efecto de la obediencia dentro del marco de las bandas juveniles parece desempeñar un papel bastante relevante, es imposible aislarlo de la influencia de la presión grupal (Regoli, Hewitt y DeLisi, 2014). Del mismo modo, existen ciertas limitaciones en el estudio de la conformidad y el desafío, ya que es complicado aislar el efecto de otras variables situacionales, como se desprende de los estudios sobre agresiones en entornos de ocio (Graham et al., 2012; Wells et al., 2009).

Como puede apreciarse, parece evidente que la operativización de los constructos aquí manejados es un punto crítico que debemos tener en cuenta a la hora de situarlos en el proceso o en el momento de pasar al acto, pero no es la única perspectiva que adolece de este problema crítico, como señalaré en relación con la teoría de la acción situacional.

De cualquier manera, siendo los precipitadores situacionales del delito aquellos inputs externos al individuo que afectan al proceso de toma de decisiones y al momento previo al acto, me parece que son altamente relevantes como para poder suponer un elemento con un peso específico *per se*, el cual, aunque en combinación con otras perspectivas o teorías, puede ser modulado y/o moldeado para conocer las variaciones en las decisiones de las personas.

Por todo lo expuesto, considero que los PSD deben estar imbricados en el momento último en el que el evento tiene lugar o se inhibe. Tratar estos conceptos de forma

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sistemática (Campoy-Torrente y Summers, 2015) y aplicarlos al caso del *bullying* y del *cyberbullying* (González-García y Campoy-Torrente, 2018) desde este punto de vista supone un reto, pero los resultados prometedores de los primeros trabajos al respecto justifican, en mi humilde opinión, que deba explorarse esta vía para establecer estrategias más eficaces para prevenir e intervenir ante estos fenómenos.

2.3.2. Tipos de precipitadores.

Existen cuatro grandes grupos de precipitadores situacionales del delito (Wortley, 1997); los "impulsores", las presiones, los permisos y las provocaciones, como puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 8. Precipitadores situacionales del delito de Wortley (2008).

"Prontos"*	**Presiones**	**Permisos**	**Provocaciones**
Desencadenantes	Conformismo	Minimización de las reglas	Frustración
Señales	Obediencia	Minimización de la responsabilidad	Hacinamiento
Imitación	Conformidad / desafío	Minimización de las consecuencias	Territorialidad
Expectativas	Anonimato	Minimización de las víctimas	Estresores ambientales

* Es una traducción directa de "prompts", que podríamos traducir como "impulsores".

Fuente: Campoy-Torrente y Summers, 2015, a partir de Wortley, 2008.

2.3.2.a. Situaciones que impulsan.

Aunque la traducción directa de estos precipitadores sería "prontos", lo cierto es que la adecuada sería "impulsores", detonantes o situaciones que "impulsan". A partir de componentes de la teoría del aprendizaje, es posible identificar elementos "suscitadores" de estímulos, a través de los cuales se puede vincular determinados comportamientos con las condiciones ambientales inmediatas. Por otra parte, a través de la identificación de estímulos discriminativos, fundamentales en las teorías del aprendizaje, es posible vincular ciertos comportamientos al ambiente en lo referente a qué es adecuado e inadecuado hacer en determinados contextos (por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ejemplo, límites territoriales o la colocación de papeleras que indiquen a las personas dónde es adecuado depositar la basura).

En otro orden encontramos el proceso de modelado, deudor de dichas teorías (Bandura, 1965, 1989). La imitación es una buena muestra de ello, ya que está vinculada no sólo al modelo, sino también a las expectativas que el sujeto tiene en relación con su comportamiento, y a éste en relación con la "respuesta" del modelo tomado con respecto a la recompensa (reconocimiento, por ejemplo).

Estos "detonantes" son "aspectos del ambiente inmediato" que activan "pensamientos, sentimientos o deseos" que hasta el momento "habían permanecido inactivos" (Wortley, 2008: 51) y se distinguen cuatro tipos de precipitadores:

a. Desencadenantes.

Entendidos como estímulos ambientales que provocan respuestas fisiológicas involuntarias (Wortley, 2008) y/o respuestas comportamentales predecibles (Wortley, 1998). Como ejemplo, podemos citar la excitación sexual provocada por el visionado de imágenes eróticas o el hambre que sentimos al oler comida (Wortley, 1998; 2008).

Un buen ejemplo es la excitación sexual provocada por el visionado de imágenes eróticas (en relación con el abuso sexual infantil, véase Abel, Huffman, Warberg y Holland, 1998). También pueden encontrarse algunos trabajos que identifican insultos y situaciones similares, abuso de sustancias asociado a situaciones de desesperación, o relacionado con la infidelidad percibida por la pareja, como desencadenantes de agresiones (Appiahene-Gyamfi, 2007; Byun, 2012; Cao, 2011; Couto, Tillgren y Söderbäck, 2011; Graham, Bernards, Wells, Osgood, Abbey, Felson y Saltz, 2011; Graham y Homel, 2008; Green y Plant, 2007; McMurran, Hoyte y Jinks, 2012; Mugavin, 2007; Naved, Blum, Chowdhury, Khan, Bilkis y Koblinsky, 2012; Nemeth, Bonomi, Lee y Ludwin, 2012; Priks, 2010; Wells, Graham y Tremblay, 2009).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b. Señales.

Hacen referencia al hecho de que el ambiente inmediato nos ofrece información acerca de cómo debemos comportarnos (Wortley, 2008). Utilizando un ejemplo del autor, los semáforos en verde nos dicen que podemos cruzar la vía y, por el contrario, el semáforo en rojo nos indica que debemos esperar para cruzar.

Como ilustración, Geller, Koltuniak y Shilling (1983) comprobaron que los robos de periódicos disminuían un 15 % de media al exhibir dos mensajes en los dispensadores de prensa, uno haciendo referencia a las consecuencias indeseables del comportamiento y otro apelando a la autorregulación del comportamiento. Homel *et al.* (2014), por su parte, han mostrado que los ladrones de casas observan señales tales como la presencia de perros o de ocupación de la vivienda. En la misma línea, Copes y Cherbonneau (2014) reseñan, a través de la etnografía que, dentro del contexto de la elección racional, los individuos que roban vehículos tienen en cuenta ciertas señales externas para evaluar los costes y beneficios.

c. Imitación (modelos).

Se hace alusión a cómo se imita un comportamiento observado. El ejemplo más claro es el cómo los niños llevan a cabo comportamientos agresivos tras observar a otros niños desarrollar estos comportamientos, especialmente si se les ofrece una recompensa (Bandura, 1965; Wortley, 1998). Estos modelos también pueden estar representados simbólicamente en los medios de comunicación, como, por ejemplo, en el caso de comportamientos agresivos tras visionar películas violentas (Bandura, Ross y Ross, 1963; Wortley, 2008) o tras jugar a videojuegos violentos, cuyos efectos pueden dilatarse en el tiempo (Anderson, Sakamoto, Gentile, Ihori, Shibuya, Yukawa, Naito y Kobayasi, 2008).

En relación con conductas de imitación, Pšunder y Cvec (2012) han sugerido que, aunque no suele ser frecuente que el visionado de películas o programas violentos detone comportamientos violentos en los menores, sí puede generarles un sentimiento de minimización de las consecuencias de estas conductas. Hasan, Bègue y Bushman (2012), por su parte, señalan que el efecto de los videojuegos violentos en la agresión no es directo, sino indirecto, en tanto afecta las expectativas (del uso

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de la violencia) de los sujetos. En este sentido, la violencia no se asocia con la imitación directamente, sino que afecta las expectativas de hostilidad de los sujetos.

Por otra parte, Van der Rakt, Niewbeerta y Apel (2009) hallan cierto soporte a la imitación en relación con la delincuencia que se da entre hermanos en un estudio sobre carreras criminales, aunque el efecto directo de los amigos en común no ha sido considerado. En sentido contrario, Hensley y Tallichet (2008) y Overton, Hensley y Tallichet (2012) no han hallado una relación entre la conducta violenta (interpersonal y hacia los animales) y la imitación, en la línea de lo expuesto por Pratt, Cullen, Sellers, Winfree, Madensen, Daigle, *et al*. (2010).

d. Expectativas.

Se refieren a cómo un sujeto responde ante una situación en base a sus ideas preconcebidas (Wortley, 2008). En este sentido, podemos acudir a la llamada "teoría de las ventanas rotas" (Kelling y Coles, 1998; Wagers, Sousa y Kelling, 2008; Wilson y Kelling, 1982) para poner un ejemplo: el deterioro del barrio lleva aparejado el que aparezcan ciertos comportamientos indeseables (vandalismo, graffitti, etc.), ya que este deterioro "invita" a la actividad criminal (Wortley, 2008).

Las expectativas desempeñan un papel fundamental, asimismo, a la hora de explicar por qué son más frecuentes las agresiones en unos entornos de ocio que en otros (Graham y Homel, 2008). Wells *et al*. (2009) también señalan que la percepción de que la agresión está normalizada y aceptada en estos ambientes es uno de los principales detonantes de las conductas violentas en dichos entornos.

2.3.2.b. Situaciones que ejercen presión.

Estos precipitadores se refieren a cómo el individuo se comporta dentro del grupo, aludiendo a ciertas situaciones que ejercen presión sobre los sujetos para que éstos se comporten de manera "inapropiada" (Wortley, 2008). En este sentido, se hace alusión a cómo el emplazamiento social inmediato afecta a la conformidad y la obediencia de los sujetos. En relación con la conformidad, ésta hace referencia a cómo los individuos adoptan normas y patrones de comportamiento en función del grupo en el que se encuentran, aunque estos comportamientos vayan en contra de sus propios valores y creencias (Asch, 1955, citado por Wortley, 1997: 68).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En relación con la obediencia, dicho concepto hace referencia a cómo los sujetos perciben la autoridad de otros sujetos (o del grupo), especialmente en términos de legitimidad de las órdenes que éstos emiten (Blass, 1991).

a. Conformismo.

Se refiere a la tendencia de los sujetos a adoptar normas y comportamientos de los grupos en los que se encuentran en cada momento, pese a que dichas normas y comportamientos vayan en contra de sus principios y/o valores (Wortley, 2008). El claro ejemplo podemos encontrarlo en la corrupción dentro de las organizaciones (Wortley, 1998) y, cómo no, dentro de la teoría de las subculturas, en la que las normas impuestas por los pares desempeñan un papel fundamental (Akers, Krohn, Lanza-Kaduce y Radosevich, 1979).

En relación con este tipo de precipitador, Buijs, Hekma y Duyvendak (2011) encuentran una relación entre la violencia hacia personas homosexuales y la presión del grupo para cometer las agresiones, si bien es cierto que esta relación está mediada con las expectativas de comportamiento grupal con respecto al colectivo victimizado. Weerman y Hoeve (2012) también hallan una acusada relación entre el comportamiento de los amigos delincuentes y las conductas delictivas de los jóvenes estudiados. Akbulut, Şendağ, Birinci, Kiliçer, Mehmet y Odabaşi (2008) han señalado que la presión de los pares en estas conductas tiene un efecto muy pequeño en la generación de conductas deshonestas en la red, y Schad, Szwedo, Antonishak, Hare y Allen (2008) encuentran un efecto de la presión grupal en las agresiones y la victimación entre parejas adolescentes en el caso de las agresiones en el ámbito de la pareja. Stolzenberg y D´Alessio (2008), en sentido contrario, no encuentran evidencia de presión de los pares a la hora de delinquir.

b. Obediencia.

Hace referencia a llevar a cabo órdenes recibidas por parte de otros que son percibidos con cierto grado de autoridad legítima (Wortley, 2008). El máximo exponente de este precipitador está basado en los trabajos de Milgram (1974

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[2009][72]; vid. también Blass, 1991) sobre la obediencia a la autoridad. Siguiendo otro ejemplo citado por el autor, podemos referirnos aquí a la corrupción policial (Fitzgerald, 1989).

c. Conformidad y su opuesto, desafío.

Referentes al proceso mediante el cual el individuo atiende (o no) a las órdenes directas emitidas por otros (personas, instituciones, publicidad, etc.) (Wortley, 2008). Por ejemplo, obedecer las órdenes del personal de seguridad de una discoteca es un buen ejemplo de conformidad (Wortley, 2008); un ejemplo de desafío es desobedecer las señales de "no fumar" en una cafetería.

Dos exponentes acerca de la conformidad pueden encontrarse en los trabajos de Bottoms, Hay y Sparks (1995) y Sparks y Bottoms (1995), según los cuales las instrucciones son seguidas de una manera más fiel si son percibidas como justas y legítimas. En sentido contrario, Sherman (1993) refiere que las reglas y sanciones percibidas como injustas e incoherentes aumentan las posibilidades de delinquir. Este precipitador ha sido identificado en los trabajos de Kai-Yung, Heng y Bullock (2007) y Passini y Morselli (2010).

d. Anonimato.

Se refiere a la desinhibición producida en un sujeto por efecto del grupo. Un buen ejemplo se puede encontrar en los saqueos a tiendas tras producirse disturbios graves, como los acaecidos en el Reino Unido en 2011, en los que se involucran personas que, en condiciones normales, tienen un comportamiento plenamente adaptado a la vida en sociedad, debido a la sensación de anonimato producida por la masa.

Un clásico estudio a partir de los trabajos de Zimbardo (1974; vid. Rogers y Ketchen, 1979) demuestra que, en efecto, el anonimato reduce el riesgo percibido de ser

[72] En los últimos tiempos se ha puesto en entredicho la investigación que llevó a cabo este autor. Hay quien cuestiona la validez de los procedimientos (Darley, 1995; Gibson, 2013); otros como Perry (2013) indican que se construyeron los datos *ad hoc*; tampoco falta quien indica que este experimento tuvo grandes problemas éticos (Griggs y Whitehead, 2015; Nicholson, 2011; Perry, 2013) que invalidarían las conclusiones obtenidas. No tomo posición al respecto: únicamente me refiero a algunas controversias aquí para mostrar que es posible que nos hallemos ante un constructo configurado alrededor de un castillo en el aire.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

detectado y/o reprochado cuando se lleva a cabo una conducta antisocial. Hinduja (2008) también ha reseñado con anterioridad que el anonimato (al usar pseudónimos) a la hora de piratear música a través de la red hace más probable que se lleven a cabo estas conductas, en la línea de los trabajos de Baggili y Rogers (2009) y de Ševčíková y Šmahel (2009).

2.3.2.c. Situaciones que permiten.

Estas situaciones hacen referencia a cómo los sujetos llevan a cabo comportamientos que, normalmente, no ejecutarían, al introducir elementos que permiten la desinhibición o que interfieren la habilidad personal de observar las consecuencias de sus actos. Generalmente, la desinhibición se vincula al consumo de ciertos tóxicos, aunque también puede estar vinculada a la presión grupal (Prentice-Dunn y Rogers, 1982; Spivey y Prentice-Dunn, 1990).

Paralelamente, pueden observarse procesos de "desindividualización". Dicho proceso hace referencia a cómo el individuo se comporta dentro de un grupo, el cual provee a este sujeto de cierto anonimato a la hora de comportarse (Prentice-Dunn y Rogers, 1982; Spivey y Prentice-Dunn, 1990; Zimbardo, 1974).

En definitiva, se hace referencia a los factores de carácter situacional que "ayudan a distorsionar los procesos de razonamiento moral y permiten a los individuos emprender comportamientos prohibidos" (Wortley, 2008: 55).

a. Minimización de la regla.

Se trata del proceso mediante el cual los infractores llevan a cabo comportamientos inadecuados ya que "niegan" el "patrón conductual adecuado" justificándose en expresiones tales como "todo el mundo lo hace" o, en el caso de los hurtos en supermercados por parte de los empleados, como "va con el trabajo" (Wortley, 2008).

Como muestra el estudio de Hollinger y Clark (1983), los robos por parte de empleados en las empresas tienen una estrecha relación con la insatisfacción en el trabajo, motivo utilizado para justificar su comportamiento. Hinduja e Ingram (2008) han demostrado que las creencias acerca de las leyes inciden en el desarrollo de las conductas de piratería musical, en el sentido de que cuanto peor sean

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

valoradas las leyes antipiratería, más actividades ilegales se cometen. Pornari y Wood (2010) también han comprobado que este precipitador estaba presente en su estudio sobre agresiones a través de internet.

b. Minimización de la responsabilidad.

Este factor da cuenta de la justificación de un comportamiento culpando a otros sujetos o a otro factor externo a uno mismo (Wortley, 2008). El uso de alcohol (intencionadamente) para justificar un hecho a través del consumo de esta sustancia es un buen ejemplo.

A otro nivel, Bandura (1977) señala que las personas tienden a diseminar su responsabilidad entre el grupo creando una responsabilidad colectiva que trae aparejada una minimización de la propia responsabilidad. También Pornari y Wood (2010) encuentran que las agresiones a pares a través de la red se relacionan con la percepción de los agresores de que la responsabilidad queda diluida.

c. Minimización de las consecuencias.

En lo referente a este precipitador se alude a la escasa percepción del daño que se causa con el (los) hecho(s). Esto es, que los agresores pueden negar el daño que están cometiendo (Wortley, 2008).

Por ejemplo, Greenberg (2002) explica cómo los empleados que cometen robos dentro de la empresa consideran su comportamiento aceptable en tanto esta podía fácilmente asumir los gastos. McMurran, Hoyte y Jinks (2012) también identifican este precipitador en relación con las conductas violentas generadas tras el consumo de alcohol por parte de los jóvenes.

d. Minimización de las víctimas.

Por último, podemos encontrarnos ante sujetos que perciban que victimar a un tipo de víctimas (en base a los estereotipos, por ejemplo) no es realmente grave o sea delictivo (Wortley, 2008). Siguiendo con los ejemplos del autor, podemos citar el hecho de que violar a una prostituta no se vea como un delito.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ellenbogen, Trocmé y Wekerle (2012) también encuentran este precipitador en las conductas de agresión dentro del ámbito de la pareja. De forma consistente, la minimización de las víctimas se relaciona con las agresiones al colectivo homosexual, según los resultados ofrecidos por Buijs *et al*. (2011).

2.3.2.d. Situaciones que provocan.

Finalizo con el último gran grupo de precipitadores señalando las situaciones que provocan. Estas situaciones hacen referencia a las hipótesis relacionadas con la "frustración-agresión". Este mecanismo pone de manifiesto cómo un sujeto lleva a cabo respuestas comportamentales agresivas ante los impedimentos que el ambiente inmediato pone para que alcance sus metas (Berkowitz, 1989).

Es posible, de igual manera, considerar que dichas respuestas agresivas no tengan lugar, aunque sean un elemento que provoca sentimientos aversivos y prepare por tanto al sujeto para la agresión, incrementando el riesgo para que suceda la misma (Berkowitz, 1989).

Por último, encontramos comportamientos vinculados a las características ambientales objetivables, como por ejemplo el clima (Griffitt, 1970) o la densidad de población (Galle, Gove y McPherson, 1972). Estas características pueden llevar al sujeto fuera de su zona de confort, aumentando el riesgo de comportamientos antisociales al provocar "irritabilidad" en los sujetos.

En definitiva, son situaciones que pueden generar en los individuos situaciones de estrés y provocar respuestas antisociales (generalmente, agresiones) (Wortley, 2008).

a. Frustración.

Definida como un estado emocional que se produce cuando a un individuo no se le permite el acceso a un objetivo, o la consecución de un fin (Wortley, 2008). Un buen ejemplo podemos encontrarlo en las discusiones de tráfico provocadas por un sitio de aparcamiento.

En esta misma línea, Agnew (2006) señaló, al repasar su "teoría general de la tensión" (Agnew, 1992), que ciertos estresores pueden incrementar la probabilidad de delinquir. Éstos pueden incluir la incapacidad de lograr metas a nivel monetario

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

o de estatus, la pérdida de un componente positivo importante, como pueda ser la pareja, o la presentación de un estímulo negativo, tal como un insulto. Esta teoría ha recibido apoyo empírico en distintos países y culturas (Botchkovar, Tittle y Antonaccio, 2009; Liu y Lin, 2007), con datos referentes al acoso escolar y la victimización (Cullen *et al*., 2008), entre diferentes grupos étnicos (Brodie-Walker y Morgan, 2011; Pérez, Jennings y Gover, 2008; Walters, 2011) y entre pandilleros (Tsunokai y Kposowa, 2009). Sin embargo, evidencia contradictoria también ha surgido (Felson, Osgood, Horney y Wiernik, 2012). Spohn (2012) ha señalado que la presión de los pares y el tener amigos delincuentes tiende a reducir el efecto de la tensión en la delincuencia violenta, lo cual indica que quizás otras variables afectan a la delincuencia de manera más acusada que la tensión, o que es posible que las variables utilizadas covaríen.

b. Hacinamiento.

Entendido como la experiencia psicológica causada por condiciones de alta concentración de personas (Wortley, 2008). Como el autor reseña, debe distinguirse entre el hacinamiento "exterior" y el "interior", los cuales hacen referencia a diferentes escalas.

El hacinamiento exterior depende de la densidad de población en un barrio o ciudad, la cual se ha asociado repetidamente con las ratios de delincuencia (Gove, Hughes y Galle, 1979). El hacinamiento interior concierne a espacios mucho más reducidos, tales como un bar de copas (Graham y Homel, 2008; Graham, Bernards, Osgood y Wells, 2012) o una celda (Bierie, 2012; San Juan, 2000; Steiner y Wooldredge, 2009).

c. Territorialidad.

Entendida como la tendencia de los sujetos a reclamar para sí una determinada área geográfica (real o imaginaria) y a considerar legítimo defenderla de "intrusos" (Wortley, 2008). Siguiendo al autor, podemos decir que, por una parte, la invasión del territorio puede provocar respuestas agresivas, lo cual fue demostrado por Kintrea, Bannister y Pickering (2010).

Por otra parte, la territorialidad, entendida como la percepción de posesión del espacio, puede en sentido contrario inhibir la agresión y favorecer comportamientos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pro-sociales. Por ejemplo, puede disuadir a delincuentes de cometer delitos en una zona determinada, si los residentes cuidan su entorno al percibirlo como propio (Newman, 1972).

d. Estresores ambientales.

Definidos como factores, en sentido amplio, que pueden afectar al comportamiento humano de un modo negativo (Wortley, 2008). Así, esos estresores son de carácter "natural", proceden de la naturaleza y son difícilmente controlables por las personas. La temperatura, la polución o el viento son algunos de los ejemplos que el autor ofrece.

Hay numerosos estudios que brindan evidencia de una asociación positiva entre la temperatura ambiental y las tasas de delito, tanto contra la propiedad como contra las personas (Field, 1992; Horrocks y Menclova, 2011; McDowall, Loftin y Pate, 2012; Rotton y Frey, 1985; Sorg y Taylor, 2011). No obstante, parece haber variaciones importantes según el área geográfica estudiada (Andresen, 2013; Andresen y Malleson, 2013; Tompson y Bowers, 2013). Además, no son pocos los problemas metodológicos a la hora de utilizar los datos agregados que permiten efectuar este tipo de análisis (Andresen, 2013; Andresen y Linning, 2012).

2.3.3. Emoción, cognición y diferencias individuales. Problemas añadidos al enfoque de los precipitadores situacionales del delito.

Aunque del repaso de la literatura científica en la materia se extrae la conclusión de que los procesos de toma de decisión de las personas están influenciados en el sentido propuesto, uno de los puntos críticos en la investigación sobre los precipitadores situacionales del delito es la necesidad de atender a los diferentes tipos de delincuentes, o a delitos de carácter emotivo, contingencias que tanto Wortley (2008, 2012) como Cornish y Clarke (2003, 2008) han tratado, pero que no han sido tenidas en cuenta por los distintos trabajos sobre la materia, con contadas y recientes excepciones.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Aunque la perspectiva de los PSD nos acompaña desde hace casi veinticinco años, considero que aún tiene mucho recorrido como vertiente autónoma[73]. Para poder cumplir con este cometido es necesario introducir algunos componentes adicionales que deben ser tenidos en cuenta si deseamos que este marco conceptual pueda ser trasladado a la práctica, en lugar de ser únicamente una entelequia carente de aplicabilidad que, aunque interesante teóricamente, estaría dinamitando los pilares de la criminología ambiental, cuya finalidad es intrínsecamente la práctica preventiva.

Es decir, no está de más reconocer que la exploración de esta vía como plausible modelo explicativo aplicado para prevenir e intervenir necesita de la incorporación de ciertas variables relacionadas con factores de naturaleza estrictamente personal.

Considero que en la moderna criminología a nadie se le escapa que factores tales como los genéticos, los relativos a la inteligencia o a la personalidad, las emociones o los sentimientos son altamente relevantes para conocer por qué las personas tomamos decisiones, tanto si son las más adecuadas como si juegan en contra de nuestros intereses. De ahí la necesidad de incardinar esas posibles influencias dentro del proceso de toma de decisiones de las personas.

Si bien mi planteamiento parece centrarse en una más que plausible limitación hacia la perspectiva de los precipitadores, lo que pretendo es realizar un ejercicio de integración teórico en un primer momento, con la finalidad de conceptualizar mejor las implicaciones del uso de los precipitadores como eje analítico. Si podemos conseguir esto, es posible que mejoremos la operativización de los constructos.

Este ejercicio tiene como consecuencia que, con posterioridad, deba exponer el marco analítico del que parto (a la vez marco comprehensivo y metodológico, el *crime scripting*), así como referirme a las conceptualizaciones de la oportunidad y a tres de las principales teorías que pueden aportarnos enfoques que permitan operativizar mejor los precipitadores situacionales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[73] Hasta donde sé, mi trabajo junto con el Dr. Abel González (2018), junto con el presente trabajo, supone el primer y único test sistemático de los PSD aplicados a un fenómeno determinado -*bullying* y *cyberbullying*- (Wortley, comunicación personal).

A modo ilustrativo, una de las emociones más trabajadas en nuestro campo es el miedo (Wakeman, 2019), especialmente en el campo del miedo al delito. Este concepto de miedo, además, es bastante complicado de medir en técnicas tradicionales como los cuestionarios, tal y como se desprende del trabajo de Castro-Toledo, Perea-García, Bautista-Ortuño y Mitdikis (2017), quienes comprobaron cómo la intensidad lumínica afectaba al estado emocional de las personas midiendo la activación del sistema vascular al transitar por determinados espacios.

Recientes aproximaciones también resultan reveladoras en este aspecto cuando nos ocupamos de la co-delincuencia femenina junto a parejas hombres (Barlow, 2019) o dentro de estructuras de delincuencia organizada (Selmini, 2020). En estos casos, el miedo a sufrir consecuencias violentas o bien el amor se revelan como *leit motiv* de la participación activa de las mujeres en la delincuencia.

El estudio de Homel *et al*. (2014) analizando cómo los ladrones de casas eligen sus objetivos revela que la activación de los sujetos se producía al evaluar el entorno de las viviendas, con independencia de su motivación para asaltarlas, fruto, seguramente, del aprendizaje previo dentro de la modalidad delictiva (Nee y Meenaghán, 2006). Wortley y Smallbone (2014) se han aproximado a cómo los agresores sexuales de menores eligen a sus víctimas en función de la situación y su *arousal*, siendo éste, el de las agresiones relacionadas con la libertad sexual, un vasto campo de trabajo en este sentido.

Bouffard (2014) se ha centrado en los comportamientos de abuso sexual y en cómo la percepción de las consecuencias del mismo afecta el comportamiento de los agresores, con profundas implicaciones dentro de los conceptos de minimización que se proponen en la perspectiva de los precipitadores. Es interesante reflexionar al respecto de cómo las distorsiones cognitivas (Benbouriche y Parent, 2018) se vienen trabajando en el ámbito del cambio comportamental de los agresores sexuales desde hace años, formando (casi) siempre parte del apartado de motivación de los agresores, pero no dentro de los modelos de toma de decisiones a la hora de ejecutar el delito, aunque recientes aproximaciones las están considerando dentro de los modelos explicativos de desenganche moral en conductas de abuso sexual (D´Urso, Petruccelli, Constantino, Zappulla y Pace, 2018) o de agresión sexual a mujeres adultas (D´Urso, Petruccelli, Grilli y Pace, 2019).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Rosenkrantz-Lindegaard, Bernasco, Jacques y Zevenbergen (2014) han estudiado las emociones de los ladrones antes, durante y después de sus actividades delictivas. Por su parte, Copes y Cherbonneau (2014) se han aproximado a la persistencia de los ladrones de vehículos desde la óptica de los riesgos y las recompensas que valoran éstos. Jacques y Bernasco (2014) han estudiado el fenómeno del tráfico de drogas, por su parte, y Zanella (2014) se ha aproximado al fenómeno de la corrupción en los procesos de contrataciones públicas.

La reciente investigación acerca de los modelos de decisión criminal parece vincular los aspectos ambientales a las emociones de los sujetos (por ejemplo, Tibbets, 2014b; Treiber, 2014), hecho por el que parece adecuado que la investigación en la materia tenga en cuenta las características personales y sociales de los sujetos, además de las oportunidades delictivas, en combinación con la vertiente que sugiere la aproximación basada en los precipitadores situacionales del delito. Por ejemplo, Thompson y Leclerc (2014) han empezado a utilizar variables personales en combinación con los precipitadores en el caso del "*stalking*", si bien únicamente desde la óptica de la elección racional.

En relación con el *bullying* y el *cyberbullying* se ha podido comprobar que existe un ingente conocimiento acerca de cómo los diferentes factores de riesgo convergen en agresores y víctimas, víctimas-agresoras y también cómo algunas conductas evitativas por parte del sistema de testigos/espectadores (agresores o no agresores) son relevantes para explicar las dinámicas de acoso entre iguales.

Es habitual que se aluda a las motivaciones de los agresores para explicar las conductas, pero poco conocemos de la interacción entre persona-entorno en este sentido, pese a que el concepto de "víctimas provocadoras" encajaría perfectamente en el concepto de detonantes que he expuesto. Sin embargo, la reacción depende de los correlatos que concita el agresor y cómo interaccionan con las características de este tipo de víctimas, lo cual no depende tanto de la motivación del agresor como del proceso de paso al acto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A modo de ejemplo, traigo a colación diferentes trabajos que pueden apuntar en el sentido que se expone en este marco teórico. Dentro de los correlatos clásicos encontramos trabajos como el de Nagin y Paternoster (1993), quienes ponen sobre

la mesa el papel de la anticipación de la posible vergüenza tras cometer un acto delictivo a la hora de tomar decisiones. Este concepto está estrechamente ligado con las conductas de evitación, especialmente en el sistema de testigos, y como veremos es un mecanismo fundamental en ciertos programas de sensibilización en la actualidad dentro de las escuelas.

Otros correlatos bien conocidos en criminología deben considerarse a la hora de interpretar cómo operan los PSD: por ejemplo, la anticipación de la recompensa económica que nos ofrece el delito genera un estado de ánimo de optimismo en los sujetos (Wright y Decker, 1997); la satisfacción moral que nos puede proporcionar romper las reglas también es un constructo cercano a la búsqueda de sensaciones que la literatura tradicional ha identificado (De Haan y Vos, 2003).

Los estilos de vida también nos proporcionan información relevante, en tanto en cuanto no sólo el aprendizaje de la conducta reforzado por la recompensa tiene un efecto sobre el mantenimiento de la conducta (Topalli, 2005; Wright y Decker, 1997), sino que como señalé anteriormente, también puede actuar como un heurístico bi-direccional (Simon, 1982, cuestión que repasé anteriormente). Además, del estudio de las carreras delictivas de delincuentes graves y violentos también extraemos una información enormemente interesante sobre cómo las opciones de cambio conductual se ven limitadas por dichos estilos de vida (Cuaresma, 2017; una revisión, en Topalli y Wright, 2014).

El refuerzo de la autoestima es otro correlato en delincuentes violentos (Jackson-Jacobs, 2013), el mantenimiento del *status* (Garot, 2010) o la búsqueda de sensaciones (De Haan y Vos, 2003), así como el sentimiento de pertenencia (Rosenkrantz-Lindegaard *et al*., 2014; Lindegaard y Jacques, 2014). Conceptos clave que se han referido con frecuencia en la literatura sobre *bullying* y *cyberbullying*, como he repasado en el capítulo anterior.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En otro orden de cosas, resulta evidente que no se pueden desvincular, en mi opinión, la cognición y la emoción de aspectos tales como la genética y la inteligencia. La relevancia que los estudios genéticos tienen a la hora de comprender los procesos de madurez y también la (in)estabilidad de la personalidad de las personas, está fuera de toda duda. Puestos en relación con la PER y/o con los PSD,

estas variables afectan a la toma de decisiones como proceso y también a la interpretación del entorno inmediato para generar una respuesta.

Es arriesgado pensar que en menores en fase de formación estas diferencias individuales en clave genética no estén presentes, si cabe, con mayor fuerza, como nos muestra el estudio de las carreras delictivas (DeLisi y Piquero, 2011; Tuvblad, 2018) o los estudios sobre los riesgos disposicionales en los problemas tempranos de conducta (Trentacosta y Goodlet, 2018). Del mismo modo, el factor de la inteligencia ha venido a considerarse un protector para no cometer conductas antisociales y delictivas (véase, Ttofi, Farrinfton, Piquero, Lösel, DeLisi y Murray, 2016)[74]. Ambos, factores altamente relevantes, en mi humilde opinión, para poder realizar las mejores elecciones personales.

Estos correlatos son muy interesantes a la hora de comprender la decisión que chicos y chicas toman para emprender determinadas conductas lesivas contra sus iguales. Especialmente interesantes son los estados de ánimo que concurren en los actores implicados en estos procesos, a los que, en comparación con otras variables, se les ha prestado relativamente poca atención desde los estudios sobre la materia.

En un interesante estudio en Barcelona se identificaron algunos sentimientos y estados de ánimo en tres de los roles que participan en las situaciones de *bullying* (agresores, víctimas y víctimas-agresoras) (García-Continente, Pérez-Giménez, Espelt y Nebot, 2013). Las personas participantes víctimas mostraron una mayor frecuencia de tristeza, depresión y desesperanza, mientras que las agresoras mostraron cansancio, aburrimiento, nerviosismo o tensión. De manera coherente, las víctimas-agresoras mostraron mayores índices de los mismos estados de ánimo que las únicamente agresoras, pero la asociación con las conductas reseñadas fue mayor que para el primer caso.

Para el caso del *cyberbullying*, en un seminal estudio, Beard y Wolf (2001) ya mostraron cómo en participantes que usaban de forma intensiva Internet se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[74] Aunque, en contraposición a la evidencia acumulada, Oleson (2016), quien sostiene que ciertos comportamientos delictivos con consecuencias especialmente graves para la sociedad están cometidos por personas con un cociente intelectual muy alto. No obstante, debe hacerse notar que Oleson utiliza la teoría de los vínculos sociales de Hirschi (1969) para articular sus hallazgos y que su muestra no permite generalizar sus conclusiones (como él mismo señala).

producían alteraciones en los estados de ánimo, especialmente, relacionados con la irritabilidad, lo cual parecía actuar como un disparador de la conducta de agresión.

Muy revelador en ambos aspectos resulta el trabajo de Casas *et al*. (2013), en el que trataron de conocer cuáles son las variables predictoras que convergen en ambas conductas (medio físico y ciberespacial), concluyendo que ambas comparten correlatos personales y contextuales, en los cuales los individuales, esto es, empatía y sentimientos, entre otros, pero especialmente el primero, se relacionan con dichas conductas, lo cual apoya no sólo la necesidad de incluir estas variables en este trabajo, sino además, algunas decisiones metodológicas destinadas a estudiar en mayor profundidad las explicaciones de los chicos y chicas sobre porqué deciden acosar a otros/as compañeros/as.

Para el caso de la genética aplicada al *bullying* y *cyberbullying*, recientes estudios sobre interacción gen y ambiente vienen a mostrar que en ciertas formas de agresión verbal y, especialmente, para agresiones físicas, ser víctima o agresor se relaciona con factores genéticos, mientras que para la victimización general parece hallarse una correlación *gen x ambiente* de carácter evocativo (Veldkamp, Boomsma, de Zeeuw, Beijsterveldt, Bartels, Dolan *et al*., 2019).

En relación con la inteligencia, la principal dificultad es que la mayoría de estudios hacen referencia a la inteligencia emocional como constructo básico (para *bullying* y *cyberbullying*, Baroncelli y Ciucci, 2014; Méndez, Jorquera, Ruiz-Esteban, Martínez-Ramón y Fernández-Sogorb, 2019; para *bullying*, Herazo-Beltrán, Campo-Ternera, García-Puello, Méndez, Suárez-Villa, Vásquez-De la Hoz *et al*., 2019)[75].

Como puede comprobarse, estos correlatos, además de los revisados detalladamente antes, son relevantes para poder aprehender los procesos que llevan a tomar la decisión de maltratar a otra persona, por lo que considero que

[75] El de la(s) inteligencia(s) es un terreno pantanoso: está bien asentado que es un factor altamente dependiente de la genética (de la Fuente, Davies, Grotzinger, Tucker-Drob y Deary, 2019), pero los modelos que comprueban la existencia de la inteligencia emocional y su relevancia para el comportamiento deseable socialmente se han vinculado a los rasgos de personalidad (esencialmente, el *big five*, con una correlación bastante elevada entre ellos, como señalan en un reciente meta-análisis van der Linden, Pekaar, Bakker, Schermer, Vernon, Dunkel *et al*., 2016), tratando a la inteligencia emocional como un factor de personalidad más -lo cual adolece de ciertos problemas, claro-. Sin embargo, como ellos mismos señalan, es difícil ser inteligente emocionalmente si no se es inteligente en general.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

deben tenerse en consideración en este momento para dar un sentido a la aplicación de este marco teórico.

2.4. Diferencias y similitudes de la perspectiva de la elección racional y de los precipitadores situacionales según los conceptos de "motivación" y "oportunidad".

La evolución y las diferentes interpretaciones de los conceptos que se manejan en las perspectivas teóricas que utilizo requieren que revise cómo han venido trabajando la conceptualización de la motivación y, especialmente, de la oportunidad a lo largo de los años.

A continuación, expongo algunas de las principales ideas en las que la PER y los PSD coinciden o divergen sobre el concepto de motivación o predisposición, para ocuparme más en profundidad de la conceptualización de la oportunidad. En este caso, reviso la evolución a lo largo de los años del concepto y algunas de las limitaciones, críticas o evoluciones que ha sufrido.

2.4.1. Diferencias de los enfoques basadas en los individuos.

En primer lugar, debe tenerse en cuenta que "los teóricos de la elección racional ven en la personalidad una predisposición transversal a todas las situaciones y duradera a lo largo del tiempo, recurriendo a la extensa literatura proveniente de la psicología en la materia" (Wortley, 1997: 65). Como se indicó anteriormente, la elección racional vendría a "explicar" por qué individuos "motivados" para delinquir cometen delitos en algunas ocasiones y no en otras a través del cálculo, más o menos sesgado, de costes y beneficios asociados a la conducta.

Sin embargo, la introducción de los precipitadores explicaría, en cierta medida, los cambios en la "propensión" del individuo: por ejemplo, por qué alguien respetuoso con las leyes puede llegar a cometer un delito (Wortley, 2008). Este enfoque no asume, por tanto, que deba existir una motivación: basta con que exista una situación "suficiente" para que el individuo genere una conducta antisocial, con independencia de su motivación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Desde este punto de vista, la "situación" no sólo se considera como el elemento que permite (o no) que ocurra el delito, sino también como un elemento activo que juega un papel fundamental en la preparación psicológica del individuo para cometerlo. Por ello, se afirma que la "propensión para cometer un delito es dinámica y fundamentalmente depende de las circunstancias inmediatas" (Wortley, 1997: 74).

La diferencia más sustancial entre las aproximaciones de la elección racional y de los precipitadores se encuentra en dos aspectos interconectados:

a) la posibilidad de cambios en constructos estables aparentemente, como los señalados antes, y;

b) los cambios en el mismo "proceso de decisión" (Cornish y Clarke, 2003), aunque esto último ha sido matizado. En opinión de dichos autores las diferencias no serían tales, ya que se considera que la perspectiva de los precipitadores queda enmarcada dentro de los diferentes modelos de "proceso de decisión" (Cornish y Clarke, 2003, 2008).

Como muestra de esta consideración de concomitancia, Cornish y Clarke (2003) integran los precipitadores tras la clasificación de 16 precipitadores (tabla 9) (Wortley, 1998, 2001) que se adicionaban a las 16 técnicas establecidas por Clarke y Homel (1997), dando como resultado las bien conocidas 25 técnicas de prevención situacional (Cornish y Clarke, 2003).

El aspecto más relevante se encuentra entonces en cómo afecta el "hecho precipitador" en los procesos de decisión. Cada persona cambia según las circunstancias, así que, quién es quién, depende de dónde se encuentra en cada momento (Wortley, 1998). Asumir esta idea teóricamente supone negar la estabilidad de las personas tanto en lo referente a sus rasgos de personalidad y, cómo no, en su capacidad de autocontrol, lo cual afecta no sólo a la adaptación de los modelos de toma de decisiones, sino al mismo concepto de "delincuente motivado".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como un aval parcial y provisional a la idea de considerar que el elemento "ambiente" puede generar cambios inmediatos en los comportamientos "racionales" de las personas, llevando a comportamientos contra-pronosticados en función de

sus particularidades personales, podemos aludir a las modernas perspectivas en el ámbito de la "personalidad".

Es cierto que la PER asume la estabilidad de la personalidad a partir de la investigación psicológica en la materia durante muchos años, y esto ha sucedido así hasta hace relativamente poco tiempo, considerándose no sólo la estabilidad, sino la inmutabilidad de los rasgos de personalidad. Sin embargo, la moderna investigación en la materia ha venido a demostrar que dichos rasgos de personalidad se ven afectados por, entre otras variables, el ambiente en gran medida (Blonigen, 2010; Caspi y Roberts, 2001; Caspi, Roberts y Shiner, 2005)[76].

Por tanto, podemos considerar que la afirmación de Mischel (1968[1996]) es bastante acertada[77] y nos acerca un poco más a la comprensión multimodal del comportamiento antisocial y/o delictivo y a la importancia del ambiente inmediato dentro del proceso de toma de decisiones.

Como aval adicional, no podemos olvidar que los modelos recientes de cambio comportamental de los individuos (en relación con el tratamiento penitenciario, especialmente, pero no sólo) tienen en cuenta los cambios operados *intra-sujeto*, como parte del éxito del tratamiento, junto con la capacidad de modular el efecto de los estímulos externos asociados con la conducta a suprimir/modular que

[76] Además, la genética del comportamiento ha venido a remarcar la importancia que tiene el ambiente sobre la personalidad y la conducta de las personas. A modo de ejemplo, la "interacción gen x ambiente" (Gallardo-Pujol, Forero, Maydeu-Olivares y Andrés, 2009; Rutter, Moffit y Caspi, 2006), muestra que es posible observar una relación entre la variabilidad de los fenotipos y el ambiente, de esos elementos y la personalidad, lo cual ha tenido y tiene profundas implicaciones en la criminología moderna. A mayor abundamiento, la investigación en neurología nos señala un aspecto interesante que, en términos de madurez, deberá tenerse en cuenta: la madurez cerebral en términos biológicos, no sólo psico-sociales (como veremos) dependen en gran medida del proceso de mielinización del cerebro. Habida cuenta de que el proceso de mielinización del cortex prefrontal, región asociada a la toma de decisiones, no acaba hasta los treinta o cuarenta años (Sowell, Peterson, Thompson, Welcome, Henkenius y Toga, 2003), parece lógico pensar que: a) los procesos de maduración social y psico-social son evolutivamente cambiantes (Fuster, 2014), y; b) los constructos relativos a la personalidad, asociados a la creación y funcionamiento del cerebro y a la toma de decisiones, son también susceptibles de ir modificándose a lo largo de la vida.

[77] Es también cierto que, por ejemplo, Barnes (2013), no ha encontrado dicha relación gen x ambiente en su estudio con delincuentes persistentes. Pese a ello, indica que sí se han encontrado algunas influencias ambientales que han operado como "ambiente no compartido" y, por tanto, como predictoras de la delincuencia persistente. De cualquier modo, me parece claro que el ambiente es una variable crítica.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

posiblemente recibirán en el futuro (DiClemente y Prochaska, 1982; Prochaska, Redding y Evers, 2015).

En la misma evaluación de necesidades criminógenas es importante tener en cuenta el aspecto del control de los agentes externos, tanto en fase de evaluación (Andrews, Bonta y Hoge, 1990), como durante el tratamiento y especialmente para realizar una correcta transición de mantenimiento de conductas adaptadas (Andrews y Bonta, 2010; también, con especial referencia a las "necesidades" personales como presiones externas, Ward y Stewart, 2003).

Así las cosas, es muy relevante que Wortley revisite la asunción de la motivación estable entre sujetos e intra-sujeto al abrigo de las situaciones; esto, además, afecta al mismo concepto de oportunidad. Desde este punto de vista, la interpretación del entorno está ligada estrechamente a esta interacción entre persona y ambiente, lo cual abre una doble vía de aplicación de los PSD: es posible que afecten a los modelos de toma de decisiones, pero también a la fase inmediatamente previa (momento de paso al acto).

En este momento, por tanto, el escenario de desarrollo de la conducta tomaría una posición preeminente en relación con la motivación (o la ausencia de ella), pudiendo modificar el mecanismo específico de toma de decisión en función de cada situación específica en cada momento concreto. De la misma manera, la "oportunidad" en sí misma dejaría de tener una importancia capital, al menos, tal y como se ha venido concibiendo a lo largo del tiempo.

2.4.2. Similitudes y diferencias basadas en la oportunidad.

Acudo al estupendo trabajo de Serrano-Maíllo para hacer un repaso al concepto de oportunidad y un "test" de las llamadas teorías "puras" de la oportunidad (Serrano-Maíllo, 2009b: 119). Esto es, de forma independiente a las características de los infractores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este sentido, Serrano-Maíllo afirma que, vinculando la Perspectiva de las Actividades Cotidianas con la Teoría de la acción causal simplificada (Serrano-Maíllo, 2008) es necesario un mínimo grado de oportunidad para que exista motivación. De este modo, "delincuente motivado y oportunidad son únicamente

descripciones de un mismo evento" (Serrano-Maíllo, 2009b: 220), en tanto en cuanto "sólo puede existir un delincuente <<motivado>> si percibe algo como una oportunidad para el delito -típicamente, algo que objetivamente es una oportunidad, aunque sólo él así lo perciba" (Serrano-Maíllo, 2009b: 220)[78].

Esta asunción supondría, a mi juicio, negar toda influencia del ambiente en el comportamiento de las personas, debido a que fiaríamos todo comportamiento a la misma voluntad de cada uno de nosotros y, cómo no, a una racionalidad cuasi-perfecta en todo momento dispuesta para efectuar la toma de decisiones más adecuada, tanto para conductas delictivas como para no delictivas.

Antes bien, hago mía la asunción de que la motivación es un factor estrictamente personal en la línea de Sobral y Gómez-Fraguela (2015), quienes señalan que todas las personas estamos sujetas a la misma cantidad objetiva de oportunidades en un mismo espacio, y sólo unos pocos las aprovechan. De hecho, en términos de elección racional, ciertos delincuentes "fabrican", buscan su oportunidad, en función de sus deseos o necesidades (Ekblom y Tilley, 2000; Lilly, Cullen y Ball, 2007; Sobral y Gómez-Fraguela, 2015: 164[79]; Wortley, 2012; Wortley y Tilley, 2018).

La discusión sobre la afectación del ambiente en el comportamiento está vigente, como mínimo, desde el trabajo de Lewin, Lippitt y White, en 1939, quienes estudiaron el comportamiento agresivo de niños en tres tipos de "ambiente social" (modulado en los experimentos por los adultos "líderes" participantes): autoritario, democrático y "libre" (*laissez-faire*, en el que no participaba un adulto como líder de las actividades).

[78] Debo prevenir acerca de que, aunque la postura del autor es radical en estos términos así propuestos, él mismo la "suaviza" en la nota al pie núm. 74, en la que introduce la discusión sobre estas afirmaciones y, parafraseando a Mele (2003: 135, citado por Serrano-Maíllo, 2009b: 220, nota 74), se indica que "quien está convencido de que no puede hacer algo, no puede tener el deseo de realizarlo".

[79] Me permito traer aquí una anécdota de los autores al respecto, quienes se refieren el trabajo de Díaz (2009, citado en Sobral y Gómez-Fraguela, 2015: 168) en su tesis doctoral. Al intentar comprobar el cambio operado en chicos y chicas de un colegio sometidos a un programa de intervención para reducir el *bullying*, el autor, que había incluido entre las conductas de estudio "robar el bocadillo a personas más débiles", le preguntó a una chica si le estaban quedando claros los conceptos de sensibilización que estaban trabajando; a lo que ella contestó: "…si, quedou todo ben claro… pero en canto ó do bocadillo… si é de queixo… non lle prometo nada…" (Sí, quedó todo muy claro, pero en cuanto al bocadillo, si es de queso, no te prometo nada -traducción a mi cargo-).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las variaciones en los comportamientos agresivos se explicaron en función de cuatro grandes factores: la tensión, la restricción de espacios para moverse libremente, la rigidez estructural del grupo y el estilo de vida (entendido como cultura) (Lewin *et al*., 1939: 299).

Lo interesante de los hallazgos en términos de agresión fue que, en las comparaciones entre estilos de liderazgo autocráticos *versus* democráticos, los niveles de hostilidad y de agresión fueron muy superiores en el primer caso (treinta y ocho veces superiores, respectivamente), pero no se dirigieron hacia el adulto líder, sino hacia otros iguales identificados como "cabezas de turco".

En este sentido, la información del ambiente, en este caso, social, se revela como altamente influyente en el comportamiento, sin que exista una especial motivación por "agredir" a un igual en particular, más que el acuerdo intra-grupal de identificar al "vulnerable", lo cual también es un indicador del sesgo introducido en la selección del blanco inducido por el entorno: por conveniencia/disponibilidad.

Este trabajo tendría, en la literatura estadounidense, una cierta continuidad en dos trabajos clave: el de Sykes y Matza (1957; Matza, 1964) y, especialmente, en el de Briar y Pilliavin (1965), trabajo altamente relevante para comprender el abandono de Osgood *et al*. (1996) del concepto de delincuente motivado para hablar del concepto de motivación situacional, esto es, asumiendo que las situaciones en las que se ven envueltos los jóvenes pueden facilitar la estimulación de su "proclividad" hacia el comportamiento delictivo, como vamos a ver a continuación.

En primer lugar, las técnicas de neutralización (Sykes y Matza, 1957) y deriva (Matza, 1964) nos dan un anticipo de la moderna investigación sobre interacción persona/ambiente, al introducir, desde un plano cuasi-interaccionista, aspectos vivenciales producidos por las situaciones inmediatas que generan sentimientos (culpabilidad o vergüenza, fundamentalmente, entre otros) y, por tanto, modulan los comportamientos de los delincuentes (juveniles).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es evidente que los mecanismos de neutralización no operan en un vacío, según los autores. Desde la atribución del propio comportamiento a los "otros significativos en su ambiente social inmediato" (Sykes y Matza, 1957: 665) hasta mecanismos

relativos a la falta de socialización paternal adecuada (o, también, socialización paternal "hacia" la delincuencia), pasando por la adquisición de valores diferenciales en función del contexto inmediato[80], parece clara que la situación es relevante en términos de construcción de legitimaciones del propio comportamiento, lo cual, en mi opinión, es relevante a la hora de vincular la motivación y el ambiente, aunque sean a mi juicio conceptos distintos.

Este punto es importante para entender la evolución de la interacción persona/ambiente en la literatura criminológica: el desarrollo de la criminología todavía hoy predominante tiene como eje central la propia naturaleza de las personas y de los correlatos de la delincuencia, así como, retomando a los anteriores autores, "las condiciones sociales que provocan las neutralizaciones" (Briar y Pilliavin, 1965: 38).

Si bien hoy en día esta afirmación se da por subsumida dentro de los modelos explicativos de la delincuencia, como un correlato más dentro de los modelos, en las primeras aproximaciones a la oportunidad fue un eje importante en el plano teórico. Así, Briar y Pilliavin (1965: 36):

> Dado que el comportamiento delictivo es típicamente episódico, intencional y limitado a ciertas situaciones, asumimos que los motivos de tal comportamiento suelen ser episódicos, orientados a conseguir fines a corto plazo y limitados a ciertas situaciones. Es decir: en lugar de considerar el comportamiento delictivo como producto de motivaciones a largo plazo, derivadas de conflictos o frustraciones, y cuya génesis está muy alejada de los escenarios en los que discurren los comportamientos ilegales, asumimos que estos actos son provocados por deseos inducidos situacionalmente a corto plazo, experimentados por todos los chicos para obtener bienes de valor, para hacerse los fuertes en presencia de alguien, por ser leales a sus compañeros, para agredir a alguien que les cae mal o, sencillamente, por "petarlo"".

Para definir "situación", los autores acuden a Kohn y William (1956: 164), quienes la conceptualizan como:

> "...una serie de interacciones, ubicadas en un espacio y tiempo y percibidas por los participantes como un evento: en esta acepción, 'situación' es un término delimitador, que elimina del flujo

[80] Utilizaré los ejemplos de los autores (Sykes y Matza, 1957: 665) para ilustrar esta afirmación: "*don't steal from friends" or "don't commit vandalism against a church of your own faith*". Este último, extraído de Trasher (1947: 315, citado por Sykes y Matza, 1957: 665, nota núm. 5).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

experiencial una serie particular de acciones interpersonales que los participantes ven como un evento describible, separable de los eventos anteriores y de los sucesivos, obligando a los participantes a actuar de manera particular y teniendo sus propias consecuencias únicas".

Vemos en estos extractos que Briar y Pilliavin (1965) van un paso más allá de la propuesta de Sykes y Matza (1957), situando la situación específica como una oportunidad que permite motivar a los sujetos, *per se*. Aunque las características socio-personales de los delincuentes pueden tener algún efecto, el punto de vista de los autores se centra en dónde y cómo se desarrolla la acción para explicar el evento delictivo.

No obstante, lo señalado debe contextualizarse, dado que los casos estudiados por los autores para justificar su propuesta parten de la base de las teorías subculturales imperantes en la época. Y, si hemos señalado que los trabajos previos de Sykes y Matza, por un lado, y Matza, por otro, eran importantes, no lo es menos el clásico trabajo de Cloward y Ohlin (1960) sobre subculturas.

Estos autores parten de las concepciones *durkeihminianas* y *mertonianas* para construir su sistema de oportunidades diferenciales, en tanto en cuanto no sólo los valores compartidos por los subgrupos de jóvenes pueden provocar desviaciones comportamentales, sino que también las barreras inherentes a los fines sociales comúnmente aceptados por el mero hecho de pertenecer a una clase social y otra puede suponer la aparición de dicho comportamiento o, también, el afianzamiento de la conducta *desviada* de la norma, reafirmando esos valores *desviados*.

De este modo, la aparición de estructuras de oportunidad diferenciales depende en gran medida de la imposibilidad de alcanzar un objetivo de manera legítima (Cloward y Ohlin, 1960: 145). Este hecho debe ir unido a la accesibilidad de estructuras no-legítimas que le permitan llevar a cabo la adquisición de ese objetivo, no bastando, por tanto, la motivación del sujeto: depende de que su estructura social inmediata pueda facilitarle medios no-legítimos para llevar a cabo esa conducta *desviada* (Cloward y Ohlin, 1960: 145).

Por tanto, es importante conocer la posición relativa de cada individuo dentro del grupo para poder explicar el aprovechamiento que se realiza de las oportunidades,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ya sean éstas dependientes de estructuras de oportunidad legítimas o ilegítimas (Cloward y Ohlin, 1960: 150).

En mi opinión, esta línea de pensamiento estructural-funcionalista de la oportunidad no permite discernir entre oportunidad y motivación, adscribiéndose en cierto modo a la afirmación que realiza Serrano-Maíllo (2009b): oportunidad y motivación vienen a ser lo mismo en relación con el evento delictivo.

Sin embargo, debo señalar que no es una corriente radicalmente abandonada por la literatura más actual, la cual además ha reseñado en cierta medida las aportaciones de Briar y Pilliavin (especialmente, Osgood *et al*., 1996; Redondo, 2015) o ha adaptado las ideas de Sykes y Matza (1957, Matza, 1964) y las de Cloward y Ohlin (1960), como podemos encontrar en los trabajos de Wikström (2006, 2010, 2014) o Wortley (1996, 1997, 2008, 2012).

Debe destacarse antes de entrar en las modernas conceptualizaciones el intento, de carácter operativo, realizado por Abrahamsen (1944), a través del estudio de diferentes casos recogidos por él o por terceros en su obra.

De corte marcadamente psiquiátrico, concretamente freudiano, el autor realizaría en su obra una de las primeras fórmulas del delito, consistente en que el Crimen sería el resultado de las Tendencias antisociales sumadas a la Situación/entorno, dividido el resultado por la Resistencia personal hacia las tendencias. Debo destacar que la ecuación se vinculaba con la psiquatría, pues para el autor (Abrahamsen, 1944: 59):

"el delito es un compromiso, siendo el mejor mecanismo para ajustar los conflictos internos que el sujeto no puede expresar de otra manera… Es el mismo mecanismo que tiene lugar en la psicosis, donde las alucinaciones tienen un carácter compensatorio, satisfaciendo los esfuerzos internos y sus necesidades".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No es difícil intuir el corte marcadamente *lombrosiano* del autor en cuanto a la explicación de la delincuencia, pero trascendiendo las implicaciones en términos de propensión, lo más interesante a mi juicio es el concepto de situación o de lugar comportamental (*setting*) que incluye en la ecuación, pero queda por desarrollar: si bien tenemos un detallado repaso sobre pulsiones y propensiones, lo cierto es que

Abrahamsen sólo nos hace referencia a posibles factores situacionales dinámicos y estáticos.

En relación con los primeros, señala que esas situaciones propagan en el individuo ciertos deseos por conseguir algo, impeliéndole a ejecutar la conducta en tanto no es capaz de controlar sus pulsiones. En lo referente a los segundos, pese a hacer referencia a la situación, lo cierto es que se refiere a los impedimentos individuales para hacer frente, precisamente, a la tendencia delictiva.

No queda claro, en ningún momento, la naturaleza aditiva que le confiere a la situación en la ecuación, a la vista de que sus efectos estáticos deberían ser negativos (en términos de resistencia a la tendencia); además, tampoco se aclara qué sucedería si el valor de las situaciones fuese cero, o cercano al mismo, esto es, un valor neutro.

En cualquier caso, creo que es altamente relevante su conceptualización como una fórmula, dado que, aunque incompleta, sesgada o con una clara indefinición, se hace patente que el entorno, incluso para el enfoque médico-psiquiátrico, podría tener algún tipo de efecto sobre la conducta.

De la misma manera, los términos propuestos en relación con la propensión y la incapacidad de resistencia al delito (situación estática) son interesantes a la luz de la contribución de Wikström (2006; Wikström y Treiber, 2009; Wikström *et al*., 2012) al respecto de la modulación de las acciones morales y la exposición en términos de oportunidad, como trato en el siguiente apartado, puesto que se asume, como mínimo, cierta interacción entre dos o más elementos no relacionados con la persona y su circunstancia.

Por otra parte, la referencia al lugar (*setting*) como componente de la situación también supone un cierto adelanto a la importancia que la criminología ambiental confiere a los sitios en los que ocurren los delitos, pese a que en la obra esta cuestión adolece de definición al respecto, no digamos de operativización.

Dentro de las conceptualizaciones de la oportunidad destaco a continuación las contribuciones de, en primer lugar, Osgood *et al*. (1996) y, de manera más breve, algunas de las ideas relevantes a efectos de este trabajo derivadas de las obras de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Wortley (1996, 1997) y Redondo (2015)[81] para ofrecer una visión lo más completa posible.

En primer lugar, se hace muy conveniente contextualizar el trabajo de Osgood *et al*. (1996) a la luz del marco teórico que utilizo en este trabajo, dado que parten de la idea principal de, en cierto modo, conseguir superar la noción de delincuente motivado o motivación, a secas, a través de un estudio de carácter longitudinal. Para conseguirlo, a través del concepto "motivación situacional", persiguen extender las nociones básicas de las actividades cotidianas[82] como explicación de la delincuencia (Osgood *et al*., 1996: 641).

A tales efectos, construyen su propuesta sobre la base de la obra ya mencionada de Briar y Pilliavin (1965) y sobre la afirmación que he extractado anteriormente. De esta manera, sobre esta base y sobre la idea también mencionada de Matza (1964), los delincuentes no rechazarían los valores convencionales, sino que aceptarían los valores desviados en contacto con otros pares.

Del mismo modo, utilizan la idea que anteriormente también traté de Gottfredson y Hirschi (1990: 256 y ss.), al asumir como propia la idea de que el comportamiento delictivo estaría constreñido por los beneficios inmediatos que se consiguen a través de la ejecución.

Así, para los autores, combinando ambas ideas, es posible sustituir el concepto de agresor motivado por la afirmación de que "la motivación reside en el acto desviado en sí" (Osgood *et al*., 1996: 639), así como sustituir el concepto de situación por el pronóstico de que "cuanto más fácil es el acto desviado y más y mejores son las ganancias simbólicas y tangibles, mayor será la inducción a la desviación. Dicha

[81] Aunque me he ocupado anteriormente del modelo TRD propuesto por el autor, considero necesaria la contextualización, por separado, de sus concepciones sobre la oportunidad, que se encuentran estrechamente ligadas al trabajo de Osgood *et al*. (1996), pero también sobre algunos conceptos psicológicos de mucho interés para el apartado de cognición, emoción y delito del presente trabajo, y que pueden ser, en mi opinión, de gran ayuda para superar el debate de motivación y oportunidad a través de una propuesta de operativización a través de los precipitadores situacionales del delito.

[82] Los autores tratan del mismo modo, esto es, como "actividades cotidianas", la perspectiva de las actividades cotidianas de Cohen y Felson (1979) y la teoría de los estilos de vida de Hindelang *et al*. (1978), dado que en su opinión y la de otros autores ambas "no difieren sustancialmente" (Osgood *et al*., 1996: 635).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

inducción en una situación específica depende en gran medida del acto desviado en cuestión" (Osgood *et al*., 1996: 639).

Para tratar de comprobar estas concepciones, utilizan tres medidas de estructuras de oportunidad fundamentales, como el tiempo que se pasa con los pares, la ausencia de figuras de autoridad durante el tiempo de asueto y la realización de actividades no-estructuradas (frente a las estructuradas), controlando, en efecto, la posible influencia de otras variables[83].

Los resultados obtenidos en este trabajo son ciertamente ambivalentes (en el sentido de que conceden importancia a la situación, pero también a aspectos relativos a la motivación en términos clásicos): mientras que la exposición a actividades no estructuradas permitía afirmar un mayor riesgo de cometer actividades "desviadas", los antecedentes o los amigos delictivos predecían mejor la "desviación" y la delincuencia futura.

No obstante, dichos resultados permiten a Redondo (2015) conceptualizar la medida de la oportunidad en el modelo TRD de la misma manera, aludiendo explícitamente, como señalé antes, al tiempo pasado con los pares realizando actividades sin supervisión. En palabras del autor (Redondo, 2015: 204):

"Este resultado [...] de relación múltiple de la actividad delictiva con un mayor historial delictivo, más actitudes antisociales, más amigos delincuentes y mayor exposición a oportunidades infractoras- es especialmente coherente con la propuesta teórica que se efectúa [...]: la influencia combinada y convergente sobre la conducta criminal de fuentes de riesgo distintas".

Por tanto, cuando se acumula el tiempo de exposición a actividades de riesgo y, además, convergen otros factores (personales y de ausencia de un adecuado apoyo prosocial) el riesgo de delincuencia aumenta.

Pero no es ésta la única aportación del autor en los términos que manejamos sobre las oportunidades. Así, en cierto modo contrapuesto al concepto de "deseo" (de algo o de una cosa) propuesto por Serrano-Maíllo (2009b) o de atracción, que,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[83] De ahí, de hecho, el diseño longitudinal elegido (Osgood *et al*., 1996: 641). Controlan variables tales como la búsqueda de sensaciones, el historial previo de conducta desviada, el fracaso escolar o el apego a los padres.

evidentemente, podría producir el solapamiento operativo entre motivación y oportunidad (Redondo, 2015: 194), se introduce el concepto de carácter marcadamente psicológico de "estimulación" de dicho "deseo" (Redondo, 2015: 193). Esa estimulación, nos señala, dependerá del tipo y de la intensidad del estímulo recibido por el individuo, un aspecto crucial para este trabajo (Redondo, 2015: 195 y ss.).

Así, las respuestas a estímulos condicionados ante los objetos y/o situaciones que suscita un comportamiento determinado, tenderán a normalizarse y, por tanto, pueden llegar a detonar el comportamiento ante estímulos incondicionados por el mero hecho de haber sido asociados a lo largo del tiempo con dichos estímulos.

En segundo lugar, a través de los estímulos discriminativos, que convertirían determinadas situaciones en señales para la realización de un determinado comportamiento, dada su asociación con experiencias previas. Este carácter informacional de las situaciones ha sido avalado por la llamada "economía conductual" en múltiples trabajos (Pogarsky y Herman, 2019; Pogarsky, Roche y Pickett, 2018) y a lo largo de muchos años (Becker, 1968 -sobre los incentivos del comportamiento-; Geerken y Gove, 1975 -sobre los mecanismos de la disuasión y sus efectos-; Kanheman, 2011 -sobre los procesos duales de adquisición de información y tipos de respuestas-; Pogarsky y Herman, 2019 -sobre cómo utilizar este carácter informacional para construir relaciones prosociales-).

De hecho, es un aspecto clave en la PER y en el patrón delictivo en la geometría del delito, como se ha podido observar anteriormente. No obstante, según se vio, no es posible generalizar este mecanismo a todas las situaciones.

En tercer lugar, a través de la imitación de modelos, mecanismo fundamentalmente desarrollado por la(s) teoría(s) del aprendizaje social, conceptos que han sido incluidos dentro de los mecanismos de los precipitadores situacionales del delito.

La cuestión, en este caso, sería conocer, o bien la potencia de cada estímulo en cada situación, o bien el tamaño del efecto que produce, sin desmerecer el mecanismo por el cual el estímulo suscita una respuesta (en el caso que nos ocupa, delictiva y/o antisocial).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Y, de alguna manera, Redondo (2015: 197) también avalaría parcialmente esta afirmación que realizo, al señalar que "los estímulos ambientales (algunos de los cuales podría constituir oportunidades delictivas favorables) son percibidos por cada individuo de manera singular, según cuáles sean sus experiencias previas en relación con tales estímulos".

Debo hacer notar en este punto que esta idea de `percepción´ ya fue considerada por Serrano-Maíllo (2009b), de forma contrapuesta a la idea `interacción´ que defienden (casi) todas las propuestas que aquí repaso. Para Serrano-Maíllo (2009b: 203 y ss.), es la percepción de lo que ocurre en el entorno la que delimita aprovechar (o no) una oportunidad, siempre a tenor de los "deseos/creencias e intenciones" (Serrano-Maíllo, 2009b: 205-206, nota al pie 21) que estarían preconstituidos en el individuo.

De forma similar a la propuesta de Wikström (2006; Wikström y Treiber, 2009; Wikström *et al*., 2012), son dichos deseos o intenciones las que configuran la percepción de las personas a la hora de interpretar las situaciones en las que están envueltas, de una manera muy cercana (como reconoce Serrano-Maíllo) a las tesis interaccionistas (también, aunque no de forma taxativa, Redondo, 2015).

En el apartado anterior traté sobre aspectos básicos de la emoción y la cognición, pero en este punto es muy relevante volver a reflexionar brevemente sobre los conceptos de racionalidad sesgada y los precipitadores.

Si bien la interpretación del autor es altamente relevante con carácter interpretativo, el proceso de toma de decisiones de los sujetos dependería, en gran medida, de una cuasi-perfecta racionalidad a la hora de tomar la decisión de llevar a cabo el evento delictivo/antisocial. Esto es, sería capaz de discernir todas las ventajas y todos los costes para interpretar la situación inmediata como una oportunidad para cometer el delito.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sin embargo, ya se ha señalado antes que estos cálculos interpretan la realidad (McCarthy, 2002) del mejor modo posible, sin poder atender a todas las variables que pueden afectar a la decisión y a las consecuencias, necesariamente.

De la misma manera, si consideramos que los precipitadores operan en un plano sub-cognitivo, mediato y, valga la redundancia, mediando nuestras decisiones, no

parece descabellado pensar en que la situación puede llegar a suscitar una respuesta del individuo no considerada anteriormente e independiente de sus deseos o creencias previas.

Ello, no sólo por la más que plausible idea de que un individuo con poco riesgo de convertirse en un delincuente puede llegar a cometer actos delictivos; también debido a que las respuestas de las personas guardan relación con los estados de ánimo, las emociones, las mejores interpretaciones de las causas y consecuencias de nuestras conductas y, cómo no, dentro de escenarios concretos, delimitados, que van cambiando sucesivamente a lo largo del día, durante la ejecución de nuestras actividades cotidianas.

A modo de conclusión, señalo cuatro principales conclusiones que se derivan del repaso de la literatura sobre oportunidad y motivación y cómo acercan o separan las dos perspectivas que trabajo:

a) Las etapas de los procesos de toma de decisiones necesitan incorporar, como se ha realizado, la perspectiva de los precipitadores para poder disminuir la complejidad de análisis;
b) El proceso de paso al acto puede dar lugar a un comportamiento distinto al esperado según el proceso de toma de decisión debido a la aparición de un elemento precipitador;
c) Los conceptos de "motivación" y "oportunidad" tienen una especial relevancia para el proceso de toma de decisiones, y;
d) Estos conceptos dejan de tener dicha relevancia en el momento del paso al acto si se tiene en cuenta que el elemento precipitador tiene lugar en el plano sub-cognitivo.

2.5. Autocontrol, convergencia de riesgos y exposición. Conceptos accesorios para operativizar el "paso al acto".

Dentro del objetivo de trasladar la complejidad teórica a la práctica en este trabajo, señalo muy brevemente tres teorías que me facilitan, por un lado, ordenar los resultados y, por otro, incluir dos conceptos que podrían mediar en la interacción entre persona y ambiente, como son la exposición a conducta o entornos de riesgo

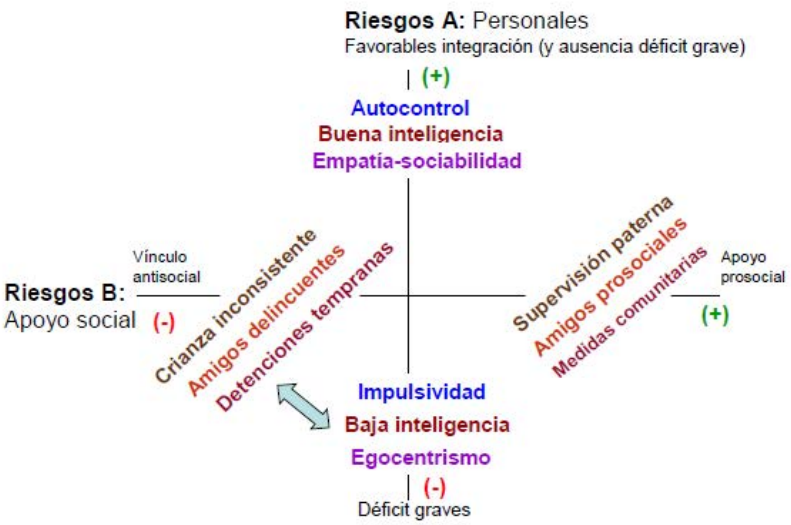
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y el concepto de autocontrol (contrapuesto al de impulsividad). Estas aproximaciones son el modelo de triple riesgo delictivo, la teoría general del delito y la teoría de la acción situacional.

2.5.1. Modelo de triple riesgo delictivo.

El modelo de triple riesgo delictivo (Redondo, 2008; 2015) combina tanto explicaciones tradicionales de la delincuencia, esto es, factores personales y factores de carácter social, a partir de las teorías surgidas durante el siglo XX como, por fin, factores situacionales y/o de oportunidad (Redondo, 2008; 2015).

Figura 15. Factores de riesgo y de protección como dimensiones continuas en el modelo de triple riesgo delictivo.



Fuente: Redondo (2008: 15).

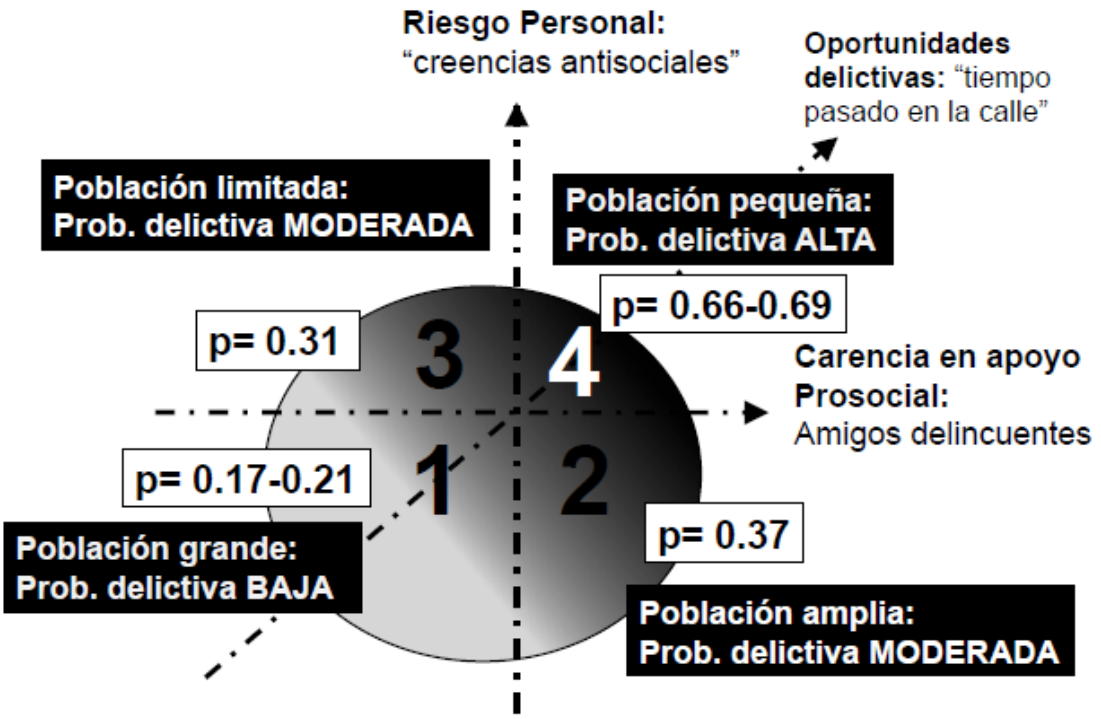
Basado en tres grandes dimensiones, como son la individual, la del apoyo prosocial y la de las oportunidades, el modelo pretende llegar a un "modo distinto de concebir los factores de riesgo y de protección, y […] definir las relaciones entre ellos y con el comportamiento antisocial" (Redondo, 2008: 9).

El autor ordena los factores (dimensiones) de riesgo y protección por categorías y como polos continuos y refiere una suerte de mecanismos de interacción que darían lugar a la conducta delictiva. Estos factores serían de carácter individual, de apoyo prosocial y de oportunidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El modelo presupone el carácter acumulativo y convergente de los riesgos de una naturaleza parecida, también llamados intra-fuente, así como la interacción en un momento determinado (tiempo *t´*) entre esos riesgos y otros de distinta naturaleza. Será en ese tiempo/momento en el que la exposición a oportunidades delictivas determine la "probabilidad individual de delito" (Redondo, 2015: 243).

Figura 16. Motivación delictiva y proporción de conducta antisocial en una muestra de jóvenes de 16 años del *British Cohort Study*[84] según los tres factores de riesgo propuestos por el modelo TRD.



Fuente: Redondo (2015: 263).

Se propone que la motivación delictiva es el resultado de la interacción (y potenciación recíproca) de los riesgos de las categorías A (personales) y B (de falta de apoyo prosocial) (Redondo, 2015: 250).

Así, en términos de oportunidad, se asume por tanto que, quién más riesgos presente en estas dos dimensiones, más oportunidades tendrá para cometer un

[84] Véase nota al pie núm. 91. Los análisis que presenta el autor son los procedentes del trabajo de Pérez-Ramírez (2012) en su Tesis Doctoral, en los que considera el tiempo pasado en la calle como oportunidad delictiva.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

delito, en tanto en cuanto será "más activo" en su búsqueda o estará más expuesto al contacto con otras personas delincuentes, en la línea de lo propuesto por Gottfredson y Hirschi (1990) y de forma similar a lo que propone Wikström sobre la exposición a actividades no supervisadas.

A efectos de este trabajo, la exposición vuelve a ser un criterio relevante para la oportunidad, pero la introducción del "momento" (tiempo t´) abre la puerta a que se introduzcan los elementos precipitadores para explicar el evento.

Así, surgen dos posibilidades para analizar cómo se produce el evento: una, como consecuencia de la convergencia de riesgos que afectan a las etapas de toma de decisiones en la que motivación y oportunidad serían relevantes; otra, consecuencia de la interacción en un momento determinado con un elemento precipitador que detone el paso al acto, en la que dichos conceptos no son necesarios para explicar el evento.

2.5.2. Teoría general del delito.

Conocida popularmente como teoría del autocontrol, la teoría general del delito (Gottfredson y Hirschi, 1990) es en sí misma una revisión del seminal trabajo del recientemente fallecido Travis Hirschi (1969), siendo una de las teorías más validadas de la historia de la Criminología (Serrano Maíllo, 2009a; Siegel, 2012).

La idea principal es que la falta de autocontrol es la que hace que algunas personas cometan delitos y se adapten mejor, por tanto, a un modo de vida "antisocial". Por ello se afirma que, en combinación con otros factores sociales, las personas con un bajo autocontrol tiendan a cometer delitos.

El autocontrol no es más que la capacidad de las personas de demorar sus gratificaciones inmediatas cuando concurren otros intereses (superiores) sociales legítimos, y se sustancia cuando el comportamiento se regula atendiendo a las (posibles) consecuencias negativas de las acciones (Gottfreson y Hirschi, 1990; Hirschi, 1969).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Así las cosas, el autocontrol es "la tendencia diferencial de las personas a evitar los actos delictivos, con independencia de las circunstancias en las que se hallen" (Gottfredson y Hirschi, 1990: 87).

Además de la evidente concordancia con los principios teóricos de la PER, ¿cómo se vincula el autocontrol con las teorías de la oportunidad, en general, y con los PSD, en particular?

Fundamentalmente, a través de la consideración de la oportunidad como *causa* del delito[85], junto con el autocontrol: así, que los jóvenes (especialmente, varones) se encuentren en entornos sin supervisión[86] consumiendo tóxicos aumenta la oportunidad de cometer actos delictivos (Gottfredson y Hirschi, 1990), lo cual permite asumir que las variaciones de autocontrol se relacionan con la distribución de las personas en entornos favorecedores de la delincuencia (Gottfredson, 2006b).

Se asume que la medida de autocontrol, asentada como dije durante la infancia, es estable a lo largo del tiempo intra-individualmente (Hirschi, 2004: 537), aunque se producen diferencias entre las personas que también se mantienen estables. Sin embargo, como Turner y Piquero (2002) mostraran, la estabilidad no implica que no varíe a lo largo de los años.

Por último, más interesante si cabe es la constatación de que existen variaciones en los niveles de autocontrol en función de agentes externos (Beaver y Wright, 2005)[87], aunque los autores señalaran que dichas variaciones no son relevantes (Gottfredson, 2006a; Gottfredson y Hirschi, 1990; Hirschi, 2004).

[85] Siguiendo, especialmente, los trabajos de Hindelang, Gottfredson y Garófalo (1978) y Cohen y Felson (1979).

[86] Es sumamente interesante esta idea de la exposición en actividades no supervisadas a la luz de modernos desarrollos teóricos: para Wikström (Wikström *et* al., 2012, por ejemplo) la exposición en términos de frecuencia e intensidad es un elemento central en su teoría, como veremos. Para Redondo (2015), no obstante, una de las medidas de oportunidad consideradas en su modelo es precisamente el tiempo que se pasa con los pares en actividades no supervisadas (a partir de Pérez-Ramírez, 2012).

[87] Es interesante, debido al ámbito al que se hace referencia, señalar que también el trabajo de Pratt, Turner y Piquero (2004) mostró medidas de autocontrol dependientes de, entre otras, la socialización en el colegio; dichas diferencias en las medidas de autocontrol ya habían sido estudiadas en relación con el *bullying* en el ámbito escolar (Unnever y Cornell, 2003), pero no desde el punto de vista del efecto de la escuela en el autocontrol, sino como "plausible" explicación de la aparición del fenómeno.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Una de las principales implicaciones de esta teoría es que, tal vez, un elemento ambiental que detone el evento delictivo es fundamental para poder establecer diferenciaciones entre personas que cometen delitos "detonados" por el entorno inmediato debido a su bajo autocontrol (elevada impulsividad), por lo que esta variable será objeto de análisis de este trabajo.

2.5.3. Teoría de la acción situacional.

Se trata de una teoría compleja, de desarrollo extenso y de postulados en ocasiones enrevesados en su formulación, no tanto en su concreción. Debido a que el interés se sitúa en la exposición, no me detengo en explicitar toda la teoría: únicamente reseño las principales aseveraciones fundacionales de la teoría son las siguientes (Wikström, 2006; Wikström y Treiber, 2009; Wikström *et al*., 2012):

a) Los actos violentos son actos morales, en el sentido de que se conoce qué está bien o mal y qué debe o no debe hacerse en cada momento. Por tanto, para formular una teoría de la "acción", se considera que';

b) Los delitos (actos) son acciones específicas, que rompen reglas de conducta. Así;

c) Las personas son la fuente de estas acciones, decidiendo participar porque:
c1) observan el delito como una alternativa de acción viable, o;
c2) "eligen" (por habituación o por deliberación) llevar a cabo la acción.

d) Las acciones de las personas son el resultado del proceso de elección/percepción, estando guiadas por la interacción persona/ambiente. ¿De qué depende pues la probabilidad de que elijan este curso de acción?

e) La probabilidad depende en última instancia de la propensión de la persona. Así,
e1) esta propensión depende del autocontrol que cada persona pueda ejercer para regular sus emociones y de las reglas morales predominantes en cada persona, y;
e2) de las exposiciones a entornos que (pueden) conducir al delito. Por tanto:

f) Las únicas causas de la delincuencia (o de la violencia) son aquellas que, empíricamente, puedan demostrar su influencia en la propensión de las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

personas para llevar a cabo estas acciones. En particular, eventos vitales o condiciones sociales. Por último;

g) La interacción de las personas en diferentes entornos sociales es importante en término de exposición a condiciones favorecedoras de las acciones delictivas o, por el contrario, de condiciones disuasorias de llevar a cabo la acción delictiva. Estos entornos pueden ser:

g1) lugares determinados, o bien;

g2) lugares en los que ocurren ciertas interacciones que exponen al individuo a tomar riesgos.

De forma resumida, se propone que (Wikström *et* al., 2012: 11): el delito (C) es el resultado de un proceso de percepción/elección (->) que se inicia y es guiado por la interacción (x) entre la propensión de la persona (P) y la exposición criminógena (E). En forma de ecuación:

$$P \; x \; E \; -> \; C$$

Para Wikström (2006: 530):

"…*la percepción de alternativas* y el *proceso de elección* pueden considerarse como los *mecanismos situacionales* que vinculan a la persona y al entorno con su acción"[88].

Los *inputs* que recibe la persona son percibidos y procesados de manera desigual entre individuos, con lo que las diferencias individuales son cruciales para entender el resultado (acción/inacción). Por tanto (Wikström, 2006: 531 y ss.), aunque puede argumentarse que el ambiente es una fuente de instigación de la conducta, "*la acción (inacción) siempre es el resultado de la evaluación y procesamiento por parte de una persona de las entradas del entorno*"[89].

El ambiente puede ser una fuente de fricciones, tentaciones o provocaciones, que generan "inducciones emocionales" (*sic*) (Wikström, 2006: 536) a través de la exposición prolongada a entornos desestructurados, pero también el mismo entorno puede ser un mecanismo moral, en tanto las personas interpretan ese

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[88] La cursiva pertenece a Wikström.

[89] Wikström (2006: 531), en cursiva en el original.

entorno según lo que se espera del mismo. En este punto, el autor señala que el contexto moral de un ambiente o entorno es independiente de la persona y de su percepción sobre el mismo.

2.5.4. Problemas de la integración teórica de los PSD para el caso del *bullying* y del *cyberbullying*.

Con el uso de los precipitadores situacionales del delito para intentar explicar la aparición de las conductas objeto de estudio partimos de la ventaja de que se consideran los mecanismos de precipitación (por ejemplo, la neutralización o minimizaciones) dentro del plano subcognitivo de los individuos, por lo que resulta más sencilla su operativización, dado que en términos de presencia o ausencia basta con aludir a las narrativas de las personas para conocer cuál es el mecanismo presente sin necesidad de efectuar gradaciones sobre la cantidad y calidad de los mecanismos morales de inhibición.

Pese a esta teórica ventaja, tampoco podemos olvidar que esta aproximación merece una crítica específica en dos vertientes: la operativa y la explicativa. Por una parte, en términos de presencia y ausencia, es cierto que el potencial explicativo es bastante reducido, en la medida en que las variables continuas (esto es, graduadas) ofrecen mucha más información que las dicotómicas (Walters, 2014a); por otro lado, es evidente que la capacidad de minimización de las personas, incluso en el plano subcognitivo, como es el caso que nos ocupa, depende en gran medida de factores potenciadores y/o amortiguadores, que no podemos desvincular de ninguna manera de los procesos de toma de decisiones, tanto en los términos propuestos como en el plano de adición e interacción entre factores (Heffernan y Ward, 2017; Loeber y Farrington, 2012; Lösel y Farrington, 2012; Pardini *et al*., 2012; Walters, 2014b).

En otro orden de cosas, si volvemos al modelo TRD y a la oportunidad, el mismo se articula partiendo de tres grandes fuentes de riesgo (riesgos personales, carencias en el apoyo prosocial y oportunidades delictivas), las cuales dan lugar a tres grandes principios interrelacionados (convergencia inter-riesgos, potenciación recíproca e interdependencia entre motivación y oportunidades) que, como consecuencia,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pueden ofrecer predicciones de riesgo futuro de delincuencia (Redondo, 2008, 2015).

Existen varios trabajos encaminados a comprobar la validez del modelo, a través de revisiones sistemáticas y mediante trabajos empíricos. En el caso de las revisiones sistemáticas el rol de la oportunidad ocupa un espacio más reducido que el resto de factores explicativos (González-García, 2016), como son los referentes a los riesgos personales y a las carencias en el apoyo prosocial.

Si atendemos a los trabajos empíricos (González-García, 2015; Pérez-Ramírez, 2012), la oportunidad parece jugar un papel relevante en la explicación del fenómeno delictivo, pero no tan central como cabría presumir a la luz de la ingente investigación en materia de criminología ambiental (Campoy y Summers, 2015). En cierto modo, según el autor y sus colaboradores, este hecho se debe a que la oportunidad no puede desvincularse de la motivación y, en caso de ser posible de ser desvinculada, necesariamente debería ofrecerse un mecanismo explicativo diferenciado de los factores interactivos entre persona y ambiente (Redondo y Martínez-Catena, 2015; en un sentido hasta cierto punto contrario, pero integrado en una meta-teoría que combina ambos conceptos, Serrano-Maíllo, 2009a).

Todas las consideraciones efectuadas hasta ahora tienen en común la necesidad de evaluar hasta qué punto podemos realizar predicciones de carácter empírico y acertadas sobre la delincuencia, con el fin último de poder prevenirla de forma eficaz y eficiente, en tanto seamos capaces de identificar los factores más relevantes que afectan a este tipo de conductas.

De forma paralela a la formulación del modelo TRD, en el contexto español se ha vivido un creciente interés por el fenómeno de la delincuencia en el ciberespacio, fundamentalmente desde el punto de vista de la teoría de las actividades cotidianas (Cohen y Felson, 1979; Felson y Boba, 2010), evidenciado en múltiples trabajos surgidos desde el grupo de investigadores del Centro Crímina de la Universidad Miguel Hernández (García, 2014; Miró-Llinares, 2011, 2012; Miró-Llinares y García, 2014).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este sentido, estos trabajos comprueban que el aumento de la exposición de las personas en el ciberespacio produce mayores tasas de victimización. Por tanto, las actividades cotidianas de las personas, su comportamiento, al fin y al cabo, dentro de un mundo con aparentemente menos controles que el medio físico, dan lugar a las variaciones en las experiencias victimantes que sufren en el ciberespacio, en tanto ofrecen mayores oportunidades a los delincuentes.

Pese a estos datos, las tasas de incidencia y prevalencia de la delincuencia en el ciberespacio nos son desconocidas, y parecen ir en aumento, pese a que no existen aproximaciones sólidas al fenómeno desde el punto de vista del delincuente (Maimon, Kamerdze, Cukier y Sobesto, 2013).

Resulta interesante a partir de lo expuesto detenernos en un fenómeno delictivo específico del mundo digital que sí ha sido puesto en relación con su equivalente en el mundo físico: el *cyberbullying*. En esta materia están apareciendo desde hace muy poco tiempo trabajos que comparan las tasas de *bullying* tradicional con las de *bullying* en el ciberespacio, como González-García (2015) ha recogido en su tesis doctoral. Estudios como los de Smith, et al. (2008), Law, Shapka, Domene y Gagné (2012), Félix, Soriano, Godoy y Sancho (2010), Pornari y Wood (2010) y, especialmente, el de Hemphill, Kotsevski, Tollit, Smith, Herrenkohl, *et al*. (2012), no sólo apuntan a que las tasas de ambos fenómenos son similares tanto en el entorno escolar como en el entorno digital, sino que las variables predictoras de los dos modos de acoso son similares, en la línea de lo anteriormente señalado.

De lo hasta ahora tratado pueden extraerse tres conclusiones preliminares y apresuradas: en primer lugar, se puede pensar que, del mismo modo que en el caso del *bullying* y *cyberbullying*, las variables predictoras para otros tipos de delincuencia son las mismas, tanto en el mundo físico como en el mundo digital; en segundo lugar, puede intuirse que las variables de oportunidad afectan más al proceso de victimización que al de ofensa, y; en tercer lugar, la interacción persona/ambiente en el proceso de ofensa está mediada por las características personales y las carencias de apoyo prosocial en mayor medida que por las oportunidades delictivas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De forma consecuente, estas tres consideraciones que acabamos de efectuar entran en conflicto con aproximaciones recientes que ponen el énfasis en cómo el entorno media en el proceso de toma de decisiones en materia de delincuencia. Los ya clásicos trabajos de Wortley (1996, 1997, 1998, 2001), junto a otros más recientes (Leclerc y Wortley, 2014; Van Gelder, Elffers, Reynald y Nagin, 2014), han señalado cómo el comportamiento individual está mediado, en gran medida, por factores ambientales que, en la mayoría de los casos, están subsumidos dentro de las variables de oportunidad en las teorías integradoras.

No debemos obviar, sin embargo, que el mismo Redondo (2015) ha integrado perfectamente estas intersecciones entre factores personales y oportunidades delictivas en la más reciente revisión del modelo TRD establece el concepto de "motivación situacional", el cual indica que la motivación última para cometer un delito reside en las características del comportamiento en sí, antes que en las características del sujeto, superando así la discusión sobre "delincuente motivado".

Por último, desde el punto de vista estrictamente teórico, es menester señalar una cuestión que la persona lectora habrá echado en falta dentro de este epígrafe, como es la ausencia de tres de las teorías más utilizadas por la literatura (González-García y Campoy-Torrente, 2018) para explicar la génesis del *cyberbullying*, como son la Teoría de la Acción Razonada (Azjen, 2012), la teoría Social Cognitiva de Bandura (1999) o la Teoría General de la Tensión (Agnew, 1992).

En este sentido, el motivo para no haberlas desarrollado aquí es claro. En primer lugar, la teoría de Ajzen (2012) adaptada al *cyberbullying* por parte de Heirman y Walrave (2012), primero y por Doane, Pearson y Kelley (2014), después, ha señalado que la principal causa de la aparición de este comportamiento es la disponibilidad de medios electrónicos, unida a la percepción de control y de anonimato a la hora de llevar a cabo estos comportamientos. Como se puede apreciar, el elemento central, el anonimato, ya está considerado como un precipitador, así como el elemento derivado de la falsa sensación de control, o minimización de las consecuencias.

En segundo lugar, la Teoría General de la Tensión ha sido utilizada por bastantes autores, de entre los que destaco a Patchin e Hinduja (2011) y a Jang, Song y Kim

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(2014). Para estos autores, las fuentes de tensión tales como una victimización previa, por ejemplo, genera una emoción negativa que tiene como consecuencia una descarga de la tensión a través de la conducta de agresión. Así, en este sentido, este mecanismo de "frustración" también está considerado dentro de los precipitadores situacionales.

Por último, en lo que concierne a la Teoría Social Cognitiva de Bandura, ha sido aplicada al *cyberbullying* por Pornari y Wood (2010) y Lazuras, Barkoukis, Ourda y Txorbatzoudis (2013). Desde esta perspectiva, los predictores de la conducta son los mecanismos de desvinculación moral (tales como la justificación moral, la difusión de la responsabilidad, el desplazamiento de la responsabilidad, la comparación ventajosa, la atribución de la responsabilidad o ladistorsión de las consecuencias.

Según los autores, de entre todos los mecanismos, en el *cyberbullying* destacan la creencia de que lo que sucede en Internet no es importante (difusión de la responsabilidad) y el pensamiento de que lo que les sucede a las víctimas no es grave (distorsión de las consecuencias). Como resulta evidente, estas consideraciones están dentro de los precipitadores, en el subgrupo de las llamadas minimizaciones (de la responsabilidad y de las consecuencias). Bandura y sus aportaciones, como señalé, conforman una parte importante de la construcción de los precipitadores situacionales del delito.

2.6. Aplicación del enfoque ambiental y de los precipitadores situacionales al ciberespacio en general y al *cyberbullying* en particular.

A lo largo de este trabajo he venido no sólo hablando de *cyberbullying*, sino también de algunos fenómenos que se dan en el ciberespacio y a los que se les ha dado respuesta o explicación a través de alguna de las perspectivas de la criminología ambiental. Sin embargo, creo necesario conocer cómo se han venido aplicando estas concepciones a dichos fenómenos.

"Vivir" en el ciberespacio es algo frecuente y normal hoy en día, habida cuenta de los titulares que narran los comportamientos antisociales como algo excepcional o tan novedoso como la rueda. En este sentido, la normalización y democratización del

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

uso de las redes y la tecnología es una realidad y como tal debe poder ser explicada desde los distintos marcos analíticos tradicionales.

A estos efectos, es interesante recuperar el editorial del número conjunto del volumen cuatro de la Revista Internacional de Ciberdelincuencia, en 2010, en el que Jaishankar (2010: 26), su fundador, escribía:

"El ciberespacio ha desafiado los límites y ha convertido a la geografía (o el lugar) en irrelevante. (…) el aumento de los internautas ha convertido la tecnología a un mero medio. Además, los agresores que atacaban a máquinas mediante máquinas han empezado a agredir a personas reales a través de las máquinas. Este desarrollo radical ha llevado a los criminólogos a abordar la necesidad de una disciplina para estudiar y analizar el comportamiento criminal en el ciberespacio".

Aunque el autor defiende la necesidad de una subdisciplina de análisis (cuya pertinencia no me ocupa aquí), lo cierto es que desde nuestra ciencia no se ha dejado de aplicar nuestros conocimientos empíricos y prácticos en este *neo-nuevo-espacio*. No digo nada nuevo al respecto, sino que reafirmo lo que ya han mostrado Grabosky (2001) o Miró-Llinares (2011; y parcialmente, pero zanjando esta discusión, 2012).

Lo verdaderamente interesante a efectos "ambientales" de la afirmación de Jaishankar es lo relativo al aumento de usuarios y las implicaciones que tiene sobre el uso de la tecnología. Si bien señala que han convertido a ésta en un "mero medio", no es menos cierto que también implica que se haya "normalizado" este espacio relacional y comunicativo.

Impacta, en cierto modo, tomar conciencia del poco tiempo que llevamos utilizando Internet de manera cotidiana y normal. Si bien los primeros estudios sobre conductas problemáticas similares a las aquí estudiadas en Internet datan de los años 90 (Brail, 1994; Kiesler y Sproull, 1992; Thompsen, 1994)[90] en Estados Unidos,

[90] Creo interesante señalar que los estudios de Kiesler y Sproull (1992) y Thompsen (1994) consistían en estudios de en ambientes de comunicación mediados por computadora [*computer-mediated communication environments* (CMC)], una interesante manera de referirse a la interacción personal a través del ciberespacio. En el primer caso, se pretendía conocer las diferencias en las comunicaciones cara a cara y a través de computadoras en entornos organizativos, esencialmente, refiriéndose a la toma de decisiones. En el segundo caso, Thompsen utiliza narrativas "creativas" (sic) para conocer posibles cambios en los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la explosión del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha tenido lugar en los últimos veinticinco años.

Sitúo el estudio de las conductas problemáticas mucho después de la génesis de los estudios sobre el ciberespacio o, al menos, sobre las comunicaciones a través de la red, lo cual no significa que lo que ocurría entre las comunicaciones entre ordenadores no se estudiara antes: muy al contrario.

Wortley (2018), con cierta sorna, ha comentado que en 1980 no había ningún caso de ciberacoso sexual (entre otras modalidades de delincuencia relacionada con el ciberabuso sexual infantil) porque, sencillamente, "no había Internet" (Wortley, 2018: 827). Reforzando esta idea, Parker (1976) señala que desde 1956 se habían contabilizado 374 casos de delitos cometidos a través de ordenadores, la mayoría relacionados con la denominada delincuencia de cuello blanco.

Que la prevalencia fuese más elevada nadie lo discute, porque sencillamente sólo se puede contar lo que se puede registrar, pero sitúa una interesante discusión acerca de la cifra negra de los delitos en este ámbito que sigue presente hoy en día. De cualquier manera, la verdadera implicación de esta consideración radica, en mi humilde opinión, en la normalización de su uso en los últimos años.

Este concepto va más allá del cotidiano uso de las comunicaciones a través de las computadoras, primero, y de Internet, después. En mi opinión, para contextualizar el alcance, tiene que ver con las discusiones epistemológicas que, en buena medida, hacen aplicable nuestra ciencia a este ámbito.

Qvortrup (2002) realiza un breve pero intenso repaso sobre las corrientes de pensamiento que se han ocupado de intentar categorizar el ciberespacio para situarse, acertadamente en mi opinión, en la corriente fenomenológica. En este

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

significados de las comunicaciones. Como él mismo reconoce, la ausencia de rigor metodológica es notable, aunque epistemológicamente es un trabajo interesante desde el punto de vista de las estrategias comunicativas en entornos cuasi-virtuales. Por su parte, Brail (1994) señaló en su artículo que un 20% de las mujeres que participaron en una encuesta realizada a través de correo electrónico, seleccionadas a partir de una lista de correos, habían sufrido acoso sexual *online* (véase también Li, 2008: 226). En realidad, el estudio no es de Brail: ésta recoge en su artículo en *On the Issues Magazine* el trabajo de Anita Borg al respecto, creadora de *SYSTERS*, una lista privada de mujeres dedicadas a la ingeniería informática (Hudson y Turek, 1992).

punto, la normalización de este modo de comunicación a través de su uso es lo que puede conferirle, semióticamente (Qvortrup, 2002), los atributos a este lugar, dado que la ontología existente en el ciberespacio es auto-referencial: se construye a partir de las visiones idiosincráticas de los gestores del ciberespacio, o de las representaciones de los usuarios.

A mayor abundamiento, Castells (1996) ejemplifica la importancia de lo informacional en las sociedades contemporáneas como proceso definitorio de una sociedad "en red", lo cual confiere el peso de cómo se construyen las relaciones, físicas, a través de computadores o *en* Internet, a la persona.

Es desde este punto de vista a través del cual posiciono la aplicabilidad de la teoría criminológica en general y, de la criminología ambiental, en particular, dentro del llamado ciberespacio. En tanto en cuanto un ente humano (*human agency*) es causa de cualquier comunicación o, en última instancia y esencialmente, de interpretación de lo que sucede en Internet[91] o de lo que quiere que suceda, ya sea siendo *uno mismo*, un *avatar*, o una *proyección de lo que querría ser/mostrar* a otros en el ciberespacio o en las cibercomunicaciones.

Tal y como se ha venido apuntando en diferentes trabajos a lo largo de los últimos años (Miró-Llinares, 2012), es fundamental tener en cuenta que uno de los principales significados que tiene el aumento de usuarios y el uso de Internet es el del aumento de la interacción con millones de usuarios a lo largo y ancho del planeta, dado que la universalización de Internet (Clough, 2010) extiende las posibilidades comunicativas e informacionales en todo el globo (Kellerman, 2016).

[91] En un sentido moderno, cualesquiera que fuesen las posiciones, se otorgan matices a la hora de diferenciar lo que hacemos las personas y lo que hacen las máquinas (algoritmos o inteligencia artificial). Pero a nadie se le escapa que lo que hacen las máquinas es deudor, para lo bueno y para lo malo, de lo que alguna persona ha dicho que debe hacer. Así por ejemplo se ha pronunciado Miró-Llinares (2020: 90-94) en torno a las implicaciones para el sistema de justicia, pero a nadie familiarizado con los sesgos se le escapan los estudios sobre discriminación y algoritmos (Martínez-Garay, 2018). Oliver (2020), investigadora destacada y puntera en nuestro país, destaca que, pese a todos los avances en inteligencia artificial, ésta aún mantiene ciertas limitaciones que, en última instancia, pasan por la dependencia de la mano humana. Tales son los problemas de semántica y razonamiento, el problema del manejo de la incertidumbre (el manido factor humano) y los problemas de aprendizaje en diferentes plazos que se muestran, por el momento, incapaces de funcionar autónomamente pese a los esfuerzos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A ello, se le une el hecho de que *estar* en la red no implica necesariamente *ser* de manera unívoca: podemos utilizar múltiples perfiles, reales o ficticios desde el punto de vista de la existencia de una persona, pero reales, al fin y al cabo, desde el punto de vista interactivo y comunicativo, tal y como apunté antes. Frecuentemente vinculado al fenómeno del anonimato (Bossler, 2020; Brenner, 2007; Miró-Llinares, 2012; en el caso del *cyberbullying*, véase Slonje y Smith, 2008, además de los ejemplos ya señalados antes) se viene trabajando sobre la idea de que el principal motivo de desinhibición en la red procedería de este concepto: la creación de perfiles anónimos a través de los que acosar, difundir odio o conductas similares (Miró-Llinares, Moneva y Esteve, 2018)[92].

Huelga señalar que el anonimato en este punto es relativo y en gran parte una percepción social (Brewer, de Vel-Palumbo, Hutchings, Holt, Goldsmith y Maimon, 2019). En términos de identificación del origen de los datos, ya se ha señalado que es relativamente sencillo rastrear la IP de usuario (Hutchings, Pastrana y Clayton, 2020; Wall, 2007), pese a que se intente enmascarar el origen a través del uso de técnicas sofisticadas (Hutchings *et al.,* 2020). Por tanto, parece lógico pensar en un papel más relevante de la percepción de la persona que en el "anonimato" *per se*, encontrándonos en la lógica interactiva que los precipitadores situacionales proponen.

Partiendo de esta contextualización, trataré sucintamente de reseñar algunos de los trabajos más relevantes que permiten justificar la adecuación de la criminología ambiental como enfoque analítico del ciberespacio, en tanto en cuanto las acciones que se realizan en él tienen consecuencias, cómo no, en el medio físico (mundo real, en palabras de Newman, 2009). Sin ánimo de exhaustividad, por otra parte, dado que no es objeto principal de este trabajo, creo interesante realizar este breve ejercicio para retomar una afirmación anterior sobre la "irrelevancia del lugar" físico (Jaishankar, 2010).

En primer lugar, parece claro que desde la criminología se ha recogido el guante lanzado por Pease (2001), quien abogaba por centrarse en la especificidad de cada

[92] Aunque, como los autores señalan, no es un concepto ideal para detectar ciertas conductas en términos clasificatorios.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tipo de conducta en el ciberespacio para poder prevenir más eficazmente, ya que la vía tradicional explicativa en torno a los delincuentes no tendría futuro (Pease, 2001: 19 y ss.). Ejemplo de ello es la multitud de trabajos que se han realizado y realizan en la materia en aras de poder definir las tipologías delictivas en el ciberespacio como vía para poder llevar a cabo estrategias de prevención e intervención (Wall, 2001, 2007).

Así, en segundo lugar, queda claro también que la conceptualización del ciberespacio como "espacio" es, cuanto menos, una realidad a partir de Yar (2005), para quien éste es un lugar público que, con sus particularidades, especialmente en términos espacio-temporales, puede ser estudiado a partir de la teoría de las actividades cotidiana. Además, parece bien cierto que los comportamientos antisociales no se distribuyen de forma homogénea en él (Miró-Llinares, 2011; Miró-Llinares y Johnson, 2018; Wall, 2007), tal y como sucede en el medio físico.

En tercer lugar, a modo de refuerzo de la importancia del término "situación", Newman y Clarke (2003) muestran dos interesantes cuestiones: en términos de normalización de uso, los incidentes relacionados con el hacking en Estados Unidos se multiplican a partir del año 98 del siglo pasado, cuando la penetración de Internet llega al 50% de las casas. La segunda, la constatación de que las estructuras de oportunidad son diferentes, pero no tan diferentes como cabría esperar de un mero medio no "espacial", máxime teniendo en cuenta que el acrónimo CRAVED[93] encaja a la perfección.

Son múltiples los estudios que se han venido realizando y, se realizan, desde estos enfoques. Quizá por su popularidad, las dos aproximaciones más frecuentemente utilizadas en cíber-criminología son las actividades cotidianas y la elección racional. Menos trabajada se halla la teoría del patrón delictivo y geometría del crimen, pero considero que es debido a la complejidad de trasladar una vasta colección de conceptos de manera parsimoniosa y no tanto por su potencial uso dentro del ciberespacio. En relación con los precipitadores, tampoco he encontrado en la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[93] *Conceleable*, *Removable*, *Available*, *Valuable*, *Enjoyable*, *Disposable* (Clarke, 1999). Interesante en el libro es también la adaptación que realizan de los principios CPTED (*Crime Prevention Through Environmental Design*) para minimizar los riesgos de los ataques destinados al comercio electrónico.

literatura menciones expresas, salvo las excepciones que comentaré más detenidamente, dado mi interés por el particular.

Es menester convenir que las teorías ambientales no suelen ser utilizadas de manera aislada, ni en mi opinión, deben serlo. Las tres grandes teorías funcionan como complementos en diferentes aristas de los fenómenos a los que pretendemos aplicarlas, de la misma manera que lo hacen los conceptos accesorios que trato en este trabajo. Por tanto, debe tenerse en cuenta para poder dimensionar los alcances que pueden tener estas aproximaciones[94] (Miró-Llinares, 2014).

Lo frecuente, por tanto, es aplicar el marco conceptual correspondiente e incluso algunos de los conceptos específicos de cada propuesta teórica, en algunas ocasiones vinculados a la perspectiva de la elección racional (Bertozzi, Johnson y Ward, 2016), a la perspectiva de las actividades cotidianas (Miró-Llinares, Moneva y Esteve, 2018), a la perspectiva del patrón delictivo (Bertozzi *et al*., 2016) o a todas ellas (Hinduja y Kooi, 2013), con la particularidad de que este último trabajo también introduce los precipitadores situacionales como eje conceptual.

Habitualmente se parte de la perspectiva de las actividades cotidianas en combinación con las técnicas de prevención situacional para prevenir y/o explicar ciertas formas de ciberdelincuencia. Por ejemplo, una de las primeras y más famosas adaptaciones de esta perspectiva podemos encontrarla en Yar (2005), quien adaptaría el acrónimo VIVA[95], así como los principales conceptos de la teoría de Cohen y Felson para disertar acerca de si el cibercrimen era, o no, una nueva forma de actividad delictiva que requiriera de una terminología distinta o, incluso un marco conceptual distinto.

Discusiones adaptativas al margen, lo cierto es que Willison (2006a, 2006b; Willison y Blackhouse, 2006) adaptó este enfoque a las formas de ciberdelincuencia especialmente dependientes de las organizaciones. En términos de cibervictimización, son ya clásicos los trabajos de Holt y Bossler (2013), Choi (2008) y Ngo y Paternoster (2011). Un reciente trabajo de Miró-Llinares (2015) ha

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[94] Para una detallada conceptualización en este punto, véase Miró-Llinares y Johnson (2018).

[95] *Value*, *inertia*, *visibility and accessibility*, característas correspondientes al objeto/víctima que definen su riesgo potencial de ser victimizado (Cohen y Felson, 1979; Felson y Clarke, 1998).

resaltado el proceso de victimización dada la visibilidad de los "bienes" de la víctima y su interacción con potenciales agresores (especialmente, desconocidos para ella) sin tomar las debidas medidas de auto-protección[96], siendo por tanto dicha víctima el eje central de los procesos de cibervictimización. En esta línea, también resulta interesante el trabajo de Holt, van Wilsem, van de Wiejer y Leukfeldt (2018), quienes combinando las actividades cotidianas junto con el autocontrol nos muestran cómo el tiempo empleado en la red aumenta la victimización por *malware*, aunque debo destacar esta cuestión ya había sido trabajada en nuestro país por García-Guilabert (2016), sin necesidad de incluir el auto-control, en este caso.

Por su parte, Li, Zhang y Sarathy (2009) han trabajado las políticas de uso de Internet desde la perspectiva de la elección racional; Altamente interesante resulta el trabajo de Padayachee (2013) combinando las tres teorías para prevenir el ciberdelito cuando el ataque proviene desde la misma organización (*insider threat*). Así, propone estrategias de contra-ataque por parte de los gestores basadas en la simulación de entornos que cumplan los requisitos de atractores o disuasores del ciberdelito intra-organizacional; desde la perspectiva de la elección racional para el estudio de la desviación y victimización *online*, Louderback y Antonaccio (2017); también combinando las tres grandes aproximaciones, se han decantado parcialmente Nnam, Ajah, Arua, Okechukwu y Okorie (2019) para explicar el funcionamiento del grupo terrorista Boko-Haram en el ciberespacio y sus redes de captación y difusión[97].

Por último, Hartel, Junger y Wieringa (2011) han venido a señalar la necesidad de incorporar estas perspectivas situacionales dentro de las estrategias aplicadas derivadas de la seguridad informática y de las comunicaciones, en tanto complemento de la llamada ciencia del crimen. Este llamamiento ha tenido especial relevancia y éxito, como muestra un reciente trabajo de Krenenbarg, Holt y van der

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[96] En esta línea, pero para el caso del *cyberstalking*, Reyns (2010) puso el foco en la utilidad de las técnicas de prevención situacional para su prevención, con atención a la interacción entre víctimas y agresores, especialmente si son desconocidas, como dimensión más importante, en la línea de lo expuesto.

[97] Aunque debo hacer notar que el eje central del trabajo recurre a la llamada "teoría de la transición espacial" (Jaishankar, 2007, 2008) junto con las diferentes teorías sobre aprendizaje social para dimensionar el fenómeno.

Ham (2018), quienes analizan los procesos para hallar vulnerabilidades mediante el *hacking*, incorporando, como no puede ser de otra manera, elementos de la perspectiva de la elección racional, la cual también ha sido objeto de modelización para ser aplicada a la seguridad informática.

En todo caso, puede comprobarse que los principales esfuerzos adaptativos y comprehensivos tienen que ver con los trabajos de Miró-Llinares (2011, 2012, 2015; Miró-Llinares y Johnson, 2018), pero también parcialmente por el mismo Felson (Felson y Eckert, 2018a, 2018b), en relación con la perspectiva de las actividades cotidianas.

Sucintamente, pero de forma muy interesante para mi objeto de estudio, la arquitectura del ciberespacio planteada por Miró-Llinares (2011, 2012) indica que las comunicaciones en el ciberespacio no precisan de que se recorra una distancia para que se dé la comunicación, sufriendo por tanto el tiempo para la comunicación un acortamiento considerable. Ello no obsta para que en formas comunicativas asíncronas esta variable no sea "importante" en términos de que se dé realmente la comunicación, la cual se dará cuando el receptor o receptores accedan a la red. En todo caso, es interesante tener en cuenta que los efectos de la comunicación sí pueden tener un carácter indeterminado, dado que quedan alojados en Internet, al contrario de lo que sucede en el mundo físico.

Estas dos consideraciones son relevantes a la hora de considerar la toma de decisiones de un agresor *online*: además de poder seleccionar, potencialmente, a más objetivos, el coste de llevar a cabo el evento delictivo es menor, al menos, espacio-temporalmente, tanto para agredir como para huir (Miró-Llinares, 2012: 170 y ss.), aumentando también el alcance de la lesividad (en el caso que me ocupa aquí, no sólo la potencial gravedad, sino la intensidad y la extensión de la agresión).

Es necesario también hacer notar que en el traslado de las características que debe cumplir una potencial víctima para ser seleccionada como víctima existe un sustancial cambio en torno a la seminal propuesta de Cohen y Felson (1979) en torno al acrónimo VIVA: Miró-Llinares (2012: 182 y ss.; 2018: 890 y ss.) ya ha hecho notar que el traslado de estas características no puede realizarse automáticamente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desde el medio físico al ciberespacio, proponiendo el acrónimo IVI para explicar las potencialidades que debe presentar la víctima para ser victimizada. A saber:

a) La víctima debe haber introducido algún "bien" propio al ciberespacio (Introducción);
b) Dicho bien jurídico debe tener algún valor (real o percibido) (Valor), y;
c) Debe suceder una interacción entre la víctima y la red para que se visibilice el bien (Interacción).

En este sentido, concebir el ciberespacio como un "nuevo" lugar cobra todo el sentido, especialmente teniendo en cuenta las consideraciones realizadas. Los mecanismos aludidos en el acrónimo propuesto cobran todo el sentido dado que, para las actividades cotidianas, es altamente importante la convergencia, no sólo en términos espacio-temporales, sino también, especialmente, interactivos, en el sentido más clásico de la palabra: la interacción entre elementos convergentes debe darse para que exista un input en el agresor; sin ello, difícilmente se puede detonar el evento.

Debo señalar que recientemente, Ife, Davies, Murcoch y Stringhini (2019) han realizado un esfuerzo por combinar las teorías ambientales dentro del ciberespacio. El trabajo, sin embargo, adolece de la manida exclusión de trabajos ya publicados en castellano[98]: notará, la persona lectora, al revisar el trabajo de Ife *et al.* (2019)[99] que el punto de partida se encuentra ya en Miró-Llinares y Johnson (2018), pero que la aplicabilidad de las teorías ya había sido trabajada con mucha mayor extensión y precisión por Miró-Llinares (2011, 2012) especialmente en lo relativo a la "teoría estrella", como es la perspectiva de las actividades cotidianas.

En torno a los precipitadores, ahora sí con un poco más de detenimiento, Hinduja y Kooi (2013), por su parte, abogan por el marco conceptual de la prevención situacional de cara a mejorar los mecanismos preventivos en torno a las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[98] Este hecho refuerza, en mi opinión, la idea de que en nuestro país contamos con científicos en nuestra materia que poco o nada tienen que envidiar a otros contextos anglosajones.

[99] Con independencia de mi posición crítica sobre el particular de la selección, únicamente, de trabajos en lengua inglesa, este *pre-print* alberga una interesante revisión de la literatura sobre la aplicación de las teorías ambientales al ciberespacio. Puede consultarse en: https://arxiv.org/abs/1910.06380v1 (Última consulta, 3 de marzo de 2020).

vulnerabilidades de los sistemas de transmisión de información, pero también interesándose por cómo los precipitadores situacionales pueden ayudar a estos procesos preventivos atendiendo a la especificidad conductual (combinando, por tanto, el enfoque de Cornish y Clarke con el de Wortley en este punto).

En un *pre-test* diseñado por un servidor junto al Dr. Abel González[100] que sirvió para intentar validar la metodología utilizada en esta tesis para medir los precipitadores situacionales del delito de forma sistemática, encontramos que estos constructos, vinculados con la impulsividad de los sujetos de la muestra conseguía explicar el 30% de la varianza en conductas de *cyberbullying* (González-García, 2015), resultados prometedores para alentar futuros estudios.

Posteriormente, como parte del trabajo de la presente tesis (González-García y Campoy-Torrente, 2018), en el cual se buscó diferenciar la conducta de ciberacoso general de la conducta de *cyberbullying* a través de los precipitadores situacionales (adelantándome a los hallazgos del presente trabajo, por tanto), estos constructos consiguieron explicar un 39% de la varianza dentro de la conducta de *cyberbullying* (siendo únicamente un 21% para el caso del ciberacoso en general, lo cual apoya una de los pilares de la perspectiva de la elección racional y de los precipitadores: cada tipología antisocial es específica en cada caso y es uno de los probables motivos por los que la interacción persona/ambiente no puede ser considerada de forma general, sino específica para cada momento y conducta).

En última instancia, excluyendo el trabajo de Newman y Clarke (2003) anteriormente comentado, quienes los incluyen únicamente como marco conceptual, encontramos el trabajo de Moneva y Caneppele (2019), quienes de forma muy interesante utilizan los precipitadores como marco clasificatorio y también organizativo de los ciber-entornos en los que se producen amaños de partidos, concluyendo que dichas conductas se agrupan en entornos específicos y comparten patrones específicos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[100] Agradezco nuevamente al Dr. Abel González por su predisposición a la hora de introducir estas variables en su tesis doctoral, una conducta ciertamente de riesgo.

Quedando más que validada la idea de aplicar la criminología ambiental al análisis de las conductas cometidas en o a través del ciberespacio[101], debo recordar el debate que traté en el punto 1.2.3.c sobre si las conductas de *bullying* y *cyberbullying* pueden considerarse como fenómenos diferentes o como un mismo fenómeno (solapado, por tanto, en la terminología clásica sobre la materia, Calmaestra, 2011; Hinduja y Patchin, 2009; Olweus, 2013; Ortega-Ruiz, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008).

Como indiqué, sobre este particular ya se han pronunciado otros autores (Casas *et al*., 2013; González-García, 2015; Olweus, 2013; Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2016; Slonje y Smith, 2008; Zych *et al*., 2015b) de dos maneras: la señalada arriba, como solapamiento, o bien una modalidad de *bullying* indirecto a través de medios tecnológicos.

Insisto aquí en que estos recientes estudios sobre la naturaleza del fenómeno han cambiado la concepción de considerar ambos fenómenos como distintos, de diferente naturaleza (Mora-Merchán *et al.*, 2010), diferentes etiologías (Law *et al*., 2012; Beckman, *et al*., 2013) o como meso-categorías fenomenológicas debido a su incidencia (Smith *et al.*, 2008).

Adelantándome a las conclusiones, en este punto parece ciertamente perverso realizar diferenciaciones conductuales a través de categorizaciones de conductas específicas derivadas de conductas generales (González-García y Campoy-Torrente, 2018), dado que según se verá (y apoya la literatura especializada en la materia), ambos fenómenos comparten etiología y "lugar" de génesis, lo cual no permite desvincular dichas conductas entre sí. Por tanto, me sitúo en el otro extremo

[101] Debo destacar que este apartado únicamente pretende justificar la conveniencia de analizar el *bullying* y el *cyberbullying* desde la criminología ambiental en general y desde los precipitadores situacionales en particular. Ello no obsta para que otras teorías tradicionales que aquí he reseñado a colación de la base teórica no sean aplicables. Por ejemplo, desde la teoría general del delito, Moon, McCluskey y Pérez-McCluskey (2010); desde el aprendizaje social, Holt, Burruss y Bossler (2010); desde la perspectiva de los factores de riesgo y protección, Holt y Turner (2012); desde el modelo TRD, González-García (2015). Para una revisión, un tanto antigua pero reveladora, véase Holt y Bossler (2014). Por último, en el momento de finalizar este trabajo, acaba de ver la luz un interesante trabajo de Miró-Llinares y Moneva (2020) que, considero, zanja esta discusión sobre la aplicabilidad de la criminología ambiental en el ciberespacio.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

interpretativo de Jaishankar (2010): el medio físico, el lugar, es altamente relevante para los fenómenos que aquí trabajo.

En palabras de Casas *et al*. (2013: 585):

"…podemos concluir que el acoso, ya sea tradicional o perpetrado mediante dispositivos digitales, está fuertemente influenciado por factores personales y contextuales directos. Esto es cierto tanto en el entorno escolar físico como en los entornos virtuales, y existe una clara superposición entre estas dos áreas. Aunque los modelos descritos explican de manera muy efectiva la victimización en ambos tipos de abuso, la evidencia que encontramos de las interconexiones entre los dos nos lleva a suponer que los programas educativos destinados a prevenir el acoso también pueden desempeñar un papel importante en la prevención del acoso cibernético, ya que los diferentes factores involucrados: la personalidad (empatía), el contexto (clima escolar) y los roles (victimización / agresión) están estrechamente relacionados entre sí en ambos tipos de fenómenos".

El marco de referencia espacial y relacional en el que surgen las conductas, la escuela, permite situar la génesis de las conductas en la escuela, pese a que el *paso al acto* suceda en dos momentos distintos, dado el medio en el que suceden. Si para el caso del *bullying* pueden existir unos detonantes específicos, no es menos cierto que para el *cyberbullying* pueden existir otros. No obstante, las convergencias entre actores en el medio físico son claras, mientras que para que la victimización suceda en el ámbito ciberespacial es necesaria no sólo la convergencia síncrona o asíncrona, sino también cierto grado de introducción de la víctima[102] (Miró-Llinares, 2012, 2015a, 2015b).

Es necesario volver a la idea de que esta especificidad puede permitirnos explicar mejor cómo se detona la agresión en el medio físico y en el medio ciberespacial, además de que con independencia de que el lugar cambie, la interpretación contextual de las personas agresoras no deja de estar mediada por sus factores personales y por el lugar en el que interaccionan. Y ello no es diferente en el contexto

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[102] En este punto, debo agradecer al Dr. Fernando Miró las reflexiones y consejos al respecto a la hora de repensar las aportaciones teóricas que puedan desprenderse de este trabajo y que aquí adelanto.

de Internet, debido a que la característica informacional del medio cíber comparte el contexto del medio físico original (en nuestro caso, la escuela).

No olvidemos que es "cierto" que en el ciberespacio podemos ser quien queramos o, incluso, (a) quien queremos suplantar, pero acabamos comportándonos como nosotros mismos y a partir de cómo interpretamos nuestro entorno inmediato.

Así, quizá no estemos ante un solapamiento o un tránsito conductual (Ortega-Ruiz *et al*., 2016), sino ante una continuación en, o a través, de otro medio, con sus especificidades, lo cual permitiría quizá, con el permiso del autor, profundizar en la clasificación de Miró-Llinares (2011; 2012) y pasar a considerar estos comportamientos (*cyberbullying*) como *cibercrímenes de continuación*, en lugar de réplica.

En síntesis, estas consideraciones, según verá la persona lectora, tienen una importante implicación teórico-práctica: mientras que el telón de fondo relacional y la convergencia entre agresor y víctima procede del contexto físico (en nuestro caso, escuela), nos encontramos ante dos pasos al acto, detonados en cada momento específico de agresión (múltiples pasos al acto, en realidad, en función del número de repeticiones conductuales). Y, por tanto, el ciberespacio pierde quizá peso como "espacio" en el que se originan las conductas, aunque aumenta su peso como elemento de transmisión y comunicación.

2.7. Marco conceptual analítico: los guiones de comportamiento (*crime scripts*).

Dentro de los intentos por comprender mejor el comportamiento de los delincuentes, el concepto de *crime scripts*, o guiones del delito, es un avance importante que, como no podría ser de otra manera, se ha subsumido con naturalidad dentro de las perspectivas ambientales con el paso de los años. En este punto, si lo que pretendemos es capturar de la mejor manera posible cómo se toman las decisiones por parte de las personas, este constructo puede ser una técnica interpretativa muy adecuada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A continuación, desgrano algunos de los principales conceptos y el alcance de los mismos, con el fin de situar a la persona lectora en la conceptualización que voy a realizar a la hora de interpretar los resultados.

El concepto de *crime scripts* fue introducido por Dereck Cornish (1993, 1994) para conocer mejor los procesos a través de los cuales las personas delincuentes llevan a cabo sus acciones (Cornish, 1993). Similar al concepto de *template* (plantilla de conducta) utilizado por Brantingham *et al*. (2017), Cornish pretende aportar una metodología procedimental que permita estudiar la toma de decisiones en cada fase del evento delictivo y, asimismo, permita superar el debate "motivación/oportunidad" (Cornish, 1994: 155).

La génesis de este concepto se halla en los trabajos de Abelson (1976) y Schank y Abelson (1977) sobre cómo funciona la memoria semántica y el procesamiento de textos, primero, aunque se ha aplicado a diferentes espacios relacionados con el marketing (Leigh y Rethans, 1984) y la hostelería, para conocer cómo se interacciona con el entorno inmediato a la hora de llevar a cabo comportamientos intencionales a partir de los significados de las personas y de lo que esperan las personas que ocurra en determinados contextos (Abelson, 1981; también Schanck, 1982).

Los llamados *scripts*, por tanto, son las "estructuras cognitivas que organizan las secuencias de los eventos en un contexto determinado de forma estereotipada" (Schank y Abelson, 1977: 41) y permiten de "manera sencilla… resumir los aspectos procedimentales del delito" (Cornish, 1994: 175).

La naturaleza polietápica del delito (Cornish y Clarke, 1986) se puede, por tanto, representar a través de estos conceptos, en tanto permiten capturar circunstancias personales y situacionales (Cornish, 1994: 172). Dentro de estos guiones encontramos algunos conceptos que permiten operativizar el desarrollo de los eventos delictivos. Así, Cornish (1993: 33 y ss.) señala la siguiente terminología (tabla 9):

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 9. Terminología empleada en torno a los *crime scripts*.

Término genérico	Niveles	Componentes
Guión	Guiones universales Meta-guiones Proto-guiones Guión Camino	Escenas Trayectorias Acciones Roles Accesorios Localizaciones

Fuente: elaboración y traducción propia a partir de Cornish (1993: 33, quien parte de Schank y Abelson, 1977).

Sucintamente, los niveles hacen referencia a las variedades delictivas y la iniciación de secuencias encaminadas, mientras que los componentes permiten desagregar las distintas fases de todo el evento delictivo, incluidas fases posteriores que son necesarias para poder obtener el beneficio de la actividad ilícita (tabla 10).

Tabla 10. Aplicación de los *crime scripts* al ámbito del robo de vehículos.

Protoscript: robo de vehículo | *Script*: robo de vehículos por profesionales | *Medio*: "ringing"				
Guion del robo de vehículo por profesionales				
ACTO 1	ACTO 2	ACTO 3	ACTO 4	ACTO 5
Robo	Ocultamiento	Modificación	Comercialización	Venta
GUIÓN/SCRIPT				

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Robarlo en la calle	Disponer de lugares en desuso	Obtención de documentación falsa	Lanzar publicidad	Venta al receptador
ESCENAS				
Selección de objetivo Robo Depósito en el lugar convenido	Localizar el lugar Cerrar el trato para usarlo Depositar el equipamiento necesario	Conseguir un vehículo accidentado Falsificar documentación Conseguir matrículas falsas	Conseguir un número de teléfono seguro Poner la publicidad Esperar a las llamadas	Entregar el coche al comprador Hacer descuento jugoso Salida
ACTORES				
Andy	Chas Bill	Chas Bill	Chas Di	Eddie Chas

Fuente: Elaboración y traducción propia a partir de Cornish (1993: 35).

Como se observa, el evento delictivo del robo de un vehículo puede desagregarse entre actores, escenas, guiones y actos. Así, cada paso no sólo es específico y permite conocer diferentes acciones de los sujetos, sino que cada modalidad delictiva que estudiemos puede desagregarse en diferentes momentos, etapas y acciones que, siendo específicas, configuran un todo.

En lo concerniente a mi ámbito de interés, debo señalar que no todas las escenas y acciones (tabla 11) dentro los *guiones* son de interés para conocer el paso al acto en las conductas de *bullying* y *cyberbullying*. Ello no obsta para que no sean interesantes y, como veremos, en cada secuencia sea altamente interesante manejar el concepto de precipitadores situacionales, pero en lo que concierne a este trabajo, lo que se pretende es observar las fases inmediatamente anteriores a las conductas (tabla 14).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 11. Escenas y acciones en robo con violencia.

Protoscript: robo *Script*: robo a una persona *Medio*: asalto en el metro	
Escenas del guión	**Acciones del guión**
Preparación	Encuentro y acuerdo para "cazar"
Entrada	Entrada en el sistema de metro
Pre-condición	Camino hasta la zona de caza
Pre-condición	Espera en la zona de caza
Pre-condición instrumental	Selección de víctima y momento
Iniciación instrumental	Acercamiento/preparación
Actualización instrumental	Golpear a la víctima
Actualización instrumental	Inmovilización
Hecho	Coger dinero, joyas, etc.
Post-condición	Escapar del lugar
Salida	Salida del sistema de metro

Fuente: Elaboración y traducción propia a partir de Cornish (1994: 161).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Siguiendo a Cornish, (1994), el concepto de *guion* hace referencia a un mecanismo marco procedimental a través del cual se pueden desarrollar pautas de acción más concretas, complejas y específicas. A partir de éstos, podemos realizar "…escenas ordenadas en un orden secuencial que promueve la acción general", para así ofrecer

"pautas estandarizadas para construir guiones relativos al camino [al delito], cualquiera que sea el estado del conocimiento sobre el delito en cuestión" (Cornish, 1994: 160).

A través de ellos, podemos componer las secuencias imprescindibles para que el evento (o los eventos, dentro del delito en cuestión) tenga lugar, ordenándose a partir de las secuencias (etapas) propuestas por el autor. A saber (Cornish, 1994: 161-162):

a) Una primera etapa de preparación;
b) El acceso al entorno/lugar en el que tendrá lugar el evento;
c) El tiempo de espera a las condiciones propicias para que el evento se desarrolle con éxito;
d) Acciones instrumentales para cometer el hecho;
e) Acciones "consumadas" (sic), que conforman la acción principal, el delito en sí.
f) Las acciones relativas a las consecuencias del evento delictivo, y;
g) La salida del entorno/lugar en el que ha tenido lugar el evento.

En este sentido, a efectos de intervenir preventivamente, la organización procedimental propuesta permite ir realizando análisis cada vez más específicos sobre el evento delictivo, lo cual puede ayudar a comprender no sólo los efectos de las medidas preventivas, sino también a conocer las necesidades y las conductas en cada nivel de los sujetos.

Una de las ventajas que esta metodología introduce es la posibilidad de tener en cuenta a los diferentes actores implicados en función de las etapas del evento, lo cual permite también integrar las conductas de otros actores según su importancia dentro del evento y también su grado de participación en las actividades necesarias para que el (o los) actor principal tenga "éxito" en términos de comisión.

Esta metodología se ha utilizado en diferentes tipos de delincuencia, tanto en el mundo físico como en el mundo cíber. Sin ánimo de exhaustividad, podemos encontrar trabajos como el de Lacoste y Tremblay (2003), quienes analizaron las escenas relativas al fraude en la ciudad de Montreal, o el trabajo de Beauregard,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Proulx, Rossmo, LeClerc y Allaire (2007), sobre los comportamientos de agresores sexuales en serie en la fase de búsqueda de víctimas.

En el plano cíber, es clásico y de obligada visita el trabajo de Willison y Siponen (2009), quienes proponen la utilización de esta metodología en combinación con las veinticinco técnicas de prevención situacional de Clarke y Cornish para poder prevenir los hechos delictivos de los empleados de organizaciones a través de los entornos de trabajo virtual. En el caso del *cyberbullying*, por ejemplo, aunque desde un enfoque menos específico, Calvete *et al*. (2010) también han trabajado sobre los *scripts* de comportamiento de los agresores.

Debe señalarse también el trabajo de Tompson y Chainey (2011), sobre actividades de vertidos ilegales, quienes simplificaron y adaptaron el lenguaje original de Cornish para poder proveer de escenas más concretas y con un lenguaje más comprensible a las personas encargadas de supervisar estas actividades ilegales (como se puede comprobar, para aumentar la aplicabilidad de las técnicas utilizadas en la prevención y la explicación de estas conductas).

Así, mientras que Cornish (1994) nos proveía de nueve *escenas*, Tompson y Chainey (2011) las simplifican en cuatro (tabla 12).

Tabla 12. *Escenas* comportamentales según Cornish (1994) y readaptación de Tompson y Chainey (2011).

Cornish (1994)								
Preparación	Entrada	Precondición	Precondición instrumental	Iniciación instrumental	Actualización instrumental	Hecho	Post-condición	Salida
Tompson y Chainey (2011)								
Preparación		Pre-actividad		Actividad		Post-actividad		

Fuente: elaboración propia a partir de Cornish (1994) y Tompson y Chainey (2011).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Debo señalar que estas reglas de acción no pueden desvincularse de otros elementos personales, algunos de los cuales trataré en el siguiente apartado. En palabras de Abelson (1981: 718): "las condiciones relevantes para las reglas de acción deben

incluir costes, esfuerzos, estados de ánimo, incentivos, legitimidad y cuestiones similares".

Así las cosas, en este trabajo inserto los precipitadores y, por tanto, las narrativas, entre las fases de "precondición" y "hecho" de Cornish y entre las fases de "pre-actividad" y "actividad" de Tompson y Chainey. En este sentido, conceptualmente correspondería insertar una etapa de toma de decisiones y separarla del momento de paso al acto, pero desde mi punto de vista puede no ser necesario: si se acude a la PER como marco explicativo, esa etapa tendría todo el sentido, pero si se utilizan los PSD de manera autónoma, esto es, como una variable que encaja en diferentes modelos explicativos, no necesariamente la PER, esta etapa no es necesaria, ya que comprendería la unión de las fases de "precondición" y de "hecho" y las de "pre-actividad" y "actividad" de Tompson y Chainey.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Parte II. El estudio cuantitativo y cualitativo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo 3. Metodología.

Este trabajo tiene su génesis en la puesta en marcha de una investigación para conocer la incidencia del bullying y cyberbullying en centros públicos de la ciudad de Madrid. A tales efectos, se firmó un convenio entre la Federación de Asociaciones de Criminólogos de España (FACE) y el Centro Integral de Formación de Seguridad y Emergencias (CIFSE) de la ciudad para desarrollar este trabajo y poner en valor la capacidad de las personas criminólogas a la hora de estudiar estos fenómenos.

Solicité permiso para poder desarrollar esta tesis, el cual fue concedido con la única prevención de que no se publicaran datos al respecto hasta la finalización del proyecto. El informe derivado de la investigación, que también abarcaba la respuesta de los servicios públicos, se presentó durante 2018 en este Centro.

3.1. Objetivos e hipótesis.

Además de cumplir con el objetivo general propuesto por el mencionado convenio, el planteamiento de realizar esta tesis doctoral en el marco de esta investigación surge de la voluntad de explorar una vía comprehensiva de estos fenómenos que había empezado a trabajar previamente desde el punto de vista teórico (Campoy-Torrente y Summers, 2015).

La pretensión de fondo es la de ayudar a comprender estos fenómenos a partir del análisis de los precipitadores y, cómo no, ayudar a desarrollar acciones preventivas más amplias y complejas, compatibles con las actuaciones que ya se utilizan en los centros educativos, a través del conocimiento de las posibles explicaciones del alumnado sobre estas conductas.

Así pues, persigo dos objetivos principales:

a) Comprobar si el contexto afecta a la decisión de los jóvenes de cometer conductas de *bullying* y *cyberbullying*, y;
b) Comprobar si existen diferencias en el paso al acto declarado entre el mundo offline y el *online*.

De los dos objetivos principales se desprenden dos objetivos secundarios:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a) conocer la prevalencia de ambas conductas en la muestra seleccionada asumiendo que estará en sintonía con los resultados de los estudios sobre la materia, así como qué variables personales y/o sociales pueden modular el paso al acto del mismo modo en el medio offline y *online*, y;
b) averiguar qué variables predictoras son más relevantes en ambos medios, si es que existieran diferencias significativas y si éstas se relacionan con las trayectorias de llegada a la delincuencia que la literatura ha identificado.

Para alcanzar estos objetivos, he articulado cinco hipótesis, que presento a continuación:

H1: El porcentaje de conductas de *bullying* y *cyberbullying* será, generalmente, bajo, siendo aún más infrecuentes los casos graves.

- Esto sería coherente con los estudios revisados en nuestro país en la materia, utilizando las definiciones adoptadas por éstos y una categorización de conductas similar.

H2: Las características de los agresores en los casos más graves será similar a las identificadas por la literatura como trayectorias de riesgo para la llegada a la delincuencia.

- Esta hipótesis está en la línea de los estudios revisados desde el punto de vista evolutivo y en consonancia con los factores de riesgo identificados por la literatura. En este sentido, impulsividad (bajo autocontrol) y la conducta antisocial previa serían dos de los principales correlatos presentes en agresores y agresores víctimas, mientras que la autoestima adecuada estaría presente en el grupo de agresores, siendo baja para las víctimas.

H3: Existen diferencias personales y de apoyo social, pero no situacionales, entre el alumnado implicado en las distintas conductas que afecta a la decisión de llevar a cabo conductas antisociales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- De lo anterior, se desprendería que la interacción persona-ambiente estaría mediada por estas diferencias en última instancia, dando lugar a conductas diferentes en situaciones similares. De acuerdo con lo revisado, la exposición

a la violencia, el escaso apoyo del resto de actores y las características mencionadas en la anterior hipótesis estarían presentes en ambos fenómenos y relacionados con los precipitadores presentes en las conductas.

H4: Las variables más relevantes para explicar las conductas objeto de estudio son comunes también para la victimización.

- En sintonía con los hallazgos reportados por la literatura, cabe esperar que el solapamiento entre roles permita apreciar factores de riesgo comunes a la agresión y a la victimización por estas conductas.

H5: Existen diferencias entre los precipitadores presentes en conductas de *bullying* y *cyberbullying*, pero estarán relacionados con las características de los sujetos.

- Con el fin último de conocer las diferencias entre el medio físico y el *online*, como parecer que la literatura ha venido señalando, se argumenta que existen precipitadores diferentes en ambos medios, aunque los correlatos de riesgo serán, por lo general, similares en ambos fenómenos, como parece que la literatura también ha identificado.

3.2. Diseño de la investigación y muestra.

La investigación está concebida en dos pasos y cuatro etapas, correspondientes a la voluntad de triangular los datos, dada la naturaleza de los conceptos que se pretenden someter a comprobación.

Sigo aquí la propuesta de triangular las "evidencias" recogidas que propuso Denzin [1970(2017)) a través del uso de metodología mixta, cuantitativa y cualitativa. En este punto, he seguido las recomendaciones de Johnson y Turner (2003: 299 y ss.) sobre la conveniencia del uso de métodos mixtos en la recogida de datos, dado que persigo la primera razón esgrimida por los autores, la cual hace referencia a la posibilidad de corroborar los resultados obtenidos en primera instancia, procedentes de los datos cuantitativos, aunque también señalan que este procedimiento permite minimizar explicaciones alternativas que podrían ser plausibles o discutir las cuestiones divergentes del fenómeno en cuestión.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Así pues, el diseño es de carácter híbrido, a caballo entre el análisis de contenido y la investigación sistemática (Maruna, 2010), habiéndose utilizado ampliamente en nuestra ciencia. A modo de ejemplo, la investigación citada anteriormente de Felson y Steadman (1983) ya utilizaba un diseño mixto para entender las micro-dinámicas de la agresión.

Siendo el primer paso el desarrollo del estudio cuantitativo y el segundo el del cualitativo, las cuatro fases del trabajo son:

- Primera fase: de diseño y recogida de datos cuantitativos, llevada a cabo en 2016.
- Segunda fase: de análisis de resultados y publicación de un informe de trabajo.
- Tercera fase: de recogida de datos cualitativos, llevada a cabo en 2018.
- Cuarta fase: de reanálisis de los datos cuantitativos y análisis de los cualitativos, entre 2019 y 2020.

3.2.1. La recogida de datos cuantitativos y su muestra.

En primer lugar, se decidió seguir los pasos de un estudio descriptivo exploratorio para conocer la incidencia de las conductas objeto de estudio en los centros públicos de Madrid, utilizando un cuestionario creado *ad hoc* (González-García, 2015). *Aunque el cuestionario contó con una validación previa, se decidió llevar a cabo un pre-test en un centro piloto de la Comunidad de Madrid.*

Durante la recogida de los datos en los centros seleccionados se contó con la ayuda de alumnado de la Universidad Rey Juan Carlos I y de la Universidad a Distancia de Madrid. El cuestionario se auto-administró de forma online, a través del servicio *Survey Monkey*, de manera individual y anónima, monitorizado por los tutores de los alumnos en los centros escolares y supervisado por el equipo de trabajo con el fin de dar las explicaciones iniciales y resolver, si hubiera, las dudas planteadas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El hecho de administrarlo a través de la aplicación tuvo que ver con la intención de no perturbar el normal desarrollo del día lectivo, por lo que se acordó administrarlo en la hora de tutoría, ya que para rellenarlo no era necesario invertir más de 50 minutos en el supuesto más lento detectado en el pre-test.

Este trabajo cuenta con una muestra de 1600 chicos y chicas de entre 12 y 18 años pertenecientes a colegios de la ciudad de Madrid, que se encontraban cursando entre 1º y 4º de la ESO (junto con los grupos de 3º y 4º de la ESO-Diversificación).

La muestra se compuso mayoritariamente por chicos y chicas de nacionalidad española en ambos casos (81% y 92%, respectivamente). Ambos pases se realizaron después de haber obtenido la autorización por parte de las autoridades educativas y de los padres/madres/tutores de los participantes.

Para seleccionar a los centros educativos se realizó un muestreo aleatorio estratificado a partir de los 21 distritos posibles, balanceando la población escolar en función del tamaño del distrito (N total=23949). La muestra seleccionada (*IC*, 95%, *q*=1 | 0,08=0,92) fue de 2075 alumnos de 31 centros escolares, también seleccionados al azar.

Tras las autorizaciones, la tasa de pérdida se situó en el 2,07% (43 casos, N=2032); una vez volcados los datos desde la aplicación informática, se realizó una segunda anonimización para evitar cualquier posibilidad de asociar los datos con la persona participante. Una vez comprobados los cuestionarios, el total de casos válidos se situó en 1600; posteriormente, el primer análisis permitió identificar algunos cuestionarios que presentaban posibles irregularidades y se decidió eliminarlos, quedando la muestra en 1492 casos válidos para ser analizados.

La mayoría de los participantes se agrupan en la franja de edad de entre los 13 y los 15 años ($\bar{X}$= 14,29, *sd*= 1.39), siendo un 51% de la muestra chicos y un 49% chicas.

He decidido mantener dentro de la muestra las respuestas del alumnado de diversificación (17 y 18 años): en este sentido, la decisión tiene que ver con la voluntad de corroborar si, como indica la literatura, las agresiones van a menos cuando mayor es la edad, aunque bien es cierto que únicamente cuento con 104 casos de estas edades y, por tanto, sería atrevido realizar una afirmación rotunda al respecto.

Así pues, la distribución porcentual de las edades de los participantes y su distribución según el curso queda como sigue (figuras 17 y 18):

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 17. Porcentajes de las edades de los participantes.

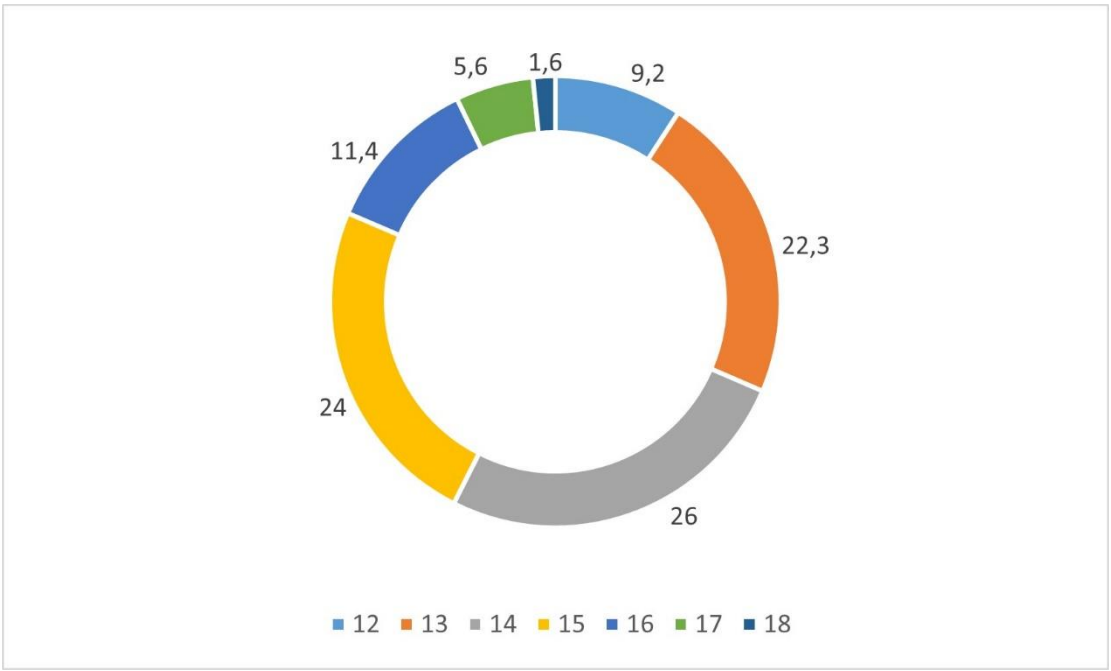
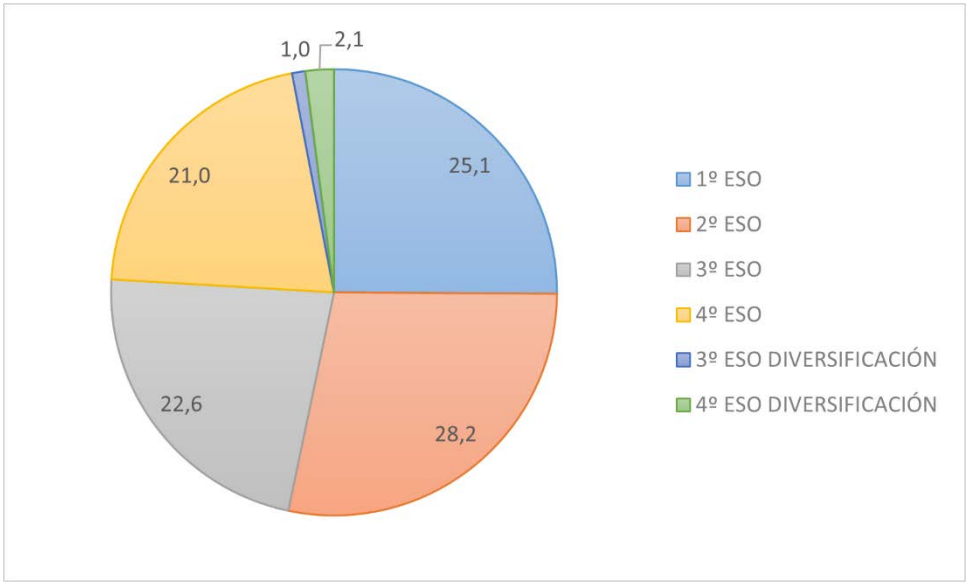


Figura 18. Distribución del alumnado según el curso.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, debo indicar que un 67,6% de la muestra no ha repetido nunca un curso; el 77,5% indica que considera que va bien o muy bien en los estudios. Un 18,4% valora que va mal y únicamente un 4% indica ir muy mal.

Posteriormente, finalizada la colaboración y con el permiso del mencionado Centro Integral para poder utilizar los datos en el marco de esta tesis, se procedió a complementar los datos cuantitativos con los datos cualitativos recogidos a través de viñetas (punto 3.3.2, anexo 3). Así, se decidió volver al centro en el que se había elaborado el pre-test y un estudio previo.

3.2.2. La recogida de datos cualitativos y su muestra.

Para la obtención de los datos cualitativos, se diseñaron unas viñetas guiadas ad hoc en las que se planteaban diferentes enunciados con una situación predeterminada en cada una de ellas. Hasta la fecha, existen muchas aproximaciones para poder realizar una compilación de datos cualitativos mediante narrativas, más o menos estructuradas, para componer y elaborar procesos de toma de decisiones.

Además de la señalada como marco analítico para mi trabajo, en criminología también se han trabajado diferentes técnicas, como, por ejemplo, entrevistas, por supuesto (Cuaresma, 2017; Hochstetler, 2001), pasando por árboles de decisión administrados a través de ordenadores (Homel et al., 2014) o técnicas de realidad virtual (van Gelder, de Vries, Demetriou, van Sintemaartensdijk y Donker, 2019).

En el caso del bullying y del cyberbullying, estas técnicas como las entrevistas han sido comunes también (Crothers y Levinson, 2004), incluso complementándolas con fotografías (Newman, Woodcock y Philip Dunham, 2006), especialmente para conocer aspectos relacionales y características de las víctimas. También se han utilizado caricaturas (Smith, Cowie, Olafsson y Liefooghe, 2002) para poder contrarrestar las limitaciones de las definiciones de bullying en diferentes culturas. En los últimos tiempos, de hecho, para conocer mejor el fenómeno del cyberbullying y los aspectos relacionados con agresores, pero especialmente, con las víctimas, así como explorar otras intervenciones o mejorar las existentes, se ha fomentado el uso de las narrativas aprovechando el potencial de la tecnología (Vandebosch y Green, 2019).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el estudio cualitativo se cuenta con una muestra de 24 chicos y chicas de entre 11 y 17 años de un centro de la Comunidad de Madrid. En esta segunda fase se optó por volver al colegio madrileño en el que se realizó el pre-test del cuestionario

cuantitativo para llevar a cabo el pase de las viñetas, realizándose un muestreo por conveniencia, en primer lugar, para después aleatorizar las respuestas a las viñetas.

El pase de las viñetas se realizó a estos 24 participantes, de entre 11 y 17 años, divididos en dos grupos de 12 personas. La administración duró 30 minutos por grupo y se realizó cargando los archivos en un ordenador de sobremesa.

Cada participante rellenó dos viñetas, una correspondiente a *bullying* y otra a *cyberbullying* (N=48), con diferentes opciones guiadas sobre posibles precipitadores presentes a la hora de explicar la conducta. Tras descartar 3 participantes para el análisis (dos en blanco y uno con respuestas sin sentido), la cifra definitiva es de 21 participantes (válidos) y 42 archivos.

Para garantizar el anonimato, se generaron 48 archivos de Word con el contenido de las viñetas y se introdujeron dos en cada ordenador; posteriormente, se sortearon los asientos a ocupar por cada uno de los participantes y, además, la clave de inicio de cada puesto informático era la del coordinador. Con el fin de tomar más precauciones aún, se les solicitó que rellenaran el archivo que había subido el equipo de trabajo, para que los metadatos no comprometieran el anonimato. Tras el primer pase, las viñetas rellenadas con las opiniones de los participantes se descargaron y se volvieron a cargar los archivos originales, para no comprometer el anonimato.

3.3. Instrumentos y variables.

3.3.1. El cuestionario.

Como he indicado, se ha utilizado un cuestionario diseñado *ad hoc* en colaboración con el Dr. Abel González-García, a partir del previamente utilizado y validado por él mismo en su tesis doctoral (González-García, 2015), a partir de dos muestras (N=100 y N=297) el primero, y de un pre-test el segundo (N=102). Ambos están construidos sobre la base de los siguientes instrumentos:

- Cuestionario ISRD II (Fernández, Bartolomé, Rechea y Megías, 2009; Fernández-Pacheco, 2009), diseñado para obtener información de conductas antisociales autoinformadas en muestras de escolares.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Cuestionario del Defensor del Pueblo (2007), para conocer modalidades de *bullying* y otras conductas de riesgo *offline*.

- Cuestionario CBQ (*Cyberbullying Questionnaire*) (Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010), destinado a conocer las modalidades de *cyberbullying* y conductas de riesgo *online*.

- Escala de autoestima de Rosengerg (validada por Martín, Núñez, Navarro y Grijalbo, 2007).

- *Cyberbullying* Assessment Instrument (Hinduja y Patchin, 2009), para introducir conductas de riesgo asociadas a la génesis del *cyberbullying*.

- Escala de impulsividad de Barratt (validada por Oquendo, Baca, Graver, Morales, Montalván y Mann (2001).

- Inventario de Riesgos Individuales y Sociales (Redondo y Martínez-Catena, 2014), incluido para ordenar los principales factores de riesgo.

- Narrativas guiadas, diseñadas *ad hoc*, destinadas a conocer variables específicas relacionadas con el paso al acto, de elaboración propia a partir de los trabajos de Wortley (2008), diseñadas por quien suscribe y validadas en el trabajo anterior de González-García (2015), así como controladas de nuevo en el pre-test efectuado.

Para administrarlo, se establecieron cuatro grandes bloques:

- Bloque 1: sobre factores personales;
- Bloque 2: sobre factores socio-demográficos;
- Bloque 3: sobre conductas de *bullying* y *cyberbullying*, y;
- Bloque 4: sobre precipitadores situacionales del delito.

La fiabilidad de las diferentes escalas utilizadas es la siguiente (tabla 14):

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 13. Escalas utilizadas y fiabilidad.

Escala	α
Autoestima	0.92
Impulsividad	0.86
Conducta antisocial previa	0.85
Precipitadores	0.82
Agresión	0.58
Victimización	0.80
Espectador	0.86
Apoyo de subsistemas	0.84
Relaciones con los subsistemas	0.61
Exposición a la violencia	0.86
Conductas antisociales de los subsistemas	0.59
Bullying (general)	0.76
Cyberbullying (general)	0.90

Fuente: elaboración propia.

Como se podrá observar en la presentación de los datos, he agrupado los análisis siguiendo el modelo TRD, con el fin de ordenarlos según su naturaleza: factores personales, de apoyo (pro)social y de oportunidad y/o situacionales. Así las cosas, la selección de las variables también sigue la lógica de orden del modelo mencionado, incluyendo la medida de impulsividad procedente del uso de la teoría general del delito y la exposición a conductas o entornos de riesgo y/o actividades desestructuradas, procedentes del modelo TRD y de la teoría de la acción situacional.

En cuanto a la agrupación de variables en escalas, éstas se han construido para conocer las medidas agrupadas en las diferentes dimensiones (e. g., autoestima). No obstante, algunas de las variables también se han trabajado de forma autónoma, utilizando escalas Likert (e. g., precipitadores, bullying, cyberbullying).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A modo de ejemplo, la construcción de la autoestima se ha realizado a partir de medir 18 ítems, de escala Likert cada uno de ellos: (1) totalmente en desacuerdo; (2) en desacuerdo; (3) de acuerdo; (4) totalmente de acuerdo.

Los ítems que componen la medida son:

Estoy feliz con la manera en la que puedo hacer la mayoría de las cosas

Soy tan buen estudiante como quisiera ser

Estoy feliz con mi apariencia

Soy tan bueno en los deportes/actividades físicas como me gustaría

Soy tan bueno como quiero haciendo nuevos amigos

Soy tan bueno en las tareas escolares como me gustaría

Me gusta mi cuerpo justamente como es

Me gusta ser justamente como soy

Me siento bien con lo bien que lo hago cuando participo en deportes/actividades físicas

Me llevo tan bien con mi familia como me gustaría

Me siento bien con mi altura y mi peso

Soy feliz con la cantidad de deportes o actividades físicas en las que soy bueno

Soy tan popular entre los chicos de mi edad como quiero

Mi familia me presta bastante atención

Soy la clase de persona que deseo ser

Me siento bien con lo buen estudiante que soy

Me siento bien con lo bien que me llevo con otras personas de mi edad

Estoy feliz con lo que me quiere mi familia

Para su operacionalización posterior en "alta", "adecuada" y "baja" y construir la medida, se han sumado las variables medidas y establecido tres puntos de corte simétricos (0.75) según la distribución de la muestra, sumando y restando a la media el producto de la multiplicación con la desviación típica ($\bar{x} \pm$ *punto de corte* * *dt*).

Igual método se ha seguido con la impulsividad, la cual se compone de 12 ítems, también medidos a través de escalas Likert (de 1 a 4), siguiendo la misma lógica que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en el anterior caso para construir las medidas ($\bar{x}$ ± *punto de corte* * *dt*) y realizar la distribución.

En este caso, los ítems que componen la impulsividad son:

A menudo actúo de improviso, sin pensar

A menudo hago lo que me produce placer en este momento aún a costa de no conseguir una meta lejana

Me preocupa más lo que me suceda a corto plazo que a largo plazo

Me gusta probarme de vez en cuando haciendo cosas arriesgadas

Algunas veces me arriesgaría solo para divertirme

La emoción y la aventura son más importantes para mí que la seguridad

Intento pensar primero en mí mismo, incluso si eso significa ponerle las cosas más difíciles a los demás

Si las cosas que hago molestan a la gente, es su problema, no el mío

Intentaré hacer las cosas que quiera, incluso si ello causa problemas a otros

Pierdo los estribos muy fácilmente

Cuando estoy realmente enfadado es mejor que la gente se aleje de mí

Cuando estoy seriamente en desacuerdo con alguien, generalmente me es difícil hablar tranquilamente sin sentirme ofendido

En relación con el papel de las variables objeto de estudio, he considerado atribuir a las diferentes medidas empleadas distinta naturaleza. En primer lugar, se han considerado las medidas de bullying (directo e indirecto) y cyberbullying en sus tres roles, dado que la literatura apunta a un solapamiento de roles en la mayoría de los casos. Sin embargo, sólo he generado modelos explicativos para la agresión y la victimización, dada la naturaleza de este trabajo, dedicada a conocer la posible afectación de las características situacionales a la hora de agredir a otras personas.

En segundo lugar, se han considerado las siguientes variables personales:

Tabla 14. Variables personales para agresión y victimización según conductas.

***Bullying* directo/indirecto**	***Cyberbullying***
Agresor en *bullying* indirecto	Agresor en bullying indirecto
Agresor en *bullying* directo	Agresor en bullying directo
Víctima de bullying directo	Víctima de bullying directo
Víctima de *bullying* indirecto	Víctima de *bullying* indirecto
Agresor en *Cyberbullying*	Agresor en cyberbullying

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Víctima de cyberbullying	Víctima de cyberbullying
Sexo	Sexo
Edad	Edad
Rendimiento escolar	Rendimiento escolar
Conducta antisocial previa (offline)	Conducta antisocial previa (online y offline)
Impulsividad	Impulsividad
Autoestima	Autoestima
Consumo de sustancias	Consumo sustancias
Víctima de violencia física en la calle	Percepción de dominio de Internet
Víctima de violencia verbal en la calle	Víctima de violencia física en la calle
Víctima de amenazas en la calle	Víctima de violencia verbal en la calle
Víctima de violencia física en el colegio	Víctima de amenazas en la calle
Víctima de violencia verbal en el colegio	Víctima de violencia verbal en Internet
Víctima de amenazas en el colegio	Víctima de amenazas en Internet
Víctima de violencia física en casa	Víctima de violencia física en el colegio
Víctima de violencia verbal en casa	Víctima de violencia verbal en el colegio
Víctima de amenazas en casa	Víctima de amenazas en el colegio
	Víctima de violencia física en casa
	Víctima de violencia verbal en casa
	Víctima de amenazas en casa

En tercer lugar, las variables de apoyo (pro)social son las siguientes:

Tabla 15. Variables de apoyo (pro)social para agresión y victimización según conductas.

Bullying directo e indirecto	***Cyberbullying***
Mala relación con el profesorado	Mala relación con el profesorado
Mala relación con los compañeros	Mala relación con los compañeros
Mala relación con los amigos	Mala relación con los amigos
Falta de ayuda del profesorado ante problemas en medio físico	Falta de ayuda del profesorado ante problemas en medio físico
Falta de ayuda de compañeros ante problemas en medio físico	Falta de ayuda de compañeros ante problemas en medio físico
Falta de ayuda de amigos ante problemas en medio físico	Falta de ayuda de amigos ante problemas en medio físico
No acudir a Dirección ante problemas en medio físico	Falta de ayuda del profesorado ante problemas en medio online

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No acudir a Jefatura de Estudios ante problemas en medio físico	Falta de ayuda de compañeros ante problemas en medio online
No acudir a Orientación ante problemas en medio físico	Falta de ayuda de amigos ante problemas en medio online
No acudir a Tutores ante problemas en medio físico	No acudir a Dirección ante problemas en medio físico
Mala relación con el padre	No acudir a Jefatura de Estudios ante problemas en medio físico
Mala relación con la madre	No acudir a Orientación ante problemas en medio físico
Mala relación con los hermanos	No acudir a Tutores ante problemas en medio físico
Falta de ayuda del padre ante problemas en medio físico	No acudir a Dirección ante problemas en medio online
Falta de ayuda de la madre ante problemas en medio físico	No acudir a Jefatura de Estudios ante problemas en medio online
Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio físico	No acudir a Orientación ante problemas en medio online
Discusiones frecuentes con los padres	No acudir a Tutores ante problemas en medio online
No realizar actividades con los padres	Mala relación con el padre
Ausencia de apego al barrio	Mala relación con la madre
Falta de supervisión de los vecinos	Mala relación con los hermanos
	Falta de ayuda del padre ante problemas en medio físico
	Falta de ayuda de la madre ante problemas en medio físico
	Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio físico
	Falta de ayuda del padre ante problemas en medio online
	Falta de ayuda de la madre ante problemas en medio online
	Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio online
	Discusiones frecuentes con los padres
	No realizar actividades con los padres
	Ausencia de apego al barrio
	Falta de supervisión de los vecinos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuarto y último lugar, las variables de oportunidad se agrupan de la siguiente manera.

Tabla 16. Variables situacionales y/o de oportunidad para la agresión según conductas.

***Bullying* directo/indirecto**		***Cyberbullying***	
Desencadenante	Testigo de violencia física en la calle	Desencadenante	Testigo de violencia física en la calle
Señales	Testigo de violencia física en casa	Señales	Testigo de violencia física en casa
Imitación	Testigo de violencia física en el colegio	Imitación	Testigo de violencia física en el colegio
Expectativas	Testigo de amenazas en la calle	Expectativas	Testigo de amenazas en la calle
Conformidad	Testigo de amenazas en casa	Conformidad	Testigo de amenazas en casa
Obediencia	Testigo de amenazas en el colegio	Obediencia	Testigo de amenazas en el colegio
Desafío	Testigo de violencia verbal en la calle	Desafío	Testigo de violencia verbal en la calle
Anonimato	Testigo de violencia verbal en casa	Anonimato	Testigo de violencia verbal en casa
Minimización de la regla	Testigo de violencia verbal en el colegio	Minimización de la regla	Testigo de violencia verbal en el colegio
Minimización de la responsabilidad	Sexting: enviar foto/vídeo	Minimización de la responsabilidad	Sexting: enviar foto/vídeo
Minimización de las consecuencias	Sexting: pedir foto/vídeo	Minimización de las consecuencias	Sexting: pedir foto/vídeo
Minimización de la víctima	Ocio desestructurado en medio físico	Minimización de la víctima	Testigo de violencia física en Internet
Frustración		Frustración	Testigo de amenazas en Internet
Hacinamiento		Hacinamiento	Testigo de violencia verbal en Internet
Territorialidad		Territorialidad	Uso intensivo de Internet
			Ocio desestructurado en medio físico
			Ocio desestructurado en medio online

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 17. Variables situacionales y/o de oportunidad para la victimización según conductas.

***Bullying* directo/indirecto**	***Cyberbullying***
Testigo de violencia física en la calle	Testigo de violencia física en la calle
Testigo de violencia física en casa	Testigo de violencia física en casa
Testigo de violencia física en el colegio	Testigo de violencia física en el colegio
Testigo de amenazas en la calle	Testigo de amenazas en la calle
Testigo de amenazas en casa	Testigo de amenazas en casa
Testigo de amenazas en el colegio	Testigo de amenazas en el colegio
Testigo de violencia verbal en la calle	Testigo de violencia verbal en la calle
Testigo de violencia verbal en casa	Testigo de violencia verbal en casa
Testigo de violencia verbal en el colegio	Testigo de violencia verbal en el colegio
Sexting: enviar foto/vídeo	Sexting: enviar foto/vídeo
Sexting: pedir foto/vídeo	Sexting: pedir foto/vídeo
Ocio desestructurado en medio físico	Testigo de violencia física en Internet
	Testigo de amenazas en Internet
	Testigo de violencia verbal en Internet
	Uso intensivo de Internet
	Ocio desestructurado en medio físico
	Ocio desestructurado en medio online

En cuanto a los precipitadores situacionales, en primer lugar, se preguntó dentro de una escala Likert (1 a 4, siempre, a veces, casi nunca, nunca) por los posibles motivos de llevar a cabo la conducta, tanto en medio físico como online; posteriormente, para su ausencia o presencia en las conductas, se transformaron las respuestas de siempre y a veces en "presentes" y las de casi nunca y nunca en "ausentes". Los ítems empleados y testados en dos trabajos previos (González-García, 2015; González-García y Campoy-Torrente, 2018), fueron los siguientes:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 18. Precipitadores y operacionalización.

Precipitador	*Ítem (Cuando agredo, lo hago porque…)*
Desencadenante	Respondo a un ataque rápidamente
Señales	La otra persona lo merece
Imitación	Mis amigos lo hacen y yo hago lo mismo
Expectativas	Es normal en el instituto/Internet
Conformidad	Es lo normal en mi grupo de amigos
Obediencia	Alguien me ha dicho que lo haga y lo hago
Desafío	Para mí es un reto
Anonimato	Es muy raro que me pillen
Minimización de la regla	Aunque esté prohibido, lo hago
Minimización de la responsabilidad	Aquí (instituto/Internet) está todo permitido
Minimización de las consecuencias	Aunque me pillen no me pasará nada
Minimización de la víctima	A esa persona no le pasará nada grave por lo que le hago
Frustración	Me siento frustrado/impotente ante esa situación
Hacinamiento	Lo pueden ver muchas personas
Territorialidad	Necesito defender mi imagen y la de mis amigos

En relación con las conductas de *bullying* y *cyberbullying*, para analizar los datos en su conjunto he tomado dos decisiones principales: dentro de la operativización de las conductas de *bullying* opté por no desagregar las conductas para poder medir las situaciones más graves (que suelen, per se, darse en las situaciones de *bullying* directo, en las que encontramos acciones tales como, golpear, robar objetos, amenazar gravemente, etc..).

Para ello, se ofreció en el cuestionario y durante la recogida de datos una definición lo más concreta posible y una catalogación de las conductas que entiendo como graves (*bullying* directo) y menos graves (*bullying* indirecto, en las que se detallaron acciones como, por ejemplo, excluir deliberadamente, poner motes, dispersar rumores negativos sobre otra persona, etc.). Además, estas consideraciones se han puesto en relación con la frecuencia de aparición de las conductas: por tanto, asumo que cuanto mayor es la frecuencia, mayor es la gravedad de las conductas sufridas o cometidas. Para modular la frecuencia, se clasifica como ocasional la conducta "1 ó 2 veces el último año"; moderada, "2 ó 3 veces el último año", y; grave y persistente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"1 vez o varias veces a la semana en el último año". La tendencia de las conductas graves y persistentes también se analiza, con el fin de conocer la evolución.

En relación con las conductas de *cyberbullying* he incluido conductas específicas desagregadas en el estudio, con el fin de conocer un poco mejor las dinámicas que se dan en las redes entre los participantes de la muestra. Esta decisión es consecuencia de la menor prevalencia observada de *cyberbullying* que de *bullying*, contrariamente a lo que sucedía en otras investigaciones; así, he desagregado las modalidades para conocer un poco más en profundidad el fenómeno en esta muestra. Así como agrupé las modalidades de *bullying* a la hora de presentar los datos, aquí presento algunos datos de manera desagregada.

Tanto para los modelos de agresión como para los de victimización, se han dicotomizado las variables dependientes (0 = No agresor/No víctima | 1 = agresor/víctima).

Nótese que las otras conductas (tanto para agresión como para victimización) se introducen debido a que la literatura establece, en algunos casos, el solapamiento de roles como un factor predictor. Sin embargo, no puede caerse en el error de la circularidad explicativa, dado sería incorrecto explicar una conducta a partir de otra conducta que, con alta probabilidad, comparte factores de riesgo.

Así las cosas, se han introducido los diferentes roles en los modelos generados para los factores individuales, pero estas variables se han obviado en los modelos generales generados para las diferentes conductas.

Por último, debo señalar que en algunos casos he reseñado correlaciones de escasa potencia explicativa, aunque significativas, así como también he reseñado en los modelos alguna variable con una potencia explicativa menor al 5% de la varianza. Esta cuestión no se debe a un error de interpretación, sino al intento de respetar la naturaleza interactiva que mi trabajo pretende señalar entre los factores plausiblemente implicados en las conductas objeto de estudio.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.3.2. Las viñetas.

Con el fin de complementar la información obtenida a partir de las narrativas guiadas en el estudio cuantitativo, decidí llevar a cabo la de viñetas

comportamentales de situación que dieran lugar a que los participantes pudieran ofrecer los distintos puntos de vista sobre por qué suceden estos fenómenos, así como por qué creen que los agresores llevan a cabo estas conductas.

Para la construcción de las viñetas (Anexo 3), en este caso, guiadas, planteando diferentes escenarios, se han seguido las recomendaciones de Lunza (1990) y de Kim (2012), siguiendo los pasos establecidos por Evans, Roberts, Keeley, Blossom, Amaro, García, et al. (2015) sobre la validación de éstas.

Dichos requerimientos son los siguientes (Evans et al., 2015):

- Deben estar derivadas de la literatura y/o de la experiencia clínica;
- Deben ser claras y estar bien escitas y cuidadosamente editadas;
- No deben ser más largas de lo necesario (típicamente entre 50 y 500 palabras);
- Deben seguir una narrativa o progresión como si fuera una historia o un relato, si es de aplicación;
- Debe mantenerse una estructura y estilo similar en todas las viñetas del estudio;
- Se recomienda utilizar el tiempo presente (salvo si interesara recoger información histórica o antecedentes);
- Debe evitarse poner al participante "en la viñeta" (por ejemplo, como personaje en primera o tercera persona) (aunque, en el caso que nos ocupa, no fue posible cumplirlo);
- Se recomienda balancear género y edad a través de las viñetas (a no ser que estos factores estén incluidos entre las variables);
- Se recomienda ser lo más neutro posible con respecto a los factores culturales y socio-económicos (salvo si estos factores están incluidos entre las variables);
- Se recomienda representar a personas reales;
- Deben ser aplicables y plausibles para los participantes;
- Deben evitarse "pistas falsas o cortinas de humo", detalles engañosos y contenido escabroso;
- Resaltar las variables clave de interés facilitando los efectos experimentales;
- Deben tenerse en cuenta aspectos como la inclusión de elementos vagos o ambiguos, si es necesaria la reflexión de los participantes, y;
- Deben cubrirse todas las variables pertinentes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Posteriormente a su diseño, se siguieron las recomendaciones para validarlas. En un primer momento, se enviaron a cuatro personas expertas en la materia para que dieran su opinión sobre estos ítems, el contenido y las posibles implicaciones que pudieran poseer. A su vez, se pidió a estas cuatro personas que las reenviaran,

anonimizadas, únicamente con las indicaciones mencionadas, a otras dos personas cada una de ellas para que éstas emitieran su opinión.

Tras la recepción de los comentarios y la introducción de las sugerencias y mejoras, se siguió una vez más el mismo proceso. En ningún momento se indicó la finalidad última de las viñetas ni el público al que se dirigían (aunque, evidentemente, para las primeras personas que ejercieron de enlace resultara evidente). Una vez tenidas en cuenta todas las consideraciones y mejoras, se sometieron a un pre-test en un colegio de la provincia de Málaga (N=12) para observar si existía algún problema de comprensión o interpretación.

Las variables de control incluidas en las viñetas sólo tenían en cuenta la edad y sexo de las personas participantes, así como conocer si habían sido agresoras, víctimas o espectadoras de situaciones de bullying y cyberbullying. Las variables explicativas inducidas en las viñetas son las relacionadas con los precipitadores situacionales que queríamos conocer. Sin embargo, el campo de respuesta era abierto con el fin de identificar otras posibles variables que los menores identificaran.

3.4. Plan de análisis.

Para realizar el análisis estadístico de los datos cuantitativos se extrajeron los datos desde el repositorio online de *Survey Monkey* y se volcaron, filtraron y trataron con el *software SPSS 19*. Se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las variables señaladas, para posteriormente realizar análisis de correlación, en primer lugar, y generar modelos de regresión logística binaria por pasos sucesivos, con la finalidad de conocer la capacidad explicativa de las diferentes variables empleadas.

La muestra relativamente pequeña y la consiguiente submuestra de agresores detectados de menor enjundia que en otros estudios han hecho que me decantara por este tipo de análisis.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el caso de los análisis cualitativos, se ha efectuado un análisis de contenido y la extracción de las principales narrativas a través del *software MAXQDA 2018.2*. Posteriormente, se ha observado la frecuencia de la aparición de los principales mecanismos causales que se han atribuido a la aparición de las conductas objeto de

estudio y se ha realizado una comparación de frecuencias de aparición en relación con los resultados de las narrativas introducidas en el cuestionario.

3.5. Aspectos éticos.

Tanto el proyecto del que surge este trabajo, codirigido por quien suscribe y por el Dr. Abel González García, como el diseño del que parte esta tesis, fueron sometidos a la evaluación de la comisión ética de la Federación de Asociaciones de Criminólogos de España.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo 4. Resultados.

En este capítulo de resultados presento en primer lugar los resultados del análisis cuantitativo para proceder más adelante a mostrar los resultados del análisis cualitativo.

4.1. Análisis cuantitativo.

El análisis cuantitativo se dividen en dos grandes partes: la primera, descriptiva y, la segunda, inferencial.

4.1.1. Análisis descriptivo.

En primer lugar, se ofrecen los resultados relativos a las conductas objeto de análisis, así como otras conductas de agresión en el entorno escolar. Del mismo modo, se presentan los resultados relativos a los factores de riesgo agrupados según el modelo de triple riesgo delictivo: personales, de apoyo prosocial y situacionales o de oportunidad.

4.1.1.a. Conductas de *bullying* directo

Tabla 19. Frecuencia de conductas de *bullying* directo: agresión.

Nunca	1 ó 2 veces último año	2 ó 3 veces último año	1 vez semana último año	Varias veces semana último año	Total
1196	108	13	11	14	1342
89,1	8	1	0,8	1	100

El porcentaje total de conductas de *bullying* directo auto-informado, en las que se incluyen las más graves (golpear, robar, amenazar gravemente, etc.), es del 10,8%. Realizar estas conductas ocasionalmente supone el mayor porcentaje (8%); los agresores moderados suponen el 1% y los graves y persistentes se sitúan en el 1,8%.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 20. Frecuencia de conductas de *bullying* directo: victimización.

Nunca	1 ó 2 veces último año	2 ó 3 veces último año	1 vez semana último año	Varias veces semana último año	Total
1159	129	19	13	20	1340
86,5	9,6	1,4	1	1,5	100

El porcentaje total de víctimas supone el 13,5% del total de la muestra para esta modalidad; así, las víctimas ocasionales suponen el 9,6%, mientras que las que presentan una frecuencia moderada suponen el 1,4%. Las víctimas que sufren agresiones graves de manera persistente suponen el 2,5%.

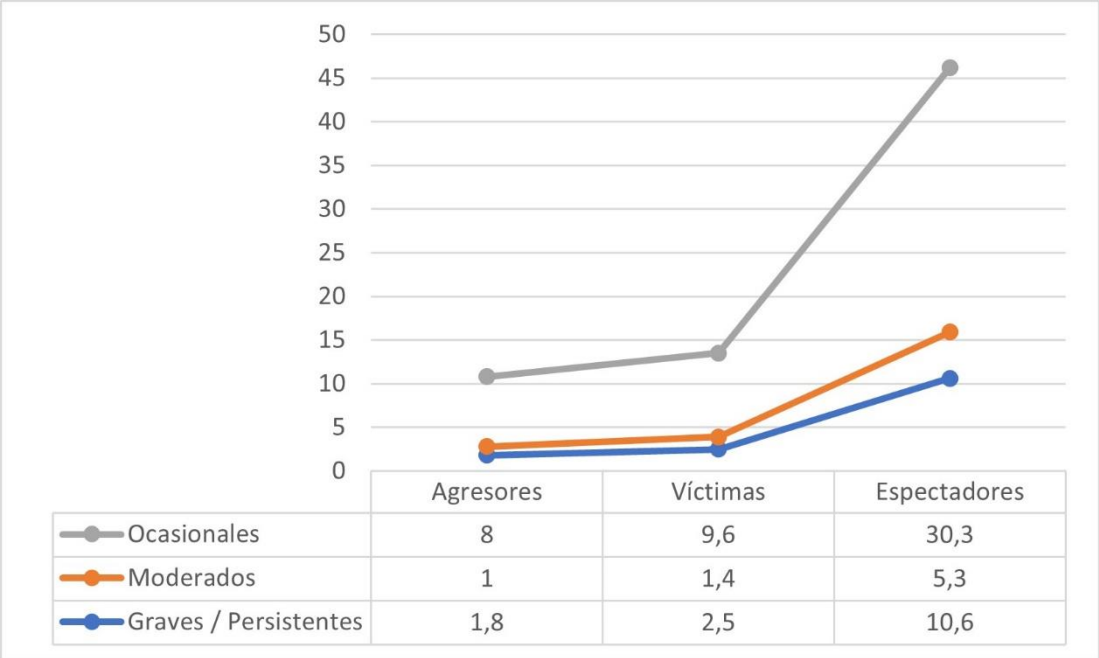
Tabla 21. Frecuencia de conductas de *bullying* directo: espectadores.

Nunca	1 ó 2 veces último año	2 ó 3 veces último año	1 vez semana último año	Varias veces semana último año	Total
720	405	71	52	90	1338
53,8	30,3	5,3	3,9	6,7	100

Las cifras de las personas que han sido testigos de estas conductas son sensiblemente más elevadas que las anteriores, de manera coherente con lo que la literatura ha indicado. Así, un 46,2% de la muestra ha presenciado conductas de esta naturaleza, aunque "únicamente" un 10,6% manifiesta observarlas de forma recurrente. Un 30,3% declara haber observado estas conductas ocasionalmente y un 5,3% dice haberlo observado de una manera moderada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 19. Distribución porcentual de los agresores, víctimas y espectadores según frecuencia y gravedad. *Bullying* directo.

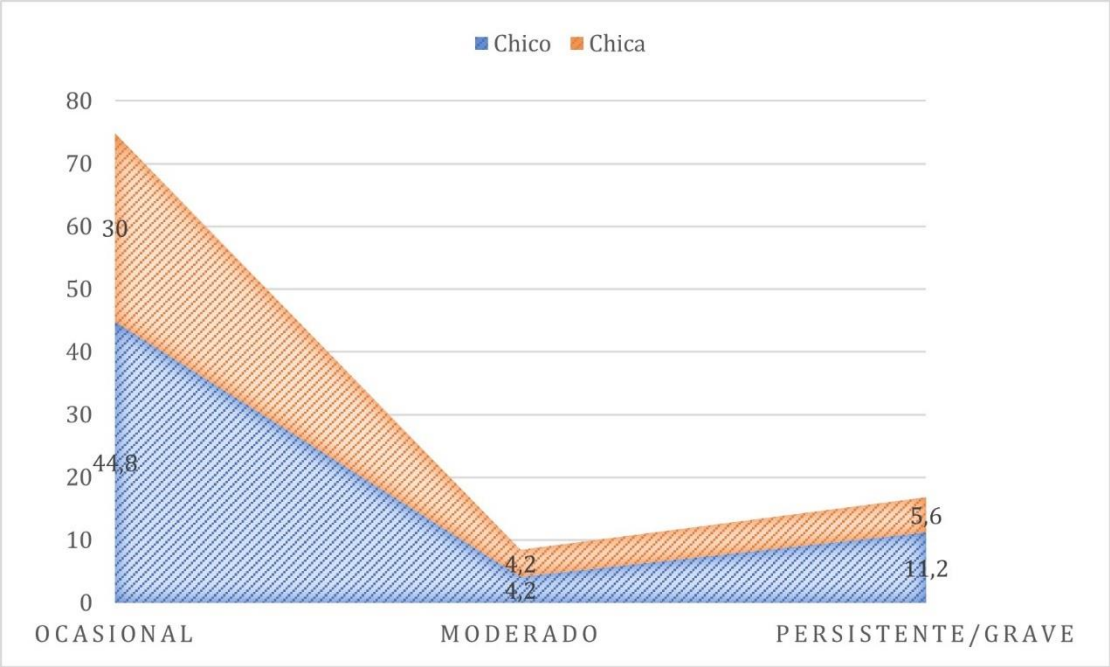


	Agresores	Víctimas	Espectadores
Ocasionales	8	9,6	30,3
Moderados	1	1,4	5,3
Graves / Persistentes	1,8	2,5	10,6

Como se puede observar, con los porcentajes desagregados para agresores, víctimas y espectadores, para los que se han creado tres categorías en función de la frecuencia de las conductas (ocasionales, moderados y graves o persistentes), los porcentajes más elevados se dan en los grupos que han ejercido, sufrido u observado conductas de *bullying* directo una o dos veces a lo largo del año. Sin embargo, es preocupante que los porcentajes para los grupos de una vez a la semana y más de una vez a la semana sean más elevados que los porcentajes de los que declaran haberlo cometido dos o tres veces en el último año, aún cuando las cifras son relativamente bajas. Con todo, la mayoría de la muestra declara no haber cometido o sufrido conductas de esta naturaleza, lo cual no quiere decir que no estemos ante una problemática que necesita una respuesta.

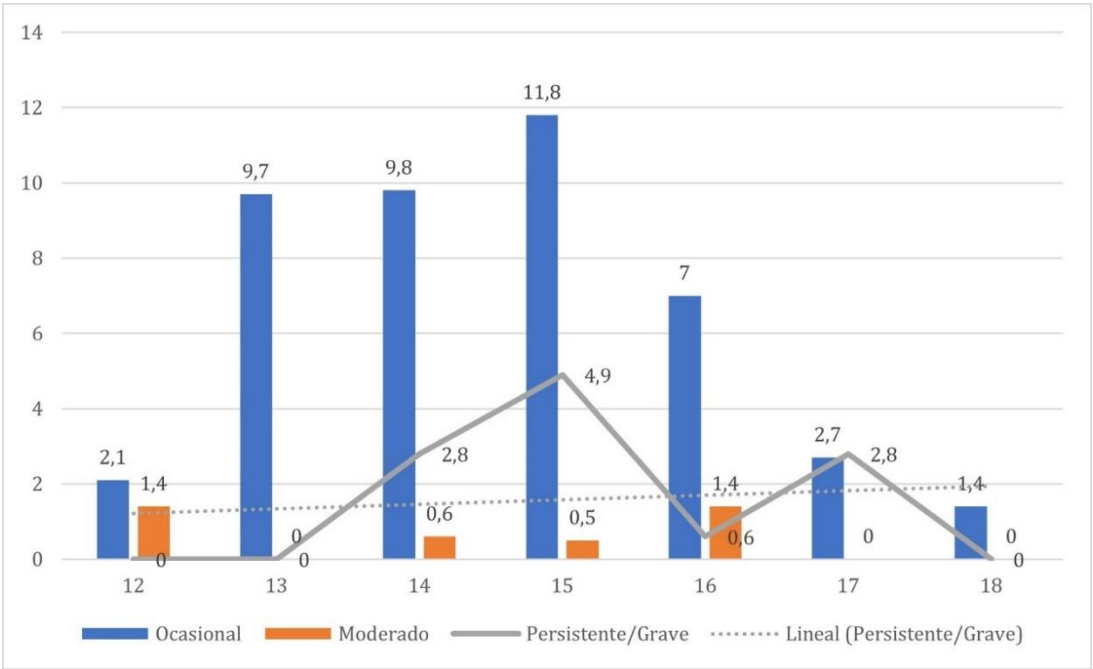
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 20. Distribución porcentual de la agresión por sexo. *Bullying* directo.



Se puede observar que la mayoría de agresores en *bullying* directo son chicos, excepto para las conductas ocasionales, en las que el porcentaje de chicos y chicas es el mismo, pero la prueba de chi cuadrado no ofrece resultados significativos.

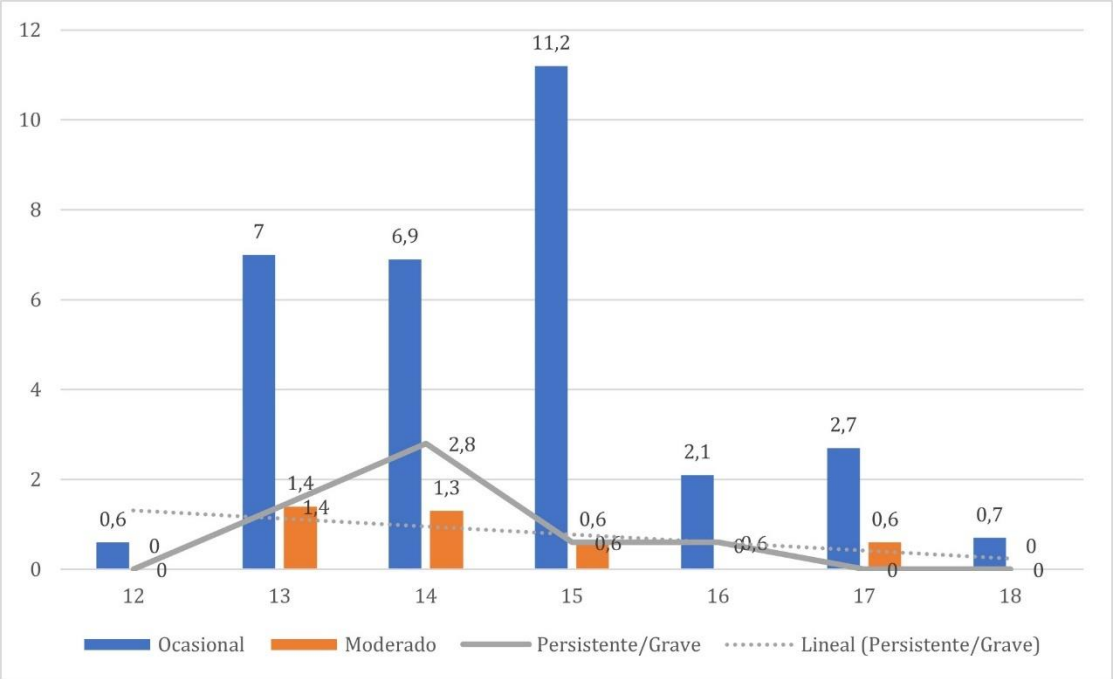
Figura 21. Agresión por edad y sexo (chico). *Bullying* directo.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Resulta interesante analizar la tendencia según sexo y edad, dado que las conductas de *bullying* directo crecen entre los 12 y los 15 años y posteriormente disminuyen. Esto indicaría que, efectivamente, la tesis evolutiva puede confirmarse en apariencia y que los casos bajan conforme aumenta la edad. No obstante, la tendencia en el caso de los chicos es al alza, con un decrecimiento menor que para el caso de las chicas, donde la tendencia es claramente a la baja, como puede apreciarse en la siguiente figura.

Figura 22. Agresión por edad y sexo (chica). *Bullying* directo.



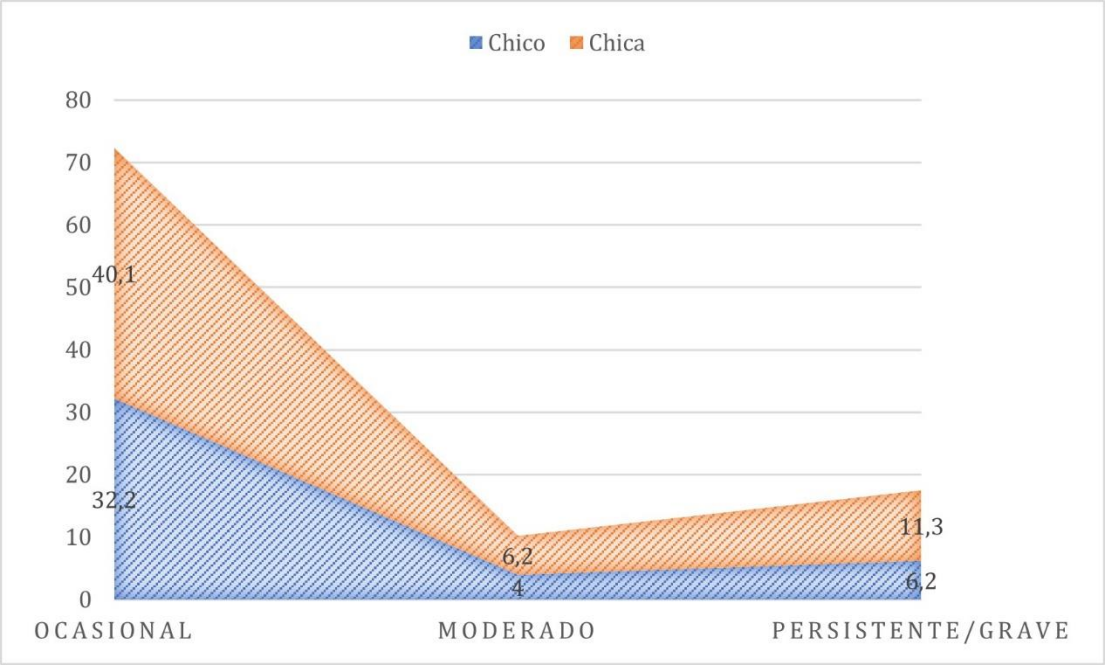
Es especialmente relevante observar que existen diferencias porcentuales interesantes en función de la gravedad ya que, en los casos ocasionales, la tendencia es similar, mientras que los casos moderados suponen porcentajes, en promedio, más bajos para los chicos que para las chicas. Sin embargo, los casos graves y persistentes son más duraderos en el caso de los chicos, para cuyo caso se observa un repunte en edades casi adultas, a diferencia del caso de las chicas. No obstante, las diferencias no son significativas.

En relación con la victimización, al contrario de lo que sucede con la agresión, son las chicas las que declaran sufrir más casos que los chicos en términos generales,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

para las tres tipologías, pero la diferencia no es significativa. Hay que destacar que, en los casos graves y persistentes, la victimización de las chicas casi dobla el porcentaje de la de los chicos.

Figura 23. Distribución porcentual de la victimización por sexo. *Bullying* directo.



En relación con los cambios porcentuales según la edad (ver figura 26), observamos algunas cuestiones que merecen destacarse: en el caso de la victimización ocasional, los chicos presentan porcentajes estables hasta los quince años, para decrecer hasta llegar al cero a los dieciocho; sin embargo, las chicas presentan porcentajes más elevados, que decrecen desde los catorce años, pero con porcentajes más elevados en edades tardías que en el caso de los chicos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 24. Victimización por edad y sexo (chico). *Bullying* directo.

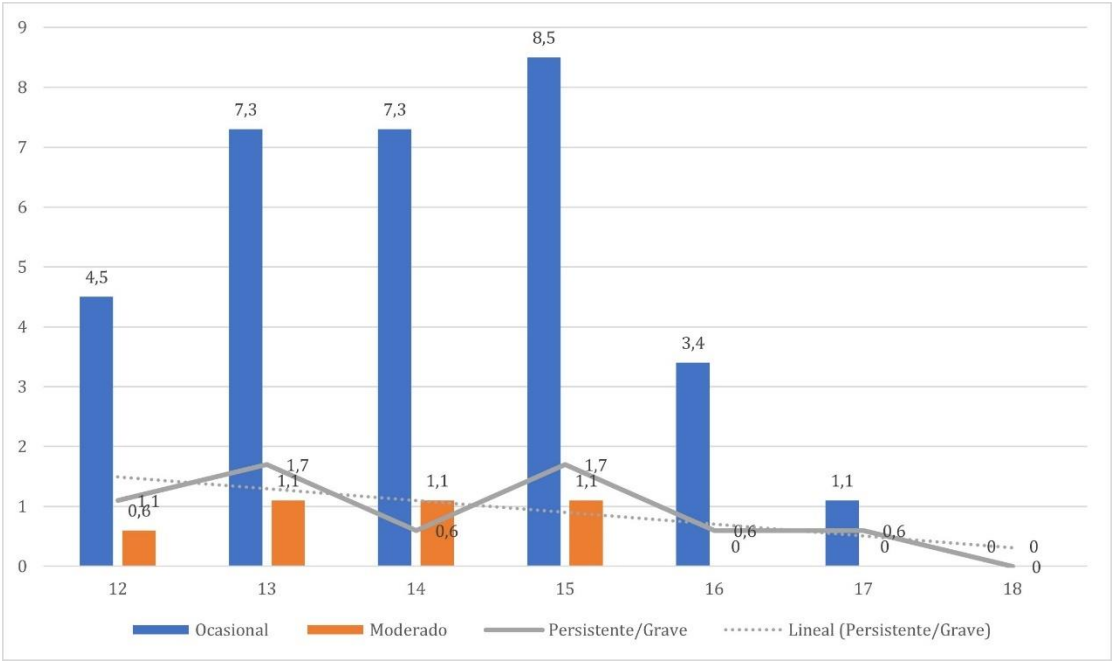
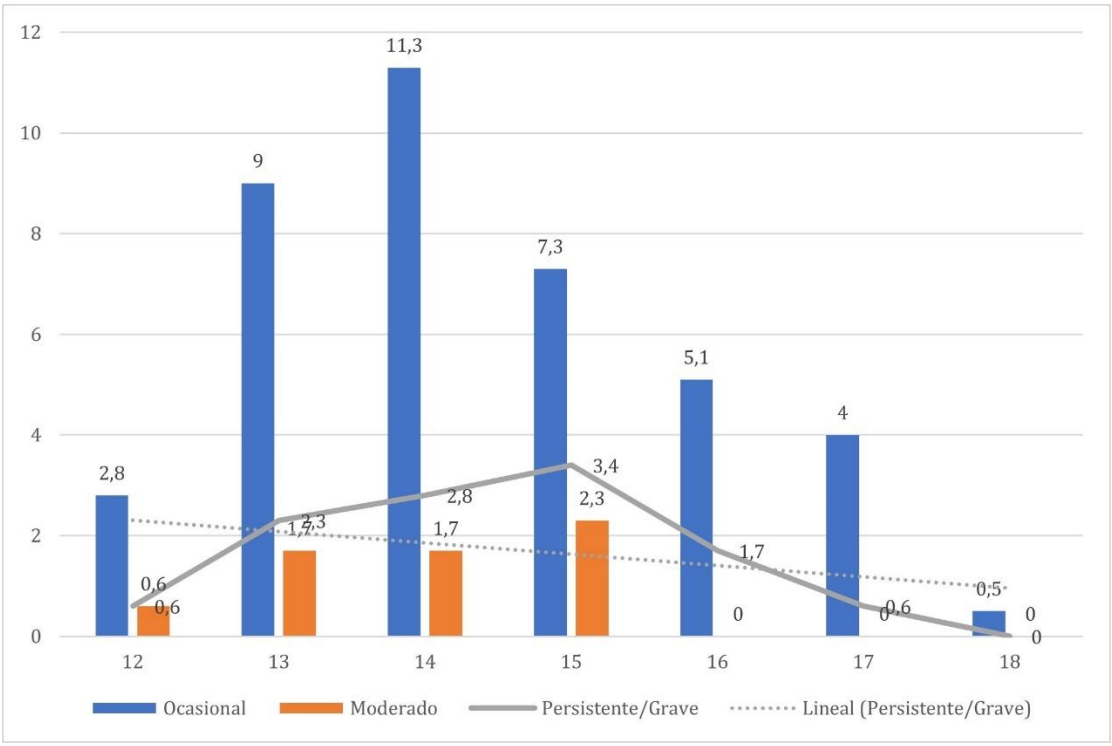


Figura 25. Victimización por edad y sexo (chica). *Bullying* directo.



Además, aunque las tendencias son claramente a la baja en ambos casos, los porcentajes de victimización moderada y grave son más elevados para las chicas que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

para los chicos, duplicándose en el pico de las victimizaciones graves el porcentaje de chicas víctimas que de chicos a los quince años. De cualquier manera, las diferencias que aquí se observan no son significativas.

Donde se observan porcentajes más igualados es para el caso de las personas que declaran haber observado casos de *bullying* directo, como puede comprobarse en la siguiente figura, en la cual los porcentajes son bastante similares para las tres categorías de *bullying* directo (ocasional, moderado y grave o persistente). Además, las diferencias en este caso son significativas, como se muestra en la tabla x.

Figura 26. Distribución porcentual de espectadores por sexo. *Bullying* directo.

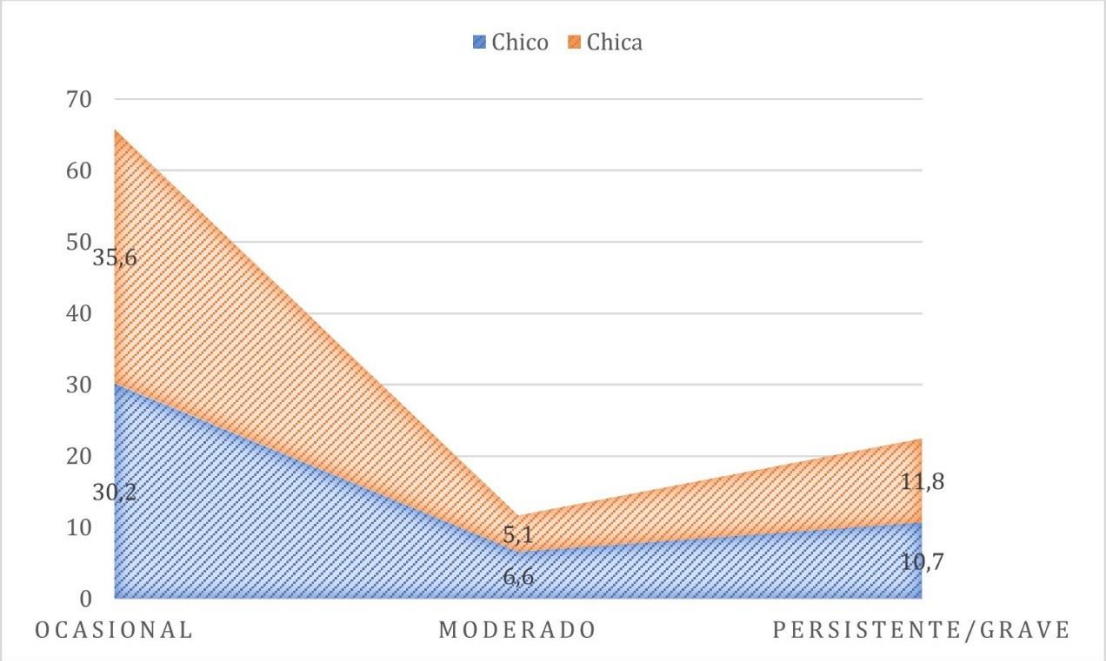


Tabla 22. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y espectadores. *Bullying* directo.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,290[a]	4	,036
Likelihood Ratio	10,305	4	,036
Linear-by-Linear Association	2,691	1	,101
N of Valid Cases	1326		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,53.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el caso de los cambios en función de la edad para los espectadores de *bullying* directo, aunque de manera no significativa, también se observa la tendencia a la baja

según pasan los años, especialmente desde los catorce y quince años, de manera consistente con los anteriores porcentajes ofrecidos para el caso de las agresiones y las victimizaciones.

Figura 27. Espectadores por edad y sexo (chico). *Bullying* directo.

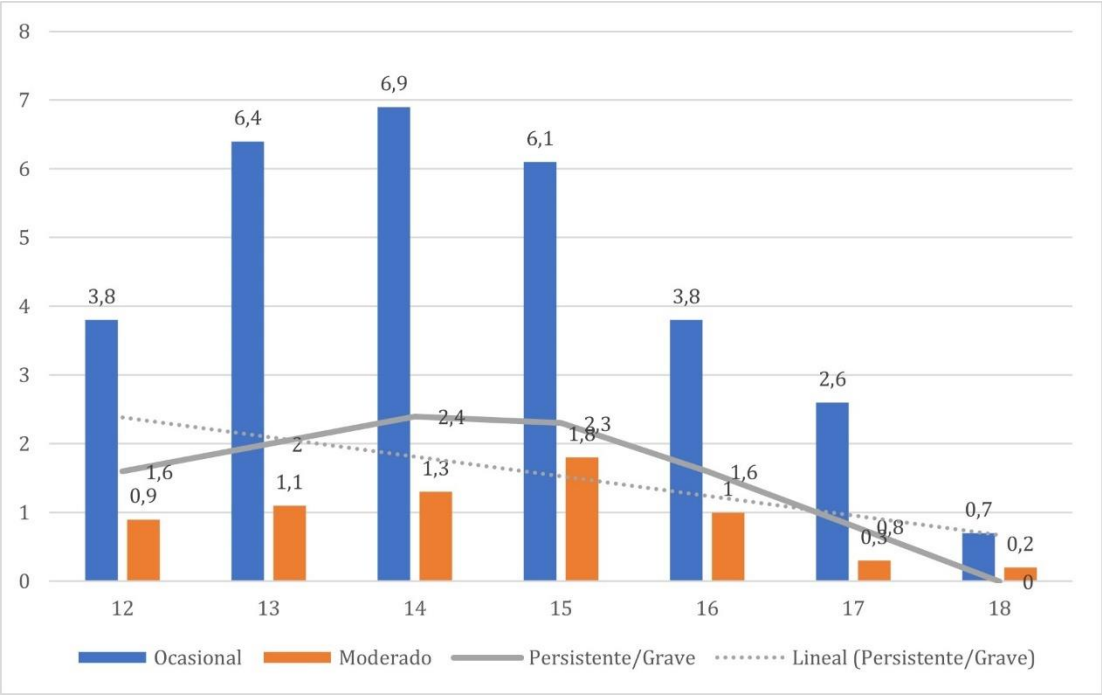
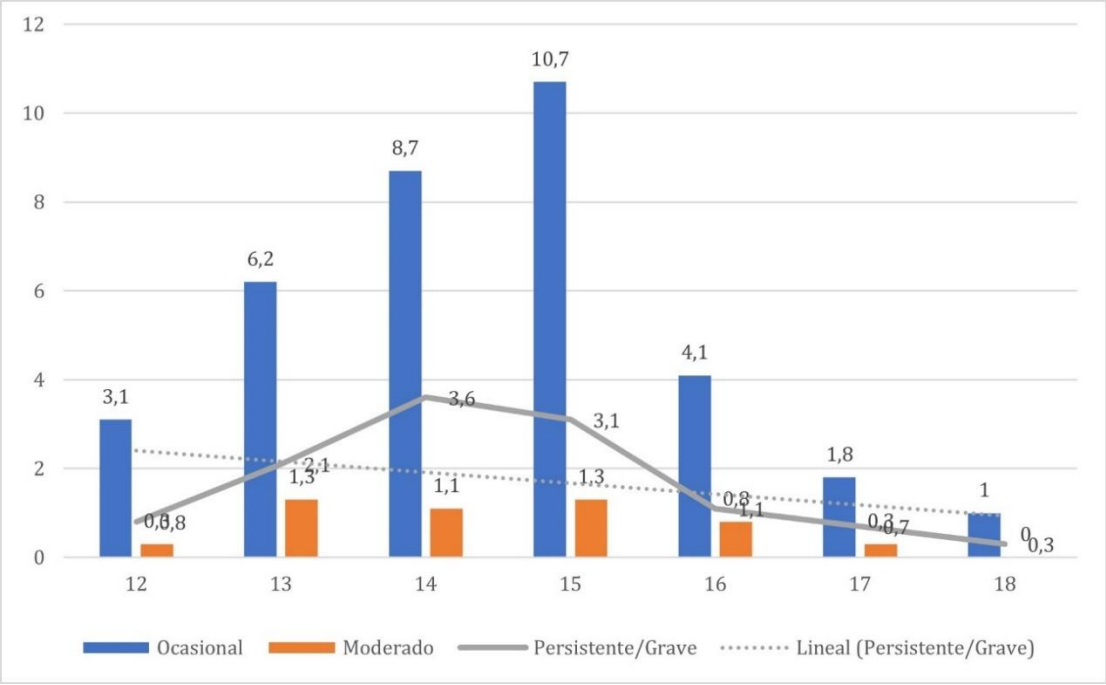


Figura 28. Espectadores por edad y sexo (chica). *Bullying* directo.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.1.c. Conductas de *bullying* indirecto.

En relación con las conductas de *bullying* indirecto, entre las que se incluyen aquellas de menor gravedad (excluir, poner motes, etc.), los resultados muestran también una baja prevalencia en la muestra seleccionada, como era de esperar a tenor de los anteriores resultados.

Tabla 23. Frecuencia de las conductas de *bullying* indirecto. Agresión.

Nunca	1 ó 2 veces último año	2 ó 3 veces último año	1 vez semana último año	Varias veces semana último año	Total
1229	86	9	5	7	1336
92	6,4	0,7	0,4	0,5	100

Como se puede ver en la tabla 27, la frecuencia de agresión persistente es del 0,9%, mientras que la moderada se sitúa en el 0,7% y la ocasional en el 6,4%. En total, un 8% de la muestra declara haber llevado a cabo conductas de *bullying* indirecto.

La victimización en estas conductas, como observamos en la tabla 28, se sitúa en que un 10,9% declara haberla sufrido de manera ocasional, mientras que el 2% afirma haberla sufrido moderadamente y el 3,6% frecuentemente.

Tabla 24. Frecuencia de conductas de *bullying* indirecto: victimización.

Nunca	1 ó 2 veces último año	2 ó 3 veces último año	1 vez semana último año	Varias veces semana último año	Total
1115	145	28	19	29	1336
83,5	10,9	2,1	1,4	2,2	100

Como en el caso del *bullying* directo, en esta modalidad también son los espectadores el grupo mayoritario, suponiendo el 39,7% de la muestra. La mayoría (26,4%) lo han presenciado ocasionalmente, un 5,3% de manera ocasional y un 8% de manera frecuente. Llama la atención que los porcentajes de observación de estas conductas sea menor que el de *bullying* directo, pero habida cuenta de que son

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

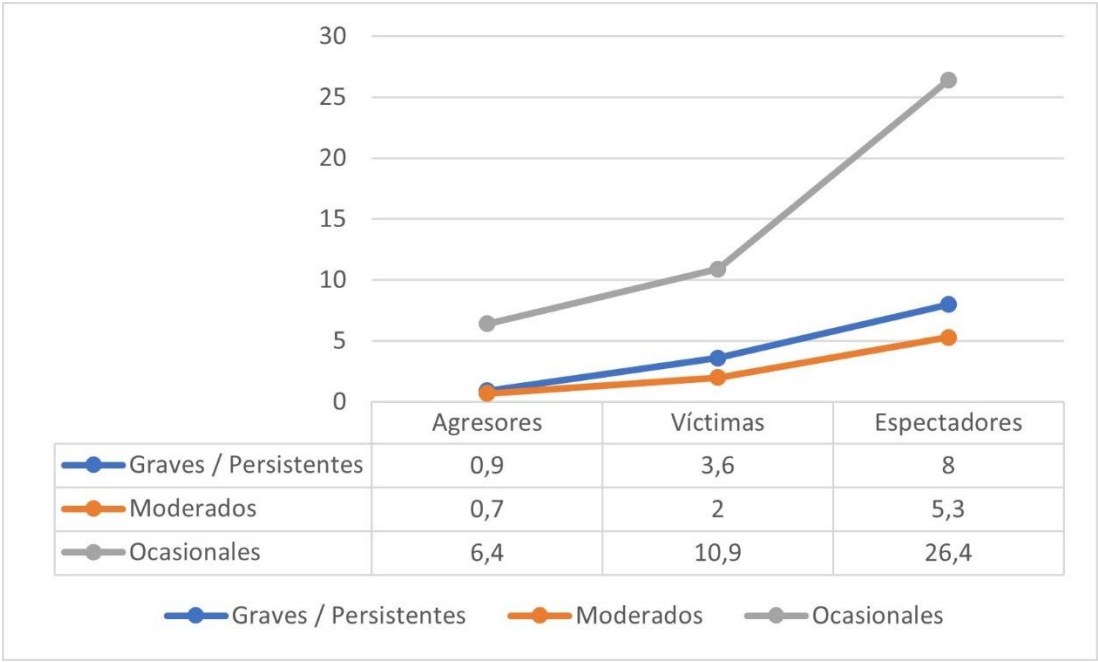
conductas menos "espectaculares" a la hora de agredir (violencia física *versus* exclusión), es plausible que la detección también sea menor para terceras personas.

Tabla 25. Frecuencia de conductas de *bullying* indirecto: espectadores.

Nunca	1 ó 2 veces último año	2 ó 3 veces último año	1 vez semana último año	Varias veces semana último año	Total
808	353	71	45	62	1339
60,3	26,4	5,3	3,4	4,6	100

A continuación, se presenta la gráfica con las tres categorías en función de la frecuencia auto-informada. Con todo, las conductas ocasionales son las más frecuentes, seguidas de las graves y persistentes, observándose que los agresores generan porcentajes de víctimas más elevados en todas las frecuencias señaladas.

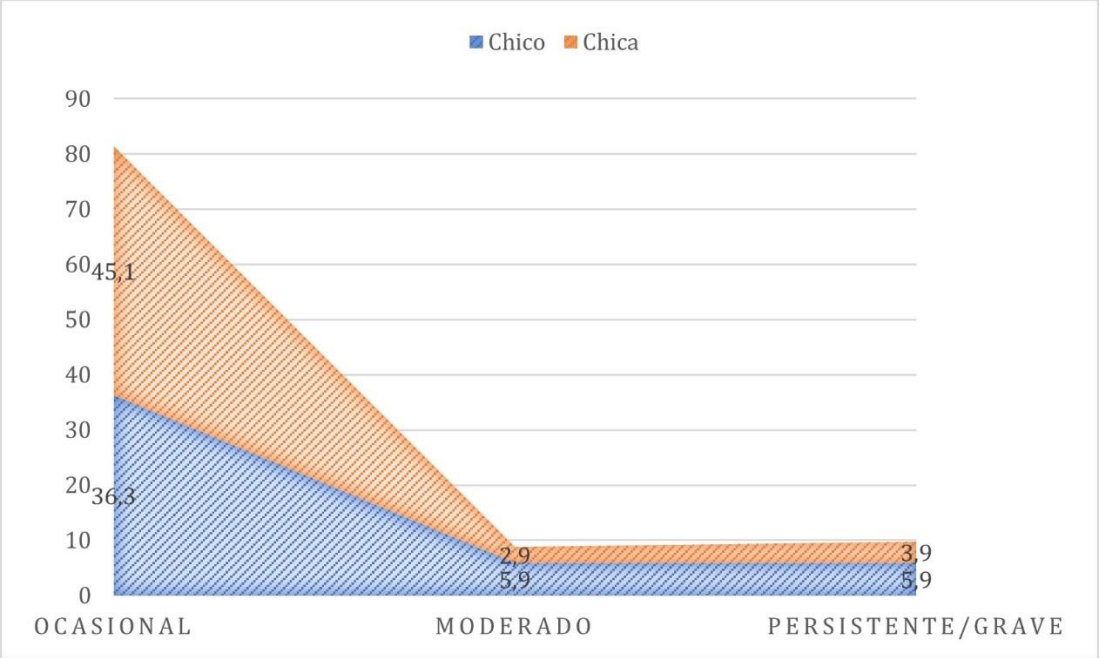
Figura 29. Distribución de los agresores, víctimas y espectadores según frecuencia y gravedad. *Bullying* indirecto.



En cuanto a la distribución por sexos, las chicas cometen más conductas ocasionalmente que los chicos, pero las conductas moderadas y las persistentes son

generadas en mayor medida por chicos. En todo caso, las diferencias por sexo no son significativas.

Figura 30. Distribución porcentual de la agresión por sexo. *Bullying* indirecto.



A diferencia de las conductas de *bullying* directo, las conductas de *bullying* indirecto según sexo y edad se mantienen estables para el caso de los chicos, observando una tendencia a la baja en el caso de las chicas. Aunque las diferencias no son significativas, llama la atención el repunte de casos graves y persistentes en edades cercanas a la mayoría de edad en el grupo de chicos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 31. Agresión por edad y sexo (chico). *Bullying* indirecto.

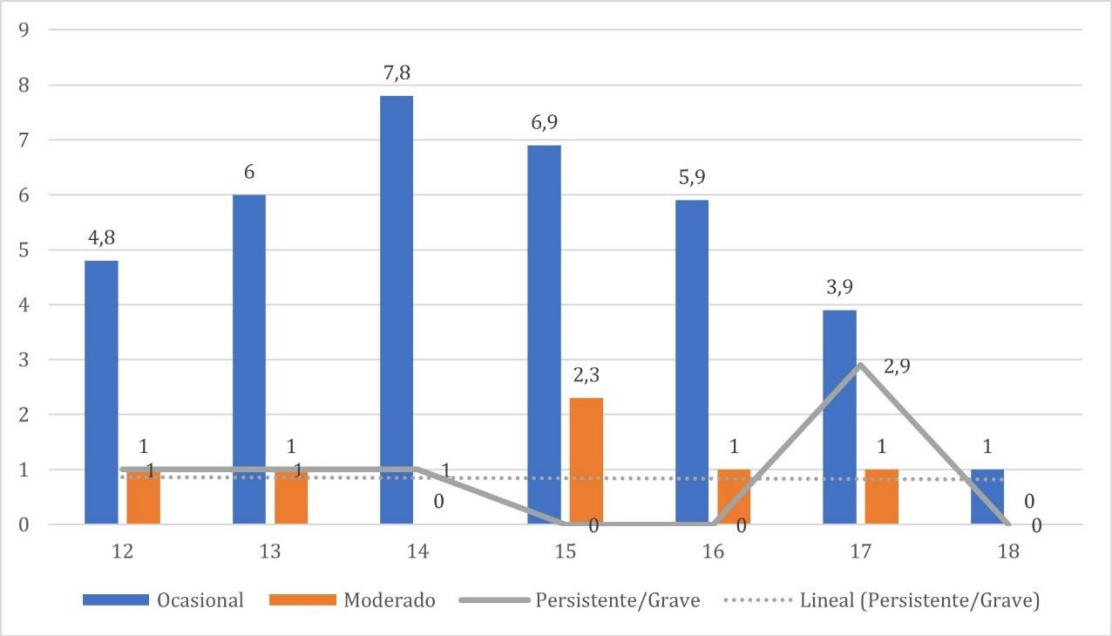
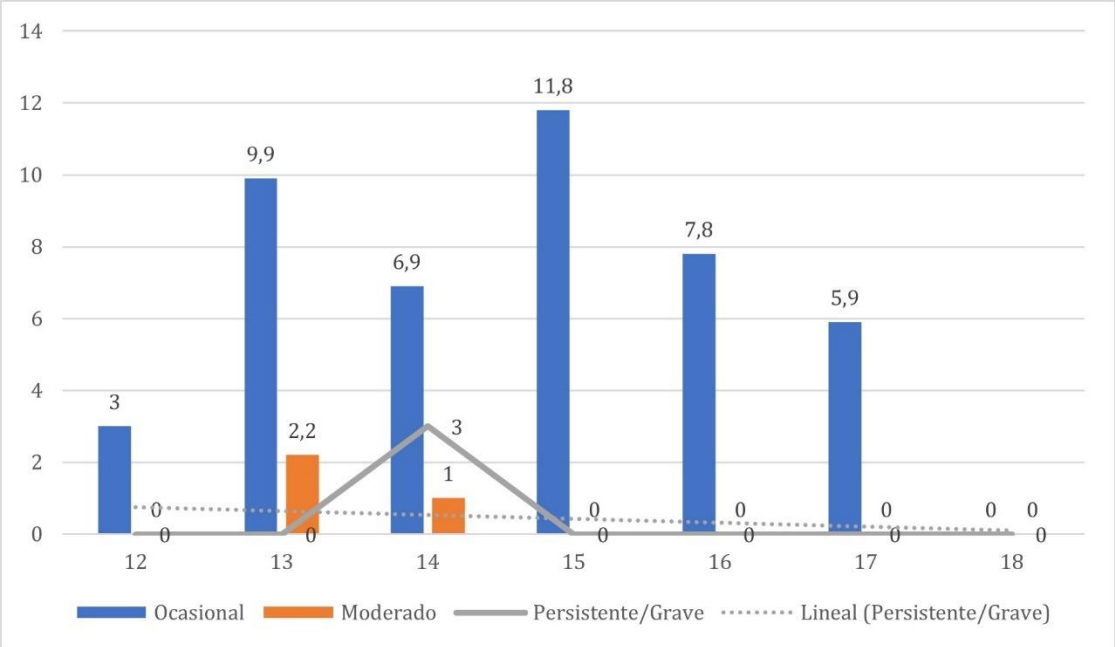


Figura 32. Agresión por edad y sexo (chica). *Bullying* indirecto.



En el caso de la victimización, de manera consistente con el *bullying* directo y con la literatura consultada, las chicas declaran ser más víctimas que los chicos, casi duplicando los porcentajes en las tres modalidades. Además, a diferencia de las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

formas directas, en este caso las diferencias entre sexos resultan significativas, como se puede comprobar en la tabla 32.

Figura 33. Distribución porcentual de la victimización por sexo. *Bullying* indirecto.

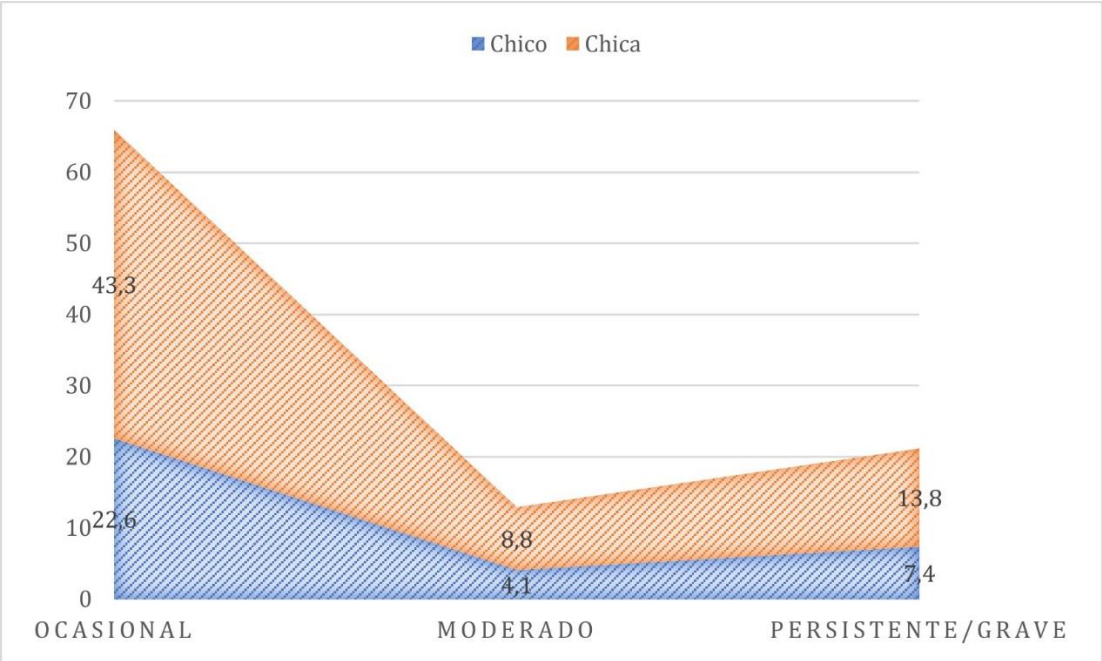


Tabla 26. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y victimización. *Bullying* indirecto.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,334[a]	4	,000
Likelihood Ratio	30,846	4	,000
Linear-by-Linear Association	19,447	1	,000
N of Valid Cases	1324		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,36.

En cuanto a la distribución de los casos en función de la edad y el sexo, se observa una tendencia a la baja para ambos grupos. En el caso de las conductas ocasionales y en el de las graves se aprecia que el pico se alcanza a las mismas edades (catorce y quince años, respectivamente), llegando a la casi desaparición de la victimización en edades tardías. De cualquier modo, no se observan diferencias significativas en función de la edad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 34. Victimización por edad y sexo (chico). *Bullying* indirecto.

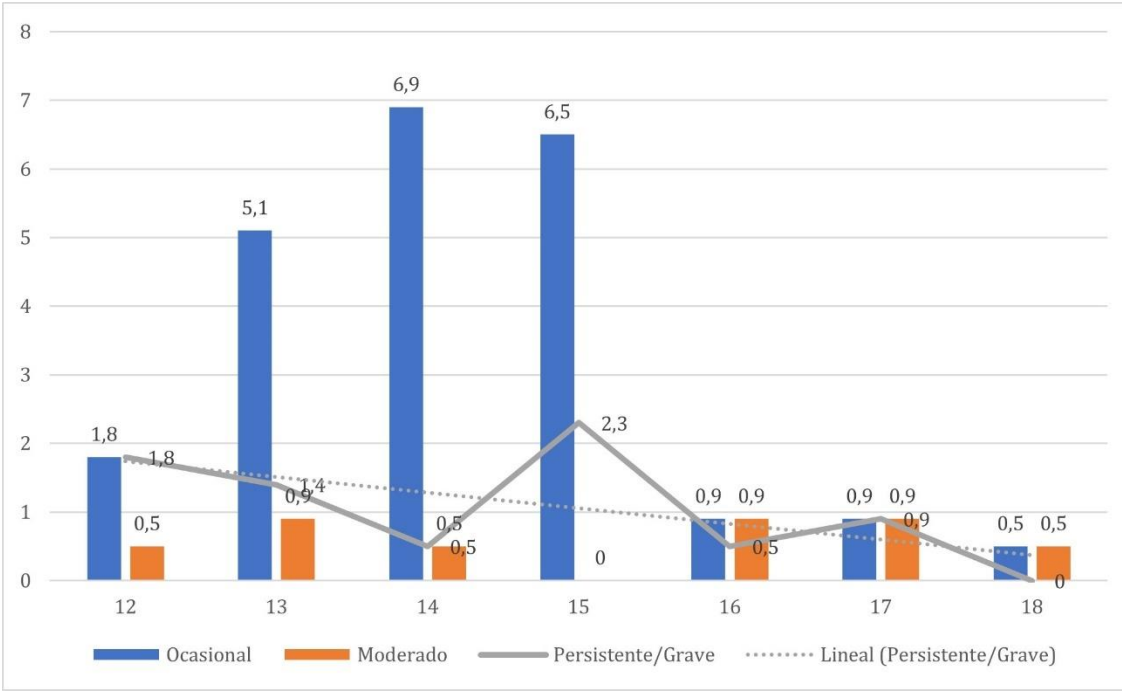
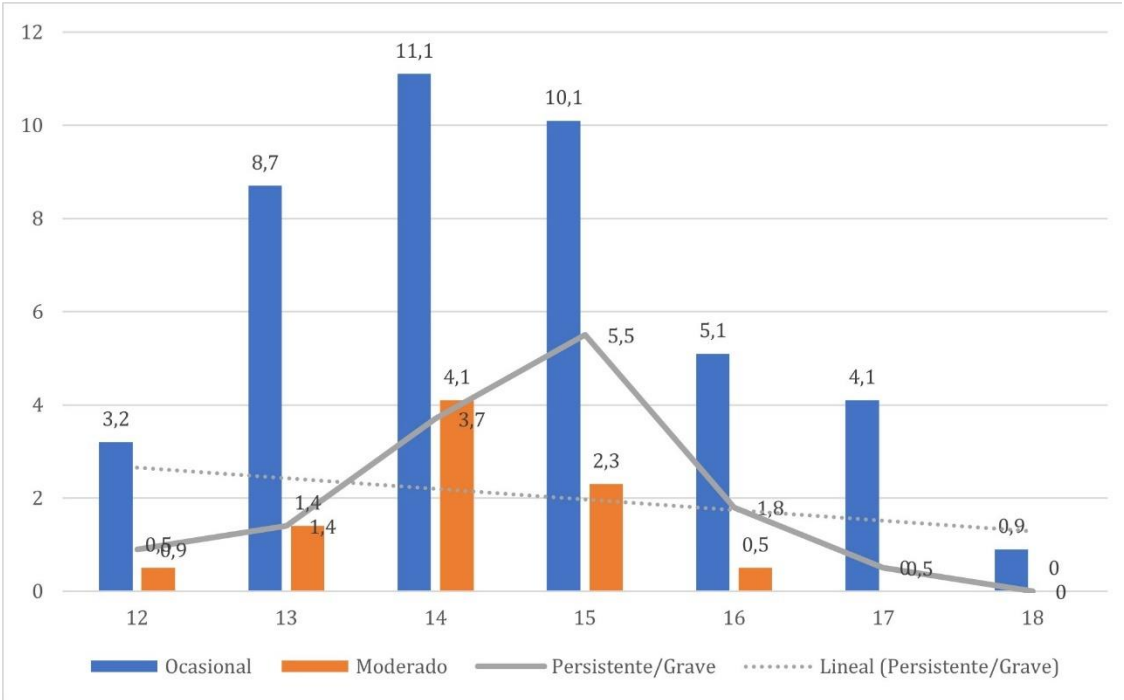


Figura 35. Victimización por edad y sexo (chica). *Bullying* indirecto.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para el grupo de espectadores de esta modalidad se puede observar una tendencia consistente en la disminución de las agresiones, siendo más frecuente que los testigos de estas conductas sean las chicas de manera significativa. En este sentido,

los casos observados en edades cercanas a la adultez son casi anecdóticos, como en el caso de la victimización.

Figura 36. Distribución porcentual de espectadores por sexo. *Bullying* indirecto.

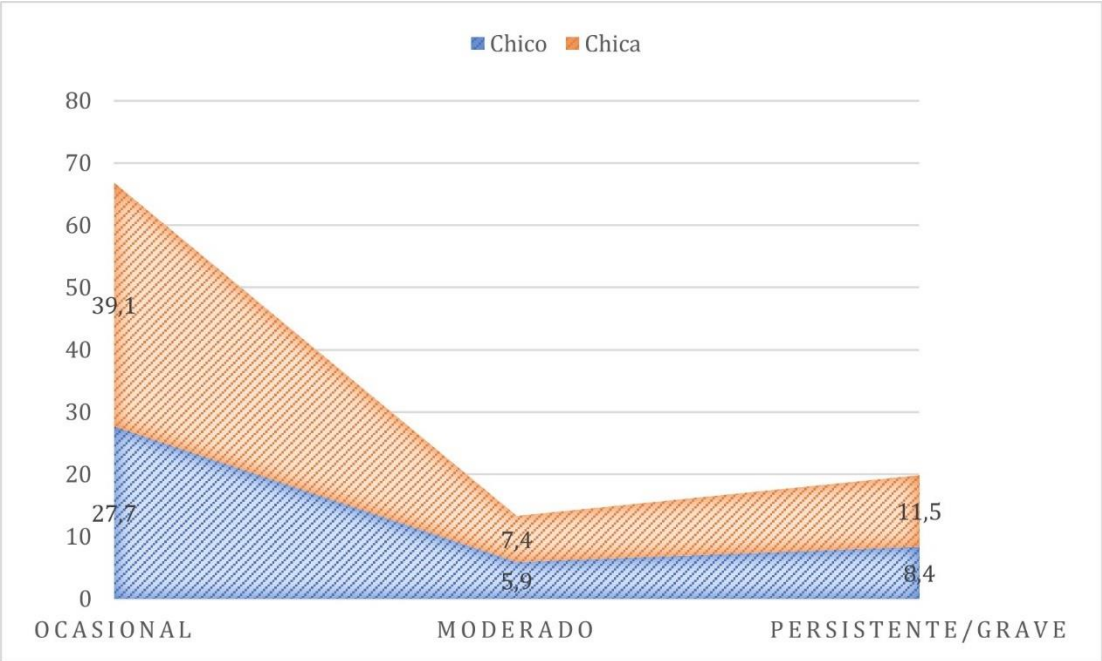


Tabla 27. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y espectadores. *Bullying* indirecto.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,291[a]	4	,000
Likelihood Ratio	30,476	4	,000
Linear-by-Linear Association	16,109	1	,000
N of Valid Cases	1327		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,72.

En cuanto a la edad (figuras 39 y 40), no se observan diferencias significativas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 37. Espectadores por sexo y edad (chico). *Bullying* indirecto.

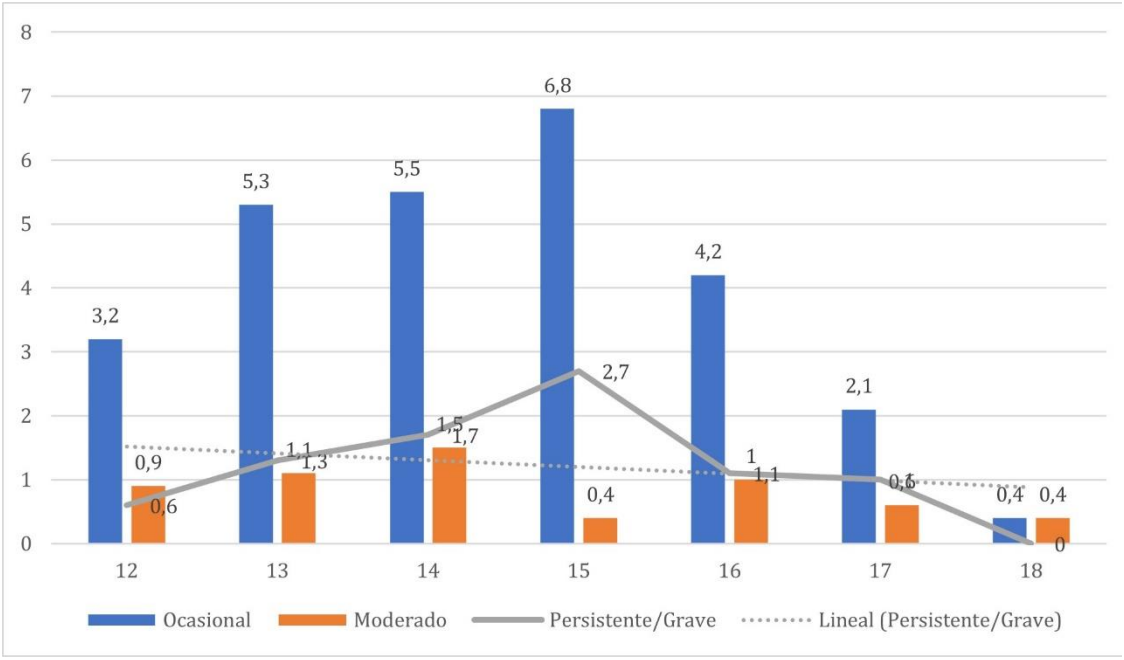
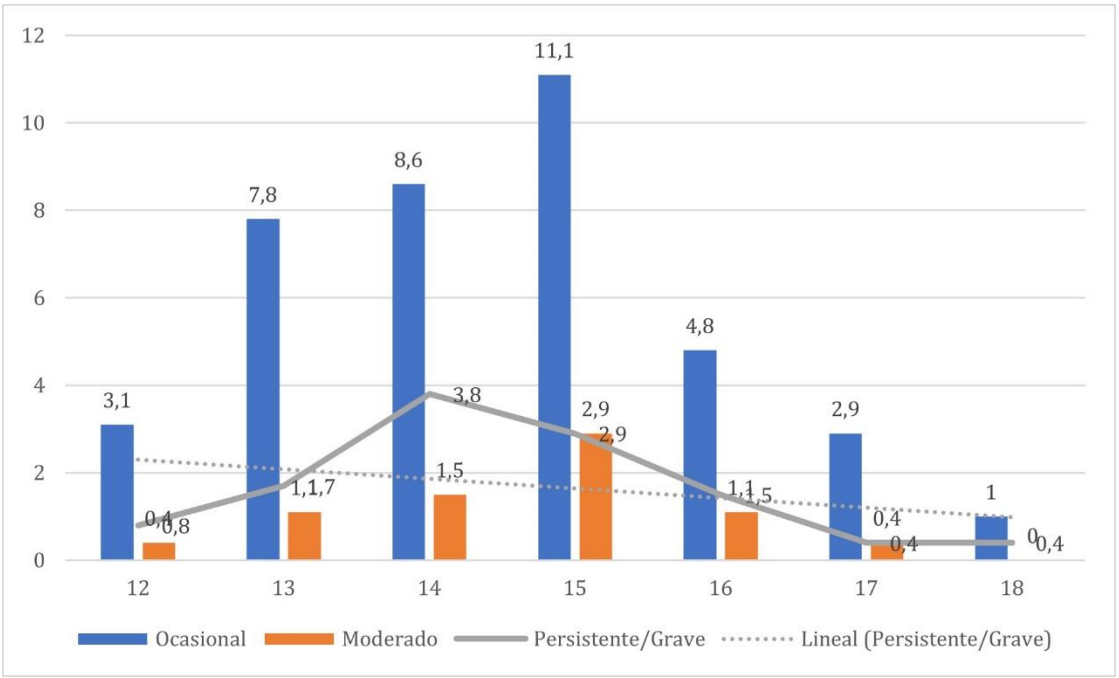


Figura 38. Espectadores por sexo y edad (chica). *Bullying* indirecto.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuanto al porcentaje acumulado de sujetos que han cometido ambas conductas, el porcentaje total de prevalencia de agresores en ambas formas de *bullying* se sitúa en el 13,4%; el de víctimas, en el 20,8%; el de espectadores, en el 49,1%.

Figura 39. Porcentaje total de involucrados en conductas de *bullying* directo e indirecto, para las tres categorías.

Como vemos, los porcentajes son bastante coherentes con lo indicado por la literatura en la materia, encontrando que uno de cada cinco menores ha sufrido conductas de esta naturaleza, más o menos grave y de manera más o menos frecuente. Asimismo, se puede observar la importancia del sistema de espectadores, dado que casi el 50% de la muestra declara haber observado estas conductas.

4.1.1.d. Otros tipos de victimización en la escuela.

Para poder dimensionar estas cifras, se preguntó por la victimización relativa a conductas relacionadas con conflictos que no suponen conductas de *bullying*; esto es, las conductas sufridas, más o menos graves, que son consecuencia de conflictos en el entorno escolar, como por ejemplo discusiones puntuales por un chico/a, una agresión derivada de un conflicto en clase de educación física que no desemboca en ulteriores situaciones de agresión, etc.

En la siguiente tabla es interesante observar cómo los porcentajes de victimización son más elevados que los declarados para las conductas de *bullying* (directo e indirecto), lo cual podría ser un indicador de que la conflictividad entre iguales no

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tiene por qué ser consecuencia de situaciones de *bullying*, como también ha venido mostrando la literatura en la materia.

Tabla 28. Victimización por agresiones físicas, verbales o amenazas graves en el colegio no relativas a conductas de *bullying*.

Conductas	***Agresión física***		***Agresión verbal***		***Amenazas***	
Frecuencia	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
A veces	228	15,6	641	43,9	325	22,3
A menudo	23	1,6	121	8,3	25	1,7
Siempre / casi siempre	12	0,8	56	3,8	15	1,1
Total	263	18	818	56	365	25,1

Esta cuestión es particularmente interesante, dado que, aunque específicamente se solicitó que se excluyeran las situaciones de *bullying*, existe un solapamiento entre víctimas que, así como han sufrido *bullying*, también han sufrido conductas derivadas de otros conflictos en la escuela, suponiendo el 60,1% de las personas que han respondido afirmativamente a este tipo de victimización. Esto supone que un 37,3% de la muestra no ha tenido conflictos o sufrido *bullying*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 29. Concordancias entre los tipos de victimización: *bullying* y otros conflictos.

Conflictos	*Bullying*	N	%
A veces	**1 o 2 veces último año**	397	27,2
A menudo	**2 o 3 veces último año**	260	17,8
Siempre / casi siempre	**1 vez a la semana en el último año**	144	9,9
	Varias veces a la semana en el último año	76	5,2

4.1.1.e. *Cyberbullying.*

Como se observa en la siguiente tabla, los porcentajes hallados son sensiblemente más bajos que para las conductas de *bullying*. Si bien es cierto que la especificidad que se solicita a la hora de responder afirmativamente puede estar infra-dimensionando el problema, no deja de ser llamativa esta "escasa" incidencia.

Tabla 30. Frecuencia de conductas de *cyberbullying*: agresión.

Nunca	1 ó 2 veces último año	2 ó 3 veces último año	1 vez semana último año	Varias veces semana último año	Total
1252	44	8	2	6	1312
95,4	3,4	0,6	0,2	0,5	100

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No es menos cierto que no pueden descartarse errores de interpretación por parte de las personas que creen haber sido agresoras, pero los resultados obtenidos para la victimización son también consistentes con estos bajos porcentajes de agresión, como puede observarse en la siguiente tabla.

Tabla 31. Frecuencia de conductas de *cyberbullying*. Victimización.

Nunca	1 ó 2 veces último año	2 ó 3 veces último año	1 vez semana último año	Varias veces semana último año	Total
1227	78	9	9	11	1334
92	5,8	0,7	0,7	0,8	100

Aunque la victimización sigue una pauta similar a la agresión, el porcentaje de *cyberbullying* ocasional es más elevado, lo cual tiene sentido si tenemos en cuenta el cambio de uso de Internet en los últimos tiempos.

En relación con los espectadores, en la siguiente tabla se ve cómo las cifras muestran algo similar a lo que sucede con el *bullying* y que la literatura ha venido también mostrando: supone el grupo más elevado de los actores "implicados" en estas dinámicas, lo cual también mantiene la hipótesis de que su actuación ante un caso de esta naturaleza es fundamental para acabar con el proceso de agresión/victimización.

Tabla 32. Frecuencia de conductas de *cyberbullying*. Testigos.

Nunca	1 ó 2 veces último año	2 ó 3 veces último año	1 vez semana último año	Varias veces semana último año	Total
1041	233	27	11	24	1336
77,9	17,4	2	0,8	1,8	100

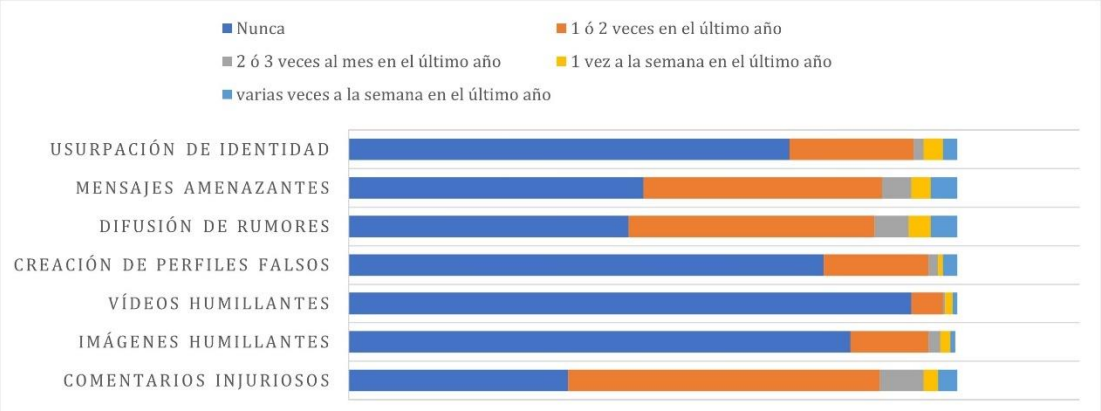
Como puede observarse en la siguiente figura, las conductas más frecuentes son las relativas a realizar comentarios de carácter injurioso, junto con la difusión de rumores y los mensajes amenazantes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 40. Porcentajes de las conductas de agresión.

	Comentarios injuriosos	Imágenes humillantes	Vídeos humillantes	Creación de perfiles falsos	Difusión de rumores	Mensajes amenazantes	Usurpación de identidad
Nunca	94,4	98,2	98,7	98,1	95,7	96,6	98,3
1 ó 2 veces en el último año	4,4	1,2	0,8	1,2	3,1	2,4	1,1
2 ó 3 veces al mes en el último año	0,5	0,2	0	0,2	0,6	0,4	0,1
1 vez a la semana en el último año	0,2	0	0,1	0	0,2	0,2	0,2
varias veces a la semana en el último año	0,5	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4	0,3

Figura 41. Porcentajes de las conductas de victimización.



	Comentarios injuriosos	Imágenes humillantes	Vídeos humillantes	Creación de perfiles falsos	Difusión de rumores	Mensajes amenazantes	Usurpación de identidad
Nunca	84	95,6	98,1	94,5	86,5	87,1	93,1
1 ó 2 veces en el último año	12,8	3,2	1,3	4,3	10,1	9,8	5,1
2 ó 3 veces al mes en el último año	1,8	0,5	0,1	0,4	1,4	1,2	0,4
1 vez a la semana en el último año	0,6	0,4	0,3	0,2	0,9	0,8	0,8
varias veces a la semana en el último año	0,8	0,2	0,2	0,6	1,1	1,1	0,6

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En relación con la victimización, como se observa en la figura 42, existe una concordancia con las conductas de agresión, en tanto en cuanto las modalidades de victimización más frecuentes coinciden con las anteriormente descritas.

En cuanto a las diferencias por sexo, es relevante observar que la mayoría de agresores son chicos, siendo además los que generan la totalidad de las conductas persistentes y graves. Destaca que no existan chicas para esta modalidad de frecuencia, pero puede ser consecuencia de los pocos casos reportados de *cyberbullying* habida cuenta de la definición propuesta y de las conductas que se han tasado para el estudio de esta conducta. En cualquier caso, las diferencias halladas son significativas.

Figura 42. Distribución porcentual de la agresión por sexo. *Cyberbullying*.

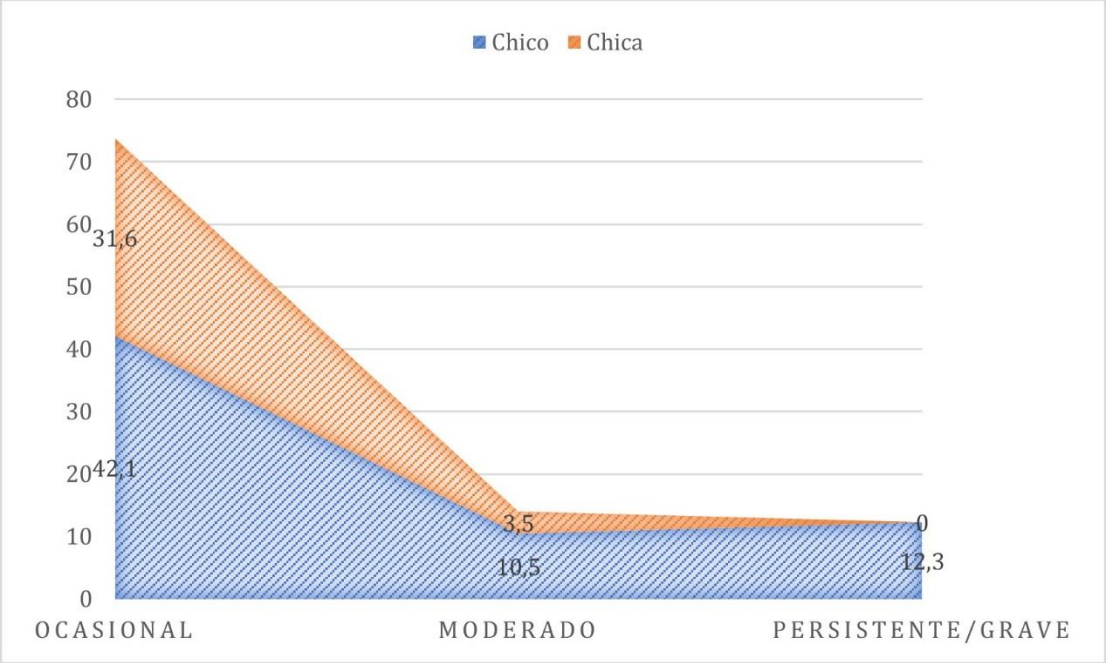


Tabla 33. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y agresión. *Cyberbullying*.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,820[a]	4	,044
Likelihood Ratio	12,620	4	,013
Linear-by-Linear Association	9,291	1	,002
N of Valid Cases	1300		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,99.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 43. Agresión por edad y sexo (chico). *Cyberbullying*.

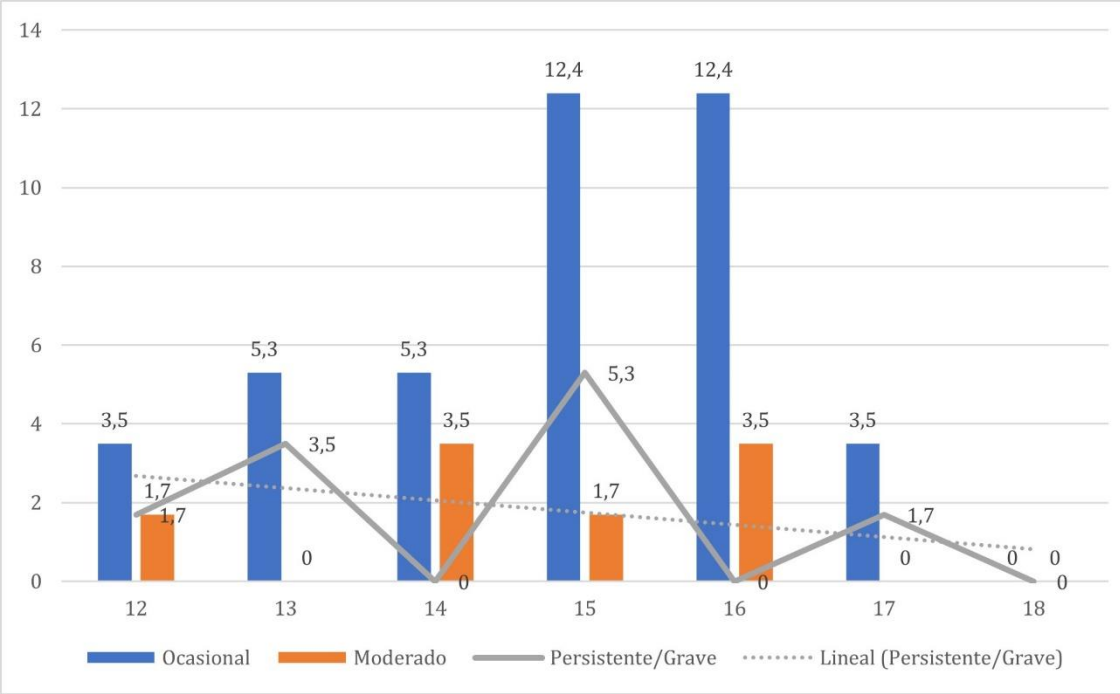
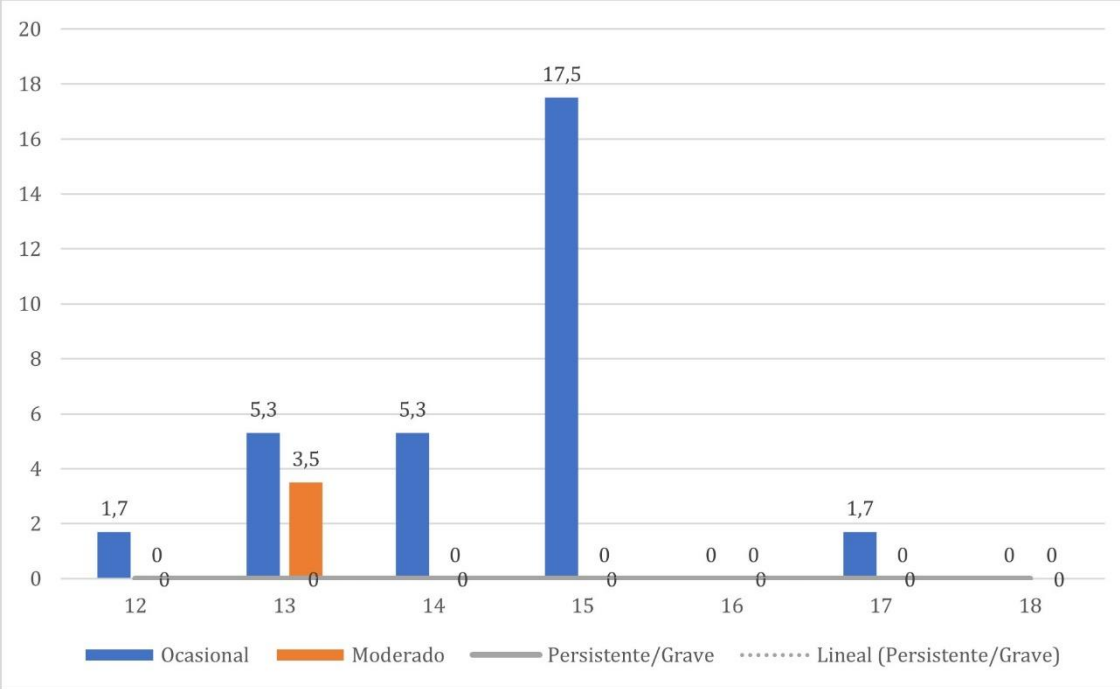


Figura 44. Agresión por edad y sexo (chica). *Cyberbullying*.



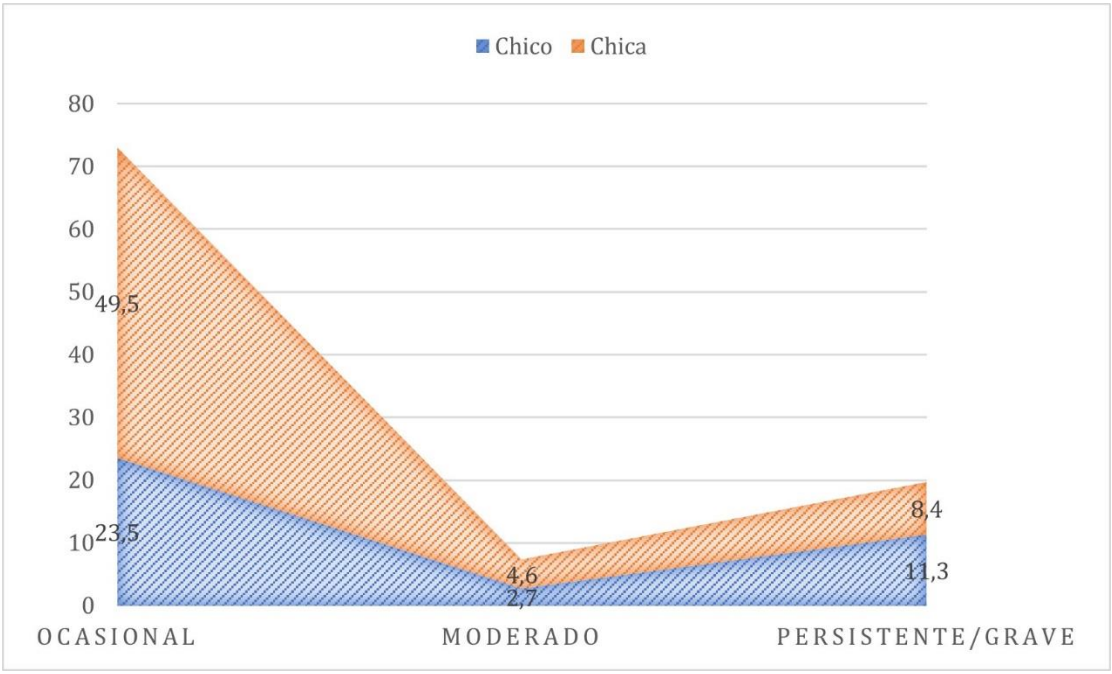
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuanto a las diferencias por sexo y edad, puede observarse arriba que la tendencia en el caso de los chicos es descendente, destacando que las frecuencias en el caso de las conductas graves y persistentes no son muy elevadas en el caso de los

chicos; en el caso de las chicas, las conductas relativas a las tres modalidades de frecuencias son inexistentes, a excepción de los casos ocasionales, anecdóticos como puede observarse en la franja de los diecisiete años. Sin embargo, estas diferencias entre edades no son significativas.

Como sucedía en el caso del *bullying*, la victimización por *cyberbullying* también destaca por el hecho de que las chicas son más victimizadas que los chicos, de forma significativa además. En el caso de las conductas ocasionales, el porcentaje de víctimas duplica al de chicos, acercándose en las conductas moderadas e invirtiéndose para el caso de las conductas graves. Este hecho, sin embargo, es consistente con las conductas de agresión reportadas por la muestra, dado que los chicos presentan una mayor frecuencia de agresión a lo largo del tiempo.

Figura 45. Distribución porcentual de la victimización por sexo. *Cyberbullying*.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

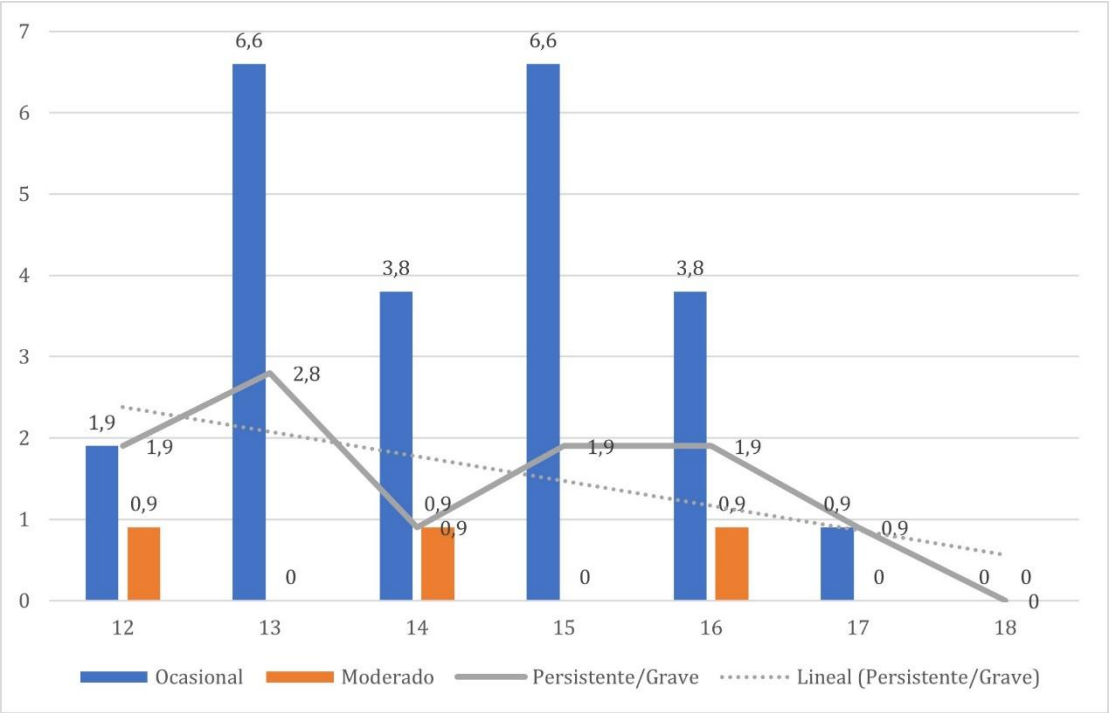
Tabla 34. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y victimización. *Cyberbullying*.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,961[a]	4	,018
Likelihood Ratio	12,194	4	,016
Linear-by-Linear Association	2,026	1	,155
N of Valid Cases	1322		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,96.

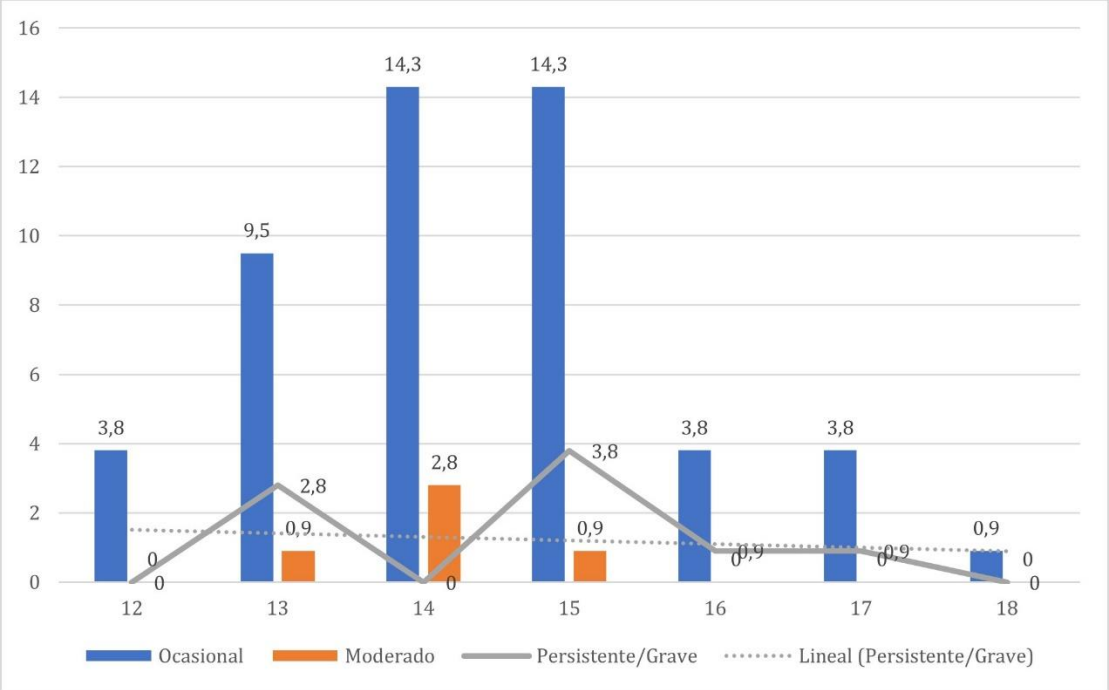
Como puede observarse en las siguientes figuras, la victimización también desciende con la edad, presentándose las mayores frecuencias entre los trece y los quince años. De cualquier modo, las diferencias no son significativas.

Figura 46. Victimización por sexo y edad (chico). *Cyberbullying*.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 47. Victimización por sexo y edad (chica). *Cyberbullying*.



En relación con los espectadores, puede observarse que los porcentajes de chicas y chicos que han observado conductas de *cyberbullying* son similares para los casos moderados y persistentes y graves, aunque las chicas reportan una mayor observación de casos ocasionales. Las diferencias halladas entre sexos para los espectadores muestran diferencias significativas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 48. Distribución porcentual de espectadores por sexo. *Cyberbullying*.

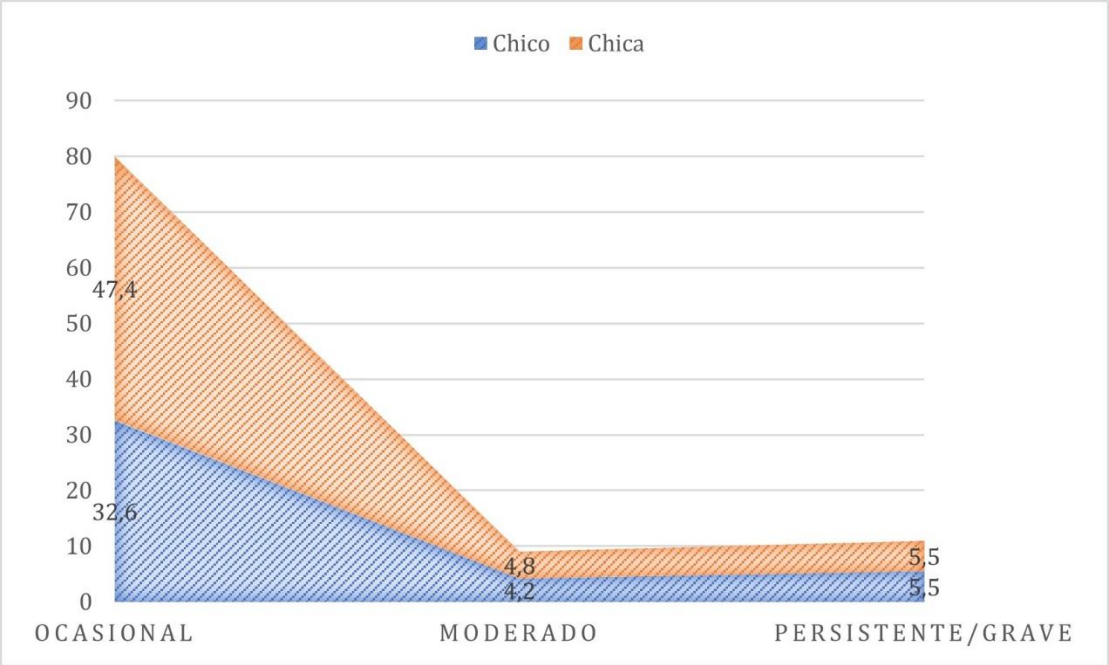


Tabla 35. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y espectadores. *Cyberbullying*.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,492[a]	4	,022
Likelihood Ratio	11,539	4	,021
Linear-by-Linear Association	3,426	1	,064
N of Valid Cases	1324		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,94.

Por último, debo señalar que los porcentajes de los espectadores según sexo y edad siguen una distribución tendente a la baja y consistente con los datos referidos a la victimización. Sin embargo, las diferencias halladas entre la edad no son significativas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 49. Espectadores por sexo y edad (chico). *Cyberbullying*.

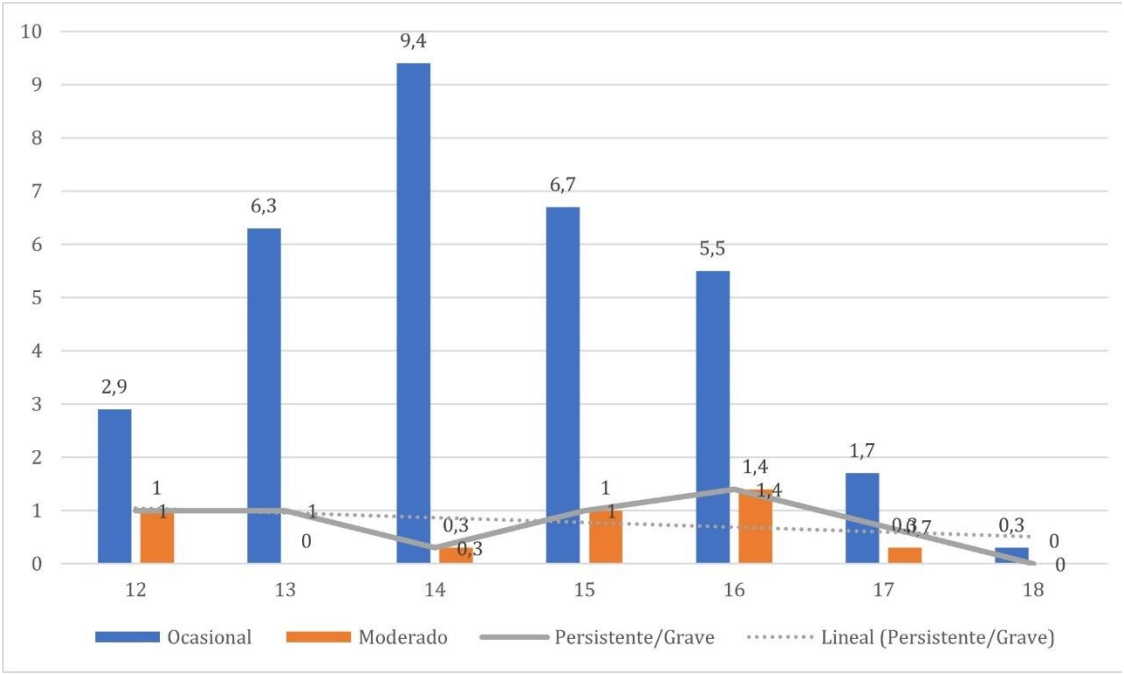
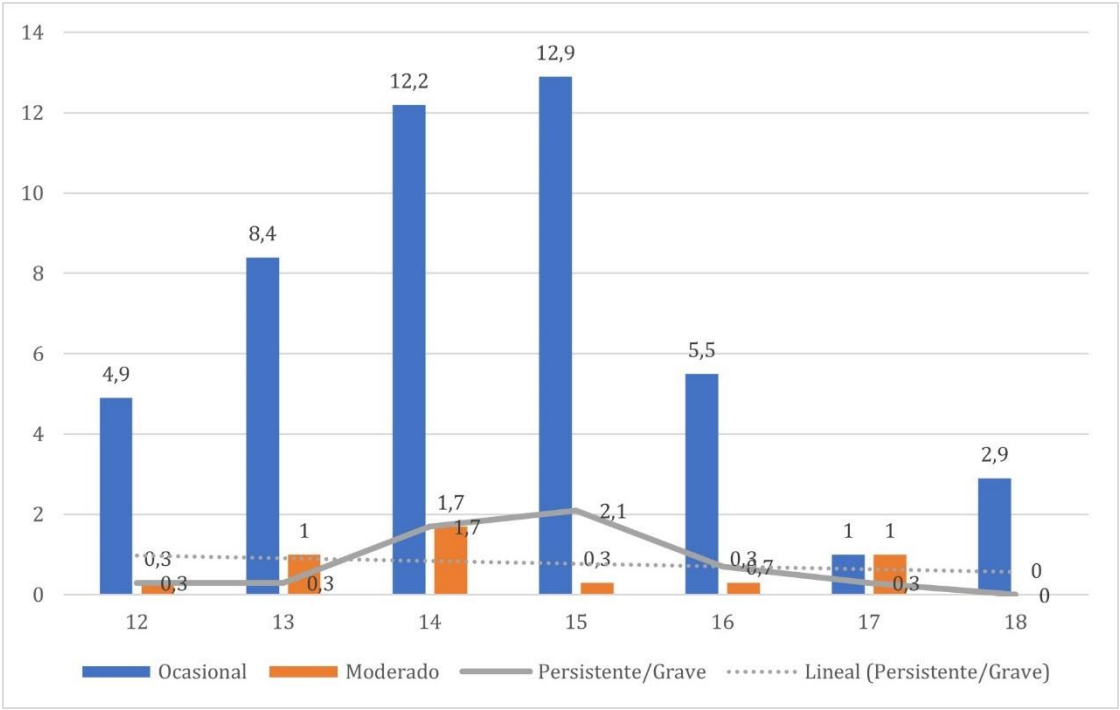


Figura 50. Espectadores por sexo y edad (chica). *Cyberbullying*.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En síntesis, como se observa, las conductas de *bullying* y *cyberbullying* son relativamente bajas, especialmente en las formas graves y persistentes; para la

muestra estudiada, las conductas más frecuentes son las relacionadas con el *bullying*, siendo la conducta de *cyberbullying* mucho más baja.

4.1.1.f. Factores de riesgo: características personales.

En relación con los factores de riesgo relativos a las características personales, he incluido en el cuestionario los relativos a la autoestima, la impulsividad, el consumo de sustancias psicotrópicas y estupefacientes, las conductas antisociales y los contactos con la policía.

Acerca de la autoestima, he catalogado la misma en tres categorías: alta, adecuada y baja. Para construir la medida se han sumado las variables medidas y establecido tres puntos de corte simétricos (0.75) según la distribución de la muestra, sumando y restando a la media el producto de la multiplicación con la desviación típica ($\bar{x}$ ± *punto de corte* * *dt*).

La distribución en la muestra, como cabía esperar, es fundamentalmente adecuada (léase, dentro del rango medio), siendo muy inferiores los casos de baja autoestima en relación con los que presentan una autoestima adecuada y alta.

Tabla 36. Distribución porcentual de la muestra según los grupos de autoestima.

Puntuación	N	%
Baja	205	18,5
Adecuada	642	57,9
Alta	261	23,6
Total	1108	100,0

$\bar{x}$ = 2,05

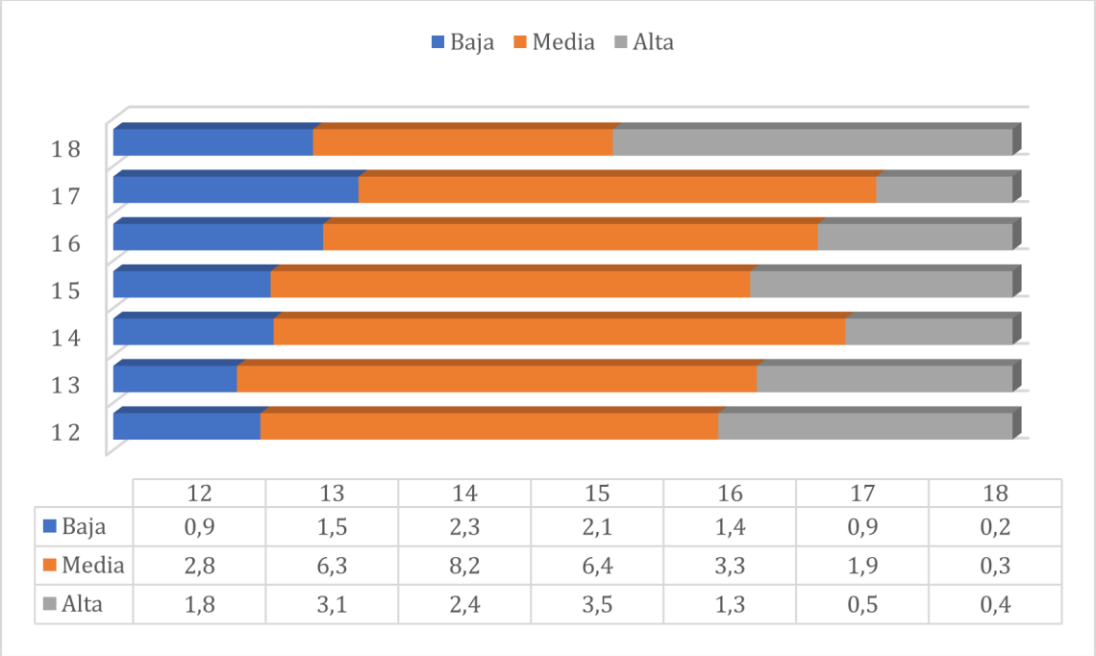
s. d = ,665

En cuanto a las diferencias por sexo y edad, se observa en ambos grupos que, cuando la edad aumenta, el número de personas que presenta una autoestima baja crece. Esta cuestión es relevante, dado que la agresión y la victimización también decrece con la edad, por lo que esta variable no se relacionaría, en un primer momento, con las conductas objeto de estudio, contrariamente a lo que se indica por la literatura. En el caso de los chicos, sin embargo, también aumenta el número de personas que presenta niveles altos de autoestima según aumenta la edad. Las diferencias

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

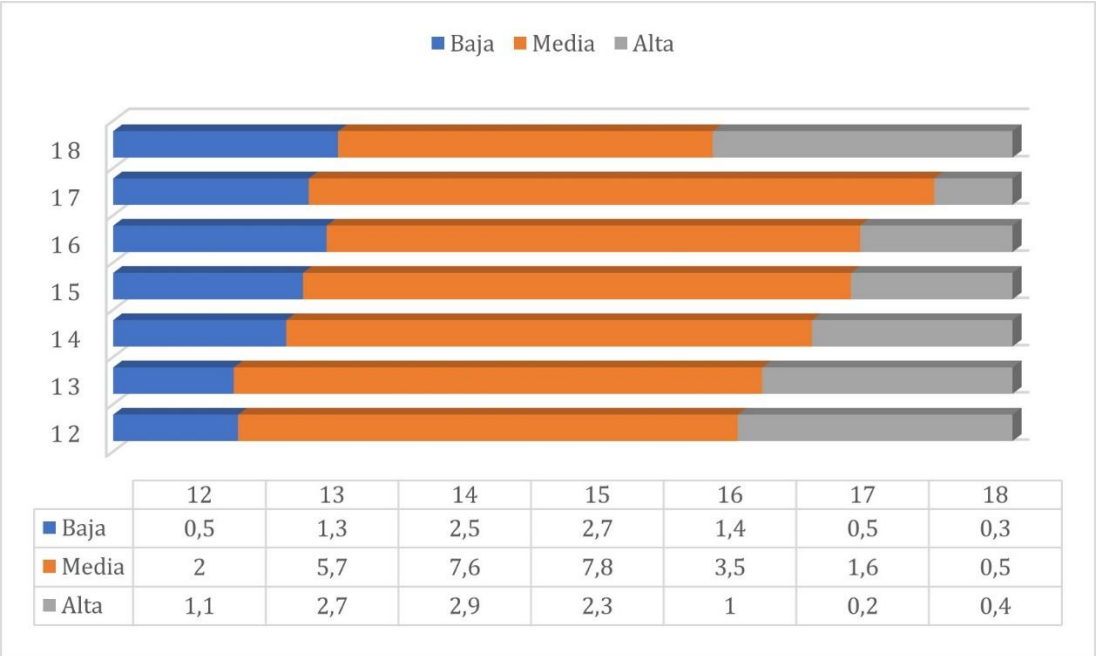
halladas por sexo no son significativas, mientras que las diferencias según la edad presentan resultados significativos, tal y como se puede comprobar en la tabla 36.

Figura 51. Distribución porcentual de la autoestima por sexo y edad (chico).



	12	13	14	15	16	17	18
Baja	0,9	1,5	2,3	2,1	1,4	0,9	0,2
Media	2,8	6,3	8,2	6,4	3,3	1,9	0,3
Alta	1,8	3,1	2,4	3,5	1,3	0,5	0,4

Figura 52. Distribución porcentual de la autoestima por sexo y edad (chica).



	12	13	14	15	16	17	18
Baja	0,5	1,3	2,5	2,7	1,4	0,5	0,3
Media	2	5,7	7,6	7,8	3,5	1,6	0,5
Alta	1,1	2,7	2,9	2,3	1	0,2	0,4

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 37. Prueba de Chi-cuadrado: edad y autoestima.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,186[a]	12	,048
Likelihood Ratio	21,341	12	,046
Linear-by-Linear Association	9,539	1	,002
N of Valid Cases	1101		

a. 2 cells (9,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,89.

En relación con la impulsividad, también se ha dividido la puntuación en tres categorías, siguiendo la misma lógica que en el anterior caso ($\bar{x}$ ± *punto de corte* * *dt*) para realizar la distribución.

Como puede observarse, lo esperable es que, de forma consistente con lo que la literatura en criminología evolutiva ha venido señalando, la impulsividad baja no sea la más frecuente en estas edades. Existe como vemos una gran mayoría de individuos que presentan una impulsividad "media" (catalogada como adecuada a efectos de este trabajo), mientras que existe una distribución similar entre el grupo de impulsividad alta y el de baja.

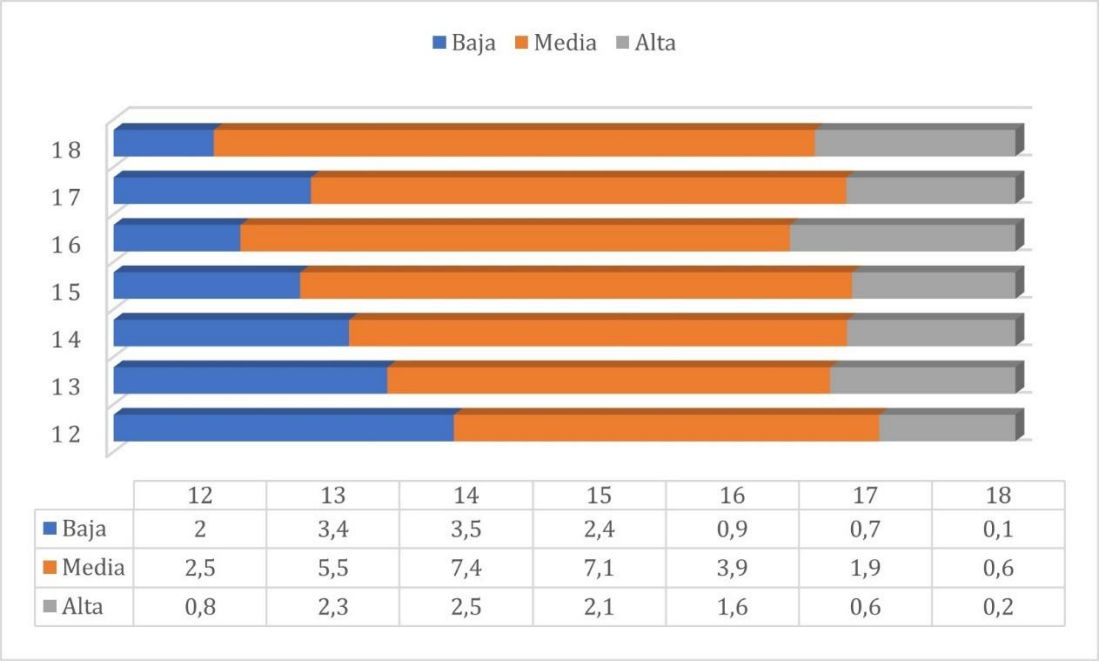
Tabla 38. Distribución porcentual de la muestra según los grupos de impulsividad.

Puntuación	N	%	
Baja	267	24,0	$\bar{x}$ = 1,97
Adecuada	616	55,3	
Alta	231	20,7	*s. d* = ,668
Total	1114	100,0	

Posteriormente profundizaré sobre el problema que presenta esta medición a efectos de identificación de factores de riesgo, pero me adelanto indicando que considero que este tipo de medidas no pueden asumirse como constantes a lo largo del día para cualquier persona, por lo que estos resultados deben tomarse con cierta cautela.

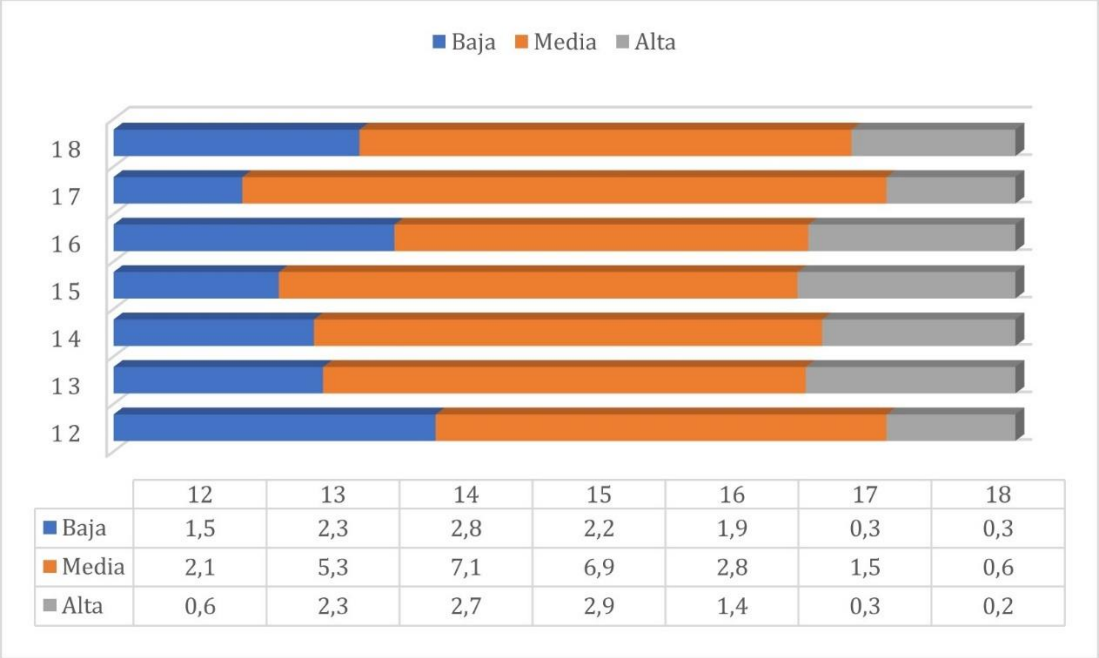
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 53. Distribución porcentual de la impulsividad por sexo y edad (chico).



	12	13	14	15	16	17	18
Baja	2	3,4	3,5	2,4	0,9	0,7	0,1
Media	2,5	5,5	7,4	7,1	3,9	1,9	0,6
Alta	0,8	2,3	2,5	2,1	1,6	0,6	0,2

Figura 54. Distribución porcentual de la impulsividad por sexo y edad (chica).



	12	13	14	15	16	17	18
Baja	1,5	2,3	2,8	2,2	1,9	0,3	0,3
Media	2,1	5,3	7,1	6,9	2,8	1,5	0,6
Alta	0,6	2,3	2,7	2,9	1,4	0,3	0,2

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuanto a las diferencias por sexo y edad, los resultados no presentan diferencias significativas, aunque de manera consistente con lo que la literatura indica, los

chicos presentan niveles de impulsividad baja en menor medida que las chicas. Sin embargo, destaca que en las puntuaciones de impulsividad alta las chicas presenten porcentajes muy similares.

Otro factor de riesgo de carácter personal que la literatura identifica con frecuencia correlacionado con las conductas antisociales es el consumo de sustancias estupefacientes y psicotrópicas. En el caso que nos ocupa, se han obtenido interesantes resultados, como se observa a continuación.

Figura 55. Porcentajes observados de consumos por sustancia y frecuencia.

	Cerveza	Vino	Destilados	Cannabis	Cocaína	Fármacos recreativos	MDMA	Tabaco
Nunca	81,8	89,1	73,6	90,7	98,1	92,9	98,2	86,8
Alguna vez	14	9,6	22,4	5,2	0,7	3,9	0,7	6,3
Fines de semana	2,6	0,5	2,7	1	0,3	0,5	0,2	1,6
Habitualmente	1,6	0,9	1,3	3	0,9	2,7	0,9	5,3

Mientras que el consumo de sustancias asociado al uso recreativo ocasional supone el mayor porcentaje, de manera coherente con la literatura, es llamativo que sean los destilados los que concentran ese mayor porcentaje, por lo que cabe esperar que no se produzca una asociación entre este factor de riesgo y las conductas aquí estudiadas, dado que dicho consumo parece producirse como consecuencia de hábitos de consumo no normalizados en el día a día.

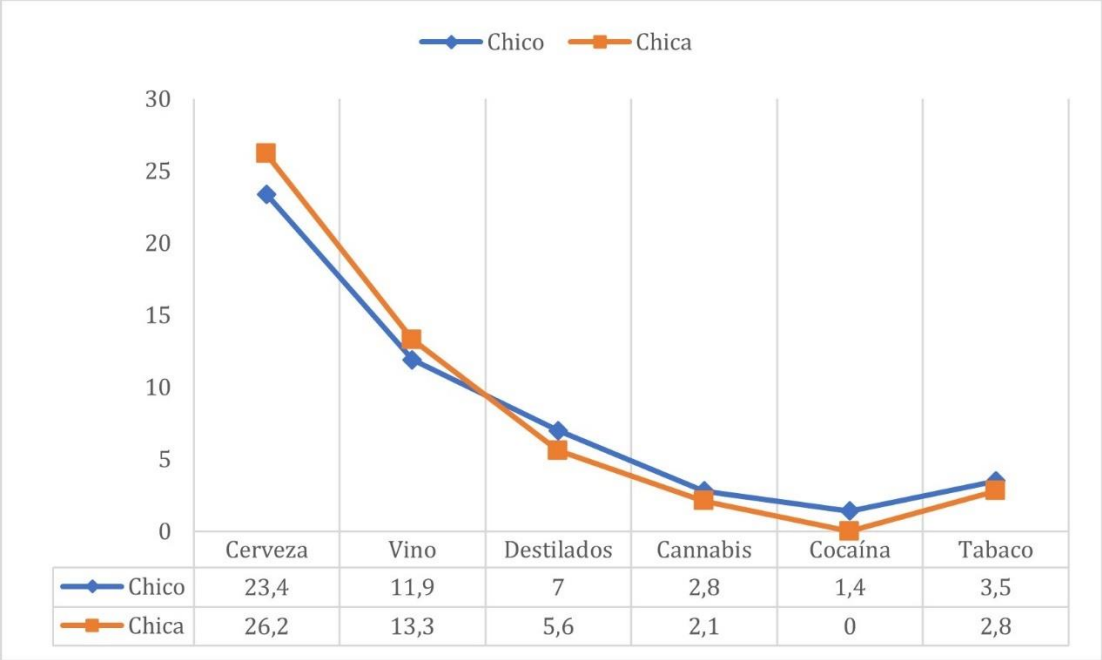
Por otra parte, también resulta reseñable el porcentaje hallado para el uso de fármacos recreativos, especialmente en relación con el consumo habitual. En este sentido, dentro del campo de "observaciones" que se introdujo después de este bloque de preguntas, aparecieron diferentes comentarios en los que se manifestaba

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

una evidente confusión entre el uso recreativo y el uso de fármacos de manera regulada, especialmente para aquellas personas que seguían tratamientos crónicos.

Llama la atención, no obstante, que las chicas declaren consumir cerveza y vino en mayor medida que los chicos, pero con diferencias porcentuales escasas; para el resto de sustancias, los porcentajes son muy similares del mismo modo. En todo caso, las diferencias entre sexo halladas no son significativas.

Figura 56. Distribución porcentual del consumo de sustancias por sexo. Sólo personas consumidoras.



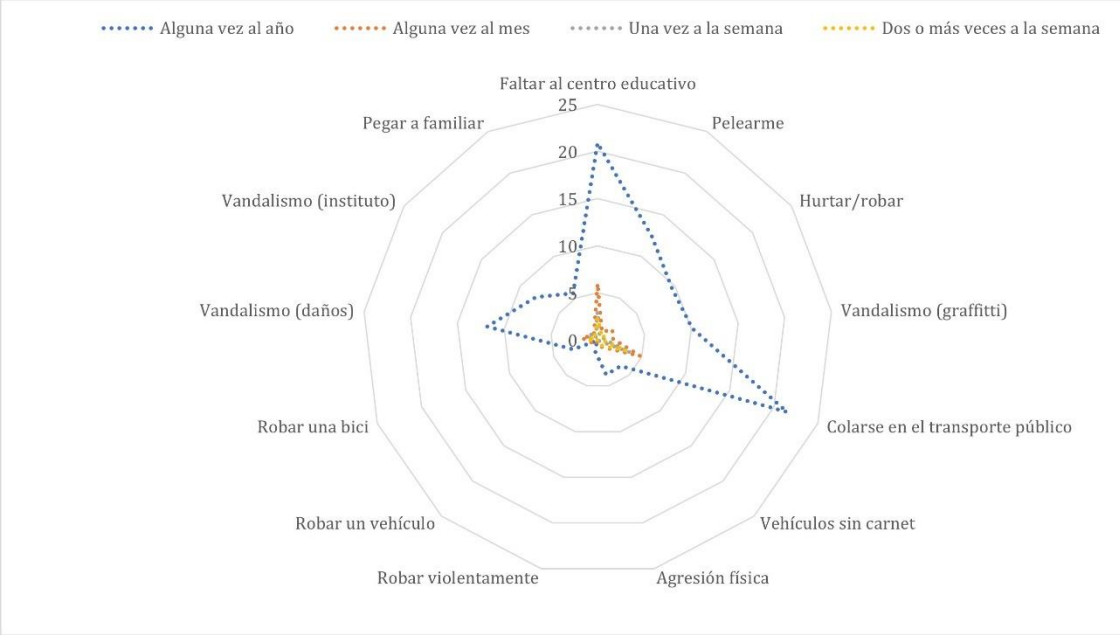
	Cerveza	Vino	Destilados	Cannabis	Cocaína	Tabaco
Chico	23,4	11,9	7	2,8	1,4	3,5
Chica	26,2	13,3	5,6	2,1	0	2,8

En tercer lugar, otro factor de carácter personal de interés es el relativo a las conductas antisociales y/o delictivas que han cometido los sujetos fuera de la escuela. Ello es así dado que, como se indicó en el repaso de la literatura, la conducta de esta naturaleza está frecuentemente asociada a conductas antisociales en el ámbito escolar en edades tempranas.

En la siguiente figura se muestran los porcentajes de las conductas abiertamente antisociales o delictivas que la muestra declara haber cometido.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 57. Frecuencia de las conductas antisociales.



Como es esperable (véase la tabla 38), las conductas más frecuentes son las menos graves (colarse en el transporte público y faltar a clase) y las asociadas a conductas antisociales de baja intensidad (aunque de alto impacto), como es el vandalismo (romper objetos en la vía pública o realizar pintadas). No obstante, existe un pequeño grupo que declara no sólo cometer frecuentemente conductas antisociales, sino que también genera conductas graves: esta cuestión sería consistente con lo establecido por la literatura.

Si bien es cierto que para poder establecer esta concordancia debería conocerse el número de incidentes protagonizados por ese pequeño porcentaje de implicados, este dato no se ha considerado en la recogida de datos al no ser una de las principales finalidades del trabajo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

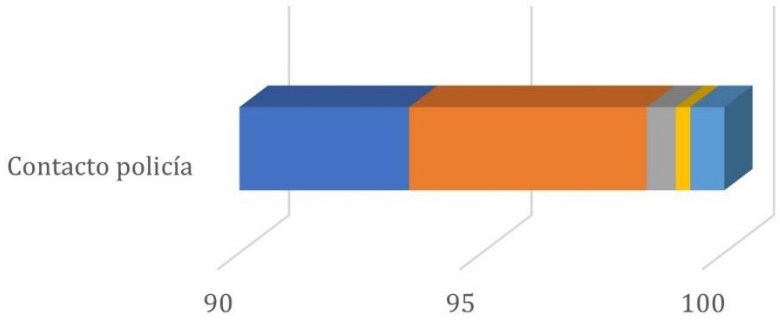
Tabla 39. Frecuencia de conductas antisociales.

	Faltar centro educativo	*Pelearme*	*Hurtar/robar*	*Vandalismo (graffitti)*	*Colarse en el transporte*	*Vehículos sin carnet*	*Agresión física*	*Robar violentamente*	*Robar un vehículo*	*Robar bicicl.*	*Vandalismo (daños)*	*Vandalismo (instituto)*	*Pegar a familiar*
Nunca	67,8	85,2	86,9	87,1	66,8	94,2	94,5	98,3	99,5	96	84,7	89,6	92,6
Alguna vez al año	20,9	12,4	9,6	10,1	21,5	3,7	3,8	1,2	0,1	2,8	11,8	8	5,6
Alguna vez al mes	6	1	1,9	1,6	4,8	1,1	0,7	0,4	0,1	0,7	1,7	0,8	0,8
Una vez a la semana	3	0,5	0,7	0,7	3,7	0,1	0,4	0	0	0,1	0,7	1,2	0,4
Dos o más veces a la	2,3	0,8	1	0,4	3,2	0,8	0,5	0	0,3	0,4	1,1	0,4	0,6

En relación con los contactos con la policía, otro de los factores de riesgo relevantes en la literatura, la anterior figura ilustra los porcentajes auto-informados. Como cabía esperar, la inmensa mayoría declara no haber tenido contactos con la policía a consecuencia de los actos antisociales o delictivos que han cometido, aunque un 1% de la muestra indica tener contacto con frecuencia con esta institución.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

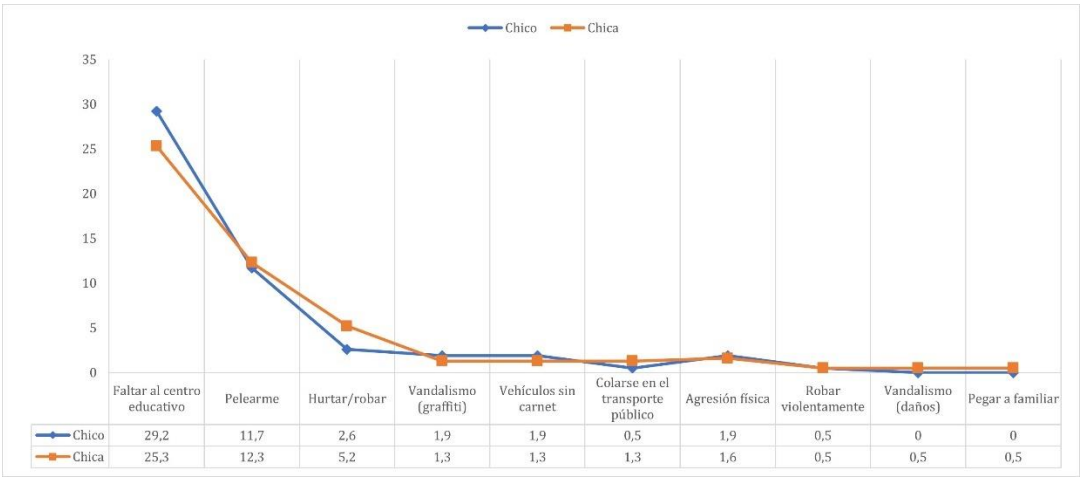
Figura 58. Porcentaje de personas que han tenido contacto con la policía.



	Contacto policía
Nunca	93,5
Alguna vez al año	4,9
Alguna vez al mes	0,6
Una vez a la semana	0,3
Dos o más veces a la semana	0,7

En relación con las diferencias por sexo, se muestran a continuación los porcentajes de las personas que han cometido las conductas antisociales. Como se aprecia, con la excepción de faltar al centro educativo, para el resto de conductas los porcentajes son bastante similares, si bien destaca el hecho de que las chicas que hurtan doblan el porcentaje de los chicos que llevan a cabo esa conducta. Sin embargo, estas diferencias entre sexo no son significativas.

Figura 59. Conductas antisociales por sexo.



	Faltar al centro educativo	Pelearme	Hurtar/robar	Vandalismo (graffiti)	Vehículos sin carnet	Colarse en el transporte público	Agresión física	Robar violentamente	Vandalismo (daños)	Pegar a familiar
Chico	29,2	11,7	2,6	1,9	1,9	0,5	1,9	0,5	0	0
Chica	25,3	12,3	5,2	1,3	1,3	1,3	1,6	0,5	0,5	0,5

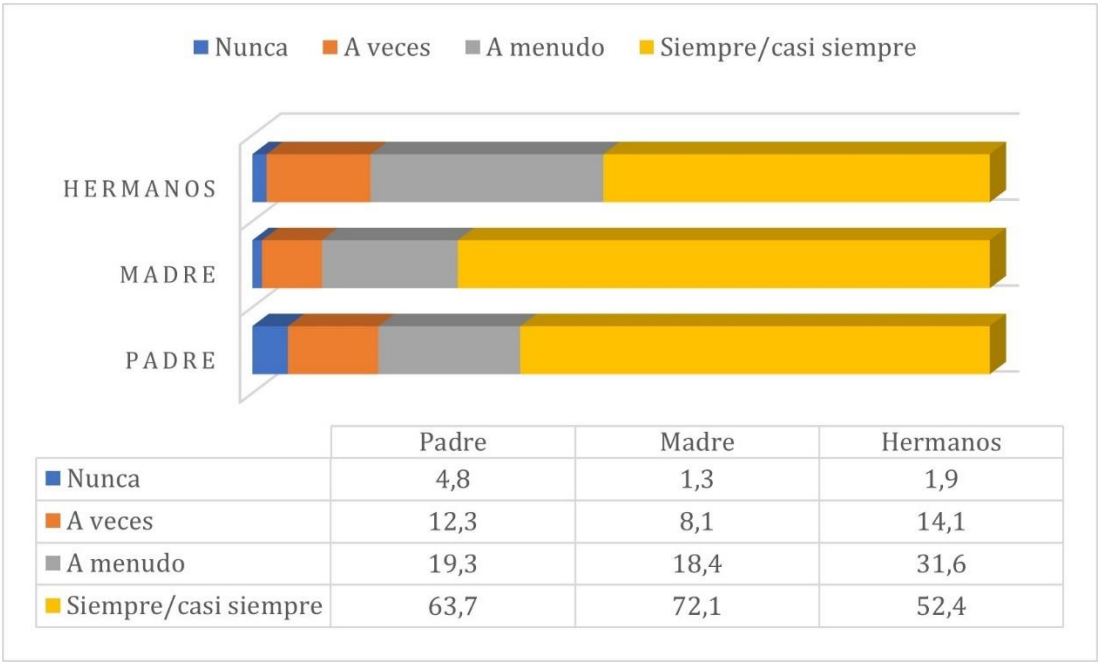
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.1.g. Factores de riesgo: factores de apoyo prosocial.

En relación con los factores relacionados con el apoyo prosocial, se ha considerado incluir los siguientes factores: las relaciones con la familia, las relaciones con el sistema escolar y de amigos y la percepción de apoyo social de estos actores, tanto en medio físico como en el *online*. Además, se ha incluido la percepción de dominio de internet de estos actores, así como los posibles problemas con el sistema de justicia que hayan podido tener. Del mismo modo, me he interesado por el apego al barrio, la percepción de apoyo por parte de los vecinos, la supervisión de los padres y la realización de actividades con ellos. También se ha preguntado por las personas o autoridades escolares a las que se acude ante un problema, tanto en medio físico como *online*, y la percepción del trabajo de dichas autoridades.

La siguiente figura indica la frecuencia declarada acerca de si los participantes de la muestra se llevan bien con uno de los principales sistemas de apoyo social, la familia. El clima familiar es relevante porque con frecuencia se asocia con problemas en la escuela y también con el rendimiento escolar.

Figura 60. Porcentajes relativos a la relación ~~positiva~~ con la familia (hermanos, madre y padre).



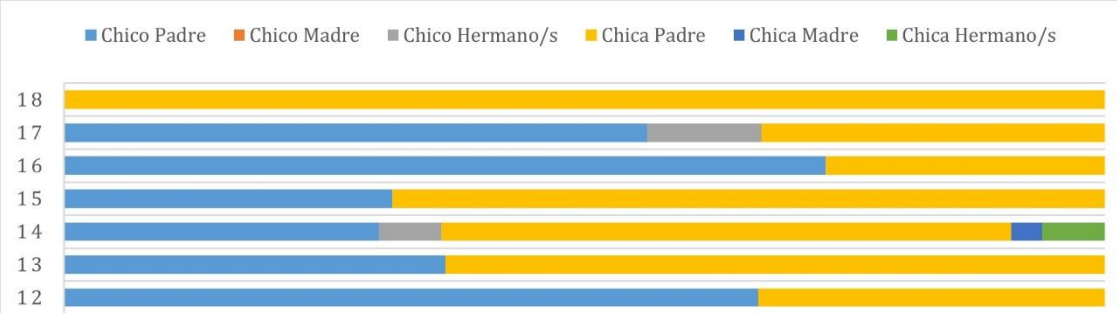
	Padre	Madre	Hermanos
Nunca	4,8	1,3	1,9
A veces	12,3	8,1	14,1
A menudo	19,3	18,4	31,6
Siempre/casi siempre	63,7	72,1	52,4

Como se observa, la tónica general a la pregunta de "me llevo bien con" es la de tener una relación adecuada con los familiares directos (siempre y a menudo), aunque existe un pequeño grupo que declara tener una escasa relación positiva con la figura

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

paterna. De los que se declaran llevarse mal siempre con los familiares directos, la distribución por sexo, edad y persona con la que no se llevan bien queda como sigue.

Figura 61. Distribución porcentual de la mala relación con la familia por edad, sexo y persona.



	12	13	14	15	16	17	18
Chico Padre	2	7	10,1	7	8,2	5	0
Chico Madre	0	0	0	0	0	0	0
Chico Hermano/s	0	0	2	0	0	1	0
Chica Padre	1	12,1	18,3	15,2	3	3	2
Chica Madre	0	0	1	0	0	0	0
Chica Hermano/s	0	0	2	0	0	0	0

Como se observa, los pocos casos de mala relación se concentran, especialmente, en la relación con el padre, tanto en chicos como en chicas. Sin embargo, la mala relación con la figura paterna parece mejorar conforme la edad crece, lo cual no es descabellado asumiendo las tesis de la literatura en torno a la madurez. Las diferencias observadas por sexo son significativas, así como las halladas según la edad, tal y como se puede comprobar en las tablas 39 y 40 respectivamente.

Tabla 40. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y mala relación con la familia.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,097[a]	3	,000
Likelihood Ratio	37,571	3	,000
Linear-by-Linear Association	19,452	1	,000
N of Valid Cases	1446		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,70.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 41. Prueba de Chi-cuadrado: edad y mala relación con la familia.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,087[a]	18	,000
Likelihood Ratio	39,575	18	,002
Linear-by-Linear Association	14,095	1	,000
N of Valid Cases	1452		

a. 8 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

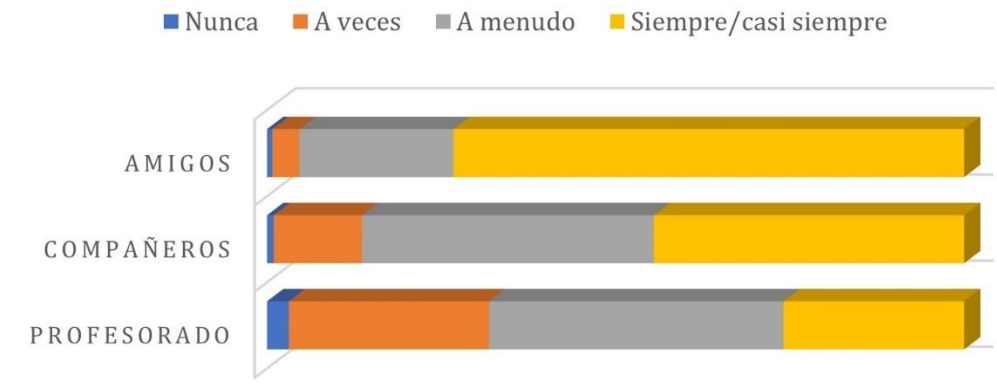
En relación con otros sistemas relacionales que en las edades estudiadas comienzan a tener cierta preeminencia por encima de la familia, podemos observar las relaciones adecuadas con profesorado, compañeros de centro escolar y amigos (externos al centro).

Como se observa, la principal relación positiva se da con el sistema de amigos, lo cual no causa ninguna sorpresa. No obstante, aunque no de manera tan espectacular, es destacable que la gran mayoría de los participantes señalan que tienen una relación generalmente positiva con los actores principales del centro escolar, tales como los compañeros de centro y el profesorado.

Bien es cierto que el grado de acuerdo en que se llevan bien con el profesorado es más ocasional que para el resto de actores, pero no por ello deja de ser destacable una puntuación positiva para un actor que es una figura de autoridad en los centros educativos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 62. Porcentajes relativos a la relación con otros sistemas (profesorado, compañeros y amigos).



	Profesorado	Compañeros	Amigos
Nunca	3,1	1,0	,8
A veces	28,7	12,7	3,9
A menudo	42,3	41,9	22,1
Siempre/casi siempre	25,9	44,5	73,2

En relación con el apoyo social percibido por los participantes, he dividido también los resultados en dos, sistema familiar y sistema escolar y amigos.

Figura 63. Percepción de apoyo social por parte de las familias.

	Ayuda de padre	Ayuda de madre	Ayuda de hermanos
Nunca	13,4	6,6	16,0
A veces	15,0	12,5	15,1
A menudo	17,9	15,8	17,9
Siempre/Casi siempre	53,7	65,1	50,9

Acerca de la percepción de si creen que recibirían ayuda por parte de los padres, madres y hermanos, la gran mayoría confía en recibir ese apoyo por parte de las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

madres. Es interesante observar cómo existe un relativamente elevado grupo que no cree que recibiría ayuda por parte de los padres y hermanos.

Figura 64. Percepción de apoyo social por parte de amigos y sistema escolar.

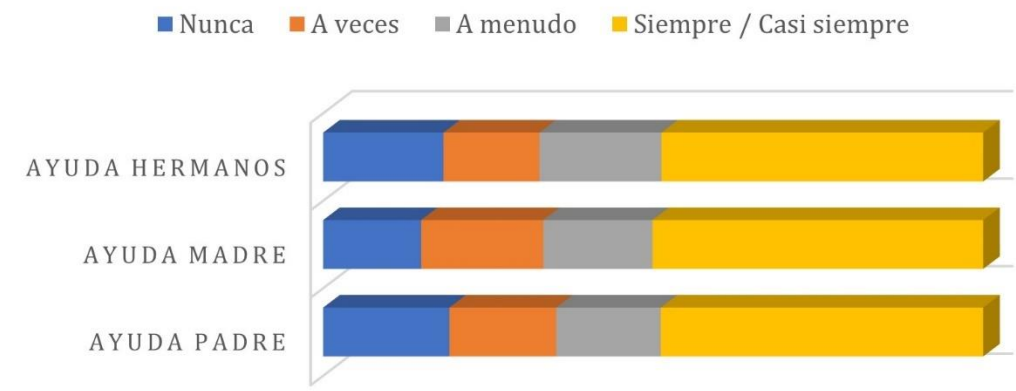
	Ayuda profesorado	Ayuda compañeros	Ayuda amigos
Nunca	40,5	13,4	5,8
A veces	31,7	32,4	15,6
A menudo	17,7	31,8	28,7
Siempre/Casi siempre	10,2	22,4	49,9

Como indica la literatura, la mayor parte de la muestra no pediría ayuda al profesorado, sino a los amigos, por lo que esta cuestión viene a poner de manifiesto que, ante problemas de *bullying* o *cyberbullying*, es difícil que el sistema del profesorado conozca esos casos porque la víctima denuncie la situación. Además, la mayor confianza en el sistema de amigos y compañeros de centro educativo puede afectar a que no se detecte la problemática debido a la supuesta situación de aislamiento social que sufrirían las víctimas, de acuerdo con la literatura revisada.

En relación con los posibles problemas en el ámbito ciberespacial, se preguntó a las personas participantes si creen que recibirían apoyo por parte de los mismos sistemas anteriormente descritos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 65. Percepción de apoyo ante problemas *online* por parte de familiares.



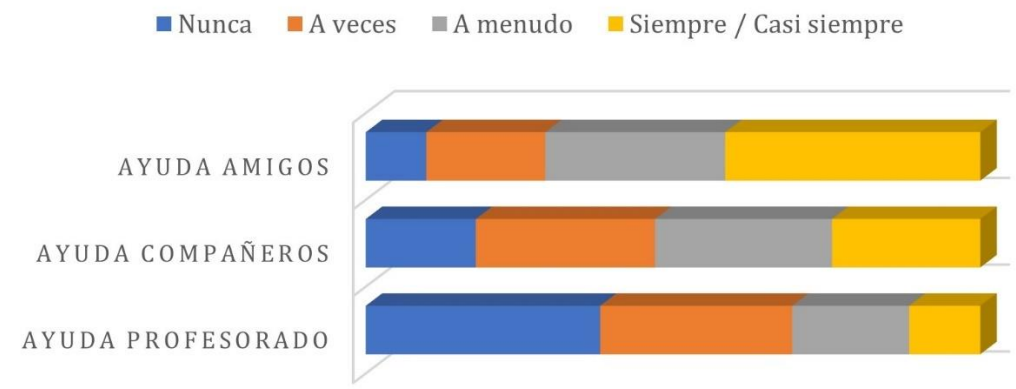
	Ayuda padre	Ayuda madre	Ayuda hermanos
Nunca	19,1	14,8	18,2
A veces	16,2	18,5	14,5
A menudo	15,8	16,5	18,5
Siempre / Casi siempre	48,9	50,1	48,8

Como puede observarse, los porcentajes de acuerdo con la posibilidad de pedir ayuda a estos actores se encuentran más repartidos que en el anterior caso del medio físico. Destaca que, aunque los porcentajes relativos a recibir ayuda siempre y a menudo son más elevados que el resto, el porcentaje de "nunca" es sustancialmente más elevado. También destaca que el porcentaje de personas que no pediría ayuda a la madre ante un problema en el ciberespacio duplica al porcentaje de quienes no le pedirían ayuda ante un problema en medio físico.

En relación con el sistema de amigos y escolar, los resultados indican, como era previsible, que se recurriría antes a los amigos que al resto de actores. No obstante, si bien son porcentajes elevados de quien no cree que recibiría ayuda por parte de profesorado y compañeros, lo cierto es que nos encontramos con una distribución más equilibrada que para el caso de la aparición de problemas en medio físico. Esto podría tener que ver con la creencia relativa al manejo de las herramientas digitales que los participantes atribuyen a los sistemas descritos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 66. Percepción de apoyo ante problemas *online* por parte de amigos y sistema escolar.

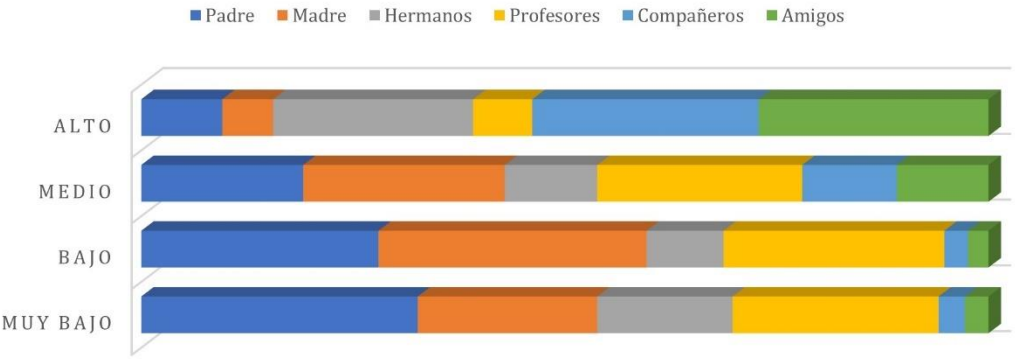


	Ayuda profesorado	Ayuda compañeros	Ayuda amigos
Nunca	38,1	17,9	9,9
A veces	31,3	29,2	19,4
A menudo	19,0	28,8	29,3
Siempre / Casi siempre	11,6	24,1	41,5

Como se puede observar en la siguiente figura, se percibe a los adultos (padre, madre, profesorado) como menos hábiles a la hora de utilizar las herramientas digitales e Internet. Del mismo modo, se observa una mayor confianza en las personas más próximas en edad, como no podría ser de otra forma, siendo el grupo de amigos quien más confianza obtiene en términos de competencias, lo cual también es un buen indicador de las atribuciones sobre posible ayuda recibida ante problemas que describí antes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 67. Dominio de Internet atribuido a los sistemas.



	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Padre	9,4	23,1	41,5	26
Madre	6,1	26,1	51,6	16,3
Hermanos	4,6	7,5	23,7	64,1
Profesores	7	21,5	52,5	19
Compañeros	0,9	2,3	24,2	72,6
Amigos	0,8	2	23,5	73,7

Esta cuestión no está exenta de problemas, dado que esa confianza en sistemas con menos capacidades de resolver conflictos puede tener consecuencias indeseadas o efectos contraproducentes en el momento en el que aparece un problema, aunque de esta cuestión específica me ocuparé con mayor detalle más adelante.

Siguiendo con los factores de apoyo prosocial me centro ahora en las conductas cometidas por parte de los sistemas mencionados y también en la exposición a la violencia en los diferentes escenarios en los que se mueven fundamentalmente los participantes del estudio.

Así, en primer lugar, es interesante conocer si dos de los principales sistemas relacionales, familia y escuela, han tenido problemas relacionados con las conductas delictivas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 68. Problemas con la policía o justicia por parte de familia y amigos.

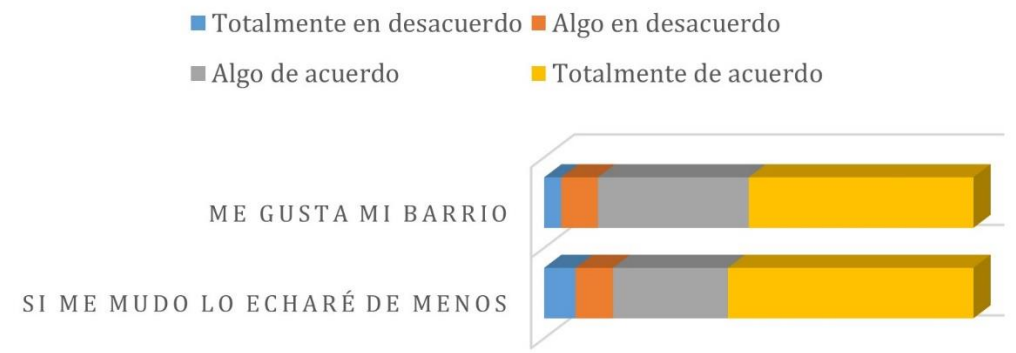
	Padres	Amigos
Nunca	89,8	73,5
Alguna vez	9,4	21,9
Muchas veces	0,3	3,3
Con frecuencia	0,6	1,4

Como se observa, es infrecuente que el sistema familiar se vea envuelto en problemas con la justicia y policía; la cuestión es distinta al hablar de los pares, pero no debe obviarse el hecho de que la gran mayoría de participantes declara que es infrecuente que sus amigos se hayan visto envueltos en este tipo de problemas.

Otro de los principales riesgos relativos al apoyo prosocial es el barrio. A continuación, se exponen los resultados obtenidos para la dimensión relativa al apego al barrio y los mecanismos de apoyo del lugar de residencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 69. Percepción de apego al barrio.



	Si me mudo lo echaré de menos	Me gusta mi barrio
Totalmente en desacuerdo	7,3	4,0
Algo en desacuerdo	8,7	8,5
Algo de acuerdo	26,8	35,1
Totalmente de acuerdo	57,2	52,4

Con carácter general, los participantes se sienten bien en sus barrios, declarando en su gran mayoría que echarían de menos ese lugar si tuvieran que marcharse. De manera consonante con la literatura, estos resultados son indicativos de que no existen grandes problemas en ese entorno, incluyendo como norma general la escuela.

En relación con el apoyo social percibido por parte de los vecinos del barrio (ver figura 71), parece existir una percepción de que los vecinos son personas dispuestas a ayudarse y muestran cierta cohesión, pese a que los resultados apuntan a que la unión entre ellos percibida por los participantes en el estudio es hasta cierto punto frágil.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 70. Percepción del apoyo social en el barrio.

	Vecinos supervisan comportamiento	Vecinos se llevan bien	Vecinos están unidos	Vecinos dispuestos a ayudarse
Totalmente en desacuerdo	59,3	7,4	15,6	11,7
Algo en desacuerdo	22,2	22,2	30,8	28,0
Algo de acuerdo	12,7	52,6	37,1	43,6
Totalmente de acuerdo	5,8	17,8	16,4	16,7

Es interesante observar el indicador sobre la percepción de control del propio comportamiento por parte de terceros, dado que la mayoría de los chicos perciben que sus vecinos no les recriminarían que están realizando un mal comportamiento en su barrio si lo detectaran.

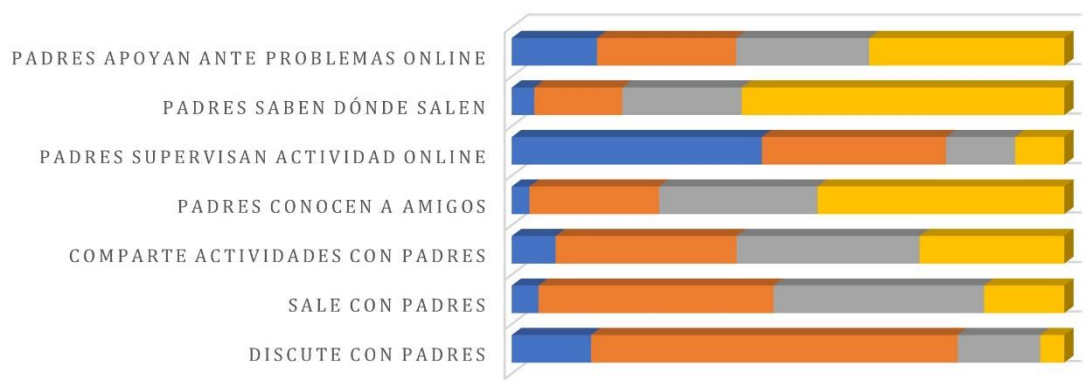
Otra dimensión interesante sobre el apoyo social percibido es la relativa a la relación directa con los padres/madres en diferentes ámbitos, tanto en medio físico como en el ciberespacio. Además, también se inquirió por las actividades realizadas con padres y madres, así como por la supervisión que éstos ejercen en diferentes ámbitos, tales como el conocimiento de los amigos o la supervisión de la actividad en internet.

Como se observa en la siguiente figura, la mayoría de los participantes declara que, como es habitual, a veces discute con sus padres, pero las discusiones frecuentes no ofrecen cifras muy elevadas. Asimismo, en general, la mayoría de los respondientes declara que realiza actividades con sus padres y que éstos conocen a sus amigos, lo cual es un buen indicador de supervisión. Sin embargo, mientras que la mayoría de los participantes indica que sus padres saben dónde se encuentran en el medio físico, es interesante observar que éstos no supervisan su actividad en el medio

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

online, aunque la mayoría indica que si tuvieran problemas en la red mientras navegan podrían obtener ayuda de sus padres.

Figura 71. Apoyo directo de los padres y supervisión.



	Discute con padres	Sale con padres	Comparte actividades con padres	Padres conocen a amigos	Padres supervisan actividad online	Padres saben dónde salen	Padres apoyan ante problemas online
Nunca	14,3	4,8	7,9	3,2	45,3	4,1	15,4
A veces	66,3	42,6	32,8	23,5	33,3	15,9	25,2
A menudo	15,0	38,1	33,1	28,7	12,5	21,7	24,1
Siempre / Casi siempre	4,3	14,5	26,2	44,6	8,9	58,4	35,3

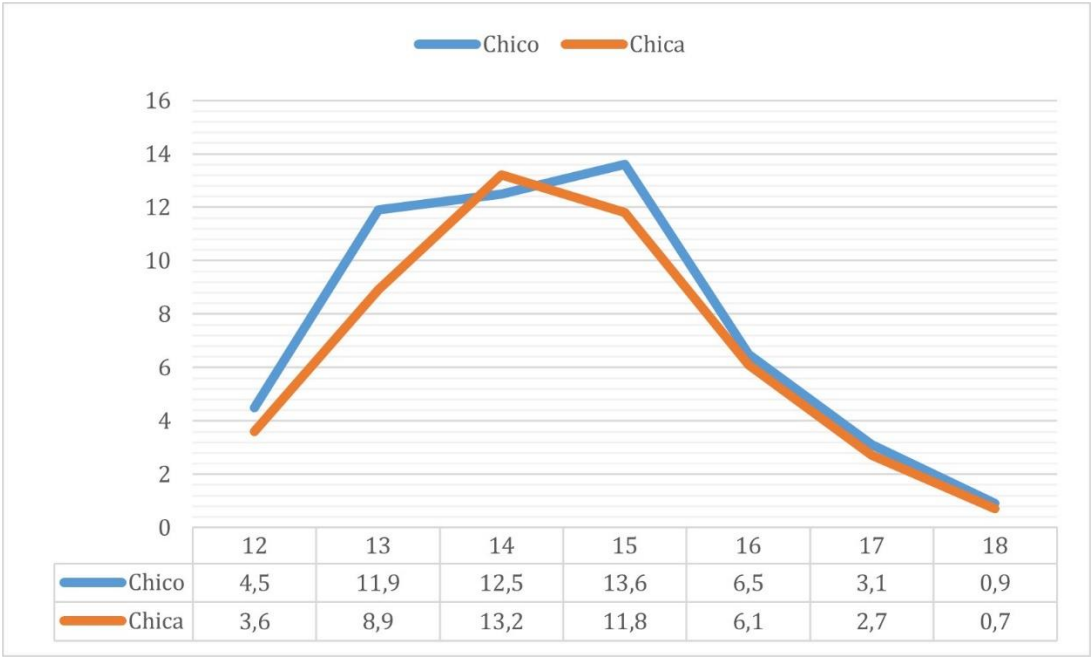
De manera desagregada por sexo, también es interesante conocer el porcentaje de menores que declaran no hacer nunca ninguna actividad con sus padres. Como se observa, los porcentajes son muy similares tanto para los chicos como para las chicas. La curva va decreciendo a partir de los dieciséis años, edad en la que se empieza a realizar más actividades, aparentemente, con los padres, aunque sea de forma ocasional.

Este dato es interesante dado que, en términos de supervisión y de apego, esta curva coincide con la curva edad-delincuencia, lo cual es un indicador indirecto de que, cuanto más crecemos, mayores son nuestros mecanismos para adecuar nuestro comportamiento socio-familiar a las pautas deseables.

En cualquier caso, las diferencias halladas en función del sexo y la edad no son significativas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

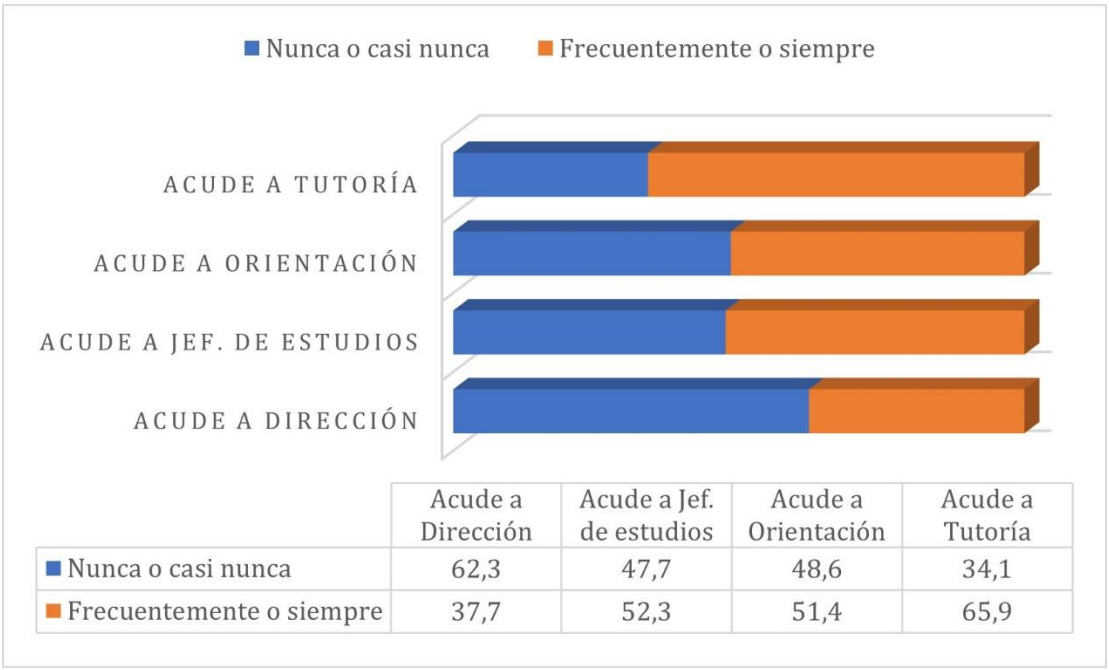
Figura 72. Nunca o casi nunca hacen cosas con sus padres por sexo y edad.



	12	13	14	15	16	17	18
Chico	4,5	11,9	12,5	13,6	6,5	3,1	0,9
Chica	3,6	8,9	13,2	11,8	6,1	2,7	0,7

En otro orden de cosas, también se ha querido conocer si los menores acuden al sistema escolar ante un problema; en este sentido, se han creado cuatro subgrupos en función de la "autoridad" dentro de la estructura escolar.

Figura 73. Subsistema al que acudir ante un problema en el centro educativo.



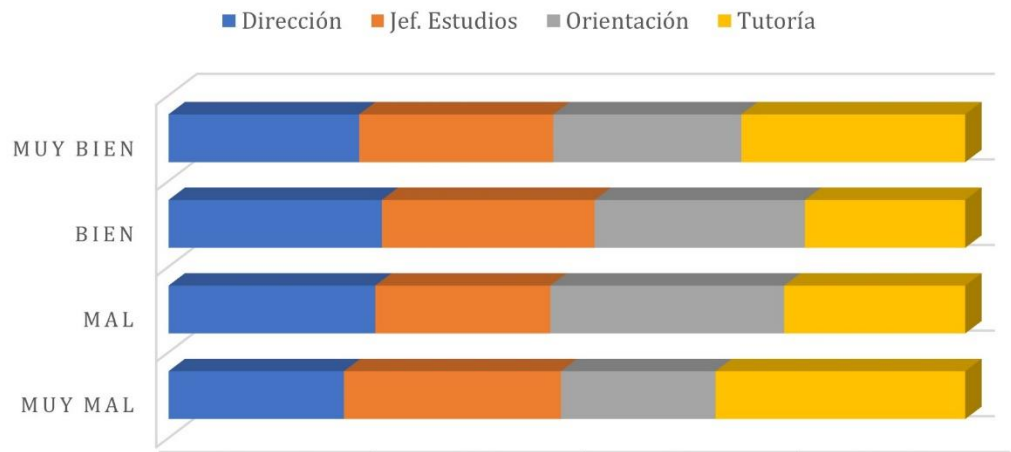
	Acude a Dirección	Acude a Jef. de estudios	Acude a Orientación	Acude a Tutoría
Nunca o casi nunca	62,3	47,7	48,6	34,1
Frecuentemente o siempre	37,7	52,3	51,4	65,9

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es interesante observar que, ante la aparición de problemas diversos, la mayoría acude al subsistema de tutoría, lo cual puede estar relacionado con la frecuencia del contacto con este subsistema. En el otro extremo está la dirección del centro, a la cual la mayoría declara no acudir ante la aparición de un problema.

Ante estos resultados, la pregunta que surge es si esto es consecuencia de la frecuencia de contacto directo con estos subsistemas o, por el contrario, tiene que ver con la percepción que los menores tienen del trabajo de estos actores.

Figura 74. Percepción del trabajo de los subsistemas escolares.



	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
Dirección	5,9	13,7	35	45,4
Jef. Estudios	7,3	11,6	34,9	46,2
Orientación	5,2	15,5	34,5	44,8
Tutoría	8,4	12	26,3	53,3

Como se observa, la mayoría de las personas encuestadas declaran que el trabajo de los subsistemas es bueno o muy bueno, por lo que cobraría fuerza una de las principales conclusiones que la literatura ha venido señalando en torno a la hora de que los menores pidan ayuda a los adultos del entorno escolar: la importancia del apego a éstos, seguramente generado por la vía del contacto más o menos estrecho al cabo del día/semana escolar.

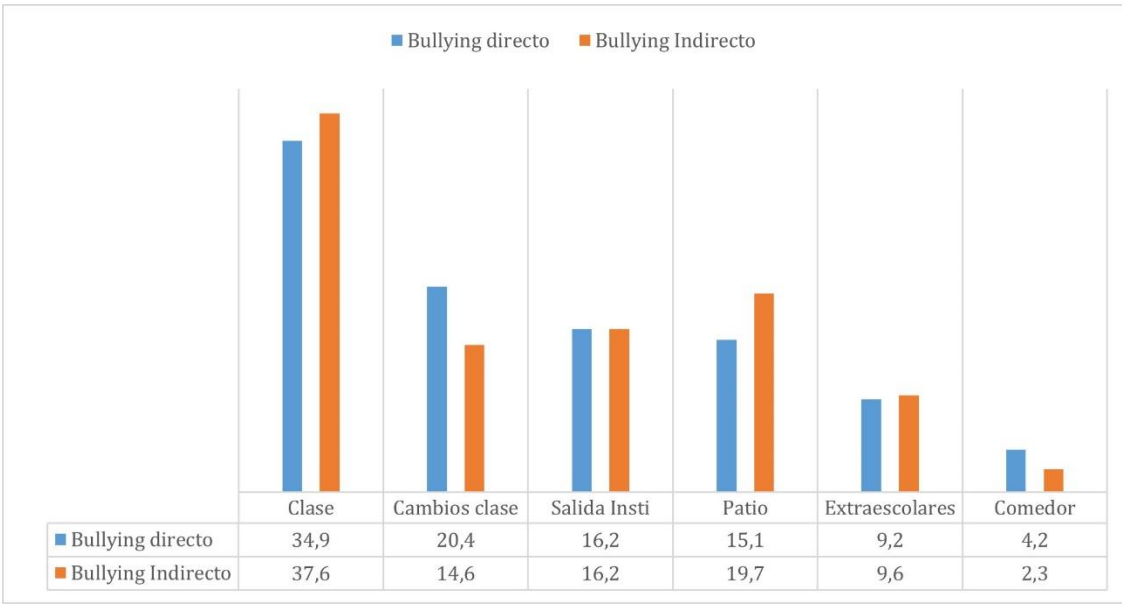
Para finalizar con los resultados descriptivos, es menester que me refiera a las variables seleccionadas en términos de riesgos situacionales (o de oportunidad).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.1.h. Factores de riesgo: aspectos situacionales y de oportunidad.

En relación con estos factores, he considerado la inclusión de los lugares en los que ocurren las agresiones, el uso de internet y la auto-percepción de dominio del mismo, la frecuencia del uso de redes sociales y los dispositivos a través de los que se conectan. También he incluido las formas de ocio desestructuradas y la distribución de las actividades de ocio, así como las características del barrio y la exposición a la violencia tanto en la calle como en el colegio, en casa e Internet. Por último, he incluido las conductas de *sexting*.

Figura 75. Lugares en los que se dan conductas de *bullying* directo e indirecto.



	Clase	Cambios clase	Salida Insti	Patio	Extraescolares	Comedor
Bullying directo	34,9	20,4	16,2	15,1	9,2	4,2
Bullying Indirecto	37,6	14,6	16,2	19,7	9,6	2,3

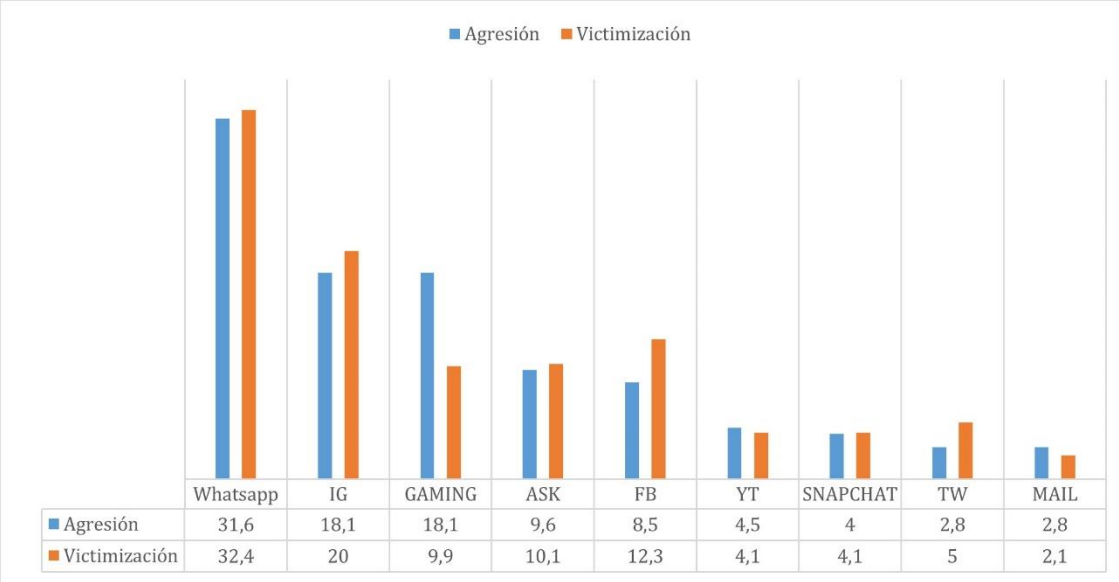
Como viene señalándose por parte de la literatura, la mayoría de las conductas se dan en el aula, mientras que los cambios de clase albergan más casos de conductas de *bullying* directo y el patio más conductas de *bullying* indirecto, lo cual sería coherente con la menor supervisión en el cambio de clase y la mayor supervisión en el patio. Sin embargo, el aula sigue siendo un lugar en el que la frecuencia de las conductas es la más elevada, lo cual chocaría con el elemento "supervisión".

En cuanto a los lugares (aplicaciones) en los que la muestra declara que se cometen conductas de *cyberbullying*, los resultados muestran que el ciber-lugar estrella son las aplicaciones de uso más intenso o de moda, como son Whatsapp e Instagram, así como los entornos de juegos *online*. No obstante, para la victimización, destaca la incidencia de Ask y Facebook, tal vez como consecuencia de la mayor permanencia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de las conductas de agresión (imágenes humillantes o amenazas que no se eliminan hasta pasado cierto tiempo) en estos entornos.

Figura 76. Lugares en los que se dan las conductas de *cyberbullying*.



	Whatsapp	IG	GAMING	ASK	FB	YT	SNAPCHAT	TW	MAIL
Agresión	31,6	18,1	18,1	9,6	8,5	4,5	4	2,8	2,8
Victimización	32,4	20	9,9	10,1	12,3	4,1	4,1	5	2,1

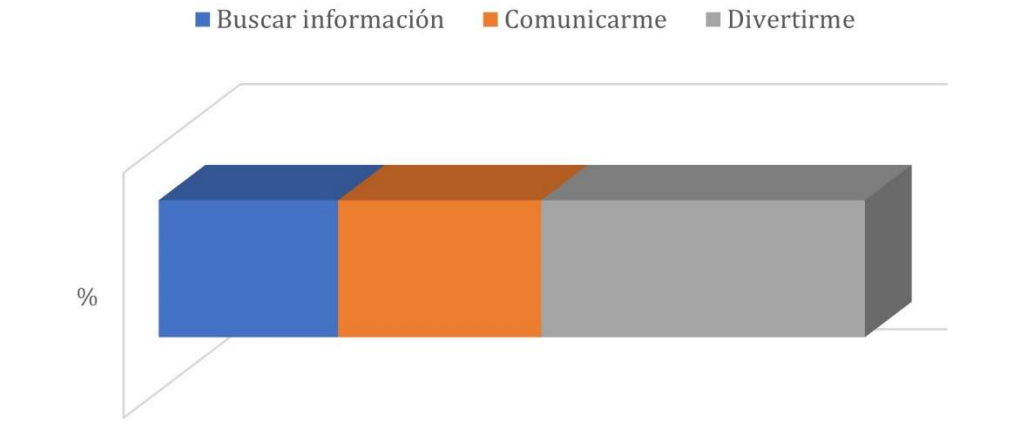
En relación con los ciber-lugares, dos características situacionales de interés son el uso de Internet y la autopercepción del dominio que se tiene del mismo, dos aspectos que se relacionan con la frecuencia del uso de redes sociales y con los dispositivos desde los que se conectan fundamentalmente los menores.

Como vemos a continuación, y no puede ser de otra manera, las principales funciones de Internet para los menores son la de divertirse y la de comunicarse. Estas dos finalidades son de interés porque los menores que se "divierten" agrediendo a otra persona en la red pueden entender el uso de las redes con una finalidad antisocial como principal elemento de uso.

En términos de comunicación, las interacciones problemáticas entre, fundamentalmente terceros, pueden llegar a desencadenar conductas de agresión en el entorno virtual, o bien un malentendido entre los usuarios puede llevar a una situación de esta naturaleza, aunque como veremos esta cuestión no queda tan clara al analizar lo que los menores nos dicen.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

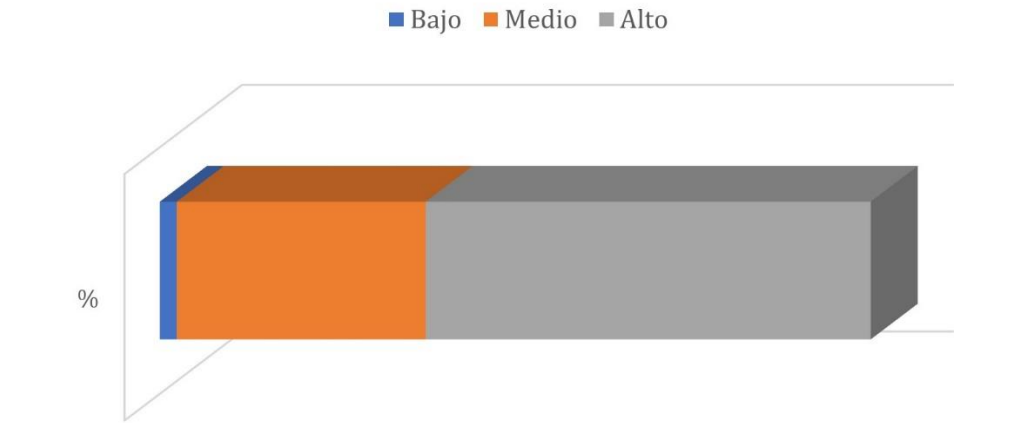
Figura 77. Uso de Internet declarado.



	%
Buscar información	25,4
Comunicarme	28,7
Divertirme	45,9

Por otra parte, en relación con el segundo elemento, la auto-percepción del dominio de Internet, se observa que la gran mayoría de menores declara que tienen un dominio medio o, fundamentalmente, elevado.

Figura 78. Auto-percepción del dominio de Internet.



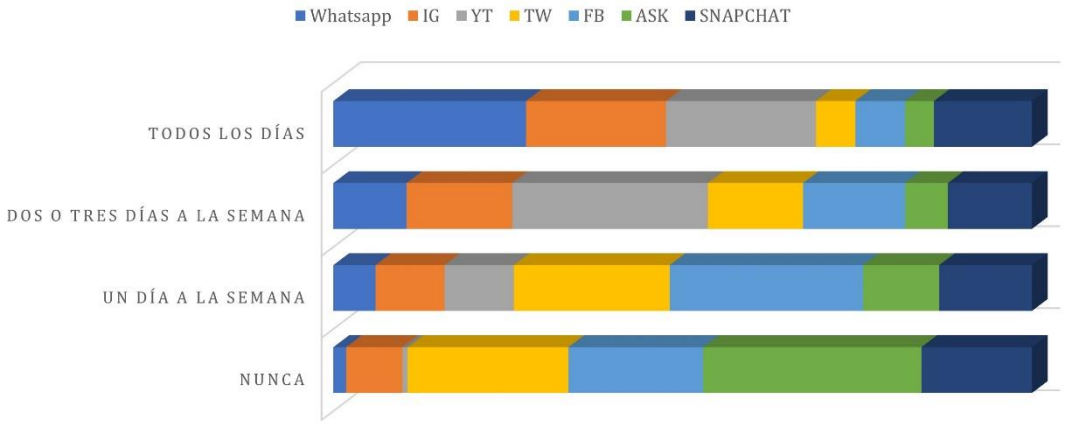
	%
Bajo	2,4
Medio	35,0
Alto	62,6

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esta percepción podría circunscribirse al ámbito de los factores personales, pero he creído conveniente realizar una interpretación alternativa y situarlo como un factor de carácter híbrido, en el que esa percepción puede situarse en el plano de las oportunidades que se pueden generar cuando se realizan conductas de riesgo en el ciberespacio debido a la creencia de que se es experto en el manejo de las herramientas digitales y los entornos virtuales.

Por tanto, esto puede ser indicativo de que la mayor autoconfianza puede dar lugar a mayor exposición al riesgo.

Figura 79. Frecuencia de uso de redes sociales (sin aplicaciones de *gaming*).



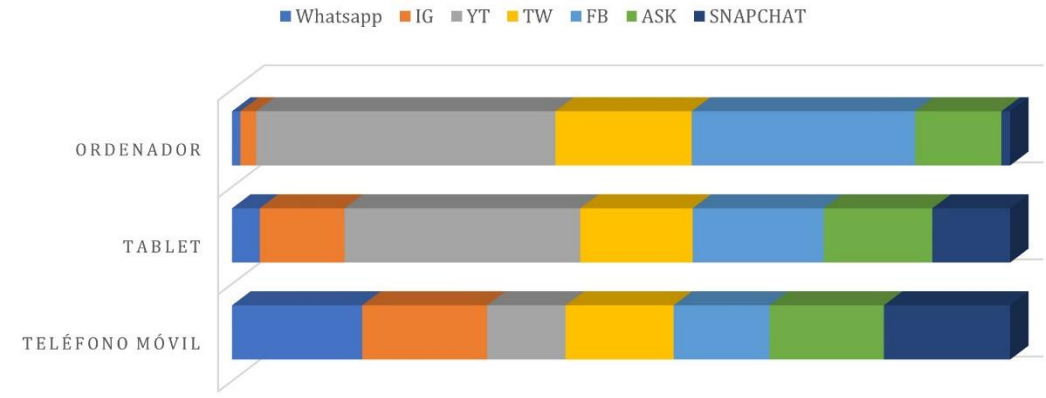
	Nunca	Un día a la semana	Dos o tres días a la semana	Todos los días
Whatsapp	4,3	4,0	10,7	81,0
IG	19,2	6,5	15,5	58,8
YT	1,8	6,5	28,7	63,0
TW	54,8	14,7	13,9	16,5
FB	45,9	18,2	15,0	20,9
ASK	74,5	7,2	6,3	12,1
SNAPCHAT	37,7	8,7	12,3	41,2

Como se muestra, especialmente las aplicaciones relativas a la comunicación síncrona y asíncrona en las que se consume también ocio (Youtube) son de uso frecuente, esto es, un uso normal y normalizado.

En términos de interacción, cuanto mayor es la frecuencia de uso de las redes e Internet, mayor es la posibilidad de ser victimizado en este entorno, como se ha señalado en el repaso de la literatura.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 80. Dispositivos utilizados para el manejo de redes sociales (sin aplicaciones de *gaming*).



	Teléfono móvil	Tablet	Ordenador
Whatsapp	97,6	1,6	,8
IG	93,6	4,9	1,4
YT	58,9	13,6	27,5
TW	81,0	6,5	12,5
FB	71,9	7,6	20,5
ASK	85,8	6,3	7,9
SNAPCHAT	94,7	4,5	,8

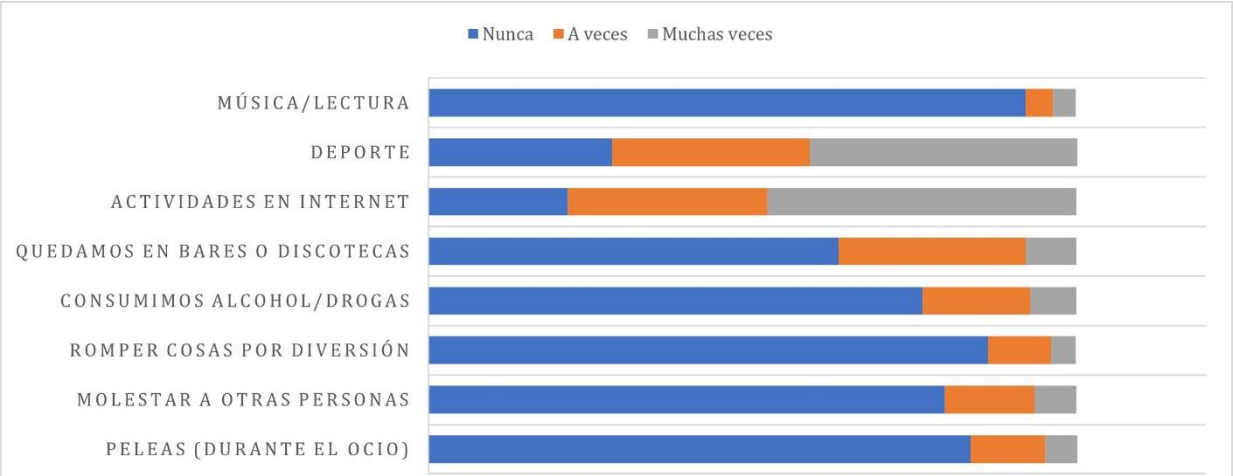
Como se observa, y de manera coherente con la literatura, el teléfono móvil es el dispositivo mayoritario a través del que los menores se conectan, con la relativa excepción del uso de Youtube, lo cual tiene sentido si tenemos en cuenta que desde hace unos años es frecuente el uso de este medio como plataforma no sólo de entretenimiento, sino también "informativa" de las cuestiones que preocupan a los menores, con lo que no es descabellado que busquen pantallas más grandes para consumir los contenidos de esta red.

En relación con el medio físico, me he interesado por el tipo de ocio que se realiza, así como con el tiempo invertido en la realización de diferentes actividades; de la misma manera, también se incluyen las características del barrio en términos de la percepción de problemas en el mismo.

Esto tiene que ver con la exposición a la violencia en el mismo, por lo que también se ha preguntado por la exposición a la violencia en tres ámbitos principales, así como en medios digitales (TV e Internet). Por último, he incluido una de las principales actividades de riesgo, como es el *sexting*, para conocer su posible relación con la victimización por conductas de *cyberbullying*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

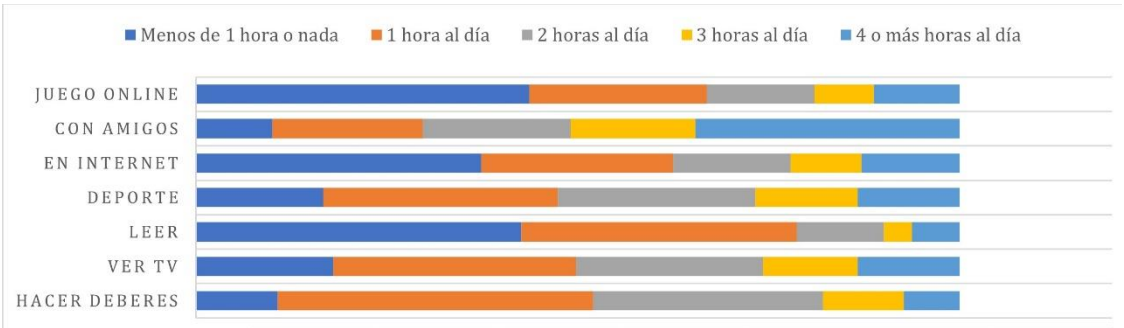
Figura 81. Formas de ocio desestructuradas *versus* estructuradas.



	Peleas (durante el ocio)	Molestar a otras personas	Romper cosas por diversión	Consumimos alcohol/drogas	Quedamos en bares o discotecas	Actividades en Internet	Deporte	Música/Lectura
Nunca	83,7	79,7	86,4	76,3	63,3	21,5	28,4	92,2
A veces	11,5	13,8	9,7	16,6	28,9	30,8	30,4	4,2
Muchas veces	4,9	6,5	3,8	7,1	7,8	47,7	41,3	3,5

Como vemos, no es frecuente que se den actividades desestructuradas durante el tiempo de ocio de los menores. Sin embargo, al preguntar por las actividades clásicas de lectura y audición de música por placer observamos que los chicos prefieren otras actividades, destacando la realización de distintas actividades en Internet, mientras que el deporte se mantiene en unos porcentajes relativamente positivos.

Figura 82. Distribución horaria de las actividades de ocio.



	Hacer deberes	Ver TV	Leer	Deporte	En Internet	Con amigos	Juego online
Menos de 1 hora o nada	10,7	18	42,6	16,7	37,4	10	43,7
1 hora al día	41,3	31,8	36,1	30,7	25,1	19,7	23,2
2 horas al día	30,1	24,5	11,4	25,9	15,4	19,4	14,1
3 horas al día	10,6	12,4	3,7	13,4	9,3	16,3	7,8
4 o más horas al día	7,3	13,3	6,2	13,3	12,8	34,6	11,2

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como se puede observar, la mayor parte de la muestra declara que cuando dedica más horas al día a realizar una actividad estructurada de ocio es la relativa a estar con amigos, como no es descabellado pensar a estas edades; el deporte, el uso de Internet (para actividades diversas y comunicación) y los juegos (*gaming*) son también actividades que, junto con el visionado de TV, suelen ser de uso más intensivo que el resto. Esto además debe relacionarse con la aparición de las plataformas de televisión que ofrecen contenidos personalizados y, cómo no, suponen un uso intensivo también de Internet.

En relación con la exposición a la violencia, ofrezco a continuación los principales resultados descriptivos obtenidos.

Figura 83. Características situacionales del barrio.

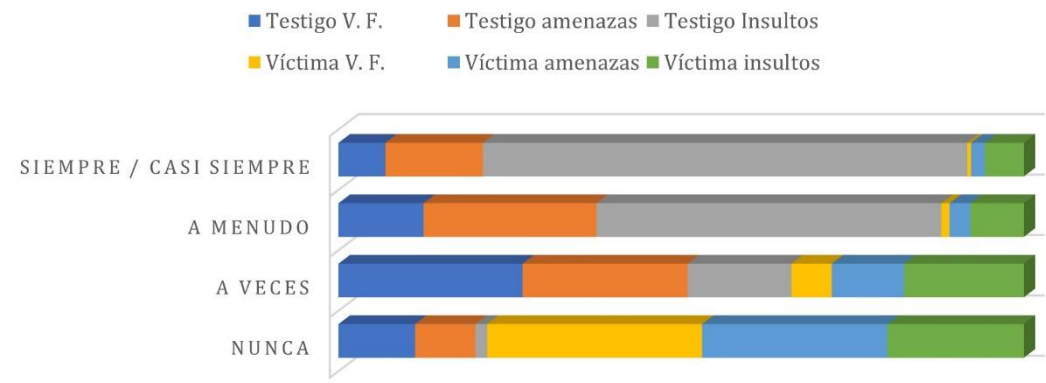
	Hay espacio para que jueguen niños	Se ve mucho a la policía	Hay mucha delincuencia	Hay venta de drogas	Hay suciedad y abandono	Hay muchas riñas	Hay muchas pintadas
Totalmente en desacuerdo	7,0	16,8	28,8	42,5	50,4	27,6	18,0
Algo en desacuerdo	13,2	29,8	32,9	25,3	30,6	35,7	22,1
Algo de acuerdo	39,1	32,5	28,5	22,6	13,5	28,5	38,5
Totalmente de acuerdo	40,6	20,8	9,7	9,6	5,5	8,2	21,4

Como puede apreciarse, los participantes no se encuentran en entornos físicos que presenten, aparentemente, muchos problemas, con la excepción de las pintadas, que en nuestro entorno cultural son bastante frecuentes tanto en entornos rurales como urbanos.

En relación con la exposición a la violencia directa en la calle, tanto como testigo como en el rol de víctima, los resultados que se muestran a continuación dan cuenta de que los entornos físicos en los que se mueven los menores no son muy problemáticos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 84. Exposición a la violencia en la calle.



	Nunca	A veces	A menudo	Siempre / Casi siempre
Testigo V. F.	30,7	57,5	9,4	2,4
Testigo amenazas	24,2	51,6	19,1	5
Testigo Insultos	4,7	32,4	38,1	24,8
Víctima V. F.	86,2	12,6	0,9	0,2
Víctima amenazas	74,3	22,6	2,3	0,7
Víctima insultos	54,7	37,4	5,9	2

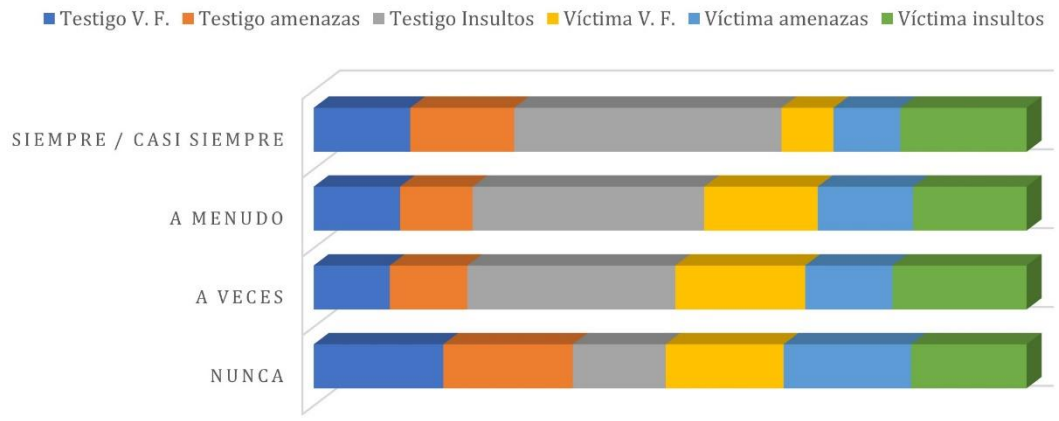
Como se observa, la exposición a violencia física (V. F. en el gráfico) es más infrecuente que otras modalidades más "comunes" de agresión, como los insultos, que parecen ser bastante frecuentes. En lo que se refiere a las amenazas, también son infrecuentes, por lo que parece que la percepción de los problemas del barrio es coherente con lo declarado en torno a las conductas graves sufridas u observadas en la calle.

El siguiente gráfico ofrece información interesante sobre uno de los principales correlatos de la conducta antisocial, como es la exposición a la violencia en casa. Así, se puede apreciar que es infrecuente observar o sufrir violencia física, amenazas o insultos en casa, pero es menester reseñar que, especialmente para los insultos, los porcentajes de observación son importantes.

También deben reseñarse los porcentajes de violencia física e insultos sufridos ocasionalmente: aunque sería deseable que no estemos ante agresiones especialmente graves, lo cierto es que presentan un porcentaje preocupante, dado que puede relacionarse con estilos de crianza inadecuados.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 85. Exposición a la violencia en casa.

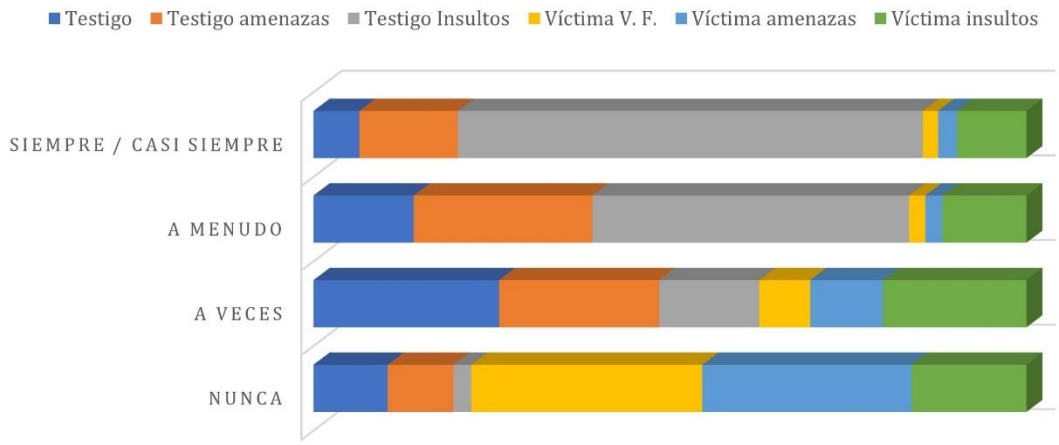


	Nunca	A veces	A menudo	Siempre / Casi siempre
Testigo V. F.	85,9	10,9	1,9	1,3
Testigo amenazas	85,9	11,1	1,6	1,4
Testigo Insultos	61,5	29,8	5,1	3,6
Víctima V. F.	78,2	18,6	2,5	0,7
Víctima amenazas	84,5	12,5	2,1	0,9
Víctima insultos	76,6	19,2	2,5	1,7

En lo que se refiere a la exposición a la violencia en el centro escolar, se declara que se observan con frecuencia elevada o moderada conductas de violencia física en general, aunque lo más frecuente son los insultos y las amenazas; no obstante, en términos de victimización, se indica que generalmente no se sufren estas conductas, acaso, ocasionalmente, de manera coherente con lo indicado sobre la victimización por conductas no relativas al *bullying*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

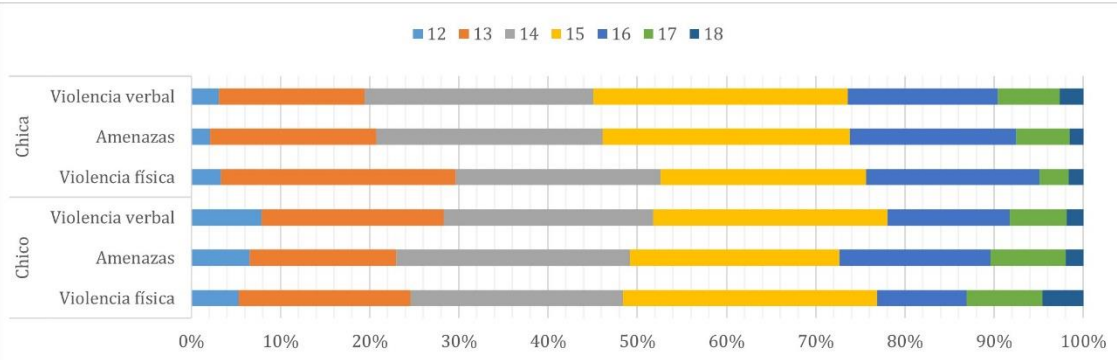
Figura 86. Exposición a la violencia en el centro escolar.



	Nunca	A veces	A menudo	Siempre / Casi siempre
Testigo	26	60,7	10,6	2,7
Testigo amenazas	23	52,3	18,9	5,8
Testigo Insultos	6,3	32,8	33,5	27,4
Víctima V. F.	80,8	16,6	1,7	0,9
Víctima amenazas	73,3	23,8	1,8	1,1
Víctima insultos	40,2	46,9	8,9	4,1

De entre las personas que declaran haber sufrido violencia o haber sido testigo de ella en la calle, se pueden observar porcentajes más elevados en el caso de los chicos para todas las modalidades de violencia, especialmente entre los trece y los quince años.

Figura 87. Exposición a la violencia ocasional y frecuente (acumulado) en la calle por sexo, edad y tipología.



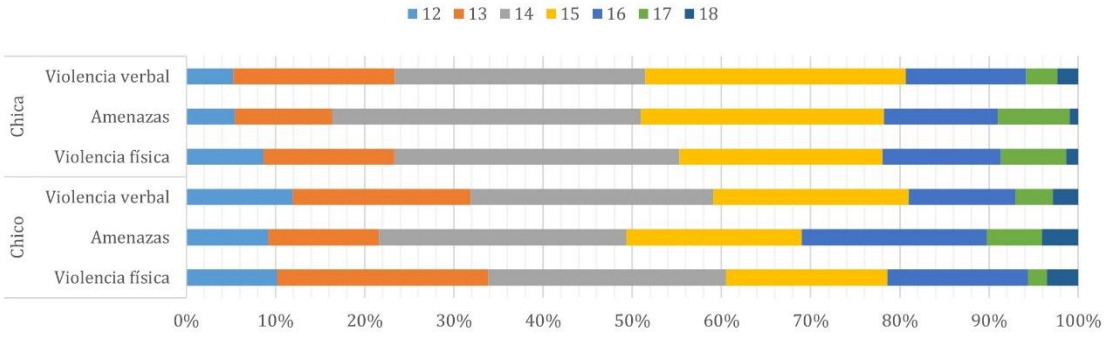
	Chico			Chica		
	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal
12	3,7	4	4,6	1	0,8	1,3
13	13,4	10,1	11,9	8	7,2	6,8
14	16,6	16,1	13,7	7	9,8	10,7
15	19,8	14,4	15,3	7	10,7	11,9
16	7	10,4	8	5,9	7,2	7
17	5,9	5,2	3,7	1	2,3	2,9
18	3,2	1,2	1,1	0,5	0,6	1,1

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A medida que la edad aumenta, los porcentajes de exposición a la violencia disminuyen, pero sigue siendo más frecuente que los chicos indiquen dicha exposición que las chicas en las diferentes modalidades.

En cuanto a la exposición a la violencia en casa, observamos interesantes resultados en la siguiente figura.

Figura 88. Exposición a la violencia ocasional y frecuente (acumulado) en casa por sexo, edad y tipología.



	Chico			Chica		
	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal
12	4,9	4,3	5,4	4,5	2,9	2,9
13	11,4	5,8	9	7,6	5,8	9,9
14	12,8	13	12,3	16,6	18,4	15,4
15	8,7	9,2	9,9	11,8	14,5	16
16	7,6	9,7	5,4	6,9	6,8	7,4
17	1	2,9	1,9	3,8	4,3	1,9
18	1,7	1,9	1,3	0,7	0,5	1,3

En contraposición a lo que sucedía en la calle, los porcentajes de exposición a la violencia en casa para ambos sexos son bastante más igualados, observándose un mayor porcentaje de chicas, entre los catorce y los quince años, que indica que están más expuestas a las conductas señaladas. Los porcentajes antes y después de las edades señaladas son bastante similares.

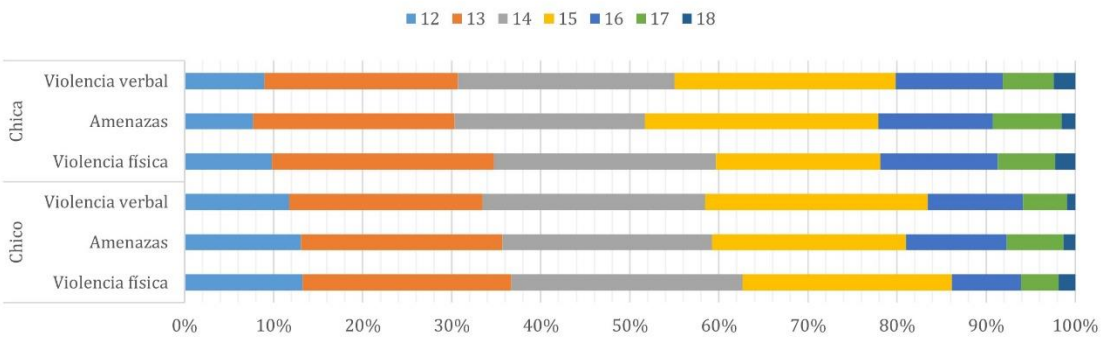
En cuanto a los datos porcentuales referidos a la exposición a la violencia en el ámbito escolar, los resultados muestran que, como en el caso de la calle, los chicos declaran estar más expuestos a ésta que las chicas, pero no de manera significativa

Los datos referidos a la violencia física son sensiblemente más elevados, mientras que las modalidades verbales y de amenazas presentan porcentajes un poco más igualados, aunque son más elevados, generalmente, para los chicos que para las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

chicas. De nuevo, la franja de edad en la que más se declara haber estado expuesto a la violencia va de los trece a los quince años.

Figura 89. Exposición a la violencia ocasional y frecuente (acumulado) en el colegio por sexo, edad y tipología.

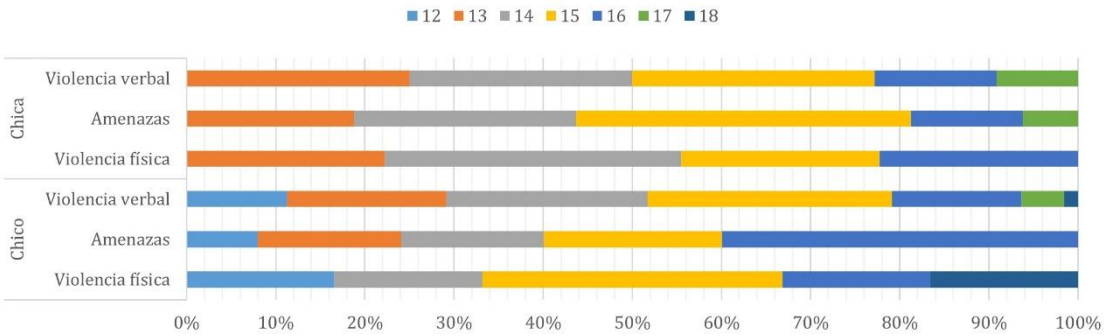


	Chico			Chica		
	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal
12	8,5	8	6,4	3,5	3	4,1
13	15,1	13,8	11,8	8,9	8,8	9,9
14	16,7	14,4	13,6	8,9	8,3	11,1
15	15,1	13,3	13,6	6,6	10,2	11,3
16	5	6,9	5,8	4,7	5	5,5
17	2,7	3,9	2,7	2,3	3	2,6
18	1,2	0,8	0,5	0,8	0,6	1,1

Si miramos con mayor detalle y desagregamos las frecuencias de las conductas encontramos interesantes resultados que, posteriormente, nos van a permitir comprobar si este es un buen predictor de conductas problemáticas en el colegio/instituto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 90. Exposición a la violencia frecuente en la calle por sexo, edad y tipología.



	Chico			Chica		
	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal
12	6,6	4,9	6,6	0	0	0
13	0	9,8	10,4	13,4	7,3	10,4
14	6,6	9,8	13,2	20	9,7	10,4
15	13,4	12,2	16	13,4	14,6	11,3
16	6,6	24,4	8,5	13,4	4,9	5,7
17	0	0	2,8	0	2,4	3,8
18	6,6	0	0,9	0	0	0

Como se puede observar, aunque se cuenta con menos casos, las chicas están más frecuentemente expuestas a la violencia que los chicos con carácter general en la calle, al contrario de la exposición agregada (ocasional y frecuente) que antes comentamos. Para este tipo de exposición, existen diferencias significativas entre sexos en la violencia física en la calle, así como en función de la edad para las amenazas y la violencia física. No existen diferencias significativas para el sexo y las amenazas.

Tabla 42. Prueba de Chi-cuadrado: sexo y violencia física (calle).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	26,884[a]	1	,000		
Continuity Correction[b]	26,079	1	,000		
Likelihood Ratio	27,576	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	26,865	1	,000		
N of Valid Cases	1446				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 91,14.

b. Computed only for a 2x2 table

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 43. Prueba de Chi-cuadrado: edad y violencia física (calle).

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,981[a]	6	,030
Likelihood Ratio	13,282	6	,039
Linear-by-Linear Association	9,733	1	,002
N of Valid Cases	1452		

a. 1 cells (7,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,99.

Tabla 44. Prueba de Chi-cuadrado: edad y amenazas (calle).

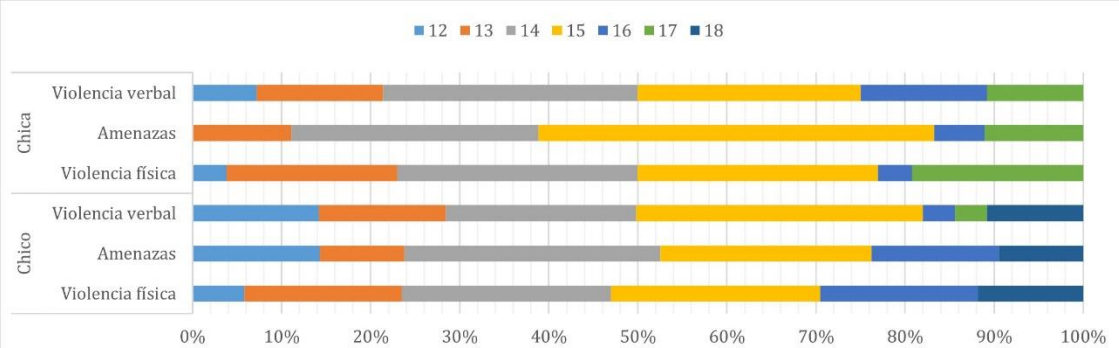
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,473[a]	6	,017
Likelihood Ratio	13,394	6	,037
Linear-by-Linear Association	3,116	1	,078
N of Valid Cases	1452		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,67.

Lo mismo sucede para la exposición a la violencia en casa, en la que, a excepción de las franjas de doce y dieciocho años, son las chicas las que declaran una mayor exposición frecuente. Este hecho es coherente con los porcentajes agregados que anteriormente presenté. Sin embargo, estos resultados no presentan diferencias significativas ni en función del sexo ni según la edad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 91. Exposición a la violencia frecuente en casa por sexo, edad y tipología.



	Chico			Chica		
	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal
12	2,3	7,7	7,1	2,3	0	3,6
13	7	5,1	7,1	11,6	5,1	7,1
14	9,3	15,5	10,7	16,3	12,8	14,3
15	9,3	12,8	16,1	16,3	20,5	12,5
16	7	7,7	1,8	2,3	2,6	7,1
17	0	0	1,8	11,6	5,1	5,4
18	4,7	5,1	5,4	0	0	0

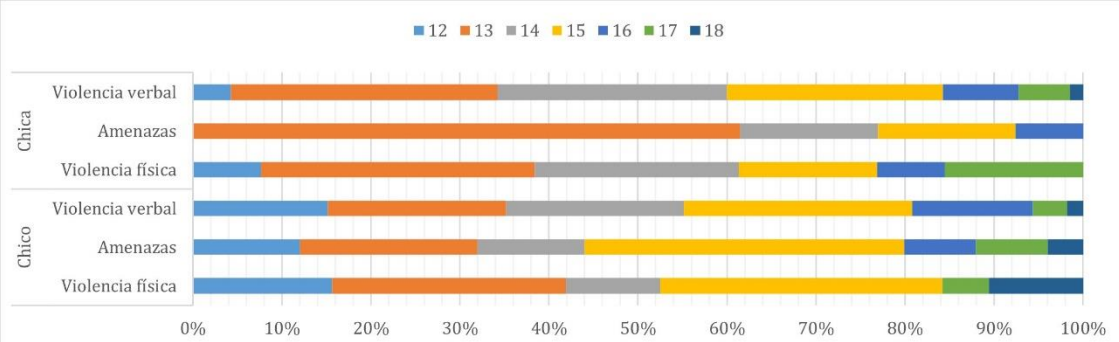
No obstante, a diferencia de lo que ocurría antes, y también de manera distinta de lo que ocurre con las conductas de *bullying* directo e indirecto, los chicos declaran estar más frecuentemente expuestos a la violencia en el colegio, como puede comprobarse a continuación.

De manera consistente con lo anteriormente presentado, la franja de edad más aparentemente problemática es la que va de los trece a los quince años; también resulta llamativo el hecho de que las chicas, en la edad de trece años, presentan porcentajes elevados de amenazas y violencia verbal y física.

Estos resultados únicamente presentan diferencias entre sexos en las conductas de violencia verbal, no presentando diferencias significativas ninguna otra conducta según sexo o edad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

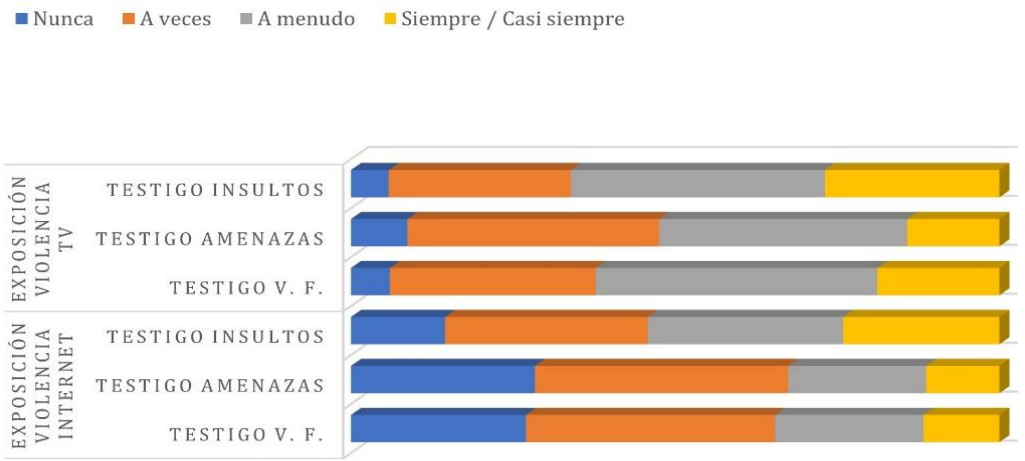
Figura 92. Exposición a la violencia frecuente en el colegio por sexo, edad y tipología.



	Chico			Chica		
	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal	Violencia física	Amenazas	Violencia verbal
12	9,3	7,9	9,1	3,1	0	1,7
13	15,6	13,1	12	12,5	21,1	12
14	6,3	7,9	12	9,3	5,3	10,3
15	18,8	23,6	15,4	6,3	5,3	9,7
16	0	5,3	8,1	3,1	2,6	3,4
17	3,1	5,3	2,3	6,3	0	2,3
18	6,3	2,6	1,1	0	0	0,6

Mención aparte merece la exposición a la violencia en televisión e Internet, para la que se consultó por la mera exposición para conocer la frecuencia de observación de insultos, amenazas o violencia física.

Figura 93. Exposición a la violencia en TV e Internet.



	Exposición violencia Internet			Exposición violencia TV		
	Testigo V. F.	Testigo amenazas	Testigo Insultos	Testigo V. F.	Testigo amenazas	Testigo Insultos
Nunca	27	28,4	14,5	6	8,7	5,8
A veces	38,4	39,1	31,3	31,7	38,8	28,1
A menudo	22,9	21,3	30,1	43,4	38,2	39,2
Siempre / Casi siempre	11,7	11,3	24,1	18,8	14,2	26,9

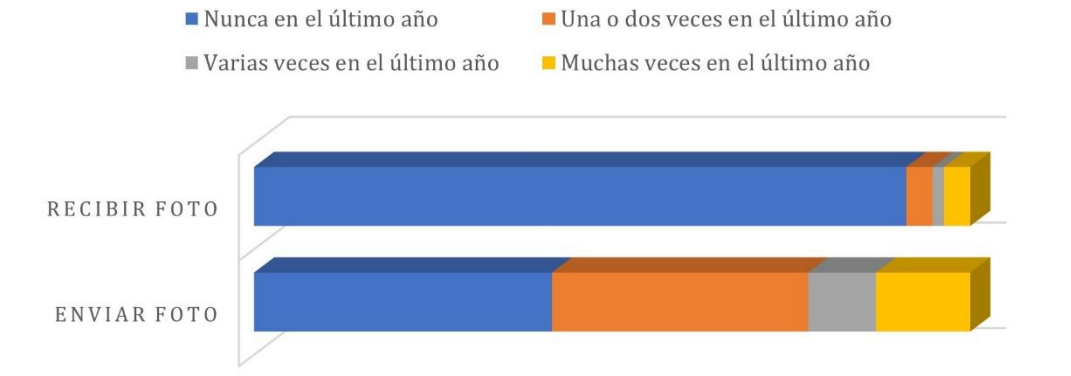
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sobre el visionado de diferentes conductas violentas, como los insultos, amenazas y violencia física, podemos observar que la mayor frecuencia se da en la televisión, mientras que las frecuencias bajan en Internet.

No deja de ser llamativo que los porcentajes de estas conductas son relativamente elevados en formas frecuentes y ocasionales, lo cual puede tener que ver con la generación de contenidos con posibilidad de ser consumidos sin supervisión adulta antes de que con las preferencias de consumo de los menores.

Por último, para finalizar el apartado de riesgos situacionales, una de las conductas de riesgo frecuentemente abordadas por la literatura es el *sexting*, el cual puede dar lugar a diferentes formas de victimización, *cyberbullying* incluido, como se señaló en el repaso de la literatura.

Figura 94. Exposición por práctica de *sexting*.



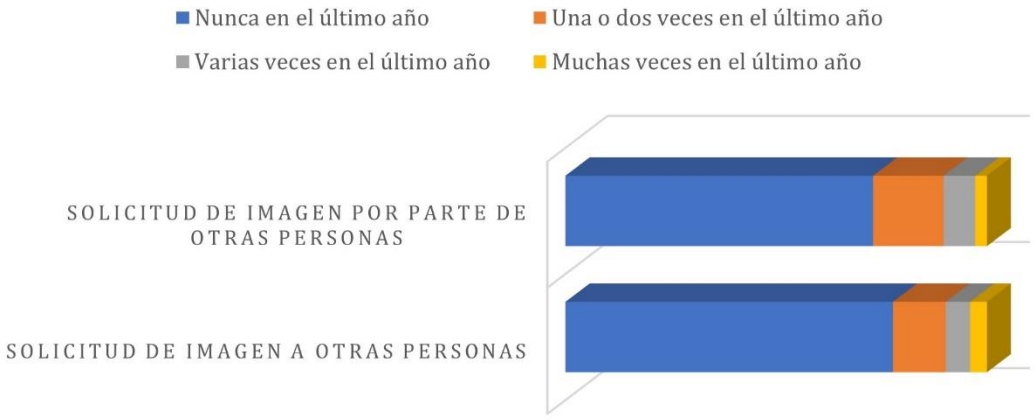
	Enviar foto	Recibir foto
Nunca en el último año	91,2	98,7
Una o dos veces en el último año	5,4	,6
Varias veces en el último año	1,4	,2
Muchas veces en el último año	2,0	,6

Como se puede apreciar en esta gráfica en la que se destaca el 10% del total, la gran mayoría de los participantes declara no haber recibido fotos de esta naturaleza en el último año, pero un porcentaje relativamente moderado declara haber enviado una o dos veces en el último año fotos de contenido sexualmente explícito.

No obstante, si preguntamos por la recepción o realización de solicitudes, los porcentajes son distintos, como puede apreciarse en la siguiente figura.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 95. Solicitud de fotos de esta naturaleza a otras personas y por parte de otras personas.



	Solicitud de imagen a otras personas	Solicitud de imagen por parte de otras personas
Nunca en el último año	77,7	73
Una o dos veces en el último año	12,5	16,7
Varias veces en el último año	5,8	7,5
Muchas veces en el último año	4	2,8

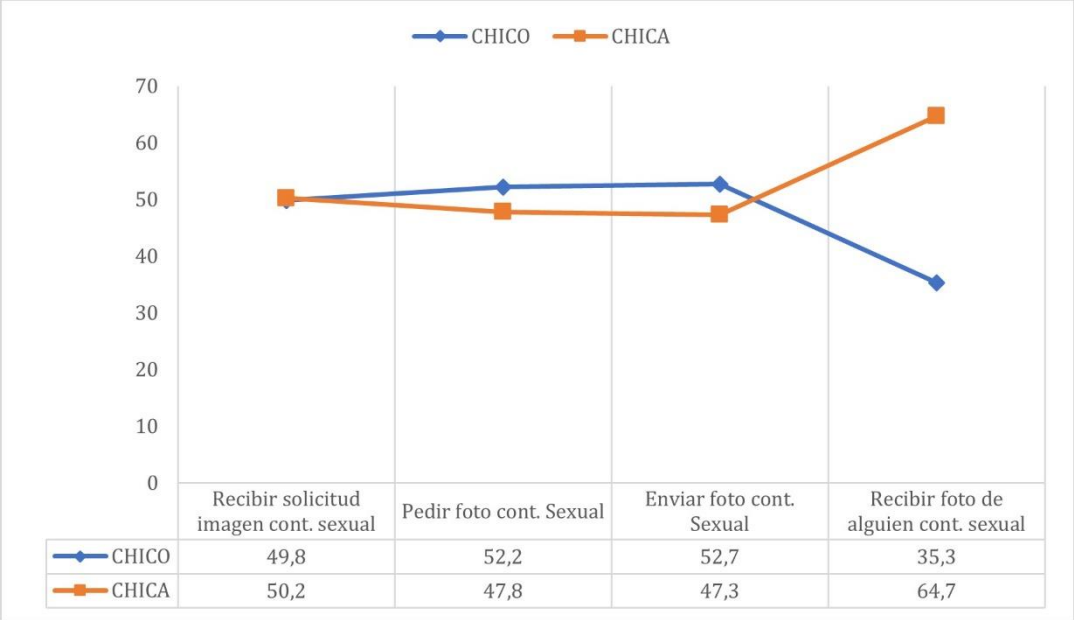
Como se ve, el porcentaje de intentos para que alguien envíe una foto de esta naturaleza es relativamente frecuente; no obstante, las solicitudes para que el/la menor envíe fotos es de carácter más ocasional, aunque supone un porcentaje relativamente elevado. Sin embargo, es destacable que, pese a estos resultados, la generación de la conducta es bastante infrecuente.

La distribución por sexo de las personas que han practicado sexting no presenta diferencias significativas en función del sexo para ninguna de las conductas. A modo de descripción, puede apreciarse que la recepción de solicitudes se distribuye de manera muy similar entre chicos y chicas. La conducta relativa a pedir fotos es también similar, aunque con una ligera diferencia porcentual para el grupo de chicos.

También los chicos declaran que envían más fotos, pero con un porcentaje ciertamente ajustado, mientras que la recepción efectiva de imágenes de este contenido es más frecuente en el grupo de chicas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

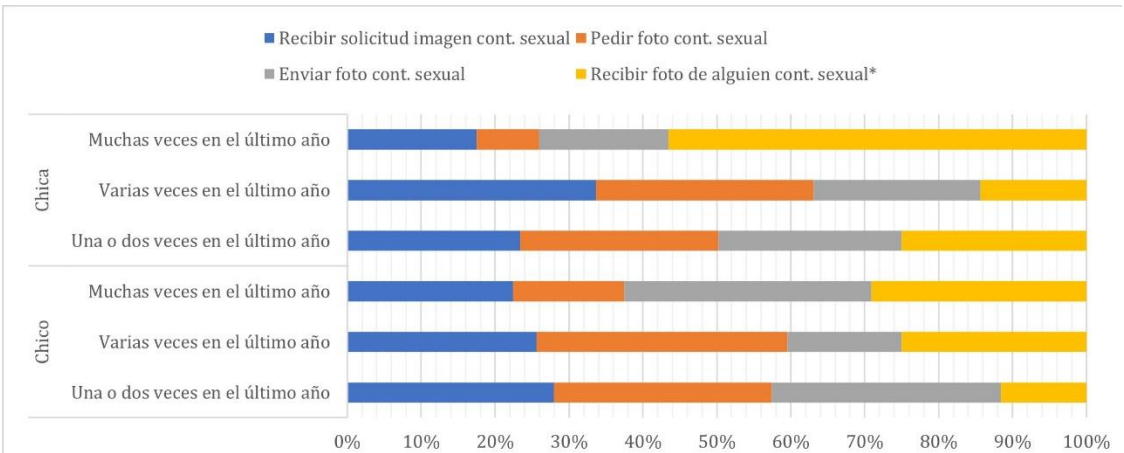
Figura 96. Distribución de práctica de sexting por sexo.



	Recibir solicitud imagen cont. sexual	Pedir foto cont. Sexual	Enviar foto cont. Sexual	Recibir foto de alguien cont. sexual
CHICO	49,8	52,2	52,7	35,3
CHICA	50,2	47,8	47,3	64,7

En términos de frecuencia de las conductas, como se aprecia, los porcentajes son muy similares para los dos grupos generados en función del sexo. Los porcentajes referidos a la conducta frecuente (muchas veces) son sensiblemente inferiores a las conductas infrecuentes (varias o una o dos veces en el último año).

Figura 97. Distribución porcentual de sexting por frecuencia de conducta y sexo.



	Chico			Chica		
	Una o dos veces en el último año	Varias veces en el último año	Muchas veces en el último año	Una o dos veces en el último año	Varias veces en el último año	Muchas veces en el último año
Recibir solicitud imagen cont. sexual	28,6	12,1	9,1	27,5	13,6	9,1
Pedir foto cont. sexual	30,1	16	6,1	31,5	11,9	4,4
Enviar foto cont. sexual	31,8	7,3	13,6	29,1	9,1	9,1
Recibir foto de alguien cont. sexual*	11,8	11,8	11,8	29,4	5,8	29,4

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.2. Correlaciones y modelos de regresión.

Una vez descritos los resultados de las principales variables estudiadas, es el momento de conocer cómo se relacionan entre sí y la capacidad predictiva de la aparición de conductas de *bullying* y *cyberbullying*.

En este sentido, presento los principales datos obtenidos de las correlaciones, habiendo situado las tablas para su consulta en el anexo 1, dada su extensión para mostrarlas en texto. He dividido el apartado de la misma manera que el anterior: factores personales, de apoyo prosocial y de oportunidad/situacionales.

Así, presento en primer lugar los resultados de las correlaciones y, posteriormente, los modelos generados para cada grupo de factores.

4.1.2.a. Correlaciones: factores personales.

La correlación entre roles es elevada o moderada, como la literatura ha venido señalando (tabla 79). Evidentemente, la conducta de agresión en *bullying* directo presenta una gran correlación con la de agresión en *bullying* indirecto (r=.549; p<.01). La relación con la agresión en *cyberbullying* es más discreta, pero significativa (r=.346; p<.01). Con el resto de roles, las correlaciones entre la agresión en *bullying* directo son también significativas, destacando la correlación con la victimización por *bullying* directo (r=.254; p<.01) e indirecto (r=.244; p<.01). En el grupo de agresores en conductas de *bullying* indirecto llama la atención la elevada correlación con el rol de agresor en *cyberbullying* (r=.439, p=.01).

En cuanto a la victimización, se observa una fuerte correlación entre ser víctima de *bullying* directo y serlo de *bullying* indirecto (r=.592; p<.01), así como con ser víctima de *cyberbullying* (r=. 369; p<.01). También se observa que el rol de víctima de *cyberbullying* se correlaciona, modesta pero significativamente, con el de agresor (r=.240; p<.01).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

A continuación, se presentan las correlaciones entre los roles seleccionados y las diferentes variables que he trabajado, siguiendo en la medida de lo posible el orden que establecí a partir del modelo TRD.

Las correlaciones entre los roles de agresor y víctima (*bullying* directo) con las variables sexo y edad (ver tabla 78) muestran que la relación entre la agresión y la

edad es modesta, pero significativa (r=.079; p<.01), mientras que, como cabía esperar a partir de los porcentajes, la relación con el sexo es discreta en sentido negativo y moderadamente significativa (r= -.063; p<.05).

En cuanto a la victimización, la edad no se relaciona con este rol, mientras que la relación con el sexo ofrece una relación también modesta y significativamente moderada (r=.066; p<.05).

En cuanto a los roles de agresión y victimización en *bullying* indirecto (ver tabla 81), como podía intuirse a partir de las diferencias porcentuales anteriormente presentadas, la agresión no presenta una correlación ni con la edad ni con el sexo, mientras que la victimización tampoco presenta resultados positivos en cuanto a la edad; no obstante, sí se aprecia una relación discreta pero significativa con el sexo (r=.121; p<.01).

Lo mismo sucede para la agresión y la victimización en el caso del *cyberbullying* (ver tabla 82). Ninguno de los roles presenta correlación con la edad, así como la victimización tampoco presenta una correlación con el sexo de los participantes. Sí existe una correlación negativa bastante discreta, pero significativa, para el caso del sexo con la agresión (r= -.085; p<.01). Esta correlación puede, probablemente, tener que ver con la escasa muestra de personas agresoras que se ha identificado y la también escasa, pero porcentualmente más elevada, muestra de agresores.

Como era esperable a partir de la literatura, los conflictos en la escuela se relacionan con la agresión (*bullying* directo), de manera moderada pero significativa, para las tres formas de victimización señaladas: agresión física (r=.141; p<.01), agresión verbal (r=.173; p<.01) y amenazas (r=.162; p<.01). Del mismo modo, las relaciones más fuertes entre las formas de victimización en el colegio se dan con la victimización por *bullying* directo, como también se esperaba: así, se presentan correlaciones más robustas y significativas con la agresión física (r=.319; p<.01), la verbal (r=.320; p<.01) y las amenazas (r=.345; p<.01) (ver tabla 102).

De manera consistente con el anterior caso y con lo establecido por los estudios, la agresión y la victimización en *bullying* indirecto también se correlacionan con la victimización por otras conductas (ver tabla 84). Así, para la agresión se presentan correlaciones moderadas pero significativas, destacando, como antes, las relaciones

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

más fuertes entre la victimización por *bullying* indirecto y la victimización por agresión física (r=.256; p<.01), por agresión verbal (r=.293; p<.01) y por amenazas (r=.324; p<.01).

En cuanto al *cyberbullying*, es llamativo, aunque esperable, que las relaciones sean más discretas: en términos de agresión, sí es coherente, como en los anteriores casos, dado que existen ciertos tipos de agresión que, como se dijo, tienen su génesis en conflictos en el medio físico [véase, para la agresión física (r=.139; p<.01), la agresión verbal (r=.120; p<.01) y las amenazas (r=.147; p<.01)].

Sin embargo, la relaciones entre la victimización por *cyberbullying* y las victimizaciones en el colegio son más moderadas que en los anteriores casos, pero igualmente significativas: para la agresión física (r=.183; p<.01); para la agresión verbal (r=.173; p<.01), y; para las amenazas (r=.171; p<.01).

Las relaciones entre las formas de victimización en las tres conductas propuestas son más o menos robustas y significativas (especialmente para el caso de la victimización por *bullying*, directo e indirecto), lo cual, de alguna manera, refrenda los resultados de la literatura sobre la materia y también la referente a la victimología, a partir de la cual es esperable que una víctima sufra diferentes tipos de victimización, en este caso, en el ámbito escolar.

Siguiendo con los factores personales, se presenta a continuación la síntesis de las relaciones halladas con la autoestima y la impulsividad, las cuales presentan interesantes connotaciones a efectos de este trabajo. Resulta relevante comprobar la nula correlación entre estas conductas y la autoestima, tanto para la agresión como para la victimización, como era esperable. No obstante, se obtiene una correlación discreta y modestamente significativa (r=.0.61; p<.05) entre la agresión y la impulsividad (ver tabla 86).

Aunque me refiero a este aspecto en las conclusiones, de alguna manera es esperable que esta relación fuese modesta, habida cuenta de que, aunque la literatura señala que existe una relación entre las conductas antisociales y la impulsividad, en este estudio se han hallan porcentajes relativamente bajos de *bullying* (directo e indirecto).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como se puede apreciar en la tabla 85, los resultados son consistentemente similares, con una correlación discreta y moderadamente significativa entre la agresión en *bullying* indirecto y la impulsividad (r=.078; p<.05).

En cuanto a las correlaciones entre estos factores y la agresión y victimización en casos de *cyberbullying*, los resultados muestran que no existe relación entre las conductas y la impulsividad o la autoestima (ver tabla 88).

Siguiendo con las correlaciones entre las conductas estudiadas y factores personales, los resultados muestran la inexistencia de correlación entre éstas y el consumo de sustancias estupefacientes y/o psicotrópicas (ver tablas 89, 90 y 91).

En lo que concierne a la conducta antisocial en general, aunque existe cierto desacuerdo entre la literatura, en las correlaciones efectuadas no se encuentran asociaciones entre la agresión y la victimización de las tres conductas objeto de estudio y la conducta antisocial general que los participantes han declarado cometer. Como se puede observar en la tabla 92, ni siquiera en las conductas de agresión se observa una relación, a diferencia de algunos estudios sí han hallado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.2.b. Modelos de regresión: Factores personales.

Se presentan ahora los resultados de los modelos generados para los factores personales. Primero, presento los modelos para la agresión en las tres modalidades conductuales, para, después, presentar los modelos para la victimización. En ambos casos se presentan únicamente las variables que se encuentran dentro del modelo.

Las variables introducidas dentro de los modelos son las señaladas en la tabla 46, que recuerdo aquí:

Tabla 45. Variables sujetas a comprobación para los modelos de factores de riesgo personales: agresión y victimización.

***Bullying* directo/indirecto**	***Cyberbullying***
Agresor en *bullying* indirecto	Agresor en bullying indirecto
Agresor en *bullying* directo	Agresor en bullying directo
Víctima de bullying directo	Víctima de bullying directo
Víctima de *bullying* indirecto	Víctima de *bullying* indirecto
Agresor en *Cyberbullying*	Agresor en cyberbullying
Víctima de cyberbullying	Víctima de cyberbullying
Sexo	Sexo
Edad	Edad
Rendimiento escolar	Rendimiento escolar
Conducta antisocial previa (offline)	Conducta antisocial previa (online y offline)
Impulsividad	Impulsividad
Autoestima	Autoestima
Consumo de sustancias	Consumo sustancias
Víctima de violencia física en la calle	Percepción de dominio de Internet
Víctima de violencia verbal en la calle	Víctima de violencia física en la calle
Víctima de amenazas en la calle	Víctima de violencia verbal en la calle
Víctima de violencia física en el colegio	Víctima de amenazas en la calle
Víctima de violencia verbal en el colegio	Víctima de violencia verbal en Internet
Víctima de amenazas en el colegio	Víctima de amenazas en Internet
Víctima de violencia física en casa	Víctima de violencia física en el colegio
Víctima de violencia verbal en casa	Víctima de violencia verbal en el colegio
Víctima de amenazas en casa	Víctima de amenazas en el colegio
	Víctima de violencia física en casa
	Víctima de violencia verbal en casa
	Víctima de amenazas en casa

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a. Modelos para la agresión.

En primer lugar, se muestra el modelo generado con los factores de carácter personal en la agresión por *bullying* directo. Se muestran únicamente las variables incluidas en el modelo.

Tabla 46. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: agresión en *bullying* directo.

	Variables presentes en el modelo. Factores personales. Conducta de bullying directo.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES PERONALES: *BULLYING* DIRECTO	Víctima de bullying directo	1,465	,358	16,723	1	,000	4,327	2,144	8,731
	Agresión en bullying directo	3,014	,337	80,145	1	,000	20,377	10,532	39,423
	Víctima de bullying indirecto	-,851	,395	4,641	1	,031	,427	,197	,926
	Agresión en cyberbullying	2,005	,420	22,757	1	,000	7,430	3,259	16,937
	Edad	,213	,097	4,786	1	,029	1,237	1,022	1,496
	Mala trayectoria en la escuela	,700	,294	5,674	1	,017	2,013	1,132	3,579
	Autoestima (baja)	-,495	,211	5,507	1	,019	,610	,403	,922
	Ser víctima de amenazas en casa	1,197	,613	3,809	1	,051	3,309	,995	11,008
	Constante	-5,369	1,532	12,284	1	,000	,005		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,282	393,307					,380		

Como resultaba esperable de acuerdo con la literatura, el solapamiento entre roles provoca que ser agresor en *bullying* indirecto y *cyberbullying*, así como ser víctima de *bullying* directo e indirecto, son buenos predictores de la agresión. Sin embargo, *per se*, como indiqué acerca de la circularidad explicativa, no explicarían la conducta de agresión.

La edad es un buen predictor de esta conducta, asumiendo a partir de la incidencia que, a menor edad, mayor riesgo de ser agresor. La mala trayectoria en la escuela

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

presenta un riesgo dos veces mayor para ser agresor, así como ser víctima de amenazas en casa implicaría poseer un riesgo tres veces mayor de convertirse en agresor, aunque de manera poco significativa. Por último, la autoestima supone un elemento predictor, en la línea de lo establecido por la literatura.

Este modelo explicaría el 38% de la variabilidad en la conducta, teniendo un ajuste adecuado.

Tabla 47. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: agresión en *bullying* indirecto.

	Variables presentes en el modelo. Factores personales. Conducta de bullying indirecto.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES PERONALES: *BULLYING* INDIRECTO	**Agresión en bullying directo**	2,792	,319	76,750	1	,000	16,321	8,738	30,484
	Víctima de bullying indirecto	1,461	,338	18,651	1	,000	4,312	2,221	8,369
	Agresión en cyberbullying	1,435	,485	8,772	1	,003	4,201	1,625	10,862
	Víctima de cyberbullying	-1,243	,580	4,589	1	,032	,289	,093	,900
	Víctima de agresión verbal en la calle	1,008	,415	5,907	1	,015	2,739	1,215	6,173
	Constante	-3,668	,237	239,789	1	,000	,026		
	Test de Hosmer and Lemeshow		Probabilidad -2log				R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,727		**334,118**				**,367**		

En cuanto al modelo generado para las conductas de *bullying* indirecto, el mismo explica un 36,7% de la variabilidad: llama la atención que no aparecen elementos predictores relacionados con las conductas de *bullying* directo, a excepción de ser agresor y víctima en otras modalidades.

En este modelo, ser víctima frecuente de agresiones verbales en la calle supone un riesgo casi tres veces mayor para llevar a cabo estas conductas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 48. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: agresión en *cyberbullying*.

	Variables presentes en el modelo. Factores personales. Conducta de cyberbullying.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES PERONALES: *CYBERBULLYING*	Agresión en bullying directo	2,166	,465	21,743	1	,000	8,725	3,510	21,688
	Víctima de bullying directo	-1,300	,599	4,714	1	,030	,273	,084	,881
	Agresión en bullying indirecto	1,352	,483	7,827	1	,005	3,866	1,499	9,969
	Víctima de cyberbullying	2,937	,488	36,274	1	,000	18,861	7,252	49,053
	Sexo	-1,081	,407	7,063	1	,008	,339	,153	,753
	Constante	-2,722	,591	21,239	1	,000	,066		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,736	221,425					,351		

En cuanto al modelo generado para las conductas de *cyberbullying*, además de ser agresor en las otras modalidades y víctima de *bullying* directo y *cyberbullying*, es el sexo la variable predictora que aparece. En este sentido, el modelo sitúa este estudio en consonancia con el acuerdo dentro de la literatura, pese a las diferencias entre estudios.

Dentro del solapamiento conductual, llama la atención que ser victimizado por estas conductas supone un riesgo de casi diecinueve veces mayor para ser agresor. Este elevado resultado explica que el modelo sea capaz de dar cuenta de más del 35% de la varianza.

b. Modelos para la victimización.

En cuanto a los modelos de victimización por estas conductas, se exponen a continuación los resultados obtenidos.

El modelo generado para la victimización por *bullying* directo, que da cuenta de un 33% de la varianza, vuelve a situar como predictoras las variables relativas a ser

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

agresor en *bullying* directo y *cyberbullying* (no así en *bullying* indirecto), así como ser víctima por otras modalidades.

Tabla 49. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: victimización en *bullying* directo.

	Variables presentes en el modelo. Factores personales. Víctima de bullying directo.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES PERONALES: *BULLYING* DIRECTO	Agresión en bullying directo	1,119	,334	11,243	1	,001	3,061	1,592	5,888
	Víctima de bullying indirecto	1,948	,257	57,380	1	,000	7,015	4,238	11,612
	Agresión en cyberbullying	-1,224	,611	4,012	1	,045	,294	,089	,974
	Víctima de cyberbullying	1,717	,331	26,883	1	,000	5,567	2,909	10,653
	Impulsividad	-,383	,192	3,999	1	,046	,681	,468	,992
	Consumo de sustancias	,236	,106	5,017	1	,025	1,267	1,030	1,558
	Víctima de agresión verbal en el colegio	1,204	,288	17,488	1	,000	3,332	1,895	5,857
	Constante	-2,439	,387	39,813	1	,000	,087		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,221	466,183					,337		

A diferencia de lo que cabría esperar habida cuenta de los resultados de la literatura en torno a los factores de riesgo para las conductas antisociales en general, dos de los correlatos clásicos de la agresión aparecen aquí como plausibles factores explicativos de la victimización: la impulsividad y el consumo de sustancias.

Por su parte, de manera consistente con ser víctima en otros entornos y también con los resultados descriptivos, haber sido victimizado por agresiones verbales en el colegio parece ser un buen predictor de la victimización por *bullying* directo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 50. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: victimización en *bullying* indirecto.

	Variables presentes en el modelo. Factores personales. Víctima de bullying indirecto.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES PERONALES: *BULLYING* INDIRECTO	Víctima de bullying directo	1,998	,255	61,241	1	,000	7,376	4,472	12,167
	Agresión en bullying indirecto	1,138	,307	13,746	1	,000	3,121	1,710	5,695
	Víctima de cyberbullying	1,110	,314	12,468	1	,000	3,036	1,639	5,623
	Sexo	,650	,219	8,781	1	,003	1,916	1,246	2,946
	Consumo de sustancias	-,274	,138	3,943	1	,047	,760	,580	,996
	Víctima de agresión verbal en la calle	,851	,339	6,319	1	,012	2,342	1,206	4,549
	Víctima de amenazas en casa	1,184	,535	4,892	1	,027	3,268	1,144	9,333
	Constante	-3,371	,381	78,333	1	,000	,034		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,460	591,361					,282		

Para el modelo de victimización por *bullying* indirecto, se observa que ser víctima en otras modalidades, así como ser agresor de *bullying* indirecto, son buenos predictores.

En cuanto a los factores que predicen la victimización, el sexo, de manera consonante con la literatura, aparece como un buen predictor, así como ser víctima en otros contextos (de agresiones verbales en la calle y de amenazas en casa). Se vuelve a observar que el consumo de sustancias aparece como factor de riesgo para la victimización.

El modelo da cuenta de poco más del 28% de la victimización, con un ajuste adecuado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 51. Modelo de regresión logística binaria para los factores de carácter personal: victimización en *cyberbullying*.

	Variables presentes en el modelo. Factores personales. Víctima de cyberbullying.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES PERONALES: *CYBERBULLYING*	Víctima de bullying directo	1,772	,331	28,627	1	,000	5,881	3,073	11,254
	Agresión en bullying indirecto	-1,127	,520	4,693	1	,030	,324	,117	,898
	Víctima de bullying indirecto	1,114	,332	11,232	1	,001	3,045	1,588	5,840
	Agresión en cyberbullying	2,785	,477	34,111	1	,000	16,200	6,362	41,250
	Sexo	,880	,315	7,816	1	,005	2,410	1,301	4,465
	Mala trayectoria en la escuela	,765	,316	5,871	1	,015	2,149	1,157	3,990
	Víctima de agresión verbal en la calle	1,010	,422	5,719	1	,017	2,746	1,200	6,284
	Constante	-5,090	,593	73,602	1	,000	,006		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,717	345,933					,321		

En el último modelo, correspondiente a la victimización por *cyberbullying*, se observa que, especialmente, ser agresor en conductas de *cyberbullying* y *bullying* indirecto, así como víctima de *bullying*, son predictores de ser víctima, de manera consistente con la literatura en la materia.

Este modelo, que explica el 32% de la varianza con un ajuste bastante bueno, muestra que el sexo es un buen predictor (en este caso, ser chica, como vimos en los descriptivos), así como tener una mala trayectoria académica y ser víctima de agresiones verbales en la calle.

Observadas las fuentes de riesgo de carácter personal, me ocupo de los factores relacionados con el apoyo prosocial (o la falta de éstos), presentando en primer lugar las correlaciones entre las distintas variables y, posteriormente, los modelos generados a partir de los resultados obtenidos para las variables seleccionadas como relevantes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.2.c. Correlaciones: Factores de apoyo (pro)social.

En relación con estos factores, en primer lugar, me centro en observar las correlaciones entre los diferentes roles según conducta y las relaciones adecuadas con la familia, el entorno escolar directo y los amigos (de fuera del centro educativo), con la finalidad de ir ordenando los posteriores modelos explicativos.

En la tabla 93 (ver anexo 1) se puede apreciar que las correlaciones entre las variables de apoyo van en sentido positivo mientras que éstas y las variables conductuales van en sentido negativo. La explicación a este hecho reside en cómo están construidas las mismas. Para el *bullying* directo, tanto en la victimización como en la agresión, observamos que las correlaciones muestran asociaciones negativas, lo cual indica que, efectivamente, llevarse bien con los sistemas familiar, escolar y de pares es un factor protector.

En la agresión, el sistema familiar ($r=-.107$; $p<.01$, la buena relación con el padre; $r=-.140$, $p<.01$, con la madre y $r=-.081$, $p<.01$ con los hermanos) y el escolar ($r=-.161$; $p<.01$ la buena relación con el profesorado y $r=-.117$, $p<.01$ con los compañeros) muestran asociaciones protectoras moderadas, pero significativas, mientras que el sistema de pares no tiene relevancia ($r=-.012$; $p>.05$). Sin embargo, para la victimización encontramos que este último sistema sí se asocia negativamente con ella ($r=-.140$, $p<.01$), pero el profesorado no estaría asociado a la protección de la victimización ($r=-.039$, $p>.05$).

La asociación más relevante se daría con los compañeros ($r=-.209$, $p<.01$) de manera consistente con la literatura revisada. En cuanto a las formas indirectas se hallan las mismas tendencias, no siendo relevante ni significativo el grupo de pares para las agresiones y, para el caso de la victimización, tanto el profesorado como la relación con los hermanos son variables no asociadas con ella.

En el caso del *cyberbullying*, los resultados son interesantes, dado que la agresión únicamente muestra asociaciones negativas y significativas con la buena relación con la madre ($r=-.084$; $p<.01$) y, especialmente, con el profesorado ($r=-.103$; $p<.01$). En la victimización, esta asociación vuelve a darse con la buena relación con la madre ($r=-.097$; $p<.01$) y, en lugar de con el profesorado, con los compañeros ($r=-.078$; $p<.01$) y amigos de fuera del centro educativo ($r=-.078$; $p<.01$).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cabe suponer, a partir de las asociaciones señaladas, que las conductas mostrarán asociaciones en el mismo sentido a la hora de solicitar ayuda a estos sistemas (familiar, escolar y de pares) en medidas similares a las halladas con la mera buena relación: esto es que, si se presenta una buena relación, el hecho de obtener apoyo para hacer frente a un eventual problema de estos sistemas presentará asociaciones en sentido negativo, es decir, protector de la conducta (ver tabla 94).

La obtención de apoyo por parte de la familia se asocia negativamente a la conducta de *bullying* directo, consistentemente a los hallazgos anteriores. El apoyo del padre (r=-.111, p<.01), de la madre (r-.127, p<.01) y de los hermanos (r=-.117, p<.01) protege de agredir y de ser victimizado, siendo la asociación más leve la victimización y el apoyo de los/as hermanos/as (r=-.075, p<.05).

Asociaciones similares se dan en relación con las formas indirectas de *bullying* (ver tabla 95), siendo nuevamente el apoyo de los/as hermanos/as la variable que presenta menor capacidad de protección a la hora de ser víctima de esta forma de violencia (r=-.068, p<.05).

Las cosas cambian levemente en términos de asociación con las conductas de *cyberbullying* (ver tabla 96). Mientras que la "mera" buena relación con el sistema familiar sólo era relevante con la madre, en términos de la ayuda percibida ante problemas, tanto la brindada por la madre (r=-.066, p<.05)) como por el padre (r=-.058, p<.05) son relevantes, si bien discretamente y de manera modestamente significativa. Sin embargo, la ayuda percibida ante un problema en la red por parte del padre sí presenta una mayor significación, aunque con una asociación protectora también pequeña (r=-.076, p<.01).

Para la victimización, las variables mencionadas para el caso de la agresión se vuelven a mostrar discretamente asociadas en un sentido negativo, con una significación moderada; la variable que presenta mayor significación es la relativa a la percepción de apoyo por parte de la madre ante problemas en Internet (r=-.072, p<.01).

De forma consistente con lo que se viene mostrando, en relación con las variables relativas a una mala relación con los padres y a compartir tiempo con ellos ofrece resultados significativamente relevantes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como puede apreciarse en la tabla 97, una mala relación con el sistema familiar se asocia tanto con la agresión (r=.121, p<.01) como con la victimización (r=.110, p<.01) en formas directas de *bullying*. Así, para ambas formas, compartir tiempo y actividades con los padres se asocia negativamente tanto con la agresión (r=-.084, p<.01) como con la victimización (r=-.117, p<.01).

Como se observa en la tabla 98, estas relaciones también se dan de manera similar tanto para la agresión como para la victimización en formas indirectas de *bullying*. Así, las discusiones con los padres se relacionan con la agresión y la victimización y compartir actividades también, pero de manera negativa, con ambas.

En lo que respecta al *cyberbullying*, a las variables "llevarse mal con los padres" y "compartir actividades con ellos" he añadido la variable de la supervisión de la actividad en la red, con el fin de comprobar si este tiempo compartido con los menores en la red puede estar asociado con la agresión y la victimización (ver tabla 99). En este caso, ninguna de las tres variables ofrece asociaciones con la agresión y victimización por *cyberbullying*.

Pasando al a la ayuda del sistema de relaciones directo en el entorno escolar (profesorado y compañeros) y el sistema de pares, las correlaciones muestran que las personas que consideren que tanto profesores como compañeros les ayuden ante un problema se asocia negativamente con ser agresor (r=-.135, p<.01; r=-.098, p<.01). La percepción de ayuda del sistema de pares no ofrece relación alguna.

En términos de victimización, la ayuda de los tres actores se relaciona negativamente y de manera significativa con la victimización por *bullying* directo, destacando la de los compañeros (r=-.159, p<.01) y amigos (r=-.121, p<.01).

En cuanto al *bullying* indirecto, es interesante observar que, en términos de agresión, existe una correlación similar a la anterior, si bien la significación del apoyo por parte de los compañeros es más discreta que para el caso del *bullying* directo (ver tablas 100 y 101). En cuanto a la victimización, también se repiten las correlaciones modestas, pero significativas, que para el caso del *bullying* directo; en este sentido, el apoyo de los compañeros para evitar la victimización es el más claro (r=-.142, p<.01), en comparación con los otros dos actores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el caso del *cyberbullying*, las correlaciones con el apoyo percibido por parte de ambos sistemas, tanto en el plano *online* como en el offline (ver tabla 102), muestran que para el caso del agresor en *cyberbullying*, existe una correlación en sentido negativo y significativa con el apoyo de los profesores en medio físico (r=-.087, p<.01). No obstante, este apoyo percibido de los profesores ante un problema surgido en internet presenta una correlación más discreta y menos significativa que para el apoyo percibido *offline* (r=-.063, p<.05).

En el caso de la victimización, las correlaciones modestas y con una significación discreta se da también, pero con los compañeros, tanto para el apoyo percibido offline (r=-.068, p<.05) como para el apoyo *online* (r=-.068, p<.05).

Siguiendo adelante, las correlaciones (ver tablas 103, 104 y 105) para las tres conductas y los actores con los que los menores tienen menos contacto dentro del sistema escolar, como son la dirección, la jefatura de estudios, orientación y tutoría muestran que, con los últimos dos actores, el contacto es mayor que con los dos primeros, pero no es menos cierto que, generalmente, el alumnado pasa más tiempo con el profesorado en general que en contacto con orientación y tutoría (como espacio propio), si bien lo normal es que la persona tutora ofrezca una o varias asignaturas dentro del grupo.

Las correlaciones obtenidas son relativamente esperables, en tanto en cuanto la agresión se asocia negativamente con el apoyo positivo del profesorado, de manera moderada pero significativa. Por el contrario, de manera consistente, la victimización no se asocia con el apoyo por parte de estos sistemas, como cabía esperar a partir del análisis de la literatura.

Sin embargo, la cuestión es un tanto diferente para la forma indirecta de *bullying*: la agresión correlaciona en un sentido negativo, modestamente, pero de manera significativa, con el apoyo percibido de la jefatura de estudios y de tutoría. Sin embargo, no presenta ningún tipo de relación con orientación, mientras que el apoyo de la dirección también se relaciona en sentido negativo, modestamente y un poco menos significativamente. En el caso de la victimización, la única asociación se da con tutoría, de una manera modesta y con una significación también moderada.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para el *cyberbullying*, vuelven a observarse correlaciones discretas y moderadamente significativas con la dirección y la jefatura de estudios; no obstante, la correlación más significativa se da con las personas tutoras. En el caso de la victimización, el apoyo percibido que se correlaciona negativamente con ésta es el referido a un único actor, la tutoría, aunque con una significación débil.

Es curioso que el apoyo de las figuras de orientación, un departamento clave para la prevención de estas conductas, no ofrezca asociaciones negativas entre las formas de *bullying* y *cyberbullying* estudiadas, con la excepción de la figura del agresor en el caso del *bullying* directo.

4.1.2.d. Modelos de regresión: Factores de apoyo prosocial.

Se presentan ahora los modelos de regresión logística generados para los factores aquí tratados, agrupados, como en el anterior caso, en función de la agresión y la victimización por *bullying* directo, indirecto y *cyberbullying*. Como indiqué para los modelos anteriores, se presentan únicamente las variables que se encuentran dentro del modelo.

Las variables introducidas dentro de los modelos son las siguientes:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 52. Variables sujetas a comprobación para los modelos de factores de apoyo (pro)social.

Bullying directo e indirecto	***Cyberbullying***
Mala relación con el profesorado	Mala relación con el profesorado
Mala relación con los compañeros	Mala relación con los compañeros
Mala relación con los amigos	Mala relación con los amigos
Falta de ayuda del profesorado ante problemas en medio físico	Falta de ayuda del profesorado ante problemas en medio físico
Falta de ayuda de compañeros ante problemas en medio físico	Falta de ayuda de compañeros ante problemas en medio físico
Falta de ayuda de amigos ante problemas en medio físico	Falta de ayuda de amigos ante problemas en medio físico
No acudir a Dirección ante problemas en medio físico	Falta de ayuda del profesorado ante problemas en medio online
No acudir a Jefatura de Estudios ante problemas en medio físico	Falta de ayuda de compañeros ante problemas en medio online
No acudir a Orientación ante problemas en medio físico	Falta de ayuda de amigos ante problemas en medio online
No acudir a Tutores ante problemas en medio físico	No acudir a Dirección ante problemas en medio físico
Mala relación con el padre	No acudir a Jefatura de Estudios ante problemas en medio físico
Mala relación con la madre	No acudir a Orientación ante problemas en medio físico
Mala relación con los hermanos	No acudir a Tutores ante problemas en medio físico
Falta de ayuda del padre ante problemas en medio físico	No acudir a Dirección ante problemas en medio online
Falta de ayuda de la madre ante problemas en medio físico	No acudir a Jefatura de Estudios ante problemas en medio online
Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio físico	No acudir a Orientación ante problemas en medio online
Discusiones frecuentes con los padres	No acudir a Tutores ante problemas en medio online
No realizar actividades con los padres	Mala relación con el padre
Ausencia de apego al barrio	Mala relación con la madre
Falta de supervisión de los vecinos	Mala relación con los hermanos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Falta de ayuda del padre ante problemas en medio físico Falta de ayuda de la madre ante problemas en medio físico Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio físico Falta de ayuda del padre ante problemas en medio online Falta de ayuda de la madre ante problemas en medio online Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio online Discusiones frecuentes con los padres No realizar actividades con los padres Ausencia de apego al barrio Falta de supervisión de los vecinos

Presento a continuación los modelos correspondientes a la agresión, en primer lugar, y a la victimización, en segundo.

a. Modelos para la agresión.

En primer lugar, los modelos para la agresión siguen la misma tónica que en el caso anterior, mostrándose primero el modelo para el *bullying* directo, luego para el indirecto y, por último, para el *cyberbullying*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 53. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: agresión en *bullying* directo.

	Variables presentes en el modelo. Factores de apoyo prosocial. Conducta de bullying directo	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES DE APOYO: *BULLYING* DIRECTO	Mala relación con el profesorado	-,730	,233	9,790	1	,002	,482	,305	,761
	Mala relación con los compañeros	-,615	,283	4,729	1	,030	,541	,311	,941
	No acudir a Orientación ante problemas en medio físico	,596	,233	6,561	1	,010	1,815	1,150	2,863
	Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio físico	,506	,235	4,641	1	,031	1,658	1,047	2,626
	Constante	-,307	,593	,267	1	,605	,736		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,388	549,784					,080		

Para el modelo de agresión en *bullying* directo, observamos que la mala relación con compañeros y profesorado son buenos predictores de la conducta, así como no acudir al sistema de orientación ante problemas en la escuela, como era de esperar a través del repaso de la literatura. Sorprendentemente, la falta de apoyo de los hermanos ante problemas (en medio físico) también es un elemento predictor de la aparición de esta conducta.

Con todo, aunque presenta un ajuste adecuado, el modelo generado explica un modesto 8% de la varianza, de manera muy similar al modelo generado para el *bullying* indirecto en relación con estas variables de apoyo prosocial, que expongo a continuación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 54. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: agresión en *bullying* indirecto.

	Variables presentes en el modelo. Factores de apoyo prosocial. Conducta de bullying indirecto	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES DE APOYO: *BULLYING* INDIRECTO	Falta de ayuda del profesorado ante problemas en medio físico	1,063	,394	7,289	1	,007	2,896	1,338	6,268
	Falta de ayuda de la madre ante problemas en medio físico	,929	,280	10,998	1	,001	2,531	1,462	4,382
	Discusiones frecuentes con los padres	,660	,320	4,258	1	,039	1,934	1,034	3,619
	Constante	-3,656	,367	99,346	1	,000	,026		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,733	429,702					,083		

Este modelo, que presenta un buen ajuste, aunque tenga poca capacidad para explicar la variabilidad, muestra que la falta de apoyo del profesorado ante problemas en la escuela y la falta de apoyo de la madre ante problemas en medio físico son buenas predictoras de la agresión. Así, las discusiones recurrentes con los padres también aparecen como un predictor de estas conductas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 55. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: agresión en *cyberbullying*.

Variables presentes en el modelo. Factores de apoyo prosocial. Conducta de cyberbullying.		Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Sup.
FACTORES DE APOYO: *CYBERBULLYING*	Falta de ayuda de compañeros ante problemas en medio físico	-,760	,377	4,068	1	,044	,468	,224	,979
	No acudir a Orientación ante problemas en medio físico	,969	,377	6,591	1	,010	2,635	1,258	5,521
	Mala relación con la madre	-1,085	,451	5,802	1	,016	,338	,140	,817
	Falta de ayuda del padre ante problemas en medio físico	1,440	,371	15,033	1	,000	4,219	2,038	8,735
	Constante	-2,038	,948	4,617	1	,032	,130		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,627	263,707					,132		

En última instancia, el modelo generado para la agresión en *cyberbullying* presenta un buen ajuste y una capacidad explicativa discreta, pero más elevada que los anteriores casos (un 13,2%).

En este modelo llama la atención que sea la falta de apoyo de los compañeros ante problemas en medio físico (no *online*) un buen predictor, aunque discretamente, de la conducta; la mala relación con la madre también aparece como variable predictora, de manera moderada.

Los mejores predictores parecen ser la falta de apoyo del padre ante problemas surgidos *online* y el hecho de no acudir a orientación ante la aparición de problemas en la escuela.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b. Modelos para la victimización.

Una vez ilustrados los modelos para la agresión, es el momento de mostrar los modelos obtenidos para la victimización y los factores de riesgos derivados de la falta de apoyo prosocial.

Tabla 56. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: victimización en *bullying* directo.

Variables presentes en el modelo. Factores de apoyo prosocial. Víctima de bullying directo		Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Sup.
FACTORES DE APOYO: *BULLYING* DIRECTO	Mala relación con los compañeros	-1,229	,252	23,757	1	,000	,293	,179	,480
	Falta de ayuda de amigos ante problemas en medio físico	,678	,239	8,067	1	,005	1,970	1,234	3,145
	Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio físico	,614	,225	7,467	1	,006	1,848	1,190	2,871
	Constante	-,119	,468	,065	1	,799	,888		
Test de Hosmer and Lemeshow		Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
p = ,990		591,026					,092		

El modelo generado para la victimización por *bullying* directo ofrece un ajuste muy bueno, aunque sólo explique poco más del 9% de la varianza.

En este modelo, la mala relación con los compañeros, así como la falta de apoyo de los amigos y de los hermanos ante problemas en el medio físico, son las variables incluidas como predictoras.

Esto es algo contradictorio con la literatura en relación con las llamadas víctimas puras, pero habida cuenta del solapamiento observado de roles, es consistente con la literatura en relación con las víctimas agresoras (o agresores víctima, como se desee).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 57. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: victimización en *bullying* indirecto.

	Variables presentes en el modelo. Factores de apoyo prosocial. Víctima de bullying indirecto.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES DE APOYO: *BULLYING* INDIRECTO	Mala relación con los compañeros	-,641	,249	6,645	1	,010	,527	,324	,858
	Falta de ayuda de amigos ante problemas en medio físico	,637	,220	8,401	1	,004	1,891	1,229	2,908
	Mala relación con la madre	-,909	,297	9,371	1	,002	,403	,225	,721
	Mala relación con los hermanos	,634	,299	4,478	1	,034	1,884	1,048	3,389
	Discusiones frecuentes con los padres	1,134	,306	13,717	1	,000	3,108	1,706	5,664
	Constante	-,128	,820	,024	1	,876	,880		
	Test de Hosmer and Lemeshow		Probabilidad -2log				R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,905		723,597				,098		

El modelo generado para la victimización por formas indirectas presenta un ajuste y un poder predictivo similar al anterior; no obstante, únicamente comparte el factor de riesgo relativo a la mala relación con los compañeros.

Así, las variables que componen este modelo son la falta de apoyo de los amigos ante problemas en medio físico y las discusiones frecuentes con los padres. La mala relación con la madre y los hermanos también son factores a tener en cuenta a la hora de explicar la victimización por *bullying* indirecto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 58. Modelo de regresión logística binaria para los factores de apoyo prosocial: victimización en *cyberbullying*.

Variables presentes en el modelo. Factores de apoyo prosocial. Víctima de cyberbullying		Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES DE APOYO: *CYBERBULLYING*	Mala relación madre	-,932	,353	6,984	1	,008	,394	,197	,786
	No apoyo padre probl. On	,787	,263	8,996	1	,003	2,198	1,314	3,677
	Constante	-1,065	,685	2,420	1	,120	,345		
Test de Hosmer and Lemeshow		Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
p = ,904		443,492					,046		

Por último, en relación con la victimización por *cyberbullying*, el modelo muestra un ajuste correcto pero un escaso poder predictivo (4,6%). En este modelo, únicamente encontramos como variables predictoras la mala relación con la madre y la falta de apoyo por parte del padre ante problemas surgidos en el ciberespacio.

4.1.2.e. Correlaciones: Factores de oportunidad/situacionales.

Para finalizar con los factores de riesgo, me ocupo a continuación de los factores situacionales o relativos a la oportunidad. Como en el resto de factores, presento en primer lugar las correlaciones obtenidas entre variables y, en segundo, los modelos generados para las diferentes conductas objeto de estudio.

Como era esperable, todos los precipitadores (ver tabla 106), en mayor o menor medida, correlacionan con la agresión, de manera significativa, además. Destaco, por ser correlaciones más elevadas, las relaciones entre la conducta de agresión por *bullying* directo y la minimización de las reglas (aunque esté prohibido lo hago) (r=.360, p<.01), el desafío (es un reto) (r=.325, p<.01), las señales (la otra persona lo merece) (r=.323, p<.01) y los desencadenantes (respondo a un ataque) (r=.266, p<.01).

En la agresión en *bullying* indirecto, destaca de nuevo la minimización de las reglas (r=.318, p<.01) y las señales (r=.302, p<.01), seguidos de las expectativas (es lo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

normal en el instituto) (r=.280, p<.01) y la territorialidad (defiendo mi imagen y la de mis amigos) (r=.260, p<.01). En esta conducta, los niveles de significación son también adecuados en todos los casos.

En el caso del *cyberbullying*, como se aprecia en la tabla 107, la agresión se relaciona significativamente con todos los precipitadores también, destacando en este caso la minimización de las consecuencias (aunque me pillen no me pasará nada) (r=.379, p<.01), el desafío (es un reto) (r=. 355, p<.01), las expectativas (es lo normal en internet) (r=.306, p<.01) y la territorialidad (defiendo mi imagen y la de mis amigos en internet) (r=.258, p<.01).

En cuanto al ocio desestructurado y las conductas de agresión, por un lado, y la victimización, por otro (ver tabla 108), se puede observar que molestar a la gente y pelearse correlacionan modesta, pero significativamente, con la conducta de agresión; como cabía esperar, ambas conductas correlacionan con la victimización también, si bien molestar a gente (r=.081, p<.01), en este caso, presenta una significación mayor que pelearse con otros. Romper cosas por diversión también presenta una modesta correlación con agresión (r=. 062, p<.05) y victimización (r=.59, p.05).

Como era relativamente esperable, dada la naturaleza de las formas de agresión y victimización en *bullying* indirecto, este tipo de conductas no presentan correlaciones.

En el caso del *cyberbullying*, ninguna de las conductas presenta correlaciones con la agresión (ver tabla 109). Dentro del ocio desestructurado se ha añadido la variable "jugar *online*", entendiendo esta variable como "juego abusivo", clasificando sólo a las personas que declararon jugar más de 3 horas al día. En el caso de la victimización, llama la atención la correlación discreta, con baja significación, de "romper cosas".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuanto a la exposición a la violencia, podemos observar interesantes correlaciones (ver tablas 110, 111, 112). En el caso de la agresión en *bullying* directo y la exposición a la violencia y las conductas de sexting, ser testigo de conductas de violencia en sus diferentes formas, especialmente, física en el colegio (r=.205, p<.01), correlaciona con la agresión; sin embargo, el sexting (y los posibles conflictos

derivados de esta práctica) no presentan ningún tipo de asociación. En el caso de la victimización, se observa el mismo patrón de asociaciones, siendo la correlación más elevada el ser testigo de amenazas en casa (r=.219, p<.01).

Correlaciones similares se observan tanto para la agresión y como para la victimización en el caso del *bullying* indirecto. Asimismo, la agresión y la victimización por *cyberbullying* también presentan correlaciones, moderadas pero significativas, con la exposición a la violencia en medio físico.

De manera hasta cierto punto sorprendente, no se aprecian asociaciones con las conductas de sexting, lo cual vendría a apuntalar que esta conducta quizá tiene que ver con otras formas de agresión por acoso en el ciberespacio (*cyberharassment*, *online grooming*…) más generales, no radicadas en la relación entre los iguales en la escuela.

De manera también esperable, podemos observar a continuación que existen asociaciones moderadas, pero significativas, entre la agresión y la victimización por *cyberbullying* y la exposición a la violencia en Internet. Asimismo, también existen, especialmente para la victimización, asociaciones significativas con el uso intenso (en términos temporales) de Internet (r=.117, p<.01).

4.1.2.f. Modelos de regresión: Factores situacionales/de oportunidad.

Se presentan a continuación los modelos de regresión logística generados para los factores situacionales y/o de oportunidad, agrupados en función de la agresión y la victimización por *bullying* directo, indirecto y *cyberbullying*. Como en los anteriores casos, presento únicamente las variables que se encuentran dentro del modelo.

Las variables introducidas dentro de los modelos son las siguientes:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 59. Variables sujetas a comprobación para los modelos de factores de riesgo situacionales (agresión).

***Bullying* directo/indirecto**		***Cyberbullying***	
Desencadenante	Testigo de violencia física en la calle	Desencadenante	Testigo de violencia física en la calle
Señales	Testigo de violencia física en casa	Señales	Testigo de violencia física en casa
Imitación	Testigo de violencia física en el colegio	Imitación	Testigo de violencia física en el colegio
Expectativas	Testigo de amenazas en la calle	Expectativas	Testigo de amenazas en la calle
Conformidad	Testigo de amenazas en casa	Conformidad	Testigo de amenazas en casa
Obediencia	Testigo de amenazas en el colegio	Obediencia	Testigo de amenazas en el colegio
Desafío	Testigo de violencia verbal en la calle	Desafío	Testigo de violencia verbal en la calle
Anonimato	Testigo de violencia verbal en casa	Anonimato	Testigo de violencia verbal en casa
Minimización de la regla	Testigo de violencia verbal en el colegio	Minimización de la regla	Testigo de violencia verbal en el colegio
Minimización de la responsabilidad	Sexting: enviar foto/vídeo	Minimización de la responsabilidad	Sexting: enviar foto/vídeo
Minimización de las consecuencias	Sexting: pedir foto/vídeo	Minimización de las consecuencias	Sexting: pedir foto/vídeo
Minimización de la víctima	Ocio desestructurado en medio físico	Minimización de la víctima	Testigo de violencia física en Internet
Frustración		Frustración	Testigo de amenazas en Internet
Hacinamiento		Hacinamiento	Testigo de violencia verbal en Internet
Territorialidad		Territorialidad	Uso intensivo de Internet
			Ocio desestructurado en medio físico
			Ocio desestructurado en medio online

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 60. Variables sujetas a comprobación para el modelo de factores de riesgo situacionales (victimización).

***Bullying* directo/indirecto**	***Cyberbullying***
Testigo de violencia física en la calle	Testigo de violencia física en la calle
Testigo de violencia física en casa	Testigo de violencia física en casa
Testigo de violencia física en el colegio	Testigo de violencia física en el colegio
Testigo de amenazas en la calle	Testigo de amenazas en la calle
Testigo de amenazas en casa	Testigo de amenazas en casa
Testigo de amenazas en el colegio	Testigo de amenazas en el colegio
Testigo de violencia verbal en la calle	Testigo de violencia verbal en la calle
Testigo de violencia verbal en casa	Testigo de violencia verbal en casa
Testigo de violencia verbal en el colegio	Testigo de violencia verbal en el colegio
Sexting: enviar foto/vídeo	Sexting: enviar foto/vídeo
Sexting: pedir foto/vídeo	Sexting: pedir foto/vídeo
Ocio desestructurado en medio físico	Testigo de violencia física en Internet
	Testigo de amenazas en Internet
	Testigo de violencia verbal en Internet
	Uso intensivo de Internet
	Ocio desestructurado en medio físico
	Ocio desestructurado en medio online

a. Modelos para la agresión.

Presento en este punto los modelos generados para la agresión y los factores de oportunidad/situacionales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 61. Modelo de regresión para la agresión en *bullying* directo y factores situacionales.

	Variables presentes en el modelo. Factores situacionales. Conducta de bullying directo.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES SITUACIONALES: *BULLYING* DIRECTO	Desencadenante	1,959	,250	61,482	1	,000	7,090	4,345	11,568
	Señales	1,450	,336	18,653	1	,000	4,261	2,207	8,226
	Conformidad	2,322	,530	19,178	1	,000	10,191	3,606	28,805
	Testigo de amenazas en la calle	,382	,149	6,591	1	,010	1,465	1,094	1,960
	Testigo de amenazas en casa	,589	,176	11,174	1	,001	1,802	1,276	2,545
	Testigo de violencia verbal en el colegio	,339	,143	5,615	1	,018	1,403	1,060	1,856
	Constante	-11,276	,905	155,201	1	,000	,000		
	Test de Hosmer and Lemeshow		Probabilidad -2log				R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,468		515,394				,373		

El modelo generado para la agresión por *bullying* directo presenta un adecuado ajuste, con una capacidad explicativa de más del 37% de la varianza.

En este modelo, se observa que los desencadenantes, las señales y, especialmente, el conformismo son buenos predictores de la agresión. Del mismo modo, la exposición a la violencia en diferentes contextos también son buenos predictores: ser testigo de amenazas en la calle y en casa, así como de insultos en el colegio aparecen como variables relevantes a la hora de explicar la conducta.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 62. Modelo de regresión para la agresión en *bullying* indirecto y factores situacionales.

	Variables presentes en el modelo. Factores situacionales. Conducta de bullying indirecto.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES SITUACIONALES: *BULLYING* INDIRECTO	Desencadenante	1,491	,287	27,012	1	,000	4,440	2,531	7,790
	Señales	1,424	,351	16,425	1	,000	4,155	2,087	8,275
	Expectativas	1,869	,440	18,051	1	,000	6,480	2,736	15,345
	Testigo de amenazas en la calle	,331	,158	4,375	1	,036	1,393	1,021	1,899
	Testigo de amenazas en casa	,509	,182	7,769	1	,005	1,663	1,163	2,378
	Constante	-9,367	,743	159,115	1	,000	,000		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,090	448,358					,285		

El modelo generado para las formas indirectas de *bullying* vuelve a poner de manifiesto que los desencadenantes y las señales son buenos predictores de la conducta. Sin embargo, para esta conducta, son las expectativas la variable que mejor predice la conducta. Como en el anterior caso, la exposición a la violencia parece jugar un papel relevante: en este sentido, ser testigo de amenazas en la calle y en casa son buenos predictores. En este modelo, aunque consigue explicar más del 28% de la varianza, el ajuste resulta bastante ajustado, a diferencia de otros modelos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 63. Modelo de regresión para la agresión en *cyberbullying* y factores situacionales.

	Variables presentes en el modelo. ***Factores situacionales.*** ***Conducta de cyberbullying***.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES SITUACIONALES: *CYBERBULLYING*	Desencadenante	1,883	,323	34,061	1	,000	6,575	3,493	12,377
	Desafío	3,346	,930	12,941	1	,000	28,386	4,586	175,717
	Testigo de amenazas en el colegio	,481	,192	6,264	1	,012	1,618	1,110	2,358
	Testigo de violencia física en Internet	,498	,173	8,248	1	,004	1,645	1,171	2,311
	Constante	-11,148	1,250	79,575	1	,000	,000		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,703	306,666					,253		

Por último, en relación con la agresión en *cyberbullying*, los desencadenantes y, especialmente, el desafío, son las mejores variables predictoras del modelo, que cuenta con un ajuste más que aceptable y da cuenta de poco más del 25% de la varianza.

En este modelo, la exposición a amenazas en el colegio y a conductas de violencia física en el ciberespacio también son variables predictoras de la conducta.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

b. Modelos para la victimización.

Tabla 64. Modelo de regresión para la victimización en *bullying* directo y factores situacionales.

	***Variables presentes en el modelo. Factores situacionales. Víctima de bullying* directo.**	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES SITUACIONALES: BULLYING DIRECTO	Testigo de violencia física en el colegio	,451	,141	10,239	1	,001	1,569	1,191	2,068
	Testigo de amenazas en casa	,405	,183	4,898	1	,027	1,499	1,047	2,145
	Testigo de violencia verbal en casa	,285	,140	4,147	1	,042	1,329	1,011	1,748
	Testigo de violencia verbal en el colegio	,314	,122	6,578	1	,010	1,368	1,077	1,739
	Ocio desestructurado en medio físico	,239	,119	4,069	1	,044	1,270	1,007	1,602
	Constante	-4,997	,464	116,065	1	,000	,007		
	Test de Hosmer and Lemeshow p = ,889	Probabilidad -2log 754,199					R cuadrada de Nagelkerke ,106		

En relación con la victimización por *bullying* directo, la exposición a la violencia en el colegio y en casa son importantes predictores, así como el ocio desestructurado, contrariamente a lo que cabría esperar a partir de la literatura sobre factores de riesgo de las conductas antisociales.

Ser testigo de violencia física e insultos en el colegio, así como a amenazas e insultos en casa, son buenos predictores de la victimización por *bullying* directo.

Este modelo explicaría casi el 11% de la varianza, con un ajuste muy correcto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 65. Modelo de regresión para la victimización en *bullying* indirecto y factores situacionales.

	Variables presentes en el modelo. ***Factores situacionales.*** ***Víctima de bullying indirecto***.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES SITUACIONALES: *BULLYING INDIRECTO*	Testigo de violencia física en casa	,312	,160	3,785	1	,052	1,366	,998	1,870
	Testigo de amenazas en el colegio	,506	,105	23,124	1	,000	1,659	1,350	2,039
	Testigo de violencia verbal en casa	,260	,121	4,655	1	,031	1,297	1,024	1,643
	Constante	-3,525	,303	135,605	1	,000	,029		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,362	886,208					,077		

En el caso de la victimización por *bullying* indirecto, la exposición a la violencia es lo que explica, fundamentalmente, el 7,7% de la varianza, con un ajuste correcto. Así, ser testigo de violencia física e insultos en casa y de amenazas en el colegio son variables predictoras de la victimización por formas indirectas de *bullying*.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 66. Modelo de regresión para la victimización en *cyberbullying* y factores situacionales.

	Variables presentes en el modelo. ***Factores situacionales.*** ***Víctima de cyberbullying.***	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
FACTORES SITUACIONALES: *CYBERBULLYING*	Testigo de amenazas en casa	,350	,181	3,739	1	,053	1,420	,995	2,025
	Testigo de amenazas en Internet	,383	,125	9,418	1	,002	1,467	1,148	1,873
	Uso intensivo de Internet	,147	,068	4,696	1	,030	1,158	1,014	1,323
	Constante	-4,413	,448	97,165	1	,000	,012		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,393	507,590					,057		

Por último, en relación con la victimización por *cyberbullying*, se observa que estar expuesto a amenazas en casa es un buen predictor, así como estar expuesto a amenazas en el ciberespacio. De manera consonante con la literatura, el uso intenso de internet explica también la victimización.

Aunque el modelo generado explica un discreto 5,7% de la varianza, el ajuste es correcto.

4.1.2.g. Modelos generales para la agresión.

Una vez vistos los modelos para la agresión y la victimización en las tres conductas estudiadas, considero que es necesario conocer cómo se comportan las diferentes variables halladas con capacidad predictiva en un mismo modelo para cada conducta. Para ello, he generado nuevamente modelos para la agresión y la victimización contando únicamente con las variables que se han identificado como predictoras en los modelos específicos divididos por cada fuente de riesgo, con la excepción de las conductas de agresión y victimización en las otras formas de *bullying*/*cyberbullying*, como señalé, con el fin de evitar la circularidad explicativa.

En primer lugar, el modelo generado para la agresión en *bullying* directo incluye las siguientes variables:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 67. Variables introducidas en el modelo general para la agresión. *Bullying* directo.

Factores personales	Factores de apoyo	Factores situacionales
Edad	Mala relación con el profesorado	Desencadenantes
Mala trayectoria escolar	Mala relación con los compañeros	Señales
Autoestima	No acudir a Orientación ante problemas en medio físico	Conformismo
Víctima de amenazas en casa	Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio físico	Testigo de amenazas en la calle
		Testigo de amenazas en casa
		Testigo de violencia verbal en el colegio

Tabla 68. Modelo general para la agresión en *bullying* directo.

	Variables presentes en el modelo. Modelo general. Conducta de bullying directo.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
MODELO GENERAL: *BULLYING* DIRECTO	Edad	,210	,094	5,012	1	,025	1,234	1,027	1,483
	Víctima de amenazas en casa	1,024	,484	4,474	1	,034	2,786	1,078	7,198
	Mala relación con los profesores	-,906	,265	11,674	1	,001	,404	,240	,680
	Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio físico	,635	,278	5,225	1	,022	1,887	1,095	3,254
	Desencadenantes	1,882	,282	44,548	1	,000	6,569	3,780	11,417
	Señales	1,987	,386	26,535	1	,000	7,295	3,425	15,538
	Conformidad	2,237	,574	15,211	1	,000	9,363	3,043	28,813
	Testigo de amenazas en la calle	,403	,167	5,793	1	,016	1,496	1,078	2,076
	Constante	-11,916	1,715	48,256	1	,000	,000		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,395	424,519					,405		

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como se observa, el modelo explica más del 40% de la varianza, presentando un ajuste correcto.

De las variables predictoras personales, el modelo selecciona la edad como principal fuente de riesgo, junto con ser víctima de amenazas en casa. La mala relación con el profesorado y la falta de apoyo de los hermanos ante problemas son los principales predictores de la fuente de riesgos relativa al apoyo social.

Por último, en lo relativo a las fuentes de riesgo situacionales, la exposición a amenazas en la calle y, especialmente los precipitadores (desencadenantes, señales y conformismo) son los principales predictores de la conducta objeto de estudio.

En relación con el modelo general para la agresión en *bullying* indirecto, las variables introducidas son:

Tabla 69. Variables introducidas en el modelo general para la agresión. *Bullying* indirecto.

Factores personales	Factores de apoyo	Factores situacionales
Víctima de violencia verbal en la calle	Falta de ayuda del profesorado ante problemas en medio físico Falta de ayuda de la madre ante problemas en medio físico Discusiones frecuentes con los padres	Desencadenantes Señales Expectativas Testigo de amenazas en la calle Testigo de amenazas en casa

El modelo para *bullying* indirecto, a diferencia del anterior, no ofrece un funcionamiento adecuado. Aunque aparentemente presenta un R^2 de Nagelkerke adecuado (,279), el test de Hosmer y Lemeshow presenta una significación de p<.01 (,001), lo cual permite afirmar que el modelo general no funciona en este caso.

Así las cosas, me ocupo del modelo general para la agresión en *cyberbullying*, en el que las variables introducidas quedan como siguen:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 70. Variables introducidas en el modelo general para la agresión. *Cyberbullying*.

Factores personales	Factores de apoyo	Factores situacionales
Sexo	Falta de apoyo de los compañeros ante problemas en medio físico No acudir a Orientación ante problemas en medio físico Mala relación con la madre Falta de ayuda del padre ante problemas en medio online	Desencadenantes Desafío Testigo de amenazas en el colegio Testigo de violencia física en Internet

Tabla 71. Modelo general para la agresión en *cyberbullying*.

	Variables presentes en el modelo. Modelo general. Conducta de cyberbullying.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
MODELO GENERAL: *CYBERBULLYING*	Falta de ayuda del padre ante problemas en medio online	,622	,301	4,261	1	,039	1,862	1,032	3,361
	Testigo de amenazas en el colegio	,617	,176	12,318	1	,000	1,854	1,313	2,617
	Desencadenantes	2,020	,304	44,305	1	,000	7,541	4,160	13,671
	Desafío	2,561	,850	9,072	1	,003	12,951	2,446	68,563
	Constante	-9,982	1,080	85,384	1	,000	,000		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,657	350,446					,230		

Como se aprecia, el modelo general se centra en una única variable relativa a la falta de apoyo, en este caso, del padre, ante problemas surgidos *online*. Las demás variables predictoras son de naturaleza situacional, como es la exposición a amenazas en el colegio y dos precipitadores: los desencadenantes y el desafío.

El modelo, que presenta un ajuste adecuado, da cuenta del 23% de la varianza.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4.1.2.h. Modelos generales para la victimización.

En relación con los modelos generales para la victimización, en primer lugar, presento el modelo para el *bullying* directo.

Las variables introducidas según su naturaleza son las siguientes:

Tabla 72. Variables introducidas en el modelo general para la victimización. *Bullying* directo.

Factores personales	Factores de apoyo	Factores situacionales
Impulsividad	Mala relación con los compañeros	Testigo de violencia física en el colegio
Consumo de sustancias	Falta de ayuda de los hermanos ante problemas en medio físico	Testigo de violencia verbal en el colegio
Víctima de agresión verbal en el colegio	Falta de ayuda de los amigos ante problemas en medio físico	Testigo de amenazas en casa
		Testigo de violencia verbal en casa
		Ocio desestructurado en medio físico

Tabla 73. Modelo general para la victimización en *bullying* directo.

	Variables presentes en el modelo. Modelo general. Víctima de bullying directo.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
MODELO GENERAL: *BULLYING* DIRECTO	Víctima de agresión verbal en el colegio	1,253	,246	25,896	1	,000	3,499	2,160	5,669
	Mala relación con los compañeros	-,854	,249	11,741	1	,001	,426	,261	,694
	Falta de ayuda de los amigos ante problemas en medio físico	,702	,231	9,275	1	,002	2,018	1,284	3,171
	Testigo de violencia física en el colegio	,353	,143	6,058	1	,014	1,423	1,074	1,884
	Testigo de amenazas en casa	,523	,162	10,419	1	,001	1,688	1,228	2,319
	Constante	-2,141	,588	13,279	1	,000	,118		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,889	634,202					,176		

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El modelo para la victimización por *bullying* directo presenta un muy buen ajuste, dando cuenta del 17,6% de la varianza. En este modelo, la variable de carácter personal que se halla es la victimización por agresiones verbales en el centro educativo. Las variables de falta de apoyo son la mala relación con los compañeros y la falta de apoyo de los amigos ante problemas en medio físico, mientras que las variables situacionales son las relativas a estar expuesto a violencia física en el colegio y a amenazas en casa.

Acerca del modelo para la forma indirecta de victimización, las variables son las siguientes:

Tabla 74. Variables introducidas en el modelo general para la victimización. *Bullying* indirecto.

Factores personales	Factores de apoyo	Factores situacionales
Sexo	Mala relación con los compañeros	Testigo de violencia física en casa
Consumo de sustancias	Falta de ayuda de los amigos ante problemas en medio físico	Testigo de amenazas en el colegio
Víctima de agresión verbal en la calle	Mala relación con la madre	Testigo de insultos en casa
Víctima de amenazas en casa	Mala relación con los hermanos	
	Discusiones frecuentes con los padres	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 75. Modelo general para la victimización en *bullying* indirecto.

	Variables presentes en el modelo. Modelo general. Víctima de bullying indirecto.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
MODELO GENERAL: *BULLYING* INDIRECTO	Sexo	,920	,186	24,466	1	,000	2,510	1,743	3,615
	Víctima de amenazas en casa	,999	,387	6,659	1	,010	2,714	1,271	5,795
	Mala relación con los compañeros	-,628	,229	7,509	1	,006	,534	,341	,836
	Falta de ayuda de los amigos ante problemas en medio físico	,518	,205	6,375	1	,012	1,679	1,123	2,510
	Discusiones frecuentes con los padres	,710	,260	7,444	1	,006	2,033	1,221	3,384
	Testigo de amenazas en el colegio	,452	,110	16,820	1	,000	1,571	1,266	1,949
	Constante	-3,115	,610	26,052	1	,000	,044		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,200	814,593					,140		

El modelo presenta un ajuste correcto, explicando un 14% de la varianza; en el mismo, el sexo y la victimización en casa por amenazas son buenos predictores para la victimización. En cuanto a la falta de apoyo, la mala relación con los compañeros y la falta de apoyo de los amigos, unido a discutir frecuentemente con los padres, son las variables predictoras en este modelo general. Por último, en términos de exposición, ser testigo de amenazas en el colegio también aparece como variable situacional relevante.

Para finalizar, presento el modelo general para la victimización por *cyberbullying*, cuyas variables son:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 76. Variables introducidas en el modelo general para la victimización. *Cyberbullying*.

Factores personales	Factores de apoyo	Factores situacionales
Edad	Mala relación con la madre	Testigo de amenazas en casa
Mala trayectoria escolar	Falta de ayuda del padre ante problemas en medio online	Testigo de amenazas en Internet
Víctima de agresión verbal en la calle		Uso intensivo de Internet

Tabla 77. Modelo general para la victimización en *cyberbullying*.

	Variables presentes en el modelo. Modelo general. Víctima de cyberbullying.	Beta	*S.E.*	Wald	df	Sig.	Exp(B)	I. C. para EXP(B) al 95% Lím. Inf.	Lím. Sup.
MODELO GENERAL: *CYBERBULLYING*	Sexo	,792	,230	11,817	1	,001	2,207	1,405	3,465
	Mala trayectoria escolar	,722	,235	9,452	1	,002	2,059	1,299	3,263
	Víctima de agresión verbal en la calle	,960	,297	10,474	1	,001	2,612	1,460	4,672
	Testigo de amenazas en Internet	,445	,116	14,636	1	,000	1,561	1,242	1,961
	Uso intensivo de Internet	,134	,063	4,486	1	,034	1,143	1,010	1,294
	Constante	-5,580	,549	103,339	1	,000	,004		
	Test de Hosmer and Lemeshow	Probabilidad -2log					R cuadrada de Nagelkerke		
	p = ,134	616,730					,119		

Como se observa, el modelo ofrece un ajuste correcto y da cuenta de casi el 12% de la varianza; así, las variables predictoras sexo y mala trayectoria en la escuela son relevantes en términos de factores personales, así como ser víctima de agresiones verbales en la calle.

En lo que respecta a la falta de apoyo, el modelo no introduce ninguna de las variables identificadas antes, mientras que, en términos situacionales, ser testigo de amenazas en internet y el uso intensivo del mismo son variables predictoras de la victimización en este modelo general.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como se ha podido comprobar, los modelos propuestos son, en mayor o menor medida, consonantes con la literatura. De las implicaciones que los resultados tienen me ocuparé en el capítulo cinco, por lo que es el momento de ofrecer los resultados derivados del análisis de carácter cualitativo.

4.2. Análisis cualitativo.

Divido este apartado en dos: en el primero, se ofrecen los resultados de las narrativas de la submuestra a la que se suministraron las viñetas semi-dirigidas; en el segundo, se ofrecen algunas de las declaraciones de testigos de situaciones de *bullying* y *cyberbullying* de la muestra empleada para los análisis cuantitativos, a los que se les ofreció un campo abierto para que pudieran expresarse libremente en caso de que hubieran sido testigos.

4.2.1. Análisis de viñetas.

De entre los participantes en el pase de viñetas, no se ha detectado a ningún agresor, mientras que dos casos se reconocen como víctimas y catorce como testigos de *bullying* y *cyberbullying*. De éstos, una de las víctimas también dice ser testigo y dos de los catorce dicen haber presenciado casos de *cyberbullying*.

De las 42 viñetas se extrajeron los siguientes códigos que se asignaron en tres niveles: conductas y conceptos, dinámicas y factores de riesgo y precipitadores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 78. Códigos identificados en las viñetas.

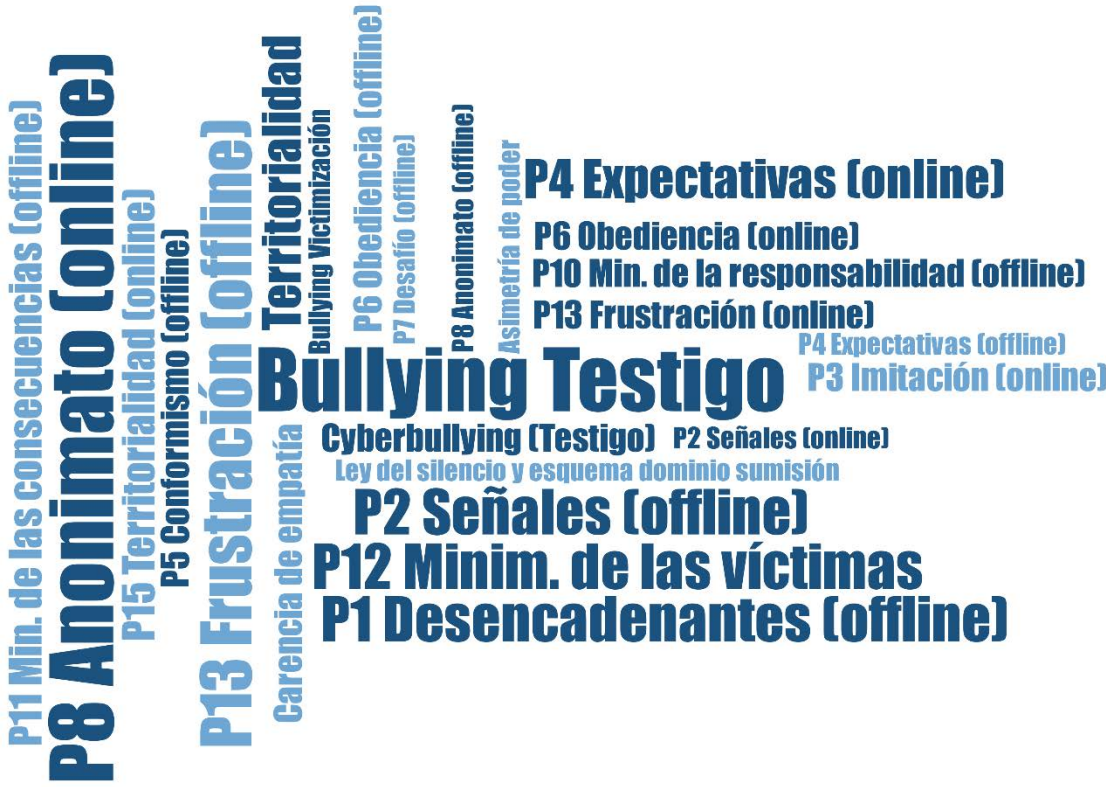
Códigos nivel 1	Códigos nivel 2	Códigos nivel 3	
Agresión	Empatía (carencia)	Imitación (Off)	Min. responsabilidad (On)
Victimización	Presión grupal +	Imitación (On)	
Testigo	Autoestima –	Territorialidad (On)	Min. responsabilidad (Off)
Bullying	Repetición cdta. (*online*, amplif. del daño)	Territorialidad (Off)	
Cyberbullying		Conformismo (On)	Señales (On)
Factores	Cont. Conductual	Conformismo (Off)	
Dinámicas	Intercambio de roles	Min. reglas (On)	Señales (Off)
Precipitadores	Ley del silencio	Anonimato (Off)	Obediencia (Off)
	Esquema dominio/sumisión	Anonimato (On)	Obediencia (On)
	Asimetría de poder	Desafío (Off)	Min. consecuencias (Off)
	Conductas antisociales	Expectativas (Off)	Permisos(On)
		Expectativas (On)	Min. víctimas (On)
		Desencadenantes (On)	Frustración (Off)

De los códigos se generó una matriz de segmentos para ver el grado de concordancia entre las narrativas conseguidas y, a su vez, se realizó un análisis de correlaciones (*r* de Pearson). A partir de este análisis se generaron cuatro figuras: la figura 99 muestra la nube de códigos para dos repeticiones; la figura 100 muestra la nube de códigos para tres repeticiones y la figura 101 la nube de códigos para cinco o más repeticiones. La figura 102, por último, muestra las relaciones entre los diferentes códigos de manera conceptual.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En estas figuras y en el análisis de correlaciones se muestra la importancia atribuida por los participantes de los diferentes mecanismos, dinámicas y elementos precipitadores que podrían "explicar" las agresiones por *bullying* y *cyberbullying*.

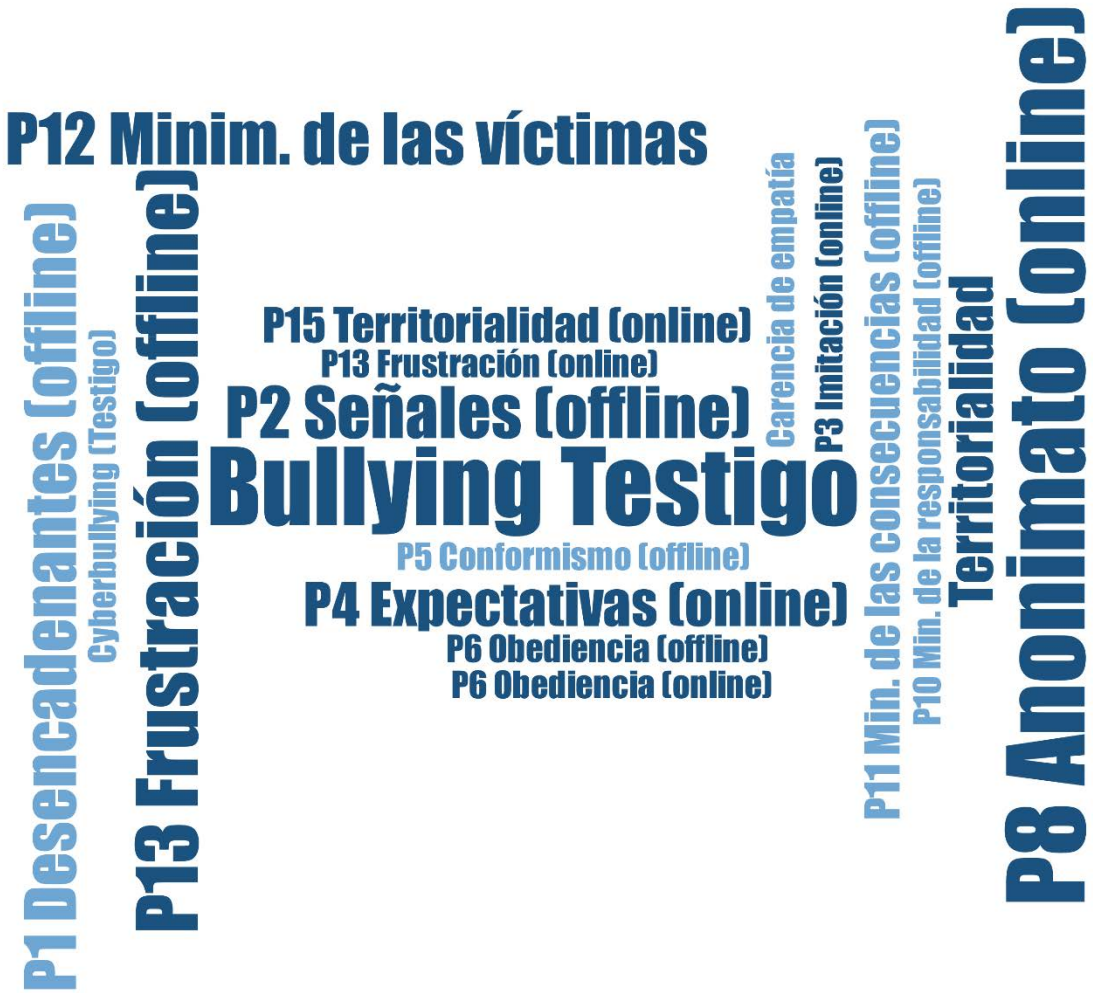
Figura 98. Nube de códigos para dos o más repeticiones.



Como se observa, el elemento central es el concepto de testigo en casos de *bullying*. Esto era totalmente esperable una vez analizado el contenido, dado que como señalé, la mayoría de los participantes que estuvo involucrado en estas situaciones lo hizo como testigo de *bullying*, principalmente.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 99. Nube de códigos para tres o más repeticiones.

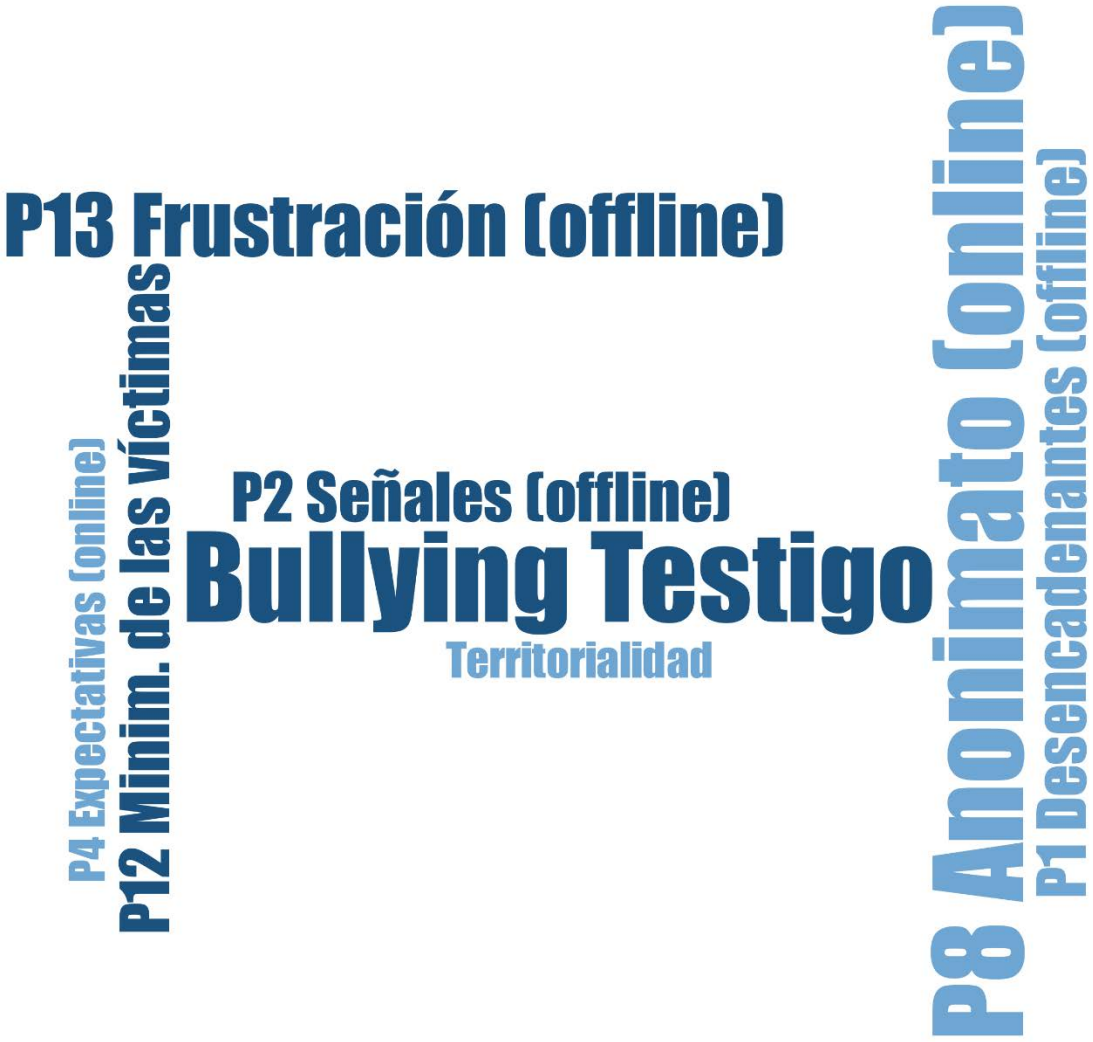


Mientras que en esta figura vemos que las atribuciones explicativas se concentran en los precipitadores propuestos, la anterior contenía alguna dinámica interesante, como la ley del silencio y el esquema dominio/sumisión. Esto es debido a que las víctimas que también han sido testigos han nombrado estas dinámicas.

Por último, presento la nube de códigos para cinco o más repeticiones.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 100. Nube de códigos para cinco o más repeticiones.

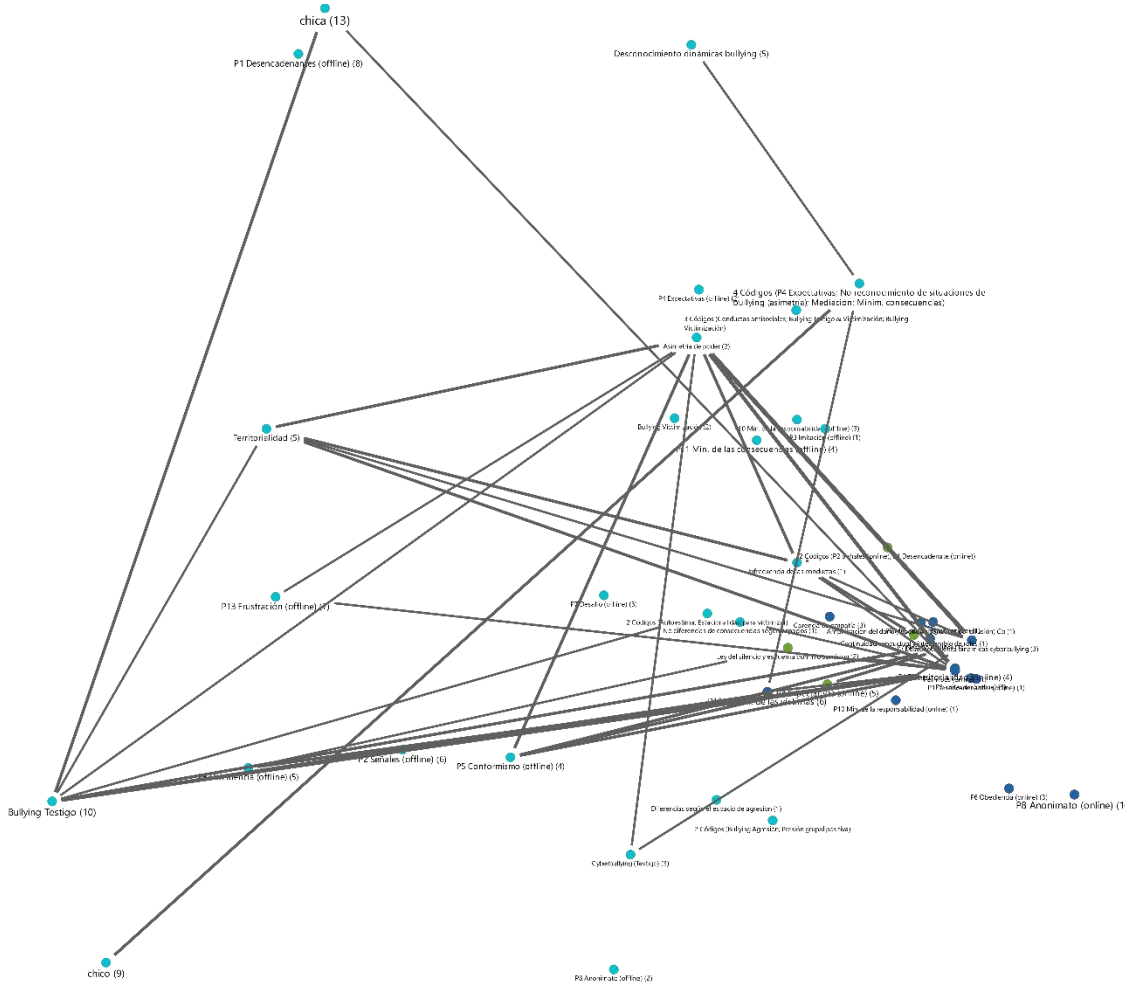


En esta figura se observa que, como en el análisis cualitativo, los participantes atribuyen a los desencadenantes y a las señales un plausible elemento que detona las agresiones. Desaparece en esta nube el conformismo, pero aparecen la frustración, la territorialidad y la minimización de las víctimas. De manera consistente con los análisis cuantitativos en torno al *cyberbullying*, también las expectativas *online* parecen ser un precipitador explicativo para los participantes, junto con el anonimato *online*.

En cuanto al mapa de códigos, se presenta a continuación:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 101. Mapa de códigos.



Aunque se aprecia levemente dada la extensión de las relaciones entre códigos, la mayoría de testigos son chicas. En este sentido, la mayoría hace referencia a los precipitadores señalados anteriormente en la nube de códigos, mientras que, en el caso de los chicos, los mismos se centran en atribuciones relacionadas con el merecimiento de las agresiones y basadas en la incapacidad aparente de identificar las situaciones de *bullying* a través de las dinámicas. Por ejemplo:

"Seguramente que la persona que actualmente está sufriendo le haya hecho algo anteriormente al chico que se está metiendo con él, y éste ahora quiere vengarse" (Caso EVM4, chico).

En cualquier caso, la concentración de precipitadores en la parte derecha, de una manera bastante interconectada con los conceptos de falta de empatía o de la ley del

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

silencio es indicativo de que, por lo general, las personas que observan situaciones de *bullying* tienen capacidad para identificarlas y de saber que están mal. Así:

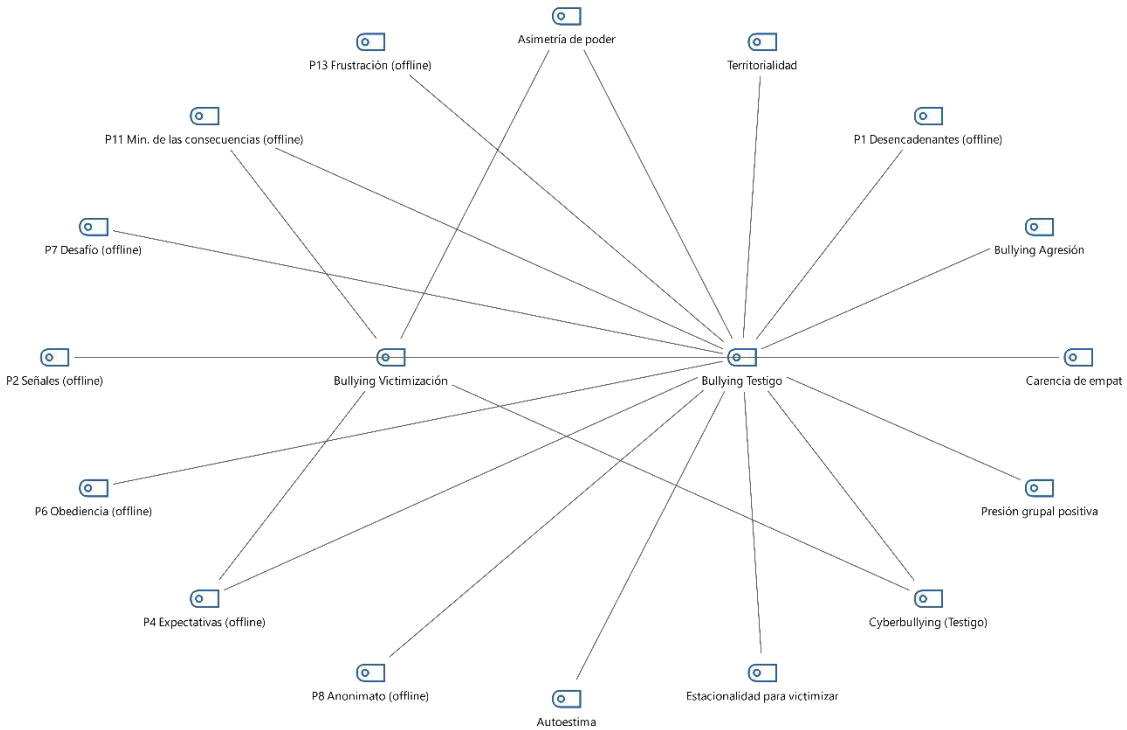
"Cuando era muy pequeño sin darme cuenta de lo que hacía, pude ser cómplice. En el colegio, en cuanto comencé a saber lo que se estaba haciendo, lo frené" (Caso EVS2bis, chico).

"Esa persona no piensa ni si quiera cómo se encuentra la otra persona, normalmente son personas que sólo piensan en sí mismas" (Caso EVS11, chica).

Por último, de manera destacable entre otras cuestiones, podemos observar que la territorialidad y la frustración, tanto off como *online*, son atribuciones que, sin estar fuertemente asociadas con las dinámicas, ocupan una posición central en el esquema, dado que son recurrentes en las diferentes narrativas de los participantes.

Estas cuestiones pueden observarse de manera más nítida en los modelos de co-ocurrencia para el *bullying* y el *cyberbullying*:

Figura 102. Modelo de co-ocurrencia de códigos para *bullying* (víctimas y testigos).

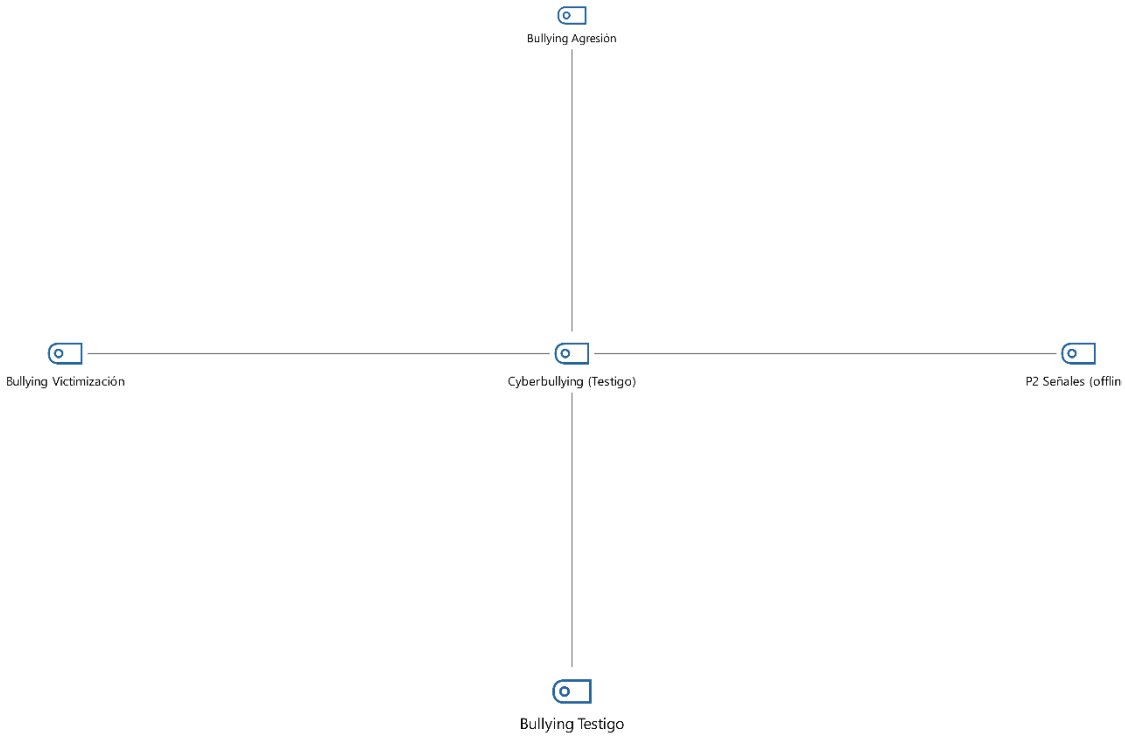


UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este caso, se observa que las dinámicas se entrelazan con las atribuciones sobre los precipitadores y los factores que pueden estar detrás de las agresiones, tanto por parte de los testigos como por parte de las víctimas. Además, es interesante que los testigos, con cierta frecuencia, hayan sido testigos de *cyberbullying*, así como las víctimas. No obstante, los primeros también hacen referencia abiertamente al solapamiento entre agresión y victimización. Por ejemplo:

"No sé si se merece que la agredieran, depende de lo que haya hecho, no todos somos inocentes." (Caso ESV1, chica).

Figura 103. Modelo de co-ocurrencia de códigos para *cyberbullying* (testigos).



En el caso del *cyberbullying*, la co-ocurrencia de códigos es más simple por el número menor de casos detectados. Claramente se relaciona la posible agresión con las señales, pero también con ser agresor, víctima o testigo de *bullying*. Así, ante la pregunta de si el *cyberbullying* se debe al anonimato, puede apreciarse una atribución hacia el solapamiento de éste con el *bullying* para amplificarlo:

"No lo creo porque normalmente el acoso no sólo trata de hundir a la otra persona sino también, a veces, de humillarlo públicamente" (Caso ESV12, chico).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuanto a los niveles de código generado, extraigo algunos ejemplos que ilustran las principales percepciones que los participantes tienen de las situaciones de *bullying* y *cyberbullying* y de las atribuciones que realizan sobre los elementos que pueden detonar una agresión en medio físico o virtual.

En primer lugar, sobre dinámicas y factores tenemos algunas interesantes reflexiones de los menores.

- Sobre la carencia de empatía:
  - ✓ Caso EVC3, chica: "Si esto ocurre es porque el acosador no tiene ningún tipo de valor, respeto, ni empatía".
  - ✓ Caso EVS3, chica: "La gente acosadora no tiene empatía ninguna, ya que si la tuviese frenaría esa situación desde el principio y no se le ocurriría hacer nada".

O el ya mencionado antes sobre dicha carencia:

  - ✓ Caso EVS11, chica: "Esa persona no piensa ni siquiera cómo se encuentra la otra persona, normalmente son personas que sólo piensan en sí mismas".
- Sobre el intercambio de roles:
  - ✓ Caso EVC5, chico: "Posiblemente el agresor haya sufrido algún tipo de acoso en el pasado y lo haya manifestado en el futuro agrediendo a la gente".
- Sobre la baja autoestima (del agresor):
  - ✓ EVS8, chica: "El chico que se está metiendo con el otro se siente mejor ya que se le sube la autoestima al ver que se puede meter con él, ya que él se siente superior".

Es también interesante leer algunas reflexiones sobre cómo los participantes reconocen que existen espacios donde se busca exhibir la agresión para evitar la detección por parte de los adultos, reconociendo que "normalmente el acosado no empieza (EVS2, chico)", pero sí que se hace valer la sumisión y la ley del silencio durante estas conductas. Por ejemplo:

- Ley del silencio y sumisión:
  - ✓ EVS2, chico: "Lo hace en sitios donde saben que no le van a pillar y que lo vean sus amigos".
- Asimetría de poder:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ EVS10, chica: "Como el acosador tiene fuerza le pega y le acosa y se siente superior a él o porque le cae mal, o por cualquier motivo que no tenga sentido".
- ✓ EVC1, chico: "A esas personas se les suele tener miedo".

También existen participantes que muestran cierto recelo en torno a las causas, mientras que de alguna manera desplazan la responsabilidad hacia las víctimas, como, por ejemplo:

- ✓ EVC6, chico: "Si te hacen sufrir en las redes sociales, primero no contestar y pasar de ello, si entras en el juego es tu culpa".
- ✓ EVC6, chico: "si es una persona del instituto [a la que le sucede la situación presentada en la viñeta] pues que vayan tus padres con la prueba para que la directora lo vea y hable con los padres de la persona".
- ✓ EVS1, chica: "Lo típico que sucede es que le cae mal, o porque se quiere vengar de algo".

Otras personas vinculan directamente las agresiones a conductas utilitaristas, en las que personas que cometen otras conductas antisociales someten a alguien para conseguir algo, como, por ejemplo:

- ✓ EVS4, chica: "Lo suelen hacer los "guays" para aprovecharse de esa persona y sacar lo máximo de esa persona, ya sea dinero o incluso que le haga los deberes, que son los casos típicos".

Sobre los factores precipitadores que pueden detonar las agresiones, son interesantes algunas de las frases que nos muestran los participantes, como, por ejemplo:

- ✓ EVSC6, chico: "[d]epende de con la intención con la que lo hagas, entre amigos siempre se hacen bromas de ese tipo, pero la intención no suele ser ofender" (Minimización de la responsabilidad *online*).
- ✓ EVC2, chico: "Lo hace en sitios donde cree que no lo van a ver o no lo van a decir nada, por suerte con nuestra edad, el grupo suele frenar este comportamiento" (Anonimato offline).
- ✓ EVS9, chica: "Se está metiendo con él porque seguro que el otro compañero le ha hecho algo y se lo está devolviendo" (Desencadenante *online*).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En esta misma línea aparecen varios testimonios, como el de EVC4, chico, quien señala que "la otra persona empezó antes, yo creo que sí, porque es lo típico que sucede"; o EVS7, chica, quien indica que, en relación con el *cyberbullying*, "en algún momento de su vida ha tenido algún roce con esa persona y, en vez de olvidar, lo sigue recordando".

- ✓ EVS3, chica: "Estas cosas son las que pasan en el instituto, pero no lo deberían hacer" (Expectativas offline).
- ✓ EVSC8, chica: "Al poder hacerlo anónimamente demuestra que realmente no está tan seguro y que perfectamente lo puede hacer por la presión de sus amigos" (Obediencia *online*; Anonimato *online*).
- ✓ EVSC7, chico: "Como el otro no se atreve, se lo pide al compañero" (Obediencia *online*).
- ✓ EVM10, chica: "Está en un grupo de personas que también lo hacen y, para que no se lo hagan o por no sentirse excluido, lo hace" (Obediencia *online*).
- ✓ EVM10, chica: "Suele ser una persona del grupo quien da la idea y otro quien actúa" (Obediencia *online*).
- ✓ EVSC7, chico: "Los adolescentes solemos hacer lo que nuestros amigos nos piden para sentirnos más integrados" (Conformidad *online*).
- ✓ EVJ1: "En la mayoría de los casos sí es algo que se hace cuando estas con los amigos" (Conformidad *online*).

Son bastante frecuentes también las alusiones a la minimización de la responsabilidad, como, por ejemplo, "creo que sabe que como le pillen va a decir que están jugando y se creen que con eso van a solucionar todo, y no, no es un juego y lo saben, y aún así lo hacen" (EVS3bis, chica); "Si esa persona lo hace es porque en el fondo le dan igual las consecuencias" (EVM8, chica);"en muchos casos, la mayoría no tiene consecuencias, ya sea porque la gente se piense que no es para tanto o porque no se den cuenta" (EVM8, chica); "normalmente sí es normal, el problema llega cuando es en exceso" (EVC4, chico); "porque se creen que es divertido, y no lo es, porque lo que es un juego al final puede ser algo muy serio" (EVC4, chico).

Encontramos buenos ejemplos de frustración, tanto *online* como offline, dentro de las opiniones de los participantes, como por ejemplo esta selección:

- ✓ EVJ9, chica: "Yo creo q es por el simple hecho de que hay gente que tiene menos que otros".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ EV4, chica: "Podría hacerlo porque el compañero/la compañera tiene algo que él no tiene y por lo cual se siente inferior".
- ✓ EVSC8, chica: "Porque tiene mucha ira acumulada y lo paga con la gente".
- ✓ EVSC8, chica: "Porque a lo mejor tiene problemas en su casa, o también es porque ese chic@ (sic) le molesta mucho".

En cuanto a las expectativas, encontramos algunas afirmaciones relevantes en tanto a la normalidad de lo que sucede en el ciberespacio. Por ejemplo:

- ✓ EVS10, chica: "porque sube cosas para "calentar" y la empiezan a llamar guarra y a meterse con ella: es lo que pasa en los *chats*".
- ✓ EVC1, chico: "la mayoría de acosos suelen ser por internet".

Muy vinculadas a estas afirmaciones encontramos otras relativas a las señales. En este sentido, la primera narrativa sobre expectativas también puede considerarse como "señales", en tanto pareciera que subir cosas "para calentar" mereciera la victimización.

Así, encontramos más ejemplos de señales:

- ✓ EVC4, chico: "eso pasa porque te cae mal o porque te piensas que es un flipado".
- ✓ EVJ4, chica: "lo hace para que vean cómo se siente, se lo merece".

Es curioso también comprobar que existen afirmaciones que permiten observar cómo la consideración de un precipitador puede atender a la lectura que se realiza, como, por ejemplo, lo señalado por EVC1, chico, quien indica que "Claro que es normal en internet no hay tantas reglas como en el instituto", lo que supone un buen ejemplo de minimización de las reglas que, también, podría vincularse a las expectativas.

La territorialidad en el medio *online* también destaca con algunas afirmaciones como las que siguen:

- ✓ EV3, chica: "puede ser que lo haga para que la gente le siga o para sentirse importante".
- ✓ EVS4, chica: "es una forma de que las otras personas apoyen esto y se rían todos juntos de alguien".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ✓ EVM4, chico: "a veces se creen que son los que mandan en esa plataforma."

Por último, antes de entrar en las narrativas de los participantes de la primera muestra, no debo dejar pasar la oportunidad para señalar que existen algunos aspectos situacionales que no se consideran en este trabajo pero que los menores indican que pueden ser relevantes.

Ante la pregunta de si existen diferencias entre victimizar a alguien en el centro educativo o en la red, EVC2, chica, responde "Sí, creo que en uno es más fácil de solucionar que en el otro". Por su parte, EVC3, chica, indica que "Yo creo que pasa más en épocas como verano o primavera, ya que estos aprovechan la ocasión para meterse más fácilmente con su físico", lo cual parece indicar que factores externos juegan un papel relevante a la hora de que los agresores aprovechen la circunstancia para victimizar.

De hecho, uno de los parámetros polémicos sobre el *cyberbullying* es el concepto de repetición, debate sobre el que me referí ampliamente en el repaso teórico. Así, uno de los participantes, EV5, chico, indicaba en su texto que el *cyberbullying* es una extensión del *bullying* porque "puede ser que la otra persona piense que le llega a más gente y así hace más daño".

Considero que estas cuestiones son importantes en la medida en que el trabajo con estos chicos debe adaptarse a las cuestiones estructurales y también a las condiciones del medio en las que se desarrollan los programas de prevención e intervención, considerando algo más que las meras características de los sujetos.

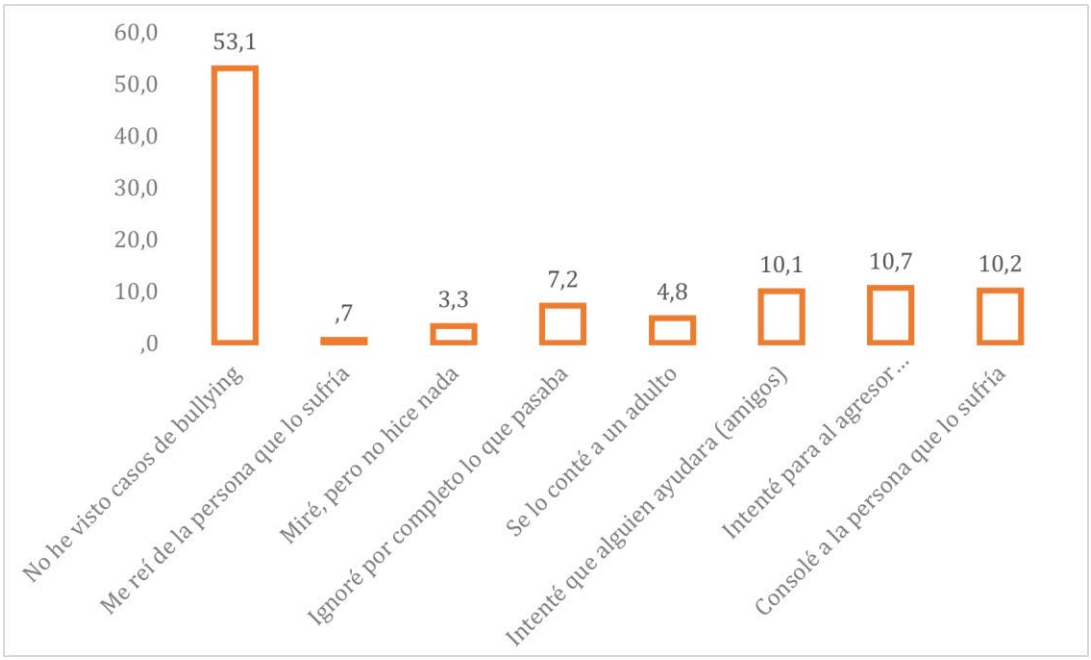
Para finalizar con el apartado cualitativo, quiero referirme a los resultados obtenidos en los campos abiertos introducidos en el cuestionario de la primera muestra, con el fin de identificar algunas narrativas que creo interesantes a efectos del paso al acto.

4.2.2. Análisis de las declaraciones de los testigos de la primera muestra.

En este breve análisis se han seleccionado las posibles actuaciones de los testigos de *bullying* y *cyberbullying*, con el fin de conocer qué acciones habían emprendido: de apoyo al agresor, a la víctima o sencillamente de espectador pasivo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Figura 104. Acciones de los testigos en casos de *bullying*.



Como se aprecia en la anterior tabla, un 0,7% de los que respondieron se puso del lado del agresor riéndose de la víctima; un 10,5% optó por no hacer absolutamente nada, mientras que el resto intentó emprender alguna acción para detener la agresión.

De los que respondieron a esta pregunta he seleccionado algunas consideraciones interesantes que aportaron en el campo abierto.

Así, por ejemplo, el caso 853, chica, indicó que "Aconsejé que pasara de esas personas, pero como se siente un poco marginado y esas mismas personas le hacen reír, pues no pasó de ellas", una buena muestra de que las dinámicas de *bullying* son ciertamente complejas.

El caso 73, chica, señala que "Ayudé a la víctima, intenté contactar con amigos/as para poder solucionarlo y saber las dos versiones del "agresor y la víctima", para saber la verdad, pero siempre lo hemos solucionado entre amigos, sin adultos". Es ciertamente llamativo cómo se sitúa a los dos actores en una situación de igualdad, además de que llama la atención que considere estas conductas como algo "normal" que se resuelve entre amigos.

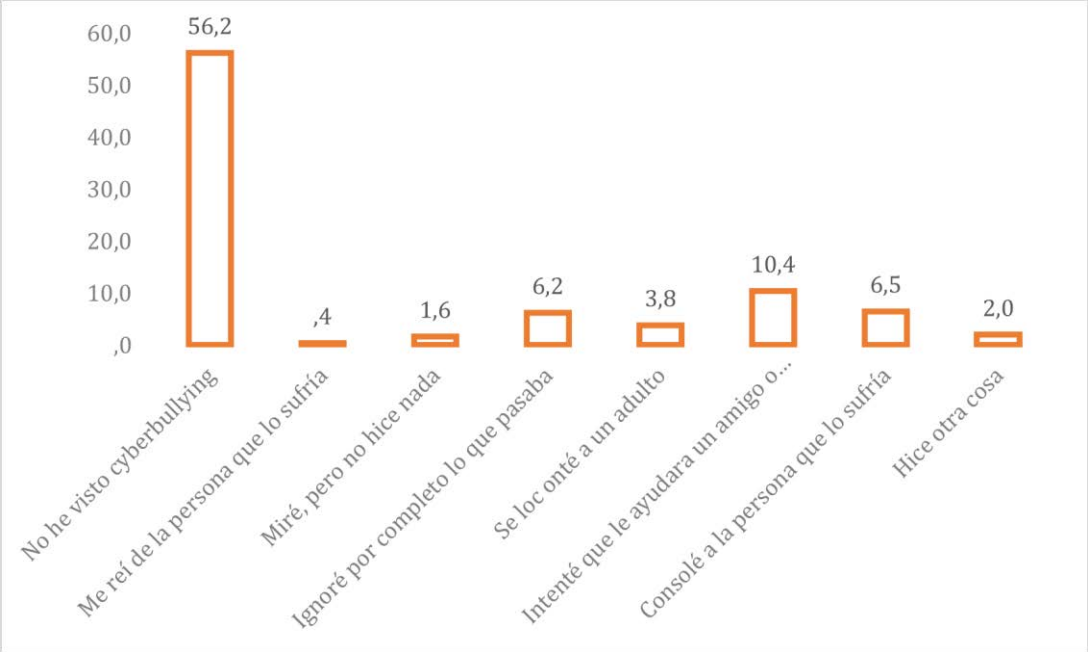
De entre las múltiples personas que indicaron que trataron de ayudar a las víctimas, recojo aquí lo señalado por el caso 237, chica, quien valora "depende de la situación: si

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tenía posibilidades de hacer algo, ayudaba". Un chico, el caso 600, indica que "Hablé con la persona, le di consejos para que pararan y, con los agresores, que eran mis amigos, lo hablé para que pararan", lo cual indica que el apoyo por parte de los compañeros es importante para las víctimas.

Destaco por último dos narrativas que, al contrario de las señaladas, manifiestan que lo que hicieron fue, por un lado, "Pensar en otra cosa, porque el niño molestaba" (caso 741, chico), lo cual indica que el precipitador "señales" estaría presente en las dinámicas de *bullying*. Por otro lado, el caso 1002, chico, indica que "Depende de quién fuese y de lo que le hicieran, hacía algo o no", lo cual es una buena muestra de que a la hora de prestar ayuda existen otros factores más allá de la mera situación de agresión.

Figura 105. Acciones de los testigos en casos de *cyberbullying*.



En lo que respecta al *cyberbullying*, únicamente un 0,4% declara haberse reído de la situación, mientras que un 7,8% indica que no hizo absolutamente nada por detener la agresión. El resto, sin contar a las personas que declaran no haber sido espectadores de casos de *cyberbullying*, indican que trataron de hacer algo para detener la agresión.

Del 2% que señala que hizo otra cosa encontramos declaraciones llamativas. Por ejemplo, el caso 121, chico, indica que se puso a "Chatear con esa persona", pero no

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

aporta más información. El caso 599, chico, manifiesta que "depende de a quién le hagan *ciberbulling* (sic)" el hecho de ayudar o no a la víctima, mientras que el caso 322, chica, en la misma línea, indica que "Según con quién miraba o defendía".

Otras aportaciones sorprendentes las aportan el caso 196, chico, quien en una buena muestra de ausencia total de empatía indica que "sentí que me apetecía jugar al *clash royale*" y el caso 987, chica, quien señala que "depende de la persona, a veces aprovechaba el momento para consolar a la chica, más que nada para ligar".

Afortunadamente, existen otros casos en los que apoyaron a la víctima, como por ejemplo el caso 54, chica, que la acción que realizó fue "Denunciar la cuenta de esa persona" o el caso 801, chico, quien manifestó "Hablar con el agresor y con la víctima, normalmente con resultados positivos".

Como se observa a partir de los resultados de las narrativas de los participantes de ambas muestras, no sólo las características personales y de apoyo social son relevantes a la hora de poder intervenir y prevenir ante estos fenómenos: los factores situacionales, especialmente, los vinculados al paso al acto, como son los precipitadores, parecen jugar un papel esencial en combinación con el resto de factores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Capítulo 5. Discusión y aportaciones.

…así como son más dichosas las ciencias que tienen mayor afinidad con la estulticia, también es con mucho más feliz la gente que ha podido abstenerse del trato con ciencia alguna y no ha seguido a otro guía que a la naturaleza…

(Erasmo de Rotterdam, 1976: 66)[103]

5.1. Discusión a partir de los resultados obtenidos.

Aunque es posible que me haya tomado demasiado al pie de la letra los consejos de Berg y Seeber en su libro, *The Slow Professor*, lo cierto es que haber realizado una muy lenta escritura de tesis me ha permitido observar de otro modo tanto el objeto de estudio como el marco teórico que he utilizado, por dos motivos: uno, haber reposado y actualizado conocimientos de un vasto campo, el del *bullying*, en el que las respuestas aún se rigen por el sentido común en gran medida; dos, haber podido repensar el trabajo y mantener una posición de realizar análisis simples y pequeños que no pretenden ir más allá de reafirmar qué se ha aplicado para prevenir e intervenir y qué podría aportar la criminología a estos fenómenos.

Mantener esta posición me permite, al finalizar este trabajo, posicionarme con menor convicción sobre los hallazgos, propios y ajenos, pero posicionarme, al fin y al cabo.

Los resultados que he obtenido en este trabajo no son novedosos en gran parte, pero considero que permiten reflexionar en torno a lo que se ha realizado en torno al *bullying* y al *cyberbullying* en nuestro país, así como permiten ofrecer un punto de vista analítico y aplicado distinto al que se ha venido aplicando tradicionalmente a la hora de prevenir e intervenir con los menores, involucrados directamente o no.

***H_1*: El porcentaje de conductas de *bullying* y *cyberbullying* será, generalmente, bajo, siendo aún más infrecuentes los casos graves.**

En primer lugar, en relación con la primera hipótesis relativa a la magnitud hallada de estos fenómenos, es posible observar que los resultados que he obtenido sitúan la incidencia del fenómeno del *bullying* en el arco de los estudios que han seguido la definición empleada aquí. En concreto, para las dos modalidades, directa e indirecta,

[103] Elogio de la Locura, Madrid, Espasa-Calpe, 6ª Edición.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

el porcentaje de 13,4% de agresores es coherente con los hallazgos de otros estudios actuales sobre la materia. Sin embargo, para las formas más violentas, esto es, *bullying* directo, y frecuentes y graves, los porcentajes son menores, como cabe esperar (2,8%), en sintonía con la literatura.

También era esperable que el porcentaje de víctimas obtenido fuera superior, como así ha sido: 20,8% para ambas formas. En este sentido, el porcentaje de víctimas está cerca de duplicar al de agresores, como parece ocurrir en otros estudios: un pequeño grupo de agresores genera un número elevado de víctimas.

No obstante, para las conductas de *bullying* directo, moderadas y graves y persistentes, la victimización supone un 3,9%, de manera consonante con otros estudios aquí reseñados.

Si nos centramos en los espectadores, es posible también corroborar que un alto porcentaje de menores son testigos de estas conductas: en concreto, en este trabajo se han identificado como tales un 49% de los participantes. Además de las implicaciones que esto supone en términos de importancia de este actor, se refrenda que es el grupo más numeroso de actores dentro de las dinámicas de *bullying*.

En términos de *bullying* indirecto, menos grave en términos de agresión, pero igualmente potencialmente lesivo y, complementario a las agresiones directas, las cifras son muy similares, observándose un porcentaje menor de agresores, pero mayor de víctimas.

En cuanto a los espectadores, al ser conductas que se ejercen de manera subrepticia en comparación con las directas, los porcentajes son menores, pero no por ello menos relevantes.

En relación con el sexo, en la modalidad directa son los chicos más agresores (60,2% frente al 39,8%), también en formas moderadas y graves y persistentes (15,4%, por el 9,8% de las chicas), pero las diferencias no son significativas; en la modalidad indirecta, el porcentaje de agresores es bastante similar, repartido casi al 50% (51,9% chicas; 48,1% chicos), pero los agresores moderados y persistentes y graves son mayoritariamente chicos (11,8% *vs* 6,8%), aunque no sea una diferencia estadísticamente significativa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En cuanto a la victimización, en el *bullying* directo las víctimas son en un 57,6% chicas, por el 42,4% de chicos, mientras que, de manera grave y persistente junto con la moderada, las chicas representan el 17,5% y los chicos el 10,2%, aunque las diferencias no son significativas; sí lo son para las diferencias halladas en la modalidad indirecta, en la que las chicas representan el 65,9% de la victimización, por el 34,1% de los chicos (22,6 de chicas frente al 11,5% de chicos para las victimizaciones moderadas y graves y persistentes).

En este sentido, los resultados en cuanto a las agresiones son coherentes con la literatura, en tanto los chicos son más agresores que las chicas. No obstante, mientras que para la victimización se venía identificando a más chicos que chicas en las formas directas y a más chicas que chicos en las indirectas, los resultados obtenidos muestran que las chicas son más víctimas que los chicos en ambas modalidades.

En cuanto al *cyberbullying*, los resultados muestran que son los chicos los que generan la mayor parte de las conductas de agresión de manera significativa, así que, pese a los resultados contradictorios de la literatura, los datos se decantan por afirmar que los chicos son más agresores (64,9% frente al 35,1%). Además, las chicas únicamente se ven representadas en las conductas moderadas (3,5%), mientras que los chicos representan el 22,8% de las conductas moderadas y graves y persistentes.

Sin embargo, en la victimización se invierte esta tendencia, dado que las chicas suponen el 62,5% de las víctimas (37,5% los chicos), aunque en formas moderadas y persistentes y graves los porcentajes están más igualados (13% de chicas y 14% de chicos). En este aspecto, como se indicó, la literatura ha hallado resultados contradictorios, pero aquí se halla que las chicas son más víctimas que los chicos de manera significativa, además.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Llama la atención que los resultados obtenidos para la incidencia del *cyberbullying*, tanto en agresión como en victimización, están muy por debajo de los hallazgos de Calvete *et al*. (2010), habida cuenta de que he utilizado como base su cuestionario.

Esto puede deberse a dos motivos: en primer lugar, como apunté, puede deberse a que, a la hora de dar las instrucciones sobre qué se entiende por *cyberbullying* y qué

no, las personas agresoras y las víctimas hayan interpretado erróneamente las conductas incluidas, esto es, que las instrucciones no fueron lo suficientemente claras, o bien que no fueron correctamente interpretadas; en segundo lugar, puede deberse a que, acotando las conductas a la definición propuesta y a las condiciones de repetición, asimetría de poder y la interpretación del anonimato, ciertamente las conductas de *cyberbullying* sean notablemente más bajas que las del ciberacoso en general o de otras formas de acoso *online*, como apuntamos (González-García y Campoy-Torrente, 2018).

En todo caso, en relación con mi primera hipótesis, considero que ésta queda confirmada y alineada con la literatura, dado que los porcentajes de agresores no son muy elevados, siendo más bajos aún los casos moderados y graves y persistentes, dado que los casos más frecuentes son ocasionales.

Sin embargo, como he hecho notar, aunque el porcentaje de conductas sea relativamente bajo, generan un porcentaje de victimización bastante elevado (uno de cada cinco menores), de entre los cuales, generalmente, son las chicas las que declaran sufrir estas conductas en mayor medida.

Aunque no era objeto de estudio, como indiqué en los resultados, la hipótesis que la literatura ha venido estableciendo sobre la disminución de las conductas estudiadas con el paso del tiempo también se ha visto confirmada. Como se vio, las conductas crecen desde los 12 años y alcanzan su pico entre los 14 y los 15 años, para posteriormente decrecer a medida que la edad crece.

Con independencia de las causas de esta curva, lo cierto es que los resultados muestran sintonía con los trabajos que están apuntando en esta dirección. De alguna manera, estos resultados tienen sentido también desde una perspectiva puramente criminológica, más allá de la óptica psicológica sobre la madurez, dado que son consonantes con la curva edad-delincuencia (y conductas antisociales).

Algunos estudios en la actualidad ponen en duda esta curva clásica, en el sentido de que el pico de actividad antisocial se alcanza cada vez antes por el efecto de Internet (Miró-Llinares y Moneva, 2019) o por pasar más tiempo en casa. Otros sostienen que puede deberse a cambios en la propensión criminal menor de los jóvenes hoy en día (Kim, Bushway y Tsao, 2015; Kim y Bushway, 2018) o bien en el cambio de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

condiciones legales que han generado que conductas de alta prevalencia hayan desaparecido del mapa de las conductas antisociales.

De cualquier modo, considero que, dada la naturaleza de estas conductas y la dependencia de ambas de las relaciones en el medio físico (escuela) parece que el patrón dibujado por la criminología del desarrollo es plenamente aplicable, de momento, a las conductas de *bullying* y *cyberbullying*. La especificidad de estas conductas hace que uno de los principales argumentos de Bell, Costa y Machin (2018), sobre que el tiempo que se pasa en la escuela es un protector de la delincuencia, no parece regir con tino para estas conductas antisociales.

Los resultados obtenidos, sin embargo, sí parecen apuntar a que, cuanto mayor es la edad, los cambios psico-sociales (la mejora de las relaciones con el entorno familiar) de las personas llevan a que la interpretación del entorno inmediato mejore en términos de agresión y de exposición a ciertas formas de victimización.

Así las cosas, la primera hipótesis se vería refrendada por los resultados obtenidos.

***H_2*: Las características de los agresores en los casos más graves será similar a las identificadas por la literatura como trayectorias de riesgo para la llegada a la delincuencia.**

Con carácter general, existen tres grandes postulados derivados de los estudios sobre *bullying* y delincuencia, en relación con la importancia de la escuela, el comportamiento dentro de ella y la llegada a la delincuencia: en primer lugar, el comportamiento disruptivo suele relacionarse con el comportamiento delictivo (Loeber y Dishion, 1983; Magnusson, Stattin y Dunér, 1983, citados por Olweus, 1984: 1181; Stouthamer-Loeber y Loeber, 2002); en segundo lugar, los menores que presentan factores de riesgo para agredir a los compañeros presentan un mayor riesgo de convertirse en delincuentes (Craig y Glick, 1968; Fabre-Cornali, Emin y Pain, 1999), y, en tercer lugar, el trabajo en el medio escolar con menores en riesgo es un buen mecanismo de prevención cuando el resto de actores implicados en la prevención temprana fallan (Farrington *et al*., 2017).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De estas premisas se desprende que los correlatos que aquí he manejado, comunes a los factores de riesgo de la delincuencia, deberían, al menos, ofrecer alguna plausible explicación a los comportamientos de *bullying* y *cyberbullying*. Habiendo dividido los factores de riesgo según la clasificación de Redondo (2015), introduciendo las diferentes propuestas teóricas aquí manejadas, se pueden extraer algunas conclusiones que permiten establecer comparaciones con la literatura.

En primer lugar, el modelo para la conducta más grave, la de *bullying* directo (en términos de agresión), señala que los siguientes factores son los que mejor explican la conducta:

- Factores personales: edad, seguir una mala trayectoria escolar, la autoestima y ser víctima de amenazas en casa.
- Factores de apoyo social: la mala relación con el profesorado, la mala relación con los compañeros y la falta de apoyo ante problemas por parte de los hermanos, así como no pedir ayuda al departamento de orientación.
- Factores situacionales: estar expuesto a amenazas en casa y en la calle, estar expuesto a insultos en el colegio y los detonantes, las señales y el conformismo.

Como se observa, los factores personales y de falta de apoyo son consistentes tanto con la literatura en materia de *bullying* como con la relativa a la delincuencia. En este sentido, que la autoestima aparezca presente en el modelo contradice en cierto modo los hallazgos de Olweus (1999) o Pulkkinen y Tremblay (1992), en la línea de lo que Ortega (2008) apuntaba en el repaso de la literatura clásica.

En un primer momento, observamos cómo la edad está presente como factor predictor, asumiendo los postulados de la criminología evolutiva, pero también las tesis de la madurez de carácter psicológico. Este hecho es consistente con cuándo cabe esperar que sucedan el grueso de las conductas antisociales. No obstante, es necesario tener en cuenta que, dada la ausencia de las conductas antisociales como factor predictor, quizá el *bullying* y el *cyberbullying* dependan en mayor medida del espacio relacional y no de los factores predictores de carácter personal.

Desde este punto de vista, la conducta antisocial no sería un predictor de estas conductas, sino que éstas configurarían un predictor de llegada a la delincuencia posterior, ante la ausencia de respuesta preventiva o de intervención.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La mala trayectoria en la escuela también es común a las conductas delictivas en edades tempranas y a las personas que desarrollan una carrera delictiva, lo cual, sin ser sorpresivo, considero que apoyan la idea mencionada: los problemas derivados del sistema escolar son comunes a la aparición de formas graves de *bullying* y de delincuencia, en tanto el desarrollo no adaptado de las personas en este medio podría provocar los problemas futuros, y no a la inversa.

La victimización en el medio familiar, en este caso, por amenazas, pero también la exposición a las mismas en ese entorno es altamente relevante en términos de correlatos comunes, en tanto los problemas en el medio familiar (conflictos) y una inadecuada crianza han venido a configurar explicaciones plausibles de la aparición de la conducta delictiva.

No es menester ocuparme aquí de los precipitadores, dado que se han utilizado para estudiar las conductas de *bullying* y *cyberbullying* y no para otras conductas antisociales consideradas en el cuestionario. Sin embargo, la ausencia de las conductas antisociales como factor predictor avala no introducir los precipitadores como un factor común a estas conductas y a la delincuencia en este trabajo, pero tampoco es una cuestión menor observar que éstos, surgidos para explicar ciertos comportamientos delictivos en determinados ámbitos, juegan un papel relevante en ambos fenómenos, como el repaso de la literatura ha mostrado.

Considero relevante observar que el sistema escolar, considerado como uno de los principales sistemas de prevención de la delincuencia, es uno de los principales factores de apoyo prosocial presentes para las conductas más graves. Evidentemente, debo aclarar que no se trata de caer en una falacia: habida cuenta de que las conductas de *bullying* y *cyberbullying* tienen lugar en la escuela, es de esperar que este sistema ocupe un elemento central a la hora de intervenir y prevenir.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sin embargo, la lectura que en este punto realizo tiene que ver con el hecho de que estos resultados son relativamente consistentes con los hallazgos de Olweus (1991), en la evaluación del programa de prevención/intervención desarrollado en Bergen en los 80 (datos recogidos entre 1983 y 1985), en la que mostró que una menor implicación en conductas de *bullying* también llevaba aparejada una menor

implicación en conductas delictivas (vandalismo o robos, por ejemplo), lo cual mostraría la importancia de los programas de prevención en la escuela para prevenir la delincuencia y la conexión entre ciertos factores de riesgo (Catalano, Arthur, Hawkins, Berglund y Olson, 1999). Además, como los autores (p. 256) indican, disminuir el *bullying* implica eliminar en el futuro el factor estático relativo a la "conducta antisocial temprana y persistente". Esta aparente contradicción con lo anteriormente señalado tiene que ver con que los efectos de la escuela como factor protector tienen lugar a largo plazo, por lo que debe ser tenido en cuenta.

Por tanto, considero que, a la luz de los resultados, es posible confirmar esta hipótesis, como mínimo, parcialmente, en tanto existen correlatos clave presentes en las conductas de *bullying* directo que también son relevantes en la explicación de la aparición de la delincuencia, además de que es posible apuntar a que el *bullying*, en formas graves, puede ser un predictor de la delincuencia futura.

***H3*: Existen diferencias personales y de apoyo social, pero no situacionales, entre el alumnado implicado en las distintas conductas que afecta a la decisión de llevar a cabo conductas antisociales.**

En primer lugar, los modelos generados para la agresión permiten identificar sustanciales diferencias entre las conductas aquí estudiadas en relación con los factores de riesgo. Excluyendo el solapamiento de roles, los factores plausiblemente explicativos del *bullying* directo son los siguientes (como se vio líneas arriba):

- Factores personales: la edad, seguir una mala trayectoria escolar, la autoestima y ser víctima de amenazas en casa.
- Factores de apoyo social: la mala relación con el profesorado, la mala relación con los compañeros y la falta de apoyo ante problemas por parte de los hermanos, así como no pedir ayuda a orientación.
- Factores situacionales: estar expuesto a amenazas en casa y en la calle, estar expuesto a insultos en el colegio y los detonantes, las señales y el conformismo.

La aparición de la victimización en casa podría estar relacionada con el comportamiento disruptivo en diferentes entornos, de manera consistente a lo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

esperable en niños con problemas conductuales, con escasa competencia social, lo cual vendría de alguna manera a confirmar los hallazgos de Cook *et al*. (2010).

En términos de apoyo social, no es sorpresivo que la mala relación con el sistema escolar inmediato (profesorado y compañeros) aparezca como un posible predictor de las conductas, aunque es difícil conocer si esta mala relación se da con carácter previo a la conducta, posterior o concomitante. Su entrada en los modelos como predictora no es indicativa de una relación explicativa, sino que debe ser vista de manera interactiva, dado que, como vemos en los factores situacionales, los conflictos en casa también aparecen como predictores de esta conducta.

Esto es consonante con lo establecido por la literatura y también con el resto de factores, en tanto en cuanto considerar que la otra persona merece lo que le pasa, así como el hecho de que el agresor declara responder a una agresión, puede tener que ver con una deficiente interpretación de las interacciones que suceden en el entorno escolar.

Por otra parte, que aparezca el conformismo como un factor precipitador predictor de esta conducta tampoco es descabellado, máxime teniendo en cuenta que las relaciones entre pares conflictivos están sujetas a una serie de normas que llevan a considerar el comportamiento ajustado a lo que estas relaciones requieren.

Este aspecto, además, puede estar considerado como un factor de exposición en los términos propuestos por la teoría de la acción situacional, en tanto existe una serie de ruptura moral que, sin ser considerada como un desenganche moral acusado, podría tener que ver con cómo los sujetos interpretan las necesidades relacionales en el ámbito escolar.

En segundo lugar, en lo que concierne a las conductas de *bullying* indirecto, los factores identificados por los modelos son los siguientes:

- Factores personales: ser víctima de agresiones verbales en la calle.
- Factores de apoyo social: discusiones con los padres, falta de apoyo de la madre y falta de apoyo del profesorado.
- Factores situacionales: estar expuesto a amenazas en la calle y en casa, detonantes, señales y expectativas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es interesante observar que, para estas conductas, menos "graves" en términos de agresión, los factores explicativos de los modelos varían en cierto modo. Desde una lectura más situacional, puede observarse que ser víctima en la calle de agresiones verbales aparece como un predictor de la conducta. De alguna manera, es consistente con los correlatos que la literatura indica, especialmente, para las víctimas agresoras.

Habida cuenta de los solapamientos observados en términos de correlación y de explicación, es plausible que las víctimas agresoras configuren un numeroso grupo de agresores declarados en la muestra, lo cual es consonante con la mala integración social que presentan las víctimas de esta naturaleza.

Además, también es esperable que la falta de apoyo del profesorado sea un predictor de la conducta, si nos ceñimos a la lectura hasta ahora realizada: además del merecimiento de lo que les pasa a otros y de que otros empezaran antes de agredir ellos (lo cual vendría a reafirmar que existe un nutrido grupo de agresores víctimas), las expectativas están presentes como un precipitador explicativo.

Ello puede tener relación con el hecho de que este tipo de agresores en formas indirectas se relacionan con otros agresores y de agresores víctimas en este tipo de conductas, con lo cual perciben como normalizadas este tipo de conductas. Siendo así, evidentemente es esperable que no se acuda al profesorado en busca de ayuda, con lo que la falta de apoyo también dependería de la interpretación que realizan los agresores en formas indirectas.

En tercer lugar, en lo que concierne a las agresiones en *cyberbullying*, los predictores son bastante comunes a los relativos al *bullying* en medio físico, con alguna excepción, pero es clave observar que haber sido víctima por *cyberbullying* y haber cometido *bullying* están presentes en los modelos.

Esto puede tener que ver no sólo con el solapamiento mencionado, sino con las creencias proclives a la violencia de las personas que la literatura ha señalado como factor predictor, pero, además, ofrece una importante implicación en términos de prevención, dado que el medio, tal y como avancé en el apartado correspondiente, podría no ser tan relevante en términos explicativos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esto reforzaría la visión de que este tipo de conductas no tienen su génesis en el medio o a causa de la irrupción de las TIC en la vida cotidiana de las personas, sino que el sistema relacional en el que se generan estas conductas es el mismo que el de las conductas en medio físico: la escuela.

En relación con los factores, además de la agresión y victimización, presentes en los modelos, son los siguientes:

- Factores personales: sexo.
- Factores de apoyo social: falta de apoyo de los compañeros en medio físico, falta de apoyo del padre ante problemas *online*, no acudir a orientación ante problemas en medio físico y la mala relación con la madre.
- Factores situacionales: estar expuesto a amenazas en el colegio y a violencia física en la red, así como los desencadenantes y la conformidad/desafío.

En la línea de la literatura, el sexo, en este caso, ser chico, es un buen predictor de la agresión en *cyberbullying*, aunque ya apunté que este hecho podría deberse a la escasa muestra de agresores obtenida. En cualquier caso, es también un predictor de la victimización, con lo que interpreto el resultado como consistente con lo establecido en anteriores estudios.

Lo relevante es que el tiempo pasado en la red no aparece como predictor en el modelo de agresión, pero sí en el de victimización, del cual me ocupo después. En este sentido, es altamente relevante observar que la falta de apoyo que podría explicar estos comportamientos se da en el medio físico: a partir de los datos obtenidos, la mala relación con la madre, la falta de apoyo de compañeros en el medio físico y no acudir a orientación ante problemas en medio físico son los mejores predictores según el modelo generado.

Esto vendría a reforzar la idea de que estos comportamientos no dependen del medio en el que se dan ni, tampoco, de los elementos tecnológicos empleados, sino de las relaciones en medio físico y los conflictos en él. Bien es cierto que dentro de los predictores aparece la falta de apoyo del padre ante problemas *online*, lo cual es un buen indicador de que, en este caso, los menores no están debidamente supervisados por el actor que, según ellos, tendría más competencias digitales en el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ámbito familiar (a excepción de los hermanos, que quizá no serían considerados como figura de autoridad, aunque esta es una especulación atrevida).

Por último, los factores situacionales presentes son coherentes con esta lectura, en mi opinión: agredir a alguien porque se interpreta que la otra persona empezó antes apunta a que es plausible que el conflicto aparezca en la escuela y se traslade al ciberespacio dentro de los ámbitos relacionales que comparten los escolares en este medio.

Además, que la conformidad/desafío aparezca como predictor de la conducta es ciertamente coherente con el resto de factores predictores, en tanto no se asume la norma y se agrede: esta lectura es consistente con la que realicé anteriormente sobre el posible mecanismo de desenganche moral en este medio, especialmente, si éste se considera un espacio relacional "escolar". Además, la exposición a amenazas en el colegio da una buena pista acerca de que los procesos cognitivos de los menores involucrados en estas conductas podrían estar mediados por lo que acontece en medio físico, favoreciendo la conducta antisocial cuando se produce una interacción o la mera convergencia con la otra persona en el ciberespacio.

Por tanto, considero que los hallazgos son contrarios a lo que inicialmente planteado en términos situacionales, dado que, aunque existen mecanismos precipitadores comunes, lo cierto es que la exposición a la violencia varía entre conductas: esto es, los tipos de exposición son distintos para cada conducta, por lo que se abre una vía interesante para conocer cómo estos tipos de exposición se conjugan con los factores personales y de apoyo social.

También es relevante observar que existen ciertos mecanismos personales y de apoyo prosocial diferenciales en los modelos, según si las conductas se refieren a las agresiones directas, indirectas o por *cyberbullying*, lo cual vendría a reforzar una idea que ya hemos trabajado en torno al *cyberbullying* (González-García y Campoy-Torrente, 2018): es importante atender a la especificidad conductual para establecer mecanismos de prevención diferenciales.

En relación con los hallazgos obtenidos aquí, los modelos parecen apuntar a que la escuela es el lugar de génesis de la conducta, el denominador común, siendo los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

factores similares en cuanto a su naturaleza, pero específicos a la hora de manifestarse según la gravedad e intensidad de las conductas.

***H*$_4$: Las variables más relevantes para explicar las conductas objeto de estudio son comunes también para la victimización.**

En relación con esta hipótesis, además de la evidencia aportada por distintos estudios, la finalidad de su falsación tiene que ver con dos aspectos relevantes: primero, con los mecanismos de intervención diferenciales entre agresores y víctimas que con frecuencia se aplican y, segundo, con los resultados que también se han obtenido en este trabajo, a saber, que un grupo relativamente pequeño de agresores provoca muchas víctimas.

Este último aspecto ha sido ampliamente referido por la literatura criminológica, pero es también frecuente encontrarlo en la literatura sobre *bullying* y *cyberbullying* (Almeida *et al.*, 2012; Olweus, 2011).

En relación con las características de las víctimas ya señalé que la agresión y la victimización en otras formas suponía un buen predictor, pero es momento de observar si los factores identificados por los modelos son similares o no.

La victimización por *bullying* directo presenta diferencias sustanciales, dado que el modelo identifica la impulsividad, el consumo de sustancias y las victimizaciones por agresiones verbales en el colegio (que no son conductas de *bullying*) como predictores.

En este sentido, considero que estos resultados no son sorprendentes en primera instancia, dado que como Patchin e Hinduja (2007) entre otros han señalado, es frecuente que las víctimas presenten un historial de consumo de drogas y alcohol. Es evidente que este predictor bien podría ser una consecuencia de la victimización, por otra parte, pero los resultados admiten una lectura alternativa que se refiere al solapamiento de roles entre agresores y víctimas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este sentido, es plausible pensar que, dados los resultados, cierto número de víctimas entra dentro de las víctimas agresoras y, por tanto, presenta factores de riesgo más comunes con los agresores en otras conductas antisociales, como es el

caso de la impulsividad y el de ser víctima de agresiones verbales en el centro educativo.

Sin caer en el concepto de víctimas provocadoras, sí apunto a que es posible que estos factores puedan dar cuenta de la victimización habida cuenta de los resultados obtenidos para los precipitadores en las conductas de agresión por *bullying* directo, tales como los desencadenantes (la otra persona empezó antes) o las señales (la otra persona lo merece).

En este sentido, la interacción entre agresores y víctimas con conductas disruptivas, relacionadas frecuentemente con la impulsividad, puede detonar las agresiones o llevar a considerar que la persona merece la agresión; además, los conflictos en el ámbito escolar entre estas víctimas y otros menores puede llevar a considerar a los agresores que las víctimas merecen sufrir estas conductas.

Estos factores personales también son consistentes con los factores de apoyo social que aparecen en los modelos, tales como la mala relación con otros compañeros y la falta de apoyo de amigos y de los hermanos ante problemas en medio físico. La literatura identifica a las víctimas como proclives a la soledad, lo cual es consistente con estos factores reseñados. Asimismo, los factores situacionales incluidos por el modelo son coherentes con esta lectura.

La exposición a distintas conductas en el colegio, como asistir a episodios de violencia física o de insultos, así como ser testigo de amenazas e insultos en casa, da cuenta de factores de riesgo frecuentemente asociados a los agresores, pero que en este caso no aparecen en los modelos de agresión. Sin embargo, si asumimos el solapamiento, por una parte, y la lectura de la interacción entre agresores y víctimas con comportamientos disruptivos y una deficiente competencia social, es plausible considerar que estas víctimas presentan elementos que provocan una toma de decisiones inadecuada por parte de los agresores cuando interaccionan.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Consistente con este hecho es que el modelo también identifica el ocio desestructurado como elemento de riesgo, lo cual no sólo sería, en apariencia, contraintuitivo en términos de criminología evolutiva, sino también a partir de la

lectura que realiza la teoría de la acción situacional sobre la exposición a oportunidades durante el ocio desestructurado.

Desde el punto de vista de la interacción persona-ambiente, considero que el modelo de victimización es coherente, dado que las conductas no adecuadas en otros entornos, no escolares, pero compartidos con pares, pueden provocar en los agresores interpretaciones claramente erróneas a la hora de relacionarse con estas personas, victimizándolas con frecuencia en el centro escolar.

Para las conductas indirectas, únicamente se comparte con el modelo de factores personales para la victimización directa el consumo de sustancias. El modelo para este tipo de victimización incluye el sexo y ser víctima de agresiones verbales en la calle y de amenazas en casa.

Volviendo a la lectura de carácter situacional que vengo realizando, el modelo también coincide con el de agresión en *bullying* indirecto para la victimización por agresiones verbales en la calle, lo cual evidencia de algún modo que la percepción de los agresores sobre estas personas puede estar mediada por cómo se comportan con ellas en otros ámbitos extraescolares.

Asimismo, la mala relación con hermanos y la madre en el entorno familiar, con los compañeros en el entorno escolar y la falta de apoyo de los amigos ante problemas es bastante consistente con la literatura sobre la victimización por *bullying*: si a esto se une que el modelo identifica que las discusiones frecuentes con los padres también explicaría en cierta manera la victimización, no estamos lejos de identificar factores que bien podrían pertenecer a la esfera de las agresiones en conductas antisociales en general.

La interacción de estos factores con los situacionales, en los que ser testigo de violencia física e insultos en casa y de amenazas en el colegio, es consistente con la posible aparición de conductas problemáticas por parte de las víctimas, así como de la génesis de problemas de ajuste psicosocial y de escasas competencias sociales a la hora de relacionarse.

Esto es, en mi opinión, bastante consistente con el modelo situacional de agresión por *bullying* indirecto, dado que es posible que existan conflictos percibidos por los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

agresores en clave de desencadenantes, pero también comportamientos que sean interpretados como que esas personas merecen la victimización. La entrada en este modelo de las expectativas es altamente relevante, porque da cuenta de que los agresores podrían percibir que, en el entorno escolar, es normal victimizar a las personas que concitan estos factores.

Si observamos el modelo para la victimización por *cyberbullying* es posible también observar ciertos factores concomitantes y otros que, sin serlo, se combinan en una suerte de cóctel explosivo para la victimización.

Si bien la única variable personal dentro de los modelos de agresión y victimización es el sexo, en el modelo de victimización también entran variables como la mala trayectoria escolar y ser víctima de agresiones verbales en la calle. Si observamos los precipitadores declarados para la agresión, los desencadenantes pueden dar cuenta de que existe la percepción de que esas personas han empezado antes por conflictos que no son, en apariencia, propios del ciberespacio. Sin embargo, dado que la relación entre actores procede del ámbito escolar, no es descabellado pensar que los comportamientos de agresión sobre estas personas se continúen en el medio *online*.

Del mismo modo, es interesante que, a diferencia de lo que declaran los sujetos en sus narrativas, el anonimato no se observa en los modelos generados, pero sí el desafío, presentando para los agresores un reto el victimizar a otras personas. Este precipitador opera de manera concomitante a otros factores identificados para la victimización, tanto situacionales como de apoyo social.

La mala relación con la madre y la ausencia de apoyo del padre ante problemas en la red, unido al uso intensivo de internet, así como estar expuesto a amenazas en casa e internet, puede suponer que los agresores identifiquen a estas personas vulnerables por las publicaciones que se realizan en el ciberespacio, que frecuentemente pueden estar relacionadas con comportamientos de riesgo o rasgos depresivos, tal y como señalé en el repaso de la literatura.

En este sentido, percibir que es un reto agredir a estas personas, aunque esté mal, es un claro ejemplo de cómo se puede interpretar el comportamiento de las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

personas con ciertos problemas que lo externalizan en redes sociales. Aunque no es menos cierto que este hecho admite otra lectura relacionada con el anonimato.

Como señalé, es frecuente que los menores atribuyan al anonimato estas conductas, y aunque podría ser consecuencia del efecto de las charlas de los distintos planes o programas de prevención, también es posible pensar que el agresor sitúa su conducta en el plano del reto relativo a "quizá no me pillen", mientras que realmente utiliza el anonimato de manera concomitante a la percepción de que su acción es un reto. Si esto fuera así, estaríamos ante un problema de operativización de los precipitadores en las narrativas guiadas del cuestionario.

En cualquier caso, considero que esta hipótesis no está comprobada totalmente: mientras que existen algunos factores comunes para la agresión y la victimización, la lectura de compartir factores a causa del solapamiento de roles no resulta del todo convincente.

Sí resulta más plausible el hecho de que los elementos identificados por el sistema para la victimización están relacionados con los precipitadores situacionales que podrían llevar a que los agresores interaccionen de manera diferencial ante diferentes tipos de personas en función del medio, de la especificidad conductual y de las características que presentan las víctimas. En este sentido, es importante huir de la culpabilización de la víctima: antes bien, lo que pretendo poner de manifiesto es que, la víctima, también es entorno inmediato para el agresor, por lo que sus características y comportamientos son importantes para entender las reacciones de los agresores.

En los términos propuestos a la hora de introducir esta hipótesis, parece claro que los programas de prevención e intervención no deberían operar de manera diferencial según el rol de los involucrados, como señalan los distintos trabajos sobre programas eficaces. Ello sería así dada la lectura realizada de los resultados obtenidos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Además, habida cuenta de que las edades adolescentes están marcadas por profundos cambios y aprendizajes en los modos de relacionarse entre los menores, parece lógico pensar que la selección de las víctimas por parte de los agresores no

es aleatoria: esto no quiere decir que se produzca una búsqueda activa de objetivos por parte de los agresores, ya que el espacio relacional, la escuela, ya provee de suficientes objetivos potenciales. La clave, quizá, reside en cómo las interacciones en el medio escolar provocan que los agresores seleccionan a las víctimas.

***H_5*: Existen diferencias entre los precipitadores presentes en conductas de *bullying* y *cyberbullying*, pero estarán relacionados con las características de los sujetos.**

A raíz de otros estudios, como el de Lazuras *et al*. (2013), acerca de la impulsividad situacional, pero también del repaso de la literatura relacionada con la criminología ambiental y del análisis efectuado de los resultados obtenidos, parece plausible pensar que los precipitadores operan de manera diferencial según la especificidad conductual y de las características de agresores y del entorno en el que se mueven éstos.

En la línea con las propuestas de la criminología ambiental, la interpretación del entorno inmediato dependería en gran medida de las características del "telón de fondo" de los sujetos, pero ya he señalado que el telón de fondo relacional sería similar para toda la muestra, habida cuenta de la aparente homogeneidad cultural y social del origen de la muestra.

De hecho, como se observó en los resultados descriptivos, no parece que el telón de fondo de los sujetos sea especialmente conflictivo en términos de socialización, ya sea en el barrio en el que viven o en el que acuden a la escuela. Y, evidentemente, las circunstancias macro son similares dada la procedencia de los sujetos de la muestra.

Por tanto, yendo un paso más allá, asumiendo que el paso al acto se produce en función de la interpretación de las circunstancias mediatas e inmediatas de las personas, los precipitadores explicarán ambos fenómenos mejor cuando las conductas aparezcan en entornos no supervisados en sujetos de riesgo, por una parte, y además serán distintos según las conductas.

Ya he señalado que las narrativas de los participantes discrepan de algunos de los modelos cuantitativos, como en el caso del anonimato para el *cyberbullying*, pero es necesario profundizar en este aspecto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En primer lugar, aunque en los análisis cuantitativos no se incluyeron los lugares en los que sucedían las agresiones, los resultados cualitativos nos dan una buena pista de la especificidad de la interpretación del entorno inmediato de los agresores: Como EVS2 señaló, "*lo hace en sitios donde sabe que no le van a pillar y que lo vean sus amigos*".

En apariencia, resulta claro que los testigos de estas situaciones identifican claramente el aspecto de la selección del momento y lugar por parte de los agresores, lo cual refuerza la idea de que la victimización no es aleatoria, así como la idea de que los agresores interpretan racionalmente las situaciones para llevar a cabo, o inhibir, sus conductas.

Además, como es posible observar a partir de los modelos generales (con las tres fuentes de riesgo) para los distintos tipos de agresión, y como refuerzan las narrativas de los menores, los precipitadores no sólo dependen de las características de los sujetos, sino que también deben ser operados dentro de las dinámicas que la literatura sobre *bullying* y *cyberbullying* nos indican.

No basta con que el agresor evalúe la situación racionalmente: debe saberse poderoso, esto es, el elemento clave de la asimetría de poder, y, además, debe confiar en la ley del silencio. Cuando las dinámicas asociadas a estos comportamientos convergen en el espacio y el tiempo, los modelos de agresión nos muestran que los desencadenantes, las señales y el desafío son buenos detonantes de las agresiones en el caso del *bullying* directo.

En este caso, no sólo se combinan con la edad, asumiendo la hipótesis de la menor madurez, la cual es plausible que permita entender esta interacción, sino que además ser víctima de amenazas en casa, unido a una mala relación con el profesorado y no tener el apoyo de otro sistema de referencia, los hermanos, ante problemas, lleva a generar estas conductas. En una lectura más criminológica, los problemas personales derivados de estos factores de riesgo pueden llevar a lecturas de la situación inmediata nefastas para las víctimas, en una suerte de intersección entre problemas personales y de necesidad de aliviarlos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Resulta llamativo que el modelo general para la agresión en casos de *bullying* indirecto no ofrezca resultados, dado que el modelo no ajusta con las variables introducidas a partir de los modelos específicos por factores de riesgo. Sin embargo, si observamos el modelo específico para las variables situacionales, los factores presentes vuelven a ser los desencadenantes y las señales, unidos a las expectativas.

Esto es interesante a la luz de lo que los testigos de estas conductas señalan: existe una suerte de selección de a quién defender en función de lo que éstos perciben. Así, las dinámicas señaladas también operan un papel relevante en apariencia, como señalaba el caso 237, que valoraba que "*depende de la situación, si tenía posibilidades de hacer algo, ayudaba*".

Otros directamente se alinean con las señales, indicando que "*Depende de quién fuese y de lo que le hicieran, hacía algo o no*" (caso 1002), lo cual muestra que, si se percibe cierto merecimiento de la víctima, no se actúa ante las agresiones. De hecho, otros (caso 741) directamente aluden que, ante determinadas ocasiones, "*Pensar en otra cosa, porque el niño molestaba*".

Como se observó en el modelo de co-ocurrrencia de códigos, los desencadenantes y las señales juegan un papel fundamental en opinión de los testigos, así como el desafío y las expectativas, aunque éstos identifican otros precipitadores como relevantes, tales como la frustración, la territorialidad, la minimización de las consecuencias, la obediencia y el anonimato.

Lo realmente interesante es que, mientras los factores más relevantes de los modelos generales son los relativos al apoyo social y a los situacionales, los elementos identificados por los testigos y víctimas de *bullying* se refieren a factores personales, como la carencia de empatía o la falta de autoestima.

Además, ponen de relieve que la selección de víctimas puede estar mediada por características propias de la estación del año o por haber sido provocados para agredir, como, por ejemplo, señalan EVC5: "*Posiblemente el agresor haya sufrido algún tipo de acoso en el pasado y lo haya manifestado en el futuro agrediendo a la gente*", o EVC3: "*Yo creo que pasa más en épocas como verano o primavera, ya que éstos aprovechan la ocasión para meterse más fácilmente con su físico*".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, para el modelo general de *cyberbullying*, los precipitadores del modelo son los desencadenantes, como en los anteriores casos, y el desafío (teniendo en cuenta la lectura del posible error de interpretación que antes realicé).

En este sentido, los factores identificados por el modelo general son la falta de apoyo del padre ante problemas *online* y estar expuesto a amenazas en el colegio. Esto ofrece interesantes lecturas si nos fijamos en qué nos dicen las víctimas y testigos en las narrativas.

Es llamativo que el modelo de co-ocurrencia de códigos no incluya los precipitadores señalados, pero sí las señales: esto es consistente además con las diferencias en la victimización por sexo señalada por el modelo correspondiente, como puede observarse en lo que EVS10 señala: "*porque sube cosas para "calentar" y la empiezan a llamar guarra y a meterse con ella es lo que pasa en los chats*".

En cuanto a los precipitadores del modelo general, algunos participantes también se refieren a ellos, como el caso de EVC4, quien indica que el *cyberbullying* ocurre porque "*eso pasa porque te cae mal o porque te piensas que es un flipado*" (señales); o también el del caso 322, quien indica que "*Según con quién miraba o defendía*".

Sobre los desencadenantes, también son pocos los casos, pero es revelador que EVS7 indique que "*en algún momento de su vida ha tenido algún roce con esa persona y en vez de olvidar, lo sigue recordando*", dado que reforzaría la idea de que las conductas de *cyberbullying* no pueden detraerse de la relación en el medio físico de los actores y, por supuesto, del origen de esta relación: la escuela.

Otros precipitadores aparecen representados más que los señalados en el modelo, tales como el anonimato, la minimización de la responsabilidad o la frustración, lo cual es una buena muestra de que existen múltiples interpretaciones ante la pregunta de por qué ocurren los casos de *cyberbullying*.

Así las cosas, la hipótesis planteada no puede darse por comprobada, a la luz no sólo de los modelos cuantitativos, sino también de los resultados cualitativos: los desencadenantes parecen relacionarse con las tres conductas estudiadas, con independencia del resto de factores del modelo, y las señales están presentes en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ambas conductas en medio físico, también independientemente de los factores asociados de otra naturaleza.

5.2. Discusión sobre la relación entre *bullying, cyberbullying* y delincuencia.

Procedo a destacar algunas de las principales cuestiones y controversias que surgen al abrigo de la evidencia acumulada y de los resultados obtenidos, así como a realizar las aportaciones que considero que pueden favorecer seguir esta línea de trabajo.

Ya en 1950, dentro de su pionero estudio sobre los delincuentes juveniles, Glueck y Glueck (1950: 146) escribían que, si un niño "*era belicoso o antipático y no les agradaba a los otros niños, su relación con sus compañeros de escuela se consideraba mala. En esta categoría cayó una proporción considerablemente mayor de los 464 delincuentes que de los 398 no delincuentes de los que pudimos obtener esta información (el porcentaje es 19,6 en comparación con 6,5*)". Más aún, "*debemos registrar el hecho sorprendente de que 478 delincuentes tuvieron un mal comportamiento grave o persistente en la escuela en un momento u otro, en comparación con 86 de los no delincuentes*" (Glueck y Glueck, 1950: 258).

No se descubre nada nuevo al establecer la importancia de la escuela en lo que concierne a prevenir la delincuencia, pero lo que sí pretendo resaltar es la importancia que el comportamiento en ella tiene para poder identificar y prevenir posibles problemas futuros relacionados con la delincuencia.

Es un hecho que las conductas que aquí trato tienen efectos, más o menos graves, en los menores, especialmente a largo plazo. Son bien conocidas las consecuencias relacionadas con el desarrollo psicosocial de las personas, agresoras o víctimas (Hinduja y Patchin, 2007; Gini y Pozzoli, 2013; Ttofi, 2015; Ttofi, Farrington y Losel, 2012; Zych *et al*., 2017; Zych *et al*., 2015b), así como que los agresores y las víctimas están sobrerrepresentados como usuarios en los diferentes servicios de salud, asistencia y agencias de control (Olweus, 2011; Sourander, Helstelä, Helenius y Piha, 2000). No obstante, la relación entre el *bullying* y el *cyberbullying* y delincuencia ha sido menos tratada, aunque existen estudios altamente relevantes al respecto.

La evidencia que se va acumulando al respecto de la relación entre *bullying* y delincuencia, alguna de la cual incluyo aquí, ha sido sistematizada por Ellis, Beaver

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

and Wright (2009) y Ellis, Farrington y Hoskin (2019) en las dos ediciones del *Handbook of Crime Correlates*, así como por Ttofi, Farrington, Lösel y Loeber (2011; Farrington, Lösel, Ttofi y Theodorakis, 2012), considerando el *bullying* como un factor de riesgo de la delincuencia futura. Sin embargo, en torno al *cyberbullying* no existe aún una sistematización al respecto de estudios que encuentren esta vinculación, pese a que ya se apuntaba en esta dirección en los estudios de Ybarra y Mitchell (2004a, 2004b).

Después de este trabajo, el siguiente que trata específicamente sobre este particular es el ya mencionado de Olweus (1991, Olweus, 1994), pero en esta década surgen relevantes estudios al respecto. Un año más tarde, Farrington (1992, citado por Baldry y Farrington, 2000: 18) indicaba que los acosadores poseían una tendencia "significativa" para convertirse en delincuentes, tanto a partir de datos oficiales como a partir de auto-informes. Del mismo modo, la revisión de Farrintgon (1993) también señala la continuidad entre conductas violentas en la infancia y adolescencia y las agresiones entre pares con la delincuencia futura.

En Australia, Rigby y Cox (1996) encontraron una relación entre *bullying* y conducta delictiva y antisocial, parcialmente mediada por la autoestima en el caso de las chicas, lo que apuntaría en la dirección de que ambas conductas podrían estar relacionadas con la personalidad (Slee y Rigby, 1993). Killias y Rabasa (1997), a partir de los datos extraídos para una submuestra en el marco del Proyecto Suizo de Delincuencia Auto-informada (parte del importante Estudio *ISRD*), encontraron relación entre ambas conductas en edades tempranas y mediadas por el autocontrol y el rendimiento académico.

Entrando en la siguiente década, Baldry y Farrington (2000) publicaron uno de los trabajos de referencia dentro de la relación *bullying*-delincuencia. Con unos porcentajes muy elevados de agresión (más del 50% en los últimos tres meses con una muestra de 238 personas), los menores que cometieron delitos o conductas antisociales fueron el 70,5% de los que se habían declarado como agresores, mientras que para el grupo de no agresores el porcentaje fue del 38,5%. Curiosamente, los catalogados como "delincuentes ocasionales" estuvieron representados en las conductas estudiadas en menor medida que los acosadores

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(64,3% frente al 70,5% señalado). Una de las variables que afectaba a esta relación fue el estilo de crianza y supervisión por parte de los padres.

Posteriormente, Perren y Hornung (2005) hallaron una relación moderada, pero significativa, entre la delincuencia violenta y el *bullying*; lo verdaderamente interesante es que al introducir la variable "haber sido víctima", esta relación fue positiva, pero débil (en el mismo sentido, Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt, 2008). Utilizado la técnica del análisis configuracional, los efectos hallados para las dos variables mediadoras estudiadas (aceptación de los pares y el apoyo familiar), se encontraron efectos múltiples, pero escasamente significativos, para el caso de la aceptación de los pares, mientras que para el caso del apoyo familiar ningún efecto fue significativo.

Posteriormente, Cullen, Unnever, Hartman, Turner y Agnew (2008), en un test de la teoría general de la tensión, hallaron que la victimización por *bullying* se relacionaba positivamente con la delincuencia. Una relación que, aunque débil, fue significativa, después de controlar otras variables mediadoras como el autocontrol, el estilo de parentalidad, las actitudes positivas hacia la violencia o la relación entre la escuela y los padres. Un test de la misma teoría posterior (Sigfusdottir, Gudjonsson y Sigurdsson, 2010) halló que ser agresor en conductas de *bullying* explicaba un 40% de la varianza de las conductas delictivas, mientras que ser víctima explicaba un 30% de ésta. Ambas relaciones estaban mediadas por el constructo relativo a la ira.

Con datos del *Pittsburg Youth Study*, Farrington, Loeber, Stallings y Ttofi (2011) hallaron que el *bullying* se relacionaba con la delincuencia posterior, tras controlar diez variables relevantes, tales como problemas de atención/hiperactividad, bajo rendimiento académico, la mala supervisión parental, pares antisociales o un bajo nivel socio-económico, entre otras.

El mismo año se publicó la importante revisión de Ttofi *et al*. (2011; Farrington, Gaffney, Lösel y Ttofi, 2017; Farrington *et al*., 2012; Ttofi y Farrington, 2012) al respecto: a partir de 28 estudios longitudinales, la *odds ratio* ajustada, controlando múltiples covariantes, se situó en 1.82, aunque la relación fue extremadamente significativa. Este trabajo ha venido a mostrar que el *bullying*, *per se*, podría ser un

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

factor de riesgo de la conducta delictiva, sin necesidad de considerar el rol mediador de otras variables entre ambos fenómenos.

Estudios más recientes han seguido mostrando esta relación, aumentando si cabe la necesidad de trabajar desde la criminología para prevenir y abordar estas conductas y asentando estudios previos en la materia. Walters y Espelage (2018) han encontrado una relación pequeña pero muy significativa entre *bullying* y delincuencia, controlando variables como la impulsividad o la supervisión parental, en la línea de lo hallado por Baldry y Farrington (2000), hallando que la relación no es bidireccional: esto es, el *bullying* predice la delincuencia posterior, pero la delincuencia previa no predice el *bullying*, al contrario que otros estudios, como, por ejemplo, el de Lee, Liu y Watson, 2016.

Walters, Kresmer y Runell (2020) han puesto de manifiesto que el efecto moderador de la variable "apoyo parental" juega un papel muy relevante a la hora de disminuir el riesgo delictivo de los agresores en el *bullying*, apuntando en una de las direcciones más prometedoras en relación con los programas de prevención (Farrington y Ttofi, 2009; Farrington *et al*., 2017). Walters y Espelage (2017), por su parte, en otro test de la teoría general de la tensión, han señalado que la victimización por *bullying* predice la delincuencia futura, pero no hallan ningún rol mediador en la ira, sino en la impulsividad.

En relación con el *cyberbullying*, serían Ybarra y Mitchell (2004a, 2004b) las que apuntaron a la vinculación entre *cyberbullying* (siendo exactos, el *online* harassment) y delincuencia En este caso, una relación que estaría mediada por la relación entre cuidadores y niños. Posteriormente, Hinduja y Patchin (2007) explicaron el 15% de la delincuencia reportada en su estudio con la variable *cyberbullying*, dentro del test de la teoría general de la tensión. Así, aunque fue una relación modesta, ésta resultó ser significativa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Probablemente, esta relación podría tener que ver con la hipótesis de Menesini, Calussi y Nocentini (2012) han manejado, la cual indica que la superposición entre *bullying* y *cyberbullying* ayuda a comprender la relación positiva entre *cyberbullying* y delincuencia, de igual manera que para el caso del *bullying*. En un reciente trabajo, Lee *et al*. (2020) han reportado que las víctimas de *bullying* y *cyberbullying*

presentan un mayor riesgo de delincuencia; sin embargo, las emociones negativas generadas por la victimización no jugaron ningún rol mediador en el caso de la victimización por *bullying*, mientras que sí lo hicieron, parcialmente, en la victimización por *cyberbullying*.

En cualquier caso, los resultados obtenidos no permiten considerar que la conducta antisocial declarada por la muestra explique en cierta manera el *bullying* o el *cyberbullying*, por lo que es necesario quizá refinar estas premisas.

Es evidente que para que exista "el comportamiento delictivo adulto casi siempre requiere que haya existido una previa conducta antisocial juvenil" (Robins, 1978: 611). Ello no quiere decir que todas las personas que han cometido conductas antisociales en edades tempranas se vayan a convertir en delincuentes; ni siquiera, las que ya han cometido delitos en esas edades (LeBlanc y Loeber, 1998; Loeber y LeBlanc, 1990; Stouthamer-Loeber y Loeber, 2002).

Por tanto, parece lógico pensar que exista cierta continuidad en las conductas antisociales y, además, que los factores de riesgo presentes en ambos tipos de conductas sean los mismos o, como poco, de similar naturaleza (Baldry y Farrington, 2000)[104]. Al menos, a la luz de los resultados obtenidos.

También es importante destacar que desde Wolfang *et al*. (1972) viene indicándose que unas pocas personas generan el mayor volumen de comportamientos antisociales. En este trabajo, de hecho, un 6% de delincuentes era responsable de un 52% del total de delitos. A partir de este trabajo, han sido muchos los estudios que han puesto el foco en este tipo de personas que concitan elevados niveles de riesgo y que generan un volumen de comportamientos problemáticos muy alto (Farrington, 2008; Loeber, Farrington y Redondo, 2011), aunque son un volumen escaso del total de personas que cometieron conductas antisociales en edades tempranas (aproximadamente, un 5%) (Howell, 2011; Moffit, 1993). Dos son las cuestiones cruciales en este punto, a la vista de los resultados:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[104] Otra hipótesis plausible sería que la convergencia de los factores de riesgo comunes a ambas conductas llevara a un inicio temprano de la carrera delictiva (Cuaresma, 2021, comunicación personal). Sin embargo, que la delincuencia anterior no sea un factor predictivo de *bullying*, pero el *bullying* sí lo sea de la delincuencia futura, como expongo más adelante, hace que esta hipótesis no tenga tanto recorrido por el momento a la luz del estado de la cuestión.

a) Cabe esperar que muy pocas personas acosadoras continúen con comportamientos delictivos en edades adultas, lo cual implica que no todos los menores que acosan van a ser delincuentes, y;

b) De lo anterior se desprende que es muy importante identificar a ese pequeño grupo que, por una parte, generaría la mayor parte de los problemas y, también, podría convertirse en delincuente, para intervenir de manera más intensiva con ellos.

Debe señalarse que esta relación de continuidad entre *bullying* y delincuencia se ha hallado, fundamentalmente, en Europa y Norteamérica (Ellis *et al*., 2009; Ellis *et al*., 2019; Ttofi *et al*., 2011), con alguna excepción como Australia (Rigby y Cox, 1996; Renda, Vassallo y Edwards, 2011) y Japón (Nishino *et al*., 2011, citados por Ttofi *et al*., 2011: 88). Ello indica que estos hallazgos requieren de mayor volumen de estudios para que el *bullying* sea considerado un factor de riesgo "universal", como otros correlatos de la delincuencia.

Es cierto que la conducta antisocial es un importantísimo predictor de la segunda, igual que la delincuencia en edades tempranas (Farrington, 1986, citado por Serrano Maíllo, 2009a: 8; Farrington, 2005; Kazdin y Buela-Casal, 2006; Loeber, Farrington y Redondo, 2011; Redondo, 2015). Aunque el *bullying* se considere como parte de las trayectorias abiertas de llegada a la delincuencia (Stouthamer-Loeber y Loeber, 2002), la relación directa, para algunos, distaría de ser clara (Hirschfield, 2018; en sentido contrario, con matices, Olweus, 1993, 2006). Cuestión distinta es que conductas de *bullying*, conductas antisociales y conductas delictivas compartan factores de riesgo (Walters, 2020), aunque cada vez más trabajos confirman la direccionalidad *bullying*-delincuencia (Walters y Espelage, 2018).

A la luz de los hallazgos reportados, considero que es muy interesante explorar el *bullying* y el *cyberbullying* desde la perspectiva de la interacción persona-ambiente, que ha venido aplicándose a la conducta delictiva fundamentalmente. Como es posible comprobar, que el *bullying* y el *cyberbullying* sean factores de riesgo de la conducta delictiva puede abrir una nueva vía para prevenir la delincuencia a través de los programas de prevención en escuelas (Farrington y Ttofi, 2009; Farrington *et al*., 2017).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En segundo lugar, debería tenerse en cuenta que esta "continuidad" o solapamiento de una conducta antisocial a otra, ya delictiva, afectaría a unos pocos chicos, que generalmente concitarían factores de riesgo relacionados con ambos fenómenos. Una de las principales implicaciones que este hecho puede tener es que la identificación de menores de alto riesgo de llegar a ser delincuentes también puede realizarse a través de la adecuada valoración de los factores asociados a los agresores (y agresores víctimas) en el *bullying* y el *cyberbullying*.

Del mismo modo, como la prevención de la delincuencia juvenil y del tratamiento de delincuentes nos indican (Redondo, 2017), la identificación de estos relativamente pocos menores, que además cometerían los actos más graves y/o persistentes, debería pautar intervenciones selectivas que deberían contemplarse en los programas de prevención del *bullying* y del *cyberbullying* (Ttofi *et al*., 2011), previendo en este sentido itinerarios diferenciales que contengan una intensidad más elevada en estos casos y un enfoque más multimodal.

Detallo a continuación las dos principales aportaciones que considero que pueden ser de interés a partir de todo el proceso de trabajo. La primera es de carácter teórico, no publicada, pero sí sometida a discusión, mientras que la segunda es una propuesta aplicada puesta en marcha a partir de este trabajo.

Para contextualizar la aportación práctica, me referiré a algunos de los principales programas que se han puesto en marcha en nuestro país y a qué nos dice la investigación sobre eficacia de los ingredientes utilizados.

5.3. Implicaciones teóricas.

En un primer momento, parece arriesgado someter el estudio de las conductas de *bullying* y *cyberbullying* dentro de un marco teórico tan amplio como el de la criminología ambiental, pero la oportunidad que me brindan los *scripts* de comportamiento y los precipitadores situacionales del delito no he querido desaprovecharla.

En primer lugar, creo que los resultados permiten afirmar que las conductas de *bullying* y *cyberbullying* tienen la particularidad de que comparten el origen en el medio físico, la escuela, como he señalado. Así las cosas, dentro del marco general

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de la teoría del patrón delictivo, es importante considerar que la especificidad conductual en estos casos se adhiere a los principios propuestos.

Además del telón de fondo a nivel macro, el telón de fondo en el plano meso es similar para todos los sujetos, y evidentemente, las actividades que desarrollan las personas en la escuela son, comúnmente, de naturaleza prosocial. En esta línea, comprender cómo existen características de los actores involucrados mediadas por la situación inmediata permite comprender mejor por qué los menores, en ciertos momentos determinados, deciden agredir a otros.

Es cierto que puede producirse lo que los autores identifican como una plantilla de conducta, pero esto no supondría más que la introducción de la teoría de la elección racional dentro del marco analítico. Tanto en el plano físico como en el *online*.

Como he destacado, los resultados apuntan a la racionalidad de las conductas de *bullying* y *cyberbullying*, pero también que éstas se detonan en determinadas situaciones: una conclusión apresurada podría desplazar el marco analítico hacia la perspectiva de las actividades cotidianas, en tanto en cuanto la convergencia de agresores y víctimas y la ausencia de guardianes capaces provocaría las agresiones, lo cual podría ser válido para el medio físico y, con las consiguientes adaptaciones que reseñé en su momento, para el medio *online*.

No obstante, la utilidad a efectos explicativos es limitada en tanto en cuanto las conductas de *bullying* y *cyberbullying* dependen no sólo de las características de los agresores y víctimas: requieren de elementos estructurales que van más allá de la mera convergencia, como nos muestra la necesidad de que las dinámicas de la ley del silencio o de la asimetría de poder, así como el elemento de repetición, estén presentes: esto es, la especificidad conductual requiere de ingredientes más allá de la mera convergencia, importante, pero no suficiente.

Para superar este aparente problema de corte teórico, considero que es necesario atender a las premisas de las que parten los precipitadores situacionales del delito: estos estímulos operan en el plano subcognitivo de las personas: no son elementos vacíos de significado, pero sí son elementos que se vacían de significación en cuanto la situación cambia. Por tanto, siendo necesario converger, no es suficiente: la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

convergencia debe aportar significados que detonen la agresión, ya sean estos significados inmediatos o desplazados en el tiempo.

En este sentido, parece claro que el telón de fondo impacta sobre los sujetos. No obstante, no es necesario que, dentro de ese contexto general, la víctima se convierta en tal como consecuencia de que su comportamiento se alinee con la plantilla de conducta del agresor. Antes bien, si atendemos a lo que los sujetos de la muestra nos indican, la consistencia de las acciones ante situaciones similares no basta para actuar como agresores, ni siquiera en los términos planteados de aprendizaje de las conductas vía la repetición de las mismas.

Estando de acuerdo en que cada decisión es deliberada, dentro de las limitaciones de los individuos, o de las limitaciones de la información contenida en el entorno, estando también de acuerdo en que el evento de agresión es racional y comprobando que los requisitos de los comportamientos objeto de estudio son altamente específicos, no es suficiente considerar la consistencia contextual para explicar la aparición del evento en cada situación.

Los precipitadores situacionales apoyan el hecho de que, dentro de las secuencias de eventos, cada etapa dentro del evento, se toman una serie de decisiones intra-específicas para cada momento. Sin embargo, también nos señalan que los cambios contextuales, mediatos o inmediatos, afectan a la toma de decisiones, antes, durante y después del evento, ya que, si su aparición puede detonar el evento, su ausencia debería ser suficiente para inhibirlo, y no necesariamente tiene porqué ser así.

Si observamos los mecanismos interactivos teóricamente señalados por la literatura, se suele conferir a las características personales la interpretación de las situaciones; no obstante, ya en la teoría del patrón delictivo se señala que las personas no son únicamente “individuos”, sino que son el producto de los vínculos entre ellos y otras personas (amigos, familiares, compañeros de colegio, profesorado, etc.), y tanto los vínculos como sus atributos influyen en la toma de decisiones.

Considero que esta apreciación es relevante porque trasciende la concepción clásica de la interacción entre la persona y sus características personales y el ambiente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

inmediato: los significados, vínculos y valores asociados a otros subsistemas relacionales son también entorno y, por tanto, están sujetos a interpretación.

Ya señalé que esta concepción no es novedosa, pero también indiqué que es altamente complicada mostrarla a través de los datos: en este sentido, si atendemos a los modelos cuantitativos generados (en los que los factores de apoyo social y los situacionales han tenido preponderancia) y si atendemos igualmente a las consideraciones que los menores realizaron en las narrativas, llenas de interpretaciones basadas en factores estrictamente personales en su mayoría, considero que trasladar los elementos considerados como apoyo social hacia factores de carácter contextual/situacional permitiría comprender mejor la dinámica de la agresión.

Por otra parte, de manera consecuente con lo que propongo, esta consideración tiene una consecuencia directa sobre las estructuras de oportunidad de los eventos y, también, sobre las clasificaciones de las decisiones en decisiones de participación y de evento.

En primer lugar, los elementos que conforman el aprendizaje de los sujetos a la hora de agredir, así como sus vínculos, además de estar mediados por las capacidades personales de los individuos, afectan dinámicamente a las decisiones que pueden tomar en cada momento (tanto a la hora de agredir como a la hora de inhibirse).

En segundo lugar, estos factores afectan a las decisiones de participación, pero la aparición o no de eventos detonantes en el momento de convergencia está mediada por los significados que el sujeto espera encontrar ante la situación determinada o, como mínimo, hacia si su conducta futura se adecua a las posibilidades que tiene ante sí.

Estas dos cuestiones vendrían a resumir algo que adelanté: mientras que el telón de fondo relacional y la convergencia entre agresor y víctima procede del contexto físico (en nuestro caso, escuela), potencialmente nos encontramos ante dos pasos al acto, detonados en cada momento específico de agresión (múltiples pasos al acto, en realidad, en función del número de repeticiones conductuales). Y, en este sentido, mientras que para las conductas de *bullying* estos momentos se cumplirían en cada caso, en las conductas de *cyberbullying* no haría falta más que dar cuenta de las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

decisiones de evento, en tanto las decisiones de participación ya se tomaron en medio físico.

Considero que las decisiones de participación son de carácter eliminatorio, por más que la repetición de acciones permita a los agresores seleccionar mejor el momento de las agresiones: si a la hora de llevar a cabo el evento delictivo la situación no encaja dentro de la plantilla de conducta, la conducta no tendrá lugar. No obstante, si ante este hecho aparece un elemento precipitador, es plausible pensar que la plantilla de conducta, el aprendizaje previo o las características de los agresores juega un papel relativamente secundario, en tanto la reacción de agredir está mediada por el evento y, por tanto, requerirá de nuevas decisiones toda vez rota la concatenación conductual pasada.

Evidentemente, aspectos clásicos como el autocontrol, la tensión, la exposición o los vínculos morales juegan un papel importante dentro del desarrollo de las conductas y de cómo se toman las decisiones: esto está fuera de toda duda, así como el hecho de que las teorías ambientales combinadas dan buena cuenta de la variabilidad conductual.

Sin embargo, también considero que los precipitadores permiten superar la compartimentalización teórica sin necesidad de crear una teoría más amplia, o más compleja.

A modo de ejemplo, si pensamos en modalidades complejas de billar, tal como es el *snooker*, es bien conocido gracias a la teoría de potencias que la habilidad y el desempeño de los jugadores mejora con la práctica y con las victorias. En una suerte de paralelismo con la plantilla de conducta, la mejora de las habilidades lleva a que el desempeño en cada partida, en cada telón de fondo, sea similar.

También resulta evidente que las características personales de los jugadores juegan un papel relevante a la hora de adquirir las destrezas y habilidades requeridas, así como hacen posible que se comporten dentro de los parámetros de etiqueta que se exigen dentro del circuito profesional.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

No obstante, asumiendo estas consideraciones, cada movimiento desde la ruptura del paquete de bolas es distinta, aunque muy similar, como es evidente. Cada movimiento, cada choque de bolas, aunque previsible, puede verse afectado por dos

cuestiones principales: por la pericia del contrincante a la hora de dificultar el golpeo del otro, situando las bolas en situación de ocultación (*snooker*) y de las posibles afectaciones que pueden tener el taco, imperfecciones del tapete, o decisiones equivocadas del jugador.

Además, esta interacción está sujeta a movimientos que excluyen tomar decisiones mejores: una vez ejecutado el movimiento, se excluyen otras posibles pautas de conducta. Esta toma secuencial de decisiones, que es clara en el caso del billar, y está perfectamente explicada por la perspectiva de la elección racional, generalmente no se ve alterada, pero en ocasiones ocurren eventos inesperados.

Estos eventos inesperados pueden provocar cambios en el curso de acción, y no están relacionados (necesariamente) con la actividad del rival: perder la concentración y rozar con la camisa una bola que genere una sanción, un grito de un espectador que provoque un mal control del taco (potencia, colocación, rotación), o sencillamente un bote inesperado de la bola blanca antes de impactar por una imperfección del tapete puede provocar cambios sustanciales en las decisiones de evento.

Así, mientras las decisiones de participación permanecen intactas dentro del marco general de la conducta, las decisiones de evento dependen de la interacción espacio-temporal entre la persona, sus circunstancias y el entorno inmediato.

En todo caso, considero que la aportación teóricamente relevante no se halla dentro de la conceptualización de las diferentes teorías, sino que se encuentra gracias a que los precipitadores permiten insertar en diferentes momentos elementos que potencialmente pueden cambiar el curso de la acción. Esto también puede ser interpretado en términos de inhibición, dado que, si la aparición de precipitadores puede detonar la conducta, también la introducción de elementos inhibidores dinámicos dentro del curso de acción (no de carácter estático, como serían las técnicas de prevención situacional) también permitiría comprender que la conducta no llegara a consumarse.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También considero que, dadas las particularidades de estas conductas, estas premisas pueden resultar de utilidad tanto para el medio físico como para el medio *online*.

Como los resultados parecen señalar, es importante tener en cuenta la génesis y la naturaleza de estas conductas, que proceden del medio físico, esto es, el centro educativo. Pero también es aplicable a las agresiones que se dan en el medio *online*. Ello es así porque la convergencia se produce independientemente de si los actores involucrados están o no conectados o participan de la misma red social, por ejemplo; en un momento u otro, la convergencia se producirá en el centro educativo, con las mismas restricciones en ambos casos.

El agresor modula su agresión en función de cuáles son las características del entorno inmediato, y si no agrede a su víctima en medio físico por la presencia del profesorado, tampoco llevará la conducta a cabo en el medio *online* si existen elementos disuasorios. Pero en ambos casos, la presencia de un elemento potencialmente precipitante de la agresión puede llevar a que el curso de (no)acción originalmente propuesto se altere y finalmente se lleve a cabo la agresión.

5.4. Implicación práctica: transferencia.

El trabajo llevado a cabo en esta tesis ha dado como fruto el primer certificado de prevención e intervención en materia de *bullying* y *cyberbullying*, llamado *School Safety*, creado, diseñado y aplicado por quien suscribe en colaboración con los Dres. González-García y Núñez-Fernández.

Para poder dimensionar el alcance de esta aportación, debo ocuparme muy brevemente de los hallazgos acerca de los programas de prevención e intervención revisados durante la realización de este trabajo.

Debo señalar que, dentro de las intervenciones generadas para prevenir e intervenir en materia de *bullying* y *cyberbullying*, además del programa estratégico del Ministerio de Educación y del Ministerio del Interior anteriormente mencionado, existen diferentes iniciativas dependientes de las Comunidades Autónomas.

En una reciente revisión, Vega-Osés y Peñalva-Vélez (2018) han identificado los protocolos existentes en cada Comunidad, evidenciando que todas poseen un protocolo en casos de *bullying*, pero no en casos de *cyberbullying*, a excepción de Andalucía, Cataluña y País Vasco. El resto de Comunidades Autónomas realizan iniciativas diversas: de navegación segura, de identificación de riesgos en la red, etc.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

También los municipios o los mismos centros llevan a cabo diferentes iniciativas, más o menos coordinadas con niveles medios o altos de la Administración, para intervenir o prevenir en estas materias. En ocasiones, estas acciones están en la línea de lo que se trabaja desde las FFCCSS, ya sea a través del Plan Director o bien a través de otras iniciativas; otras veces no tienen nada que ver con otras acciones que se desarrollan en su ámbito geográfico o auspiciadas por la Administración de referencia. También encontramos acciones bien estructuradas, diseñadas y evaluadas y, otras veces, iniciativas que adolecen de estas cuestiones.

En cualquier caso, no me ocupo aquí de las iniciativas generales de las diferentes Administraciones Públicas, sino de algunos de los programas específicos que abordan las temáticas que aquí trato. Considero que es relevante diferenciar entre las estrategias y planes generales y los programas específicos, los cuales resultan de aplicación directa en los centros educativos, ya que para el diseño de *School Safety* hemos tenido en cuenta el modelo de salud pública, esencialmente referido al ámbito de la detección temprana y la prevención primaria (Bloom, 1996; Lapidus y Braddock, 1996; Weiss, 1996). Los ejes en torno a los que gira este modelo son:

a) La prevención, posibilitada gracias a la capacidad de predecir los eventos futuros, que a su vez procede del conocimiento acumulado en el campo;
b) La multimodalidad, en tanto los factores de riesgo son de diferente naturaleza, por lo que se requieren ingredientes procedentes de diferentes esferas;
c) La cualificación, entendida como el correcto entrenamiento de los profesionales intervinientes para el desarrollo de las acciones, y;
d) La evidencia, que no sólo debe guiar la planificación y la implementación, sino también la evaluación para poder identificar las áreas que generan efectos positivos de las que no.

La aplicabilidad de este modelo en el campo que aquí se trata es más que evidente, como es posible comprobar a través del repaso sobre la evidencia acumulada en la materia, por lo que creo que debe ser una guía para analizar las distintas iniciativas que se llevan a cabo. Desde el punto de vista de la transferencia, este abordaje puede ayudar a dimensionar las actuaciones intra-programas y adaptarlos a cada caso

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

concreto, atendiendo a la necesidad de individualizar en la medida de lo posible las actuaciones a realizar en el nivel micro.

En el nivel macro puede identificarse la estrategia en torno a las problemáticas en el ámbito escolar; en el nivel meso, podríamos situar los planes concretos de acción; en el nivel micro, encontraríamos los programas y, en la intersección entre los últimos dos niveles, los protocolos generados para hacer frente a estas conductas.

Las estrategias se han definido de muchas maneras según el ámbito de aplicación, pero en el ámbito empresarial o el de la función pública como organización he optado por elegir la propuesta de Mintzberg y Waters (1985), quienes la entienden como un patrón de acciones dentro de una corriente de decisiones. Los autores diferencian entre las deliberadas y las emergentes, siendo las segundas acciones consistentes a lo largo del tiempo enmarcadas dentro del desarrollo de las actividades, sin planificación.

Las deliberadas, por su parte, deben haber sido planteadas como una forma de acción concreta para cumplir las intenciones de la organización, involucrando a todos los actores implicados para que sigan la propuesta efectuada y, por último, deben realizarse todas las acciones tal y como han sido previstas.

En el caso de las políticas públicas para hacer frente al *bullying* y a *cyberbullying* podemos situar las iniciativas de las Administraciones en este nivel, pese a que la acción pública no pueda cumplir siempre los parámetros para ser considerada una estrategia puramente deliberada, especialmente en la actualidad (Subirats, 2012).

En el siguiente nivel, dentro de los planes de acción, los mismos son entendidos como la hoja de ruta, dentro ya de las diferentes instituciones implicadas, para ejecutar la estrategia general (Carrión, 2007). En el caso que nos ocupa, los centros educativos, los planes de acción que se desprenden pivotan alrededor de múltiples objetivos (convivencial, académico, humanístico, etc.), pero requieren de la concreción de las previsiones, por lo que es necesario elaborar programas y protocolos para poder ejecutarlos.

Así, concretamente, los programas, en el ámbito educativo, se entienden como aquellas acciones que se realizan sistemáticamente para alcanzar las metas propuestas (Pérez, 2000). Así, dichas metas deben ser de carácter educativo,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

necesariamente, y tanto éstas como los objetivos concretos, así como las acciones para conseguirlos, deben ser compartidas por toda la comunidad educativa.

Por último, ejerciendo como un engarce entre el plan de acción y los programas, los protocolos son el rotor que permite que el sistema pueda resolver todas aquellas situaciones que pueden provocar disfunciones en la consecución de las metas propuestas (por ejemplo, absentismo escolar o *bullying*).

Los protocolos, en el ámbito que nos ocupa, deben cumplir una serie de objetivos para poder cumplir con los objetivos de las estrategias generales y resolver las situaciones problemáticas. Así, a partir del trabajo de Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora-Merchán y Ortega-Ruiz (*Save the Children*, 2013), puede observarse que es necesario un protocolo para coordinar las previsiones de los actores internacionales y nacionales junto con las tareas de cada uno de los actores implicados (lo que aquí he denominado el plan de acción) y un protocolo que permita, en el último nivel (centros educativos), detectar y pautar las actuaciones en cada caso concreto.

En relación éstos últimos, resulta claro que deben activarse ante la sospecha de un posible caso de *bullying* o *cyberbullying*, aunque su apertura no implique la existencia de un caso. No obstante, pueden ser un indicador de cuál es la situación de cada centro educativo. Así, componen una de las fuentes informativas clave para poder diseñar o elegir los programas que se desarrollan en cada centro educativo para prevenir e intervenir.

Por tanto, es posible comprobar que estos conceptos son muy relevantes dentro del concepto de prevención primaria que aquí he expuesto, dado que el cumplimiento de los requisitos de cada fase posibilita que los programas alcancen sus objetivos en mayor o menor medida, así como puedan revisarse en función de los parámetros del modelo de salud pública que se sigue.

Existen múltiples intervenciones en nuestro país, algunas de las cuales son de carácter general, convivenciales, que podrían efectivamente tener alguna incidencia en el *bullying* y el *cyberbullying*; sin embargo, me ocupo a continuación de una selección de los principales programas encaminados a prevenir e intervenir específicamente ante el *bullying* y el *cyberbullying*, con el fin de justificar nuestro diseño.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.4.1. Programas de prevención e intervención.

Uno de los primeros programas preventivos desarrollado en nuestro país no es un programa en sentido estricto, sino un conjunto de iniciativas de diferente naturaleza. Se trata del llamado proyecto SAVE (Sevilla Anti-violencia Escolar) que, posteriormente, se transformó en ANDAVE (Andalucía Anti-violencia Escolar) (Del Rey y Ortega-Ruiz, 2001; Ortega-Ruiz, 1997; Ortega-Ruiz *et al*., 1998).

Este proyecto contó con tres grandes líneas de actuación abiertas, a través de las cuales el profesorado diseñó sus propias actividades en colaboración con el grupo de investigación. Dichas líneas son la educación en sentimientos y emociones, el trabajo colaborativo y la gestión democrática de la convivencia. El proceso seguido se configuró en tres fases: una de sensibilización y acercamiento a los centros educativos; la segunda, de implementación conjunta en las escuelas, y; la tercera, la de consolidación de los equipos de trabajo y consecución de la autonomía docente.

Los resultados indican que se disminuyó la participación en conductas de *bullying* (agresión, victimización y agresión-victimización), así como se mejoraron las actitudes en torno a las conductas violentas por parte del alumnado.

Un programa coetáneo al SAVE es el de Díaz-Aguado (1996), que en realidad son cuatro programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes. Estos programas (cuatro libros y dos vídeos) se fundamentan en la educación en valores y la lucha contra la exclusión como causas de la violencia. Se implementaron en un proceso de investigación-acción y, aunque se ha venido indicando en que los participantes se mostraban menos propensos a recurrir a la violencia, en las narrativas de cambios para evaluar el programa sólo se alude a la interiorización de valores por parte de éstos.

Con posterioridad, Fernández, Pichardo y Arco (2005) realizaron un programa piloto de prevención del maltrato entre compañeros en Granada, realizando un análisis de necesidades y un estudio previo a la implementación del programa. En el grupo experimental se incluyó al grupo que presentaba más carencias y problemas, aplicando 30 sesiones relativas a diferentes esferas de trabajo (desde el maltrato entre iguales hasta la inhibición de la impulsividad). Los resultados del estudio posterior indican que el programa tuvo escaso efecto en la disminución de casos, ya

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que el grupo experimental se mantuvo estable, si bien es cierto que en el grupo de control aumentaron los porcentajes de todos los roles de implicados.

En relación con el Programa Ver para Prevenir (Jiménez, 2009), éste es un recurso interesante dada la propuesta que se realiza, consistente en el visionado de dos vídeos (uno, elaborado por el autor y otro procedente del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid) durante la tutoría. Para la evaluación se realizaron grupos de discusión con el profesorado y se utilizaron indicadores cuantitativos, resultando en leves disminuciones en los porcentajes reportados de *bullying*, aunque escasamente significativos en las formas graves, al contrario que en las formas leves, que presentaron niveles de significación más elevados.

Una propuesta que se viene gestando desde, aproximadamente, la misma franja temporal es el llamado inicialmente Plan Anti*bullying* (Avilés, Torres y Vian, 2008), que se ha plasmado en un libro de recursos llamado Proyecto Anti*bullying* (Avilés, 2015), que se compone de múltiples programas y herramientas que se ponen a disposición del equipo docente. Aunque no se conocen datos sobre la eficacia de las medidas propuestas, que oscilan desde los equipos de ayuda entre iguales hasta las campañas de sensibilización, pasando por técnicas de relajación o la aplicación del método Pikas, lo cierto es que resulta interesante la introducción de indicadores abiertos en función de las técnicas seleccionadas por cada centro educativo.

Es menester ocuparse también de las iniciativas relativas a la ayuda entre iguales y a la mediación, en la línea de lo propuesto por Avilés *et al*. (2008), que desde al menos el inicio de siglo viene trabajándose de manera autónoma en distintos centros escolares (Fernández y Orlandini, 2001). Estos programas intentan involucrar al alumnado en la dinámica escolar de manera positiva, generalmente a través del trabajo de las emociones y el modelado entre pares.

Estas modalidades son deudoras de la figura del alumnado ayudante que desde el programa SAVE se ha utilizado, la cual parte de los modelos de trabajo entre iguales propuestos por Sharp, Cowie y Smith (1994) en Reino Unido. Avilés *et al*. (2008) han sistematizado los modelos de trabajo entre pares, identificando la amistad entre pares, el alumnado mentor, el alumnado mediador y el alumnado consejero.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los programas de ayuda y mediación entre iguales oscilan entre los tres primeros modelos, combinando en algunos casos componentes entre ellos. De hecho, en mayor o menor medida, todos los programas de intervención y prevención incorporan algún tipo de intervención por parte de los pares, por lo que cuando me refiero aquí a estos programas de manera independiente me estoy refiriendo al componente principal.

Entre otros, identifico aquí cuatro programas que han sido (y son) bastante utilizados, como son el programa de mediación entre iguales (Villanueva, Usó y Adrián, 2013), el trabajo con equipos de ayuda (Avilés *et al*., 2008), el programa de compañeros ayudantes (Del Barrio, Barrios, Granizo, van der Meulen, Andrés y Gutiérrez, 2011) y el programa de tutoría entre iguales (Albaladejo-Blázquez, Caruana-Vañó, González, Giménez, Ferrer-Cascales y Sánchez-Sansegundo, 2016; González-, 2015).

Aunque el trabajo de mediación entre iguales puede estar solapado con los equipos de ayuda, una de las grandes diferencias es que, en los equipos de ayuda, los adultos cooperan con el alumnado supervisando y apoyando las actividades (Avilés *et al*., 2008), mientras que, en los programas de mediación, teóricamente, se les dota de cierta autonomía para fijar objetivos y fines (Villanueva *et al*., 2013). No obstante este pequeño matiz, los componentes son muy similares: el alumnado es partícipe a la hora de tomar decisiones, establecer prioridades y es éste el que realiza las labores de escucha de los implicados.

En el caso de los programas de mediación, se intenta conseguir cierta imparcialidad y no se suelen proponer soluciones (Villanueva *et al*., 2013). Los equipos de ayuda, por su parte, sí ofrecen ayuda directa a las personas implicadas. En ambos casos se pretende que se trabaje en equipo para lograr un fin conjunto (mejora de la convivencia) y se intenta trabajar desde el punto de vista de la cooperación y de la mejora de las habilidades sociales de los participantes (Avilés *et al*., 2008).

En relación con el programa de compañeros ayudantes, además de compartir elementos con los anteriores, el enfoque va un paso más allá. Así, además de dar respuestas directas ante las demandas de ayuda, se trabaja con el alumnado para que puedan tener una batería de recursos con los que dar respuesta, siempre bajo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la supervisión de las personas adultas y desde un enfoque no punitivo (Del Barrio *et al*., 2011). A mayor abundamiento, este programa también se interesa por las intervenciones extraescolares que pueden tener lugar gracias a las actividades fuera del centro educativo y/o fuera del horario escolar.

Este punto de vista es opuesto al programa de tutoría entre iguales, en marcha desde 2002 y basado en la tolerancia cero (González, 2015). Este modelo de trabajo se basa en el empoderamiento de los alumnos, tras una fase de concienciación y sensibilización, para que éste se convierta en un referente que disuada al agresor. Destaca, por ejemplo, que la formación para el alumnado tutor es de dos horas en total, además de que el alumnado no tutor pasa a considerarse ayudante de coordinación, por lo que no es posible que ningún alumno quede fuera del programa (González, 2015).

En relación con los dos primeros programas, no se encuentran diferencias en las tasas de agresión/victimización, pero sí mejoras en cuanto a las actitudes pro-víctima (Avilés *et al*., 2008; Villanueva *et al*., 2013); para los programas de compañeros ayudantes, Del Barrio *et al*. (2011) reportan disminuciones leves de las conductas de acoso y de las victimizaciones. En el caso del programa TEI, aunque se indica en varios momentos que las evaluaciones forman parte del currículum del programa, así como que existen varias iniciativas de evaluación (Albaladejo *et al*., 2016; González, 2015; Linaje y Cotán, 2020), lo cierto es que no se ha podido hallar ningún trabajo sobre el impacto que el programa ha tenido.

Otro programa que se ha venido siguiendo en algunos centros escolares es el llamado CIP: concienciar, informar y prevenir (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011; Cerezo y Sánchez, 2013). El programa se compone de seis fases y diez sesiones, en las que se trabaja sobre el grupo en clave de concienciación e información de las consecuencias del acoso. Además, se intenta identificar al alumnado con mayor riesgo, en cuyo caso se planifican acciones con las familias. La evaluación del programa no ha sido muy halagüeña (Cerezo y Sánchez, 2013), dados los aumentos en las frecuencias de las agresiones y la estabilidad en cuanto a la gravedad de las conductas. Sin embargo, se indican mejoras en las áreas relativas a la cohesión grupal y a la inclusión de los menores que no participaban o estaban excluidos en el aula.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Otro programa destinado a hacer frente al *bullying* es el llamado programa Cuenta conmigo (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, Llor-Zaragoza y Pérez, 2013). En el mismo se trabaja durante cinco sesiones de una hora cada una para mejorar la autoestima del alumnado, así como el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales, la mejora de la autoeficacia y de la capacidad de resolver conflictos. La finalidad última es la disminución de las actitudes positivas hacia la violencia y la adquisición de valores prosociales. Este programa ha mostrado mejoras muy leves en lo referente a la mejora de las actitudes pro-violentas, pero no ha tenido efectos en otras áreas (Jiménez-Barbero *et al*., 2013; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Zaragoza, Pérez-García y Llor-Esteban, 2016).

Otros programas han trabajado sobre la base de la inteligencia emocional, como por ejemplo el basado en la obra de teatro Postdata (Bisquerra, Colau, Colau, Collell, Escudé y Pérez-Escoda (2014), el CIE (Convivencia e Inteligencia Emocional) (Carbonell, 2017; Díaz-López, Rubio-Hernández y Carbonell-Bernal, 2019) o el Programa Hero (Estévez, 2018).

En el caso del primero, la planificación incluye diferentes sesiones con el grupo de alumnos para detectar posibles casos, para posteriormente trabajar con los implicados y sus familias en distintas sesiones. Además, se planifican actividades para preparar antes de la obra de teatro, durante su ejecución y posteriormente. Las áreas preferentes de la intervención son las relacionadas con las competencias emocionales, la capacidad de resolver conflictos y la regulación emocional. La obra de teatro se entiende como el corolario del programa, aunque no es su última etapa, dado que se planifican sesiones con el alumnado y las familias después de la representación. Por el momento, no se tiene constancia de evaluaciones del programa.

En el caso del programa CIE, se desarrolla en cinco módulos que corresponden con las cinco sesiones, de una hora cada una, en las que se trabajan diferentes actividades en un aula virtual. Las áreas de trabajo que se abordan son la empatía, la gestión emocional, las habilidades comunicativas y las formas de relacionarse con los demás.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Los resultados ofrecen disminuciones muy discretas en los porcentajes de agresores o víctimas, aunque no se indica si son resultados significativos o no (Carbonell, 2017), mientras que en un trabajo posterior se muestran disminuciones modestas, pero escasamente significativas, en los porcentajes de frecuencia de las agresiones, siendo la conciencia sobre la gravedad de las mismas el área que más mejoras muestra, de forma significativa, en este caso (Díaz-López *et al*., 2019).

En relación con el programa Hero, se dirige a menores de entre 8 y 14 años y se vehicula a través de héroes. El programa se estructura en X sesiones. El trabajo con el profesorado consta de cuatro sesiones de dos horas en los que se transmiten conceptos básicos del *bullying*, su detección y la formación del programa, entre otros; con las familias se trabaja en tres sesiones de dos horas cada una con los mismos contenidos adaptados a la detección en casa; con el alumnado se trabaja con cinco módulos, en dos sesiones a la semana de una hora y media de duración.

Las áreas preferentes de la intervención son la autoestima, la empatía, la resolución de conflictos y el control emocional, cada una de ellas asociada a un héroe o heroína, mientras que se realiza una labor transversal de concienciación. Hasta el momento, no se ha publicado ningún trabajo de evaluación del programa, pero sí me consta que se está trabajando en ella.

Estos programas son una consecuencia lógica de la acumulación de evidencia en el campo del *bullying* en relación con algunos correlatos que se trabajan en el área de la inteligencia emocional. En este sentido, aunque los cambios en las incidencias/prevalencias no sean muy acusados hasta la fecha, lo cierto es que las mejoras en las áreas de la (auto)regulación emocional, la empatía o la toma en consideración de la gravedad de las conductas es notable, por lo que el trabajo sobre estos componentes es una vía que se considera bastante adecuada para enfrentar el *bullying* (Cerezo y Sánchez, 2013; Díaz-López *et al*., 2019; Estévez, Carrillo y Gómez-Molina, 2018; Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021).

Estas mejoras, aunque discretas, también se encuentran en programas que no tienen que ver con el *bullying*, sino con la mera educación emocional, como por ejemplo el programa *Happy* (Cabello, Pérez, Ros y Filella, 2019), tanto en su versión de 8 a 12 años como en su versión de 12 a 16. Este programa muestra diferencias interesantes

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en función de la franja de edad de aplicación (por ejemplo, en las áreas de regulación emocional o las de conciencia emocional), por lo que da pistas acerca de que los componentes a trabajar desde este prisma deben ser bien diferenciados, desde el punto de vista evolutivo.

Esta conclusión podría estar relacionada con la disminución del *bullying* según se avanza en la vida, disminuyendo acusadamente en secundaria o, quizá, es un efecto covariante. De cualquier modo, el área de la autoregulación se está incluyendo también en programas de prevención del *cyberbullying* (Del Rey, Mora-Merchán, Casas, Ortega-Ruiz y Elipe, 2018).

Para finalizar con los programas relativos al *bullying*, dos son los que, también recientemente, se han implementado en nuestro país. Se trata del programa KiVa (Salmivalli, 2009; Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2009) y del programa Laguntza (Gobierno de Navarra, 2015). El primero es un programa surgido desde la Universidad de Turku (Finlandia), financiado por el Ministerio de Educación de ese país, y que ha llegado a España de la mano de *Macmillan Education*. El segundo se desarrolló por parte del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

En cuanto a KiVa, palabra que significa "bonito" o "lindo", es un acrónimo de "contra el acoso" en finlandés (Salmivalli *et al*., 2009)[105]. El programa surge a partir de la evidencia científica sobre los programas que funcionan, con una combinación de acciones generales y específicas, tales como involucrar a todos los actores, siendo objeto del programa todo el alumnado. Además, se seleccionan intervenciones con víctimas y agresores, así como con el colectivo del profesorado y la dirección de las escuelas (Salmivalli *et al*., 2009).

Dentro de las diferentes actividades, que se llevan a cabo durante todo el año académico en unas diez sesiones (como base, aunque pueden ser más) podemos encontrar un videojuego o el uso de chalecos reflectantes que se utilizan en los

[105] El programa posee su propia web con bastantes recursos, especialmente para colegios, en diferentes idiomas. La web nativa puede consultarse aquí: https://www.kivakoulu.fi/; la web en inglés, que permite acceder a múltiples países, puede consultarse aquí: https://www.kivaprogram.net/; la web en castellano, para España, puede consultarse aquí, https://espanaes.kivaprogram.net/, aunque en España se colabora con *Macmillan Education* para su monetización, como conocí junto a otros compañeros en la sesión de lanzamiento del programa en España en la embajada de Finlandia en marzo de 2017. Más información: https://www.macmillaneducation.es/solutions-for-excellence/kiva/

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

recreos para que los referentes estén siempre visibles. El eje del programa gira en torno a uno de los actores que Salmivalli *et al*. (1996) ya habían identificado como uno de los principales agentes de cambio, los espectadores. Involucrarlos como el actor que puede detener las conductas de *bullying* es transversal, además del trabajo sobre la empatía, el cambio de actitudes positivas hacia la violencia y otras esferas.

Además, este programa se fundamenta en la no tolerancia de las conductas de *bullying* en el centro educativo, pero no entendida como tolerancia cero, sino como una política escolar, al estilo del programa Olweus de prevención del *bullying* y del resto de programas que vienen demostrando eficacia.

Las evaluaciones en Finlandia vienen mostrando una elevada eficacia, como múltiples estudios avalan, siendo los descensos de las situaciones de *bullying* bastante elevados en algunos casos (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen y Samivalli, 2011; Salmivalli *et al*., 2009; Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011; Garandeau, Poskiparta y Salmivalli, 2014), mostrando efectos también sobre el profesorado (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta y Salmivalli, 2012), mejoras sobre otras esferas como la ansiedad o el ajuste escolar (Williford, Noland, Little, Kärnä y Salmivalli, 2012; Salmivalli, Garandeau y Veenstra 2012) y, también, siendo parcialmente útil para el *cyberbullying* (Williford, Elledge, Boulton, DePaolis, Little y Salmivalli, 2013). No obstante, no se conocen resultados de su implementación en nuestro país por el momento.

En relación con el programa Laguntza, como su propio nombre indica ("ayuda" en euskera), está basado en el proyecto Anti*bullying* y en los equipos de ayuda (Avilés, 2015; Avilés *et al*., 2008), aunque bebe de otras fuentes, como el trabajo de la inteligencia emocional, el uso de recursos teatrales y audiovisuales o el trabajo mixto con las familias (Gobierno de Navarra, 2015).

En este sentido, tras el lanzamiento piloto en 2015, estaba prevista su generalización al resto de la Comunidad Autónoma; una de las dificultades en el desarrollo es la incorporación de diferentes escuelas al programa KiVa en las mismas fechas, lo cual no se conoce si ha tenido algún efecto en el desarrollo e implementación del programa Laguntza. En todo caso, el trabajo de formación de todo el profesorado es uno de los ejes programáticos; también se considera la generación de comisiones de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

trabajo mixtas entre escuela y familias, además de contar con diferentes materiales que se ponen a disposición del profesorado para trabajar sobre áreas específicas en las tutorías.

De manera paralela, se realizan diferentes actividades de sensibilización y concienciación que pretenden llegar a todos los colectivos, de manera general, así como la incorporación en el plan de acción tutorial de acciones específicas que se desarrollarán durante todo el curso académico. Por último, el programa, fiel al trabajo de Avilés (2015), propone un protocolo de actuación y seguimiento, así como un catálogo de medidas y pautas de actuación con los implicados y sus familias cuando se detecta un caso de *bullying*.

El sustrato del programa se encuentra en la filosofía de Avilés (2015) de "cero casos", la cual guía las pautas de evaluación que se proponen, tales como la reutilización del protocolo de análisis de las condiciones previas, el uso de los protocolos de evaluación de respuesta de Avilés (2015) o un análisis DAFO, entro otros (Gobierno de Navarra, 2015). Por el momento, sin embargo, no se conocen estudios relativos al impacto que este programa ha tenido.

En relación con los programas encaminados a la prevención e intervención en casos de *cyberbullying*, los que se han venido utilizando en nuestro país son fundamentalmente tres (ya que, por el momento, no se tiene constancia del uso de KiVa para hacer frente a este fenómeno, aunque no puede descartarse): se trata del programa ConRed (Del Rey, Casas y Ortega, 2012), el *Cyberprogram* 2.0 (Garaigordobil y Martínez, 2014a) y el programa más reciente, Asegúrate (Del Rey *et al*., 2018; Del Rey, Ortega-Ruiz y Casas, 2019).

El primero de ellos, *ConRed*, se fundamenta en la sensibilización y el uso seguro de Internet (Del Rey *et al*., 2012). Además de acciones de visibilización/concienciación en el centro escolar, que se considera como un todo sobre el que actuar, los ejes programáticos son la formación del alumnado, la del profesorado y la de las familias. La estructura, con tres ámbitos principales de actuación (consecuencias jurídicas de los comportamientos, actividades de riesgo en la red y la deconstrucción de ideas normativas sobre las conductas en la red), se aplica de manera secuencial, en cuatro

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

grandes bloques que, además, persiguen trabajar la mejora de las actitudes del alumnado o valores prosociales (Del Rey *et al*., 2012).

El programa ha mostrado efectos positivos más allá de la disminución de la prevalencia del *cyberbullying*: se consiguió disminuir el uso abusivo de Internet, una mejora en las habilidades de navegación de los participantes y un aumento del conocimiento del funcionamiento de la red y sus consecuencias (Del Rey *et al*., 2012; Gómez-Acosta, Casas, Ortega y Del Rey, 2014).

En cuanto al *Cyberprogram 2.0*, se trata de un programa ideado, en un primer momento, para actuar no sólo frente al *cyberbullying*, sino también al *bullying*. El programa se fundamenta en el entrenamiento de una persona para implementarlo, siendo la encargada de llevar a cabo las diecinueve sesiones (de una hora) que lo componen. Las sesiones se llevan a cabo a lo largo del curso, siendo un requisito que siempre se desarrollen a la misma hora y en el mismo lugar (Garaigordobil y Martínez, 2014a).

En estas sesiones se trabajan cuatro grandes áreas, entre las que destacan qué es el *bullying* y el *cyberbullying* y quién participa en ellos, qué consecuencias tienen y el trabajo de la empatía, el control de los impulsos o la resolución pacífica de conflictos. De manera transversal, se intenta fomentar que se denuncien los episodios, ya sea por haberlos sufrido o por haberlos observado. Además de fichas de trabajo en el aula, se trabaja con material audiovisual (Garaigordobil y Martínez, 2014a).

El programa presentó una ligera disminución de las conductas de *bullying* pero no tuvo efecto en las competencias sociales (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014b), aunque un posterior trabajo (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) ofreció resultados moderadamente positivos en la disminución de agresión y victimización, tanto en *bullying* como en *cyberbullying*, así como un aumento de la empatía en los participantes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Una tercera evaluación (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016, 2018) ha mostrado un mayor efecto positivo, especialmente en lo relativo a los roles de agresores, víctimas agresoras y observadores, en el caso del *bullying*, y de las víctimas agresoras en el caso del *cyberbullying*. En este último caso, cabe señalar que

se trabajó en combinación con el videojuego Cybereduca 2.0[106]. Así, además de las cuestiones señaladas, también se obtuvieron mejoras en la empatía o las competencias sociales de los participantes.

Por último, me refiero al programa Asegúrate, que marca unos objetivos más amplios y ambiciosos que el resto de programas, dado que engloba no sólo los fenómenos abordados en ConRed, sino también riesgos específicos como el *sexting* y el *gossiping* (Del Rey *et al*., 2019). Se fundamenta en combinar la concienciación del profesorado, que se asume como alta, con el entrenamiento del mismo a través de un manual que permita aplicar el programa de manera autónoma.

Además de lo señalado, otras áreas preferentes siguen siendo la sensibilización del alumnado, el conocimiento de su uso y el entrenamiento para un uso responsable de la red, así como la consideración del ciberespacio como un entorno relacional en el que es necesaria una adecuada convivencia (Ortega-Ruiz 2015), por lo que es necesaria la promoción de comportamientos positivos (Del Rey *et al*., 2018; 2019) (la llamada *netiqueta*).

Las sesiones, ocho (en secundaria, cinco en primaria), se articulan en torno a cinco etapas que toman su nombre de las características arquitectónicas y relacionales del ciberespacio (*trending topic*, mi perfil, pararse a pensar, me gusta -o no- y comparto/no comparto). Así, se pretende formar un pensamiento crítico y constructivo que permita mejorar las relaciones y disminuir los casos de *cyberbullying* y otros fenómenos (Del Rey *et al*., 2019).

Las evaluaciones muestran efectos positivos moderados, pero significativos, en la agresión en *cyberbullying*, pero también en las conductas de uso abusivo de Internet y sexting (Del Rey *et al*., 2018), así como efectos positivos sobre la victimización y la agresión. Además, en el mismo se hallaron efectos positivos sobre agresión y victimización en el *bullying*, especulándose con el efecto que el manual del profesorado permitía actuar en áreas más amplias.

Como he señalado, estos serían los principales programas específicos sobre los fenómenos que trato. No obstante, como también indiqué al inicio, estos programas

[106] Creado por Garaigordobil y Martínez-Valderrey en 2016, http://www.cybereduca.com. Fecha de última consulta, 21 de marzo de 2020.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

no operan en un limbo ni en la abstracción: las estrategias, planes y programas que se ofrecen desde las Administraciones públicas también están a disposición de los centros escolares para trabajar en torno a estas y otras conductas (véase Vega-Osés y Peñalva-Vélez, 2018, para una detallada revisión).

Así, para finalizar, me refiero a algunas de las principales evaluaciones que se han trabajado en el plano nacional e internacional con el fin de identificar la presencia de los programas que se aplican en las mismas.

5.4.2. Evaluaciones: programas e ingredientes eficaces

Existen varios trabajos importantes que han revisado la eficacia de los programas de prevención e intervención en *bullying* y *cyberbullying*.

En este sentido, sólo unos pocos programas de los aquí expuestos que se han aplicado en España han sido incluidos en los trabajos de meta-análisis, que se han llevado a cabo, a saber: programa SAVE, programa ConRed, programa piloto de Granada, Cyberprogram 2.0 y programa Cuenta conmigo. Éste último aparece en una revisión de los mismos autores del programa (Jiménez-Barbero *et al*., 2016), mientras KiVa, presente en todos los estudios revisados, sólo reporta datos de las evaluaciones en Finlandia, por lo que es posible afirmar que, como señalé antes, no existen evaluaciones en España publicadas por el momento. Este hecho, además, permite afirmar que quizá, fuera del contexto evaluado, no sea tan eficaz como se ha previsto, como señalaré unas líneas más abajo en relación con la eficacia de los programas.

En primer lugar, como ya indiqué, los principales componentes de los programas efectivos se han sintetizado por Farrington y Ttofi (2009; Gaffney, Ttofi y Farrington, 2021; Resset y Mesurado, 2021; Ttofi y Farrington, 2011) y, en síntesis, pueden resumirse en que los mejores resultados los ofrecen: los programas inspirados en el Olweus *Bullying Prevention Program*; los que presentan una frecuencia e intensidad adecuada; los que modifican las competencias sociales e interpersonales, y; los que trabajan con una política integral.

Además, otros ingredientes importantes son: la participación de padres y profesorado, la supervisión de las áreas de recreo, una política disciplinaria estricta,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pero no punitiva, el trabajo colaborativo, la información a los padres/madres y también el uso de recursos audiovisuales.

En algunos casos, se indica que los programas implementados en países con mayor homogeneidad cultural presentan mejores resultados que los desarrollados en países más heterogéneos (Evans et al 2014; Ttofi y Farrington, 2011). Esto puede deberse a que las diferencias culturales deben tenerse en cuenta para poder adaptar el programa al contexto en el que se aplica (Gaffney, Ttofi y Farrington, 2019). También se ha indicado (Evans, Fraser y Cotter, 2014; Resset y Mesurado, 2021; Ttofi y Farrington, 2011) que los programas funcionan mejor en edades infantiles que en las juveniles (en sentido contrario, Smith, 2010; Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban y Pérez-Garcia, 2012).

En primer lugar, el trabajo de Farrington y Ttofi (2009) para la Colaboración Campbell estudió 53 evaluaciones de programas. De entre ellos, dos de los programas que se aplicaron o aplican en España, como SAVE o KiVa, presentaron efectos positivos y significativos para disminuir el *bullying*. Sin embargo, la evaluación de KiVa procede del trabajo en Finlandia[107]. El programa piloto de Granada, por su parte, presentó un elevado efecto positivo, pero no significativo. Probablemente, esta ausencia de significación tiene que ver con las dificultades que encontró el equipo de trabajo (véase Fernández *et al*., 2005: 382).

El posterior trabajo de Ttofi y Farrington (2011), con 17 programas incluidos con metodología pre/post, halla resultados similares a los señalados en el anterior. Aquí, sin embargo, los ajustes realizados permiten indicar que el programa SAVE presentan mejores efectos en la victimización que en la agresión; el proyecto piloto de Granada, por su parte, presenta buenos resultados, pero no significativos, como antes.

Un posterior trabajo de Van Cleemput, Vandebosch, Bastiaensens, Poels, DeSmet y De Bourdeaudhuij (2014), en el que se trabaja con estudios posteriores a 2009, identifica quince programas, de los cuales se incluyeron seis en el meta-análisis. De entre ellos, *ConRed* se comparó con otros trabajos mientras que *Cyberprogram* 2.0

[107] En el resto de estudios revisados también se evalúa este programa, pero siempre con relación a los datos obtenidos en Finlandia, por lo que en adelante omitiré referenciarlo para no resultar repetitivo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

quedó fuera de los análisis. *ConRed* presentó un uso de componentes adecuado, dentro de la media, con cuatro componentes eficaces, y presentó un efecto positivo moderado para disminuir las tasas de *cyberbullying*.

El trabajo de Jiménez-Barbero *et al*. (2016) incluye catorce estudios, pero únicamente hace referencia al programa Cuenta conmigo en el ámbito español, como señalé. Así, en la comparación, se indica que ofrece resultados positivos, aunque tras el ajuste de los resultados, la significación es relativamente escasa.

Gaffney *et al*. (2019), en un trabajo reciente con 100 estudios monitorizados, incluye el programa *Cyberprogram* 2.0, que presenta resultados positivos, pero poco significativos, mientras que *ConRed* presenta resultados moderadamente positivos y significativos. De hecho, en una posterior evaluación de componentes (Gaffney *et al*., 2021), *ConRed* presenta un adecuado uso de componentes eficaces, con un total de siete identificados, mientras que *Cyberprogram* 2.0 presenta 3 componentes.

Por último, el trabajo de Resset y Mesurado (2021), con 24 estudios incluidos, obtienen resultados consistentes con los anteriores trabajos. Así, *ConRed* presenta buenos resultados para la disminución de la agresión y victimización en *bullying*, mientras que *Cyberprogram* 2.0 ofrece resultados más elevados, pero no significativos. En el caso del *cyberbullying*, los resultados de *ConRed* son también moderadamente positivos, mientras que *Cyberprogram* 2.0 presenta resultados, comparativamente, espectacularmente positivos, pero no significativos.

Antes de finalizar, debo indicar que existe un interesante trabajo de revisión de Sarasola y Ripoll (2019) que resume algunos trabajos que aquí he tratado. Sin embargo, sólo se ofrecen los datos que reportan los autores de cada programa, por lo que no incluyo sus consideraciones. Además, existe un reciente e interesante meta-análisis, en este caso, de Fraguas, Díaz-Caneja, Ayora, Durán-Cutilla, Abregú-Crespo, Ezquiaga-Bravo, *et al*., 2020, pero en el mismo sólo se tienen en cuenta ensayos con controles experimentales, lo cual deja fuera a bastantes programas, con la excepción de KiVa, que muestra efectos positivos moderados.

A partir de estas evidencias, presento las líneas generales de *School Safety*®.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5.4.3. *School Safety*®: una evaluación basada en la evidencia.

Con todo el repaso de la literatura realizado y con los resultados de los análisis provisionales, desde *In Dubio Consultoría*, dirigida por quien suscribe, en colaboración con *School Market*, dirigida por el Dr. Víctor Núñez, y con la colaboración del Dr. Abel González, de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), en la que realicé una breve pero intensa estancia, decidimos aplicar el conocimiento acumulado a la prevención e intervención en centros educativos.

El objetivo último es mejorar la convivencia y seguridad de los menores y favorecer el bienestar de éstos, así como de los docentes, madres y padres, y para ello, esta herramienta de evaluación analiza tres grandes áreas relacionadas con los centros educativos:

- las problemáticas existentes;
- los recursos disponibles, y;
- Las herramientas existentes en los centros educativos.

Estas tres áreas permiten evaluar la situación de los centros e implementar medidas basadas en la evidencia para corregir las deficiencias observadas en los distintos niveles, así como, llegado el caso, posibilitar el desarrollo de programas de prevención e intervención en los colegios, ya sea a través de los existentes, adaptando éstos o bien creando programas *ad hoc* a partir de las necesidades detectadas.

Para ello, se diseñó una metodología progresiva en cuatro fases, analizando cuatro áreas y ofreciendo cuatro tipos de certificación según los resultados obtenidos en cada área.

Las cuatro fases consisten en:

a) Fase de evaluación inicial, consistente en la visita al centro, entrevista con los agentes clave de cada área de análisis, análisis de casos reales y simulación de casos probables. Tras este trabajo de campo, completamos nuestro BIQ (un cuestionario abreviado de análisis de datos) y le ofrecemos al equipo directivo una panorámica genérica de la situación del centro educativo) antes de pasar a la siguiente fase. Este

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

BIQ se presenta, con carácter general, dentro de las tres horas posteriores a la recogida de los datos de la fase de evaluación inicial.

b) Análisis de datos y emisión del informe, en la que se analizan los datos obtenidos en cada una de las cuatro áreas y se asigna una puntuación por cada una de ellas, posteriormente se asigna el tipo de certificado en función de la puntuación obtenida.

c) Fase de presentación de resultados, en la que, de manera totalmente confidencial, se analiza con el equipo directivo del centro la puntuación total y el desglose por áreas.

d) Fase de revisión del certificado, en la que, con una cadencia predeterminada se analizarán las medidas de cada centro y se ajustará el nivel de certificación en función de los cambios que se produzcan.

Para realizar la evaluación se analizan cuatro grandes bloques, tales como:

- La formación y prevención general, que abarca diez indicadores, desde la **e**xistencia de profesionales formados de manera general en materia de prevención e intervención hasta el hecho de que se tengan conocimientos específicos de factores de riesgo y protección en las materias;
- Las medidas generales, con indicadores que buscan conocer si existen instrumentos implementados adecuados y eficientes para evaluar las problemáticas, llegando al grado de publicidad en la comunidad educativa del plan de convivencia correspondiente;
- Las medidas específicas, que buscan conocer la idoneidad y contenido de los informes emitidos por el centro, pasando por los protocolos empleados, o conociendo el grado de implicación del profesorado en los programas de prevención e intervención específicos, y;
- La evaluación y coordinación, que busca conocer cómo se evalúan cuantitativa y cualitativamente las acciones desarrolladas o si se tiene un contacto regular con servicios sociales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Entre otras cuestiones, para el análisis se revisan todos los documentos relevantes para cada caso, desde la legislación específica para cada Comunidad Autónoma,

pasando por los planes puestos en marcha por el centro y llegando a los reglamentos de régimen interno.

También se realizan entrevistas con todo el personal del centro, desde la dirección hasta las personas encargadas del mantenimiento, así como representantes del AMPA y de aquellos actores relevantes en la vida educativa. Por supuesto, se realizan grupos de discusión con el alumnado y representantes de alumnos por ciclo.

El nivel de análisis también llega al estudio de caso, en el que se revisan todas las incidencias registradas durante el último año, tanto cerradas como en curso, y se realizan simulaciones de casos en tiempo real para poder comprobar si los indicadores realmente se comportan como el análisis realizado indica.

Los resultados numéricos se acompañan de los colores semafóricos en función del grado de cumplimiento o incumplimiento de los indicadores propuestos, con el fin de que el diseño de las acciones de mejora tenga en cuenta la prioridad de las acciones a emprender.

Así, las cuatro posibles puntuaciones se derivan en cuatro posibles certificados (A+, A, B, C); en función de las puntuaciones de cada área se realiza una ponderación de los elementos presentes, a mejorar y ausentes, con el fin de calcular el nivel de certificación.

No obstante, el certificado no es el objeto en sí mismo de esta intervención: lo que se busca es la mejora de las áreas que presentan algún problema de funcionamiento o implementación, así como un acompañamiento permanente de los centros educativos para tomar decisiones a medio y largo plazo.

También se ofrece asesoramiento en tiempo real ante una crisis de reputación derivada de casos graves, con el fin de ofrecer respuestas adecuadas a las familias, los menores, el profesorado y, en última instancia, la sociedad.

Además de este acompañamiento, también se acompaña el servicio con un catálogo de formaciones adaptadas a las necesidades de cada centro educativo, así como de actuaciones diversas, siempre en función de las necesidades: desde la atención a las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

víctimas hasta la asesoría legal, pasando por la gestión de la reputación o la creación de estrategias específicas para colegio.

También hemos registrado el *Diagnóstico School Safety*®, más flexible y superficial, como consecuencia del trabajo desarrollado en estos meses. Este diagnóstico es un proceso de autoevaluación que no sustituye el proceso de auditoría, pero sí ofrece una panorámica sobre las necesidades y fortalezas con las que cuenta el centro. El objetivo, en última instancia, es realizar un diagnóstico de la realidad del centro y avanzar si, tras una auditoría completa, pudiera ser merecedor de un certificado *School Safety*®, sin tener que realizar todo el proceso de auditoría necesariamente.

Con estos productos intentamos aportar nuestro grano de arena para mejorar la convivencia escolar y reducir el impacto del *bullying* y del *cyberbullying* en los centros educativos. De alguna manera, haber podido transferir el conocimiento acumulado ya ha supuesto cumplir uno de los objetivos a la hora de realizar este trabajo: ayudar a mejorar la situación de nuestros menores.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Conclusiones.

Los resultados obtenidos en este trabajo parecen indicar que los precipitadores situacionales del delito pueden operar, necesariamente, en clara interacción con el resto de factores personales, según los testigos y las víctimas, así como con las dinámicas inherentes al *bullying* y al *cyberbullying*. Esta constatación refuerza la idea de que existe una racionalidad en los agresores a la hora de llevar a cabo sus comportamientos, así como también que es plausible que los factores relativos al entorno inmediato desencadenen las conductas objeto de estudio.

También debo indicar que los mecanismos interactivos de los precipitadores comunes a las conductas objeto de estudio parecen apuntar a la especificidad conductual, habida cuenta de los cambios de factores personales y, especialmente, de los factores de falta de apoyo prosocial, que los modelos indican. En este sentido, considero que la interacción entre los factores lleva a las personas a aprovechar los elementos precipitadores siempre y cuando exista una relación previa, común a las conductas aquí estudiadas; no obstante, la materialización de esas conductas no debería observarse desde ese elemento común, sino desde la especificidad de los factores presentes en el momento de llevar a cabo las conductas de *bullying* y *cyberbullying*.

En tercer lugar, considero importante destacar que el proceso de interacción persona-ambiente parece producirse de manera específica, como una fase más dentro de los procesos de elección. Así, tratar este enfoque insertando los precipitadores dentro del plano personal permite comprender mejor la génesis de las conductas, a través de las secuencias de comportamiento, que el enfoque basado en la mera exposición a las oportunidades. Es evidente que debe reconocerse la importancia a la exposición, pero el proceso de toma de decisiones comprende una suerte de factores que, como se ha observado, no pueden detraerse de la persona considerándolos como factores de exposición, sin más.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, no es posible identificar claras diferencias entre los precipitadores presentes en las conductas de agresión en medio físico y online, pero esta cuestión reafirma, en mi humilde opinión, el carácter interactivo de los agentes externos a las personas, lo que a mi juicio permite avanzar en la comprensión de la oportunidad

como un elemento dinámico, dado que incluso elementos aparentemente estáticos y sostenidos en el tiempo parecen provocar respuestas diferentes en la misma persona según sea la situación en la que se encuentra.

Para concluir este trabajo, en relación con mis objetivos principales:

a. Considero que, a la hora de comprobar si el contexto afecta a la decisión de los jóvenes de cometer conductas de *bullying* y *cyberbullying*, es plausible que así sea, no sólo por las características de los sujetos, sino por la especificidad de la conducta y el origen espacio-temporal de las relaciones entre actores implicados.
b. Acerca de la comprobación de si existen diferencias en el paso al acto declarado entre el mundo offline y el *online*, aunque los modelos cuantitativos muestran una escasa variabilidad en los precipitadores presentes, los resultados cualitativos muestran que es plausible que existan diferencias a la hora de interpretar la situación en la que las conductas se generan.

Y, en lo que se corresponde con los objetivos secundarios propuestos:

c. Acerca de conocer qué variables personales y/o sociales modulan el paso al acto del mismo modo en el medio offline y *online*, puede afirmarse que los modelos generados son consistentes con las variables que la literatura en la materia ha identificado como factores de riesgo.
d. Acerca de averiguar qué variables predictoras son más relevantes en ambos medios, si es que existieran diferencias significativas, lo cierto es que los modelos se alejan de la concepción clásica de factores individuales, y centran la atención en las variables relativas a la falta de apoyo social y a las situacionales.

Considero, por tanto, que seguir explorando cómo el entorno inmediato de las personas afecta a sus conductas en el caso del bullying y del cyberbullying es una vía prometedora para seguir mejorando los programas de prevención e intervención, así como para avanzar en el desarrollo de los modelos teóricos aplicables a estos fenómenos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Referencias

Abel, G. G., Huffman, J., Warberg, B. y Holland, C. L. (1998). Visual reaction and plethysmography as measures of sexual interest in child molesters. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment, 10(2)*, 81-95.

Abelson, R. P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. En J. S. Carroll y J. W. Payne (Eds.), *Cognition and social behavior* (pp. 33-46). Hillsdale: Lawrence Erlbaum

Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist, 36(7)*, 715-729.

Abrahamsen, D. (1944). *Crime and the human mind*. New York: Columbia University Press.

Accordino, B. y Accordino, M. (2011). An exploratory study of face-to-face and cyberbullying in sixth grade students. En American Secondary Education, 40(1), 14-30.

Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R. y Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of youth and adolescence, 39(6)*, 658-669.

Agatston, P. W., Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Students' Perspectives on Cyber Bullying. *Journal of Adolescent Health, 41(6)*, S59-S60.

Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology, 30(1)*, 47-88.

Agnew, R. (1995). Testing the leading crime theories: An alternative strategy focusing on motivational processes. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 32(4)*, 363–398.

Agnew, R. (2006). Pressured into crime: An overview of general strain theory. New York: Oxford University Press.

Agnew, R. (2011). *Toward a unified criminology: Integrating assumptions about crime, people and society*. New York: New York University Press.

Agustina, J. R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, 12-11*, 1-44.

Agustina, J. R. y Felson, M. [2015 *Online* First (2016)]. Routine activities, delinquency, and youth convergences. En A. R. Piquero (Ed.), *The handbook of criminological theory* (pp. 137-155). Oxford: Wiley.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Agustina, J. R. y Gómez Durán, E. L. (2012). Sexting: research criteria of a globalized social phenomenon. *Archives of Sexual Behaviour, 41(6)*, 1325-1328.

Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa anti*bullying* program on teachers. *Teaching and Teacher Education, 28(6)*, 851-859.

Ainsworth, M. S. y Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American psychologist, 46(4)*, 333-341.

Ajzen, A. (2012). The theory of planned behavior. En P. Van Langre, A. Kruglanski y E. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp.438-459). London: Sage.

Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kiliçer, K., Mehmet, C. S. y Odabaşi, H. F. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers and Education, 51(1)*, 463-473.

Akers, R. L. (1977) Deviant Behavior: A Social Learning Approach (2nd. Edition). Belmont: Wadsworth.

Akers, R. L., Krohn, M. D., Lanza-Kaduce, L. y Radosevich, M. (1979). Social learning and deviant behavior: A specific test of a general theory. *American Sociological Review, 44(4)*, 636-655.

Albaladejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología de la salud. Alicante: Universidad de Alicante.

Albaladejo-Blázquez, N., Caruana Vañó, A., González Bellido, A., Giménez García, P., Ferrer-Cascales, R. y Sánchez San Segundo, M. (2016). Evaluación del programa Tutoría Entre Iguales (TEI). En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1636-1645). ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.

Alipan, A., Skues, J., Theiler, S. y Wise, L. (2015). *Defining cyberbullying: A multiple perspectives approach*. Annual review of cybertherapy and telemedicine 2015: Virtual reality in Healthcare: Medical simulation and experiential interface, 219, 9-13.

Almeida, A. M. (1999). Portugal. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, pp. 174-186. London: Routledge.

Almeida, A., Caurcel, M. J. y Machado, J. C. (2006). Características de las víctimas del maltrato entre iguales percibidas por adolescentes victimizados y no victimizados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4(2)*, 371-395.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Almeida, A., Correia, I., Marinho, S. y Garcia, D. (2012). Virtual but not less real. A Study of Cyberbullying and Its Relations to Moral Disengagement and Empathy. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 223-244). Oxford: Wiley.

Alsaker, F. D. y Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-195). London: Guilford.

Álvarez-García, D., Núñez, J., Álvarez-Pérez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología, 27(1)*, 221- 231.

Álvarez-García, D., Núñez, J., Dobarro, A., y Rodríguez, C. (2015). Factores de riesgo asociados a cibervictimización en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15(3)*, 226-235.

Amnistía Internacional (2019). *Hacer la vista… ¡gorda!: El acoso escolar en España, un asunto de Derechos Humanos*. Madrid: Amnistía Internacional.

Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., Berra, S., Alonso, J., Rajmil, L. y European Kidscreen Group. (2009). Being bullied: associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics, 123(2)*, 569-577.

Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., Naito, M. y Kobayasi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics, 122(5)*, e1067-e1072.

Andresen, M. A. (2013). *The science of crime measurement: Issues for spatially referenced crime data*. New York: Routledge.

Andresen, M. A. y Linning, S. J. (2012). The (in)appropriateness of aggregating across crime types. *Applied Geography, 35*, 275-282.

Andresen, M. A. y Malleson, N. (2013). Crime seasonality and its variations across space. *Applied Geography, 43*, 25-35.

Andrews, D. A. y Bonta, J. (2010). Rehabilitating criminal justice policy and practice. Psychology, Public Policy and Law, 16(1), 39-55.

Andrews, D. A., Bonta, J. y Hoge, R. D. (1990). Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. *Criminal justice and Behavior, 17(1)*, 19-52.

Antoniadou, N. y Kokkinos, C. M. (2015). Cyber and school *bullying*: Same or different phenomena? *Aggression and violent behavior, 25*, 363-372.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Antoniadou, N., Kokkinos, C. M. y Markos, A. [2015 First *Online*](2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa, 22(1)*, 27-38.

Appiahene-Gyamfi, J. (2007). Interpersonal violent crime in Ghana: The case of assault in Accra. *Journal of Criminal Justice, 35,* 419-431.

Aran, S., Barata, F., Busquet, J. y Medina, P. (2001). *La violència a la mirada. L´anàlisi de la violència a la televisió*. Barcelona: Trípodos.

Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV*. Vitoria: Ararteko.

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of general Psychology, 8(4)*, 291-322.

Ariçak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. y Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology y Behavior, 11(3)*, 253-261.

Arora, C. M. J. y Thompson, D. A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Education and Child Psychology, 4(3-4)*, 110-120.

Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria*. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. Tesis doctoral no publicada. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amaru.

Avilés, J. M. (2009a). Victimización percibida y bullying: Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.

Avilés, J. M. (2009b). Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. En *Boletín de Psicología, 96*, 79-96.

Avilés, J. M. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de Psicología, 98*, 73-85.

Avilés, J. M. (2015). *Proyecto antibullying. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa*. Madrid: CEPE.

Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)-Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales-. *Anales de psicología, 21(1)*, 27-41.

Avilés, J. M., Torres, N. y Vian, M. V. (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6 (3)*, 863-886.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Azeredo, C. M., Rinaldi, A. E. M., de Moraes, C. L., Levy, R. B. y Menezes, P. R. (2015). School *bullying*: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior, 22*, 65-76.

Baggili, I. y Rogers, M. (2009). Self-Reported Cyber Crime: An Analysis on the Effects of Anonymity and Pre-Employment Integrity. *International Journal of Cyber Criminology, 3(2)*, 550-565.

Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child abuse y neglect, 27(7)*, 713-732.

Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of community y applied social psychology, 10(1)*, 17-31.

Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders, 2(2)*, 183-204.

Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 36-51.

Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa, 22(1)*, 19-26.

Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma, 26(9)*, 937-951.

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology, 1(6)*, 589-595.

Bandura, A. (1976). Social learning analysis of aggression. En E. Ribes-Inesta y A. Bandura (Eds.), *Analysis of delinquency and aggression* (pp. 203-232). Hillsdale: Erlbaum

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84(2)*, 191-215.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology, 4(3)*, 359-373.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist, 44(9)*, 1175-1184.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of personality (2nd. Edition)*. (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.

Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 66(1)*, 3-11.

Barlett, C. P., Prot, S., Anderson, C. A. y Gentile, D. A. (2017). An empirical examination of the strength differential hypothesis in cyberbullying behavior. *Psychology of violence, 7(1)*, 22-32.

Barlińska, J., Szuster, A. y Winiewski, M. (2015). The role of short-and long-term cognitive empathy activation in preventing cyberbystander reinforcing cyberbullying behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18(4)*, 241-244.

Barlow, C. (2019). The role of emotions for female co-offenders. En M. H. Jacobsen y S. Walkate (Eds.), *Emotions and Crime. Towards a Criminology of Emotions* (pp. 29-42). New York: Routledge.

Barnes, J. C. (2013). Analyzing the Origins of Life-Course-Persistent Offending. A Consideration of Environmental and Genetic Influences. *Criminal Justice and Behavior, 40(5)*, 519-540.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema, 18(Suppl.)*, 13-25.

Baroncelli, A. y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence, 37(6)*, 807-815.

Basalisco, S. (1989). Bullying in Italy. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 59-65). London: Fulton Publishers.

Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., Poels, K., DeSmet, A. y De Bourdeaudhuij, I. (2019). "Were You Cyberbullied? Let Me Help You." Studying Adolescents' *Online* Peer Support of Cyberbullying Victims Using Thematic Analysis of Online Support Group Fora. En H. Vandebosch y L. Green (Eds.), *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people* (pp. 95-112). Cham: Springer.

Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior, 31*, 259-271.

Bauman, S. (2009). Cyberbullying in a rural intermediate school: an exploratory study. *The Journal of Early Adolescence, 30(6)*, 803-833.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bauman, S. (2012). Cyberbullying in the United States. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 143-179). Oxford: Wiley.

Bauman, S. (2015). *Cyberbullying: What Counselors Need to Know.* Wiley Online.

Beard, K. W., & Wolf, E. M. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology & behavior, 4(3)*, 377-383.

Beauregard, E., Proulx, J., Rossmo, K., Leclerc, B. y Allaire, J. F. (2007). Script analysis of the hunting process of serial sex offenders. *Criminal justice and behavior, 34(8)*, 1069-1084.

Beccaria, C. B. (1764 [1773]). *Traité des délits et des peines*. Traducción de M. Chailloude Lisy, París, 1773, compilado por Jean-Marie Tremblay, 2006.http://classiques.uqac.ca/classiques/beccaria/traite_delits_et_peines/beccaria_delits_et_peines.pdf

Becker, G. S. (1968). Crime and punishment: An economic approach. En N. G. Fielding, A. Clarke y R. Witt (Eds.), *The economic dimensions of crime* (pp. 13-68). London: Palgrave Macmillan.

Beckman, L. y Svensson, M. (2015). The cost-effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program: Results from a modelling study. *Journal of adolescence, 45,* 127-137.

Beckman, L., Hagquist, C. y Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying- an analysis of Swedish adolescent data. *Computers in human behavior, 29*(5), 1896-1903.

Bell, B., Costa, R. y Machin, S. J. (2018). *Why does education reduce crime? IZA Discussion Papers, No. 11805*. Bonn: Institute of Labor Economics (IZA).

Benbouriche, M. y Parent, G. (2018). Sexual coercion: Thinking and understanding sexual violence beyond sexual offenders. *Sexologies, 27(2)*, e15-e19.

Benítez, M. J. (2018a). Ciberbullying en Centros de Educación Secundaria Obligatoria. En A. S. Jiménez, G. Ordaz, O. Ghannami, M. I. Iglesias, M. Climent y M. A. Conde (Coords.), *Cultura de Paz y Buen Trato a la Infancia* (pp. 581-590). Huelva: CIPI Ediciones.

Benítez, M. J. (2018b). Ciberbullying entre estudiantes de E.S.O. En Martínez-Coll (Coord.), III Congreso *online* internacional EUMED sobre la educación del siglo XXI (pp. 70-77). Málaga: EUMED.

Bentham, J. (1789 [2008]). *Los principios de la moral y la legislación*. Buenos Aires: Claridad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Beran, T. y Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of educational computing research, 32(3)*, 265.

Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing, 1(2)*, 16-33.

Berdondini, L. y Smith, P. K. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy, 18(1)*, 99-102.

Berg, M. y Seeber, B. K. (2016). *The Slow Professor. Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto: University of Toronto Press.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological bulletin, 106(1)*, 59-73.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Nueva York: McGraw-Hill.

Bernard, T. (1992). *The cycle of juvenile justice*. New York: Oxford University Press.

Berne, S., Frisén, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., Katzer, C., Erentaite, R. y Zukauskiene, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and violent behavior, 18(2)*, 320-334.

Bertozzi, A. L., Johnson, S. D. y Ward, M. J. (2016). Mathematical modelling of crime and security: Special Issue of EJAM. *European Journal of Applied Mathematics, 27(3)*, 311-316.

Bevis, C. y Nutter, J. B. (1977). *Changing street layouts to reduce residential burglary*. St. Paul: Governor's Commission on Crime Prevention and Control, Community Crime Prevention Project.

Bierie, D. M. (2012). Is Tougher Better? The Impact of Physical Prison Conditions on Inmate Violence. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 56(3)*, 338-355.

Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C. y Pérez-Escoda, N. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18(2)*, 117-127.

Blass, T. (1991). Understanding behavior in the Milgram obedience experiment: The role of personality, situations, and their interactions. *Journal of Personality and Social Psychology, 60(3)*, 398-413.

Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitance en milieu scolaire*. Paris: Armand Colin.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Blaya, C. (2010). Cyberbullying and Happy Slapping in France: a case study in Bordeaux. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying: A Cross-National Comparison* (pp. 55-68). Landau: Verlag.

Blaya, C. (2013). *Os adolescentes no ciberespaço. Atitudes de risco e ciberviolênc*ia. Lisboa: Piaget.

Blaya, C. y Alava, S. (2012). *Risks and safety for children on the internet: the FR report: full findings from the EU Kids Online survey of 9-16 years old and their parents in France*. London: LSE.

Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación, 339*, 293-315.

Blonigen, D. M. (2010). Explaining the relationship between age and crime: Contributions from the developmental literature on personality. *Clinical Psychology Review, 30(1)*, 89-100.

Bloom, M. (1996). Primary prevention and resilience: changing paradigms and changing lives. En R. L. Hampton, P. Jenkins y T. P. Gullota (Eds.), *Preventing Violence in America* (pp. 87-114). Thousand Oaks: Sage.

Boba, R. L. (2005). *Crime analysis and crime mapping*. Thousand Oaks: Sage.

Bossler, A. M. (2020). Contributions of criminological theory to the understanding of cybercrime offending and victimization. En R. Leukfeldt y T. J. Holt (Eds.), *The Human Factor of Cybercrime* (pp. 29-59). New York: Routledge.

Bosworth, K., Espelage, D. L. y Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The journal of early adolescence, 19(3)*, 341-362.

Botchkovar, E. V., Tittle, C. R. y Antonaccio, O. (2009). General strain theory: Additional evidence using cross-cultural data. *Criminology, 47(1)*, 131-176.

Bottoms, A. E., Hay, W. y Sparks, J. R. (1995). Situational and social approaches to the prevention of disorder in long-term prisons. En T. J. Flanagan (Ed.). *Long-term imprisonment: Policy, science, and correctional practice* (pp. 186-196). Thousand Oaks: Sage.

Bouffard, J. (2014). The role of sexual arousal and perceived consequences in men's and women's decisions to engage in sexually coercive behaviours. En J.-L. van Gelder, H. Elffers, D. Reynald y D. S. Nagin (Eds.), *Affect and Cognition in Criminal Decision Making* (pp. 77-96). London: Routlegde.

Boulton, M. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62(1)*, 73-87.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bowers, L., Smith, P. K. y Binney, V. (1994). Perceived Family Relationships of Bullies, Victims and Bully/Victims in Middle Childhood. Journal of Social and Personal Relationships, 11(2), 215-232.

Brail, S. (1994). Take back the net! *On the Issues*, Winter, 40-42.

Brantingham, P. J. y Brantingham, P. L. (1984). *Patterns in Crime*. New York: Macmillan.

Brantingham, P. J. y Brantingham, P. L. (1991). *Environmental Criminology*. Prospect Heights: Waveland Press.

Brantingham, P. J. y Brantingham, P. L. (2008). Crime Pattern Theory. En R. Wortley y L. Mazerolle (Eds.). *Environmental Criminology and Crime Analysis* (pp. 78-93). Cullompton: Willan.

Brantingham, P. J. y Brantingham, P. L. (2012). The theory of target search. In F. T. Cullen y P. Wilcox (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminological Theory* (pp. 535-223). Oxford: Oxford University Press

Brantingham, P. J., Brantingham, P. L. y Andresen, M. A. (2017). The geometry of crime and crime pattern theory. En R. Wortley y M. Townsley (Eds.), *Environmental criminology and crime analysis (2nd ed.*) (pp. 98-115). New York: Routledge.

Brantingham, P. L. y Brantingham, P. J. (1975). Residential burglary and urban form. *Urban studies, 12(3)*, 273-284.

Brantingham, P. L. y Brantingham, P. J. (1994). La Concentration Spatiale Relative de la Criminalité et son Analyse: Vers un Renouvellement de la Criminologie Environnementale. *Criminologie, 27(1)*, 81-97.

Brantingham, P. L. y Brantingham, P. J. (1995). Criminality of Place: Crime Generators and Crime Attracttors. *European Journal on Criminal Policy and Research, 3(3)*, 5-26.

Brantingham, P. L. y Brantingham, P. J. (1997). Mapping Crime for Analytic Purposes: Location Quotiens, Counts and Rates. En D. Weisburd y T. McEwen (Eds.) *Crime Mapping and Crime prevention* (pp. 263-288). Monsey: Criminal Justice Press.

Brantingham, P. L. y Brantingham, P. J. (1999). A theoretical model of crime hot spot generation. *Studies on Crime and Crime Prevention, 8(1)*, 7-26.

Brantingham, P. L. y Brantingham, P. J. [1993a(2010)]. Environment, Routine and situation: Toward a Pattern Theory of Crime. En M. A. Andresen, P. J. Brantingham y J. B. Kinney (Eds.), *Classics in Environmental Criminology* (pp. 365-391). New York: CRC Press.

Brantingham, P. L. y Brantingham, P. J. [1993b(2010)]. Nodes, Paths, and Edges: Considerations on the Complexity of Crime and the Physical Environment. En M. A.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Andresen, P. J. Brantingham y J. B. Kinney (Eds.), *Classics in Environmental Criminology* (pp. 273-310). New York: CRC Press.

Brenner, S. W. (2007). "At light speed": Attribution and response to cybercrime/terrorism/ warfare. *The Journal of Criminal Law and Criminology, 97(2)*, 379-475.

Brenner, S. W. y Rehberg, M. (2009). Kiddie Crime-The Utility of Criminal Law in Controlling *Cyberbullying*. *First Amendment Law Review, 8(1)*, 1-85.

Brewer, G. y Kerslake, J. (2015). *Cyberbullying*, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in human behavior, 48*, 255-260.

Brewer, R., de Vel-Palumbo, M., Hutchings, A., Holt, T., Goldsmith, A. y Maimon, D. (2019). *Cybercrime Prevention. Theory and Applications*. Cham: Palgrave.

Briar, S. y Piliavin, I. (1965). Delinquency, situational inducements, and commitment to conformity. *Social Problems, 13*, 35-45.

Brodie-Walker, S. N. A. y Morgan, K. A. D. (2011). Factors Impacting Delinquency in Jamaican and African-American Adolescents. *International Journal of Business and Social Science, 2(6)*, 39-49.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial intervention, 21(1)*, 91-101.

Buelga, S., Cava, M. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema, 22(4)*, 784-789.

Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J. y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors/Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social, 30(2)*, 382-406.

Buijs, L., Hekma, G. y Duyvendak, J. W. (2011). "As long as they keep away from me": The paradox of antigay violence in a gay-friendly country. *Sexualities, 14(6)*, 632-652

Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2006). *Cyberbullying: The victimization of adolescent girls*. Disponible en: cyberbullying.org.

Bursik, R. J. y Grasmick, H. G. (1993). Economic deprivation and neighborhood crime rates, 1960-1980. *Law & Society Review, 27,* 263-283.

Burt, S. A., Klahr, A. M., Rueter, M. A., McGue, M. e Iacono, W. G. (2011). Confirming the etiology of adolescent acting-out behaviors: an examination of observer-ratings in a sample of adoptive and biological siblings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52(5)*, 519-526.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Burton, K. A., Florell, D. y Wygant, D. B. (2013). The role of peer attachment and normative beliefs about aggression on traditional bullying and cyberbullying. *Psychology in the Schools, 50(2)*, 103-115.

Bushman, B. J., Bonacci, A. M., Pedersen, W. C., Vasquez, E. A. y Miller, N. (2005). Chewing on it can chew you up: effects of rumination on triggered displaced aggression. *Journal of personality and social psychology, 88(6)*, 969-983.

Byrne B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology, 15(4)*, 574-586.

Byun, S. (2012). What happens before intimate partner violence? Distal and proximal antecedents. *Journal of Family Violence, 27(8),* 783-799.

Cabello, E., Pérez, N., Ros, A. y Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30(2)*, 53-66.

Call, J. y Tomasello, M. (2008). Does the chimpanzee have a theory of mind? 30 years later. *Trends in Cognitive Sciences, 12(5)*, 187-192.

Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Calmaestra, J., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2015). Le harcèlement et le cyberharcèlement en Espagne : typologie et diversité des pratiques de 2008 à 2011. *Les Dossiers des Sciences de l´Éducation, 33*, 49-67.

Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero-Delgado, O. y Solera, E. (2020). Cyberbullying in adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and differences in gender, school year and ethnic-cultural background. *Sustainability, 12(11)*, 4597.

Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: modalities and aggressors´ profile. *Computers in Human Behaviour, 26(5)*, 1128-1135.

Campbell, M., Spears, B., Cross, D. y Slee, P. (2010). Cyberbullying in Australia. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying: A Cross-National Comparison* (pp. 232-244). Landau: Verlag

Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D. y Kift, S. (2013). Victim's Perceptions of Traditional and *Cyberbullying*, and the Psychosocial Correlates of Their Victimisation. En P. K. Smith (Ed.), *Emotional and Behavioural Difficulties Associated with Bullying and Cyberbullying* (pp. 161-173). London: Routledge.

Campoy-Torrente, P. y González-García, A. (2014). Recensión del libro de Santiago Redondo y Vicente Garrido, Principios de criminología. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología, 16-r3*, 1-7.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Campoy-Torrente, P. y Summers, L. (2015). Los precipitadores situacionales del delito: otra mirada a la interacción persona-ambiente. *Revista Criminalidad, 57(3)*, 41-58.

Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema, 19(1)*, 114-119.

Cano, J. y Blanco-Castilla, E. P. (2020) *El peso de la agenda en la repercusión mediática de los casos de suicidio y acoso escolar*. Comunicación de congreso disponible en el repositorio de la Universidad de Málaga. URL: https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/20542

Cao, T. Q. (2011). *Celebratory parade violence: An exploratory study of the role of impression management and deindividuation*. Tesis doctoral. Boston: Northeastern University.

Cappadocia, M. C., Craig, W. M. y Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology, 28(2)*, 171-192.

Caravita, S. c., Di Blasio, P. y Salmivalli, C. [2009 First *Online* (2010)]. Early Adolescents' Participation in *Bullying*: Is ToM Involved? *The Journal of Early Adolescence, 30(1)*, 138-170.

Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A. y Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth violence and juvenile justice, 8(4)*, 332-350.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development, 79(5)*, 1185-1229.

Carney, A. g. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in Schools: Perspective on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International, 22(3)*, 364-382.

Carrillo, A., Estévez, C. y Gómez Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *INFAD Revista de Psicología, 1(1)*, 203-212.

Carrión, J. (2007). *Estrategia. De la visión a la acción*. Pozuelo de Alarcón: ESIC Editorial.

Carter, R. y Hill, K. Q. (1979). *The Criminal's Image of the City*. New York: Pergamon Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Caruana, A. (2005). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia. 2º ciclo de ESO*. Alicante: Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la Generalitat Valenciana.

Casas, J. A., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior, 29(3)*, 580-587.

Casas, J. A., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz. R. (2018). The ConRed program: Educating in cybercoexistence and cyberbullying prevention by improving coexistence projects in schools. En M. Campbell y S. Bauman. (eds.), *Reducing Cyberbullying in Schools: International Evidence-Based Best Practices* (pp. 203-211). London: Academic Press.

Caspi, A. y Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry, 12(2)*, 49-66.

Caspi, A., Roberts, B. W. y Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology, 56*, 453-484.

Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume 1. The Rise of the Network Society*. Hoboken: Blackwell Pub.

Castells, M. (1997). *Power of Identity: The Information Age: Economy, Society, and Culture*. Cambridge: Blackwell.

Castro-Toledo, F. J., Esteve, M. y Miró-Llinares, F. (2019). Fear of Cybercrime. An Experimental Study on the Mismatches between Self-Reported and Physiological Measures in a Simulated Cyberattack Environment. *September 30, SocArXiv.*

Catalano, R., Arthur, M., Hawkins, J., Berglund, L. y Olson, J. (1998). Comprehensive community- and school-based interventions to prevent antisocial behavior. En R. Loeber y D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 248-283). Thousand Oaks: Sage.

Ceballos-Ospino, G., Suárez-Colorado, Y. P. y Campo-Arias, A. (2019). Asociación entre matoneo escolar, síntomas depresivos e ideación suicida. *CES Psicología, 12(3)*, 91-104.

Cerezo-Ramírez, F. y Sánchez-Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología, 31(2)*, 173-181.

Cerezo Ramírez, M. F., Calvo Rodríguez, Á. R. y Sánchez-Lacasa, C. (2011). *Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2000). *El Test Bull-S. Instrumento para la evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología, 17(1)*, 37-43.

Cerezo, F. (2002) El *bullying* y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(1)*, 1-6.

Cerezo, F. (2006a). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en "bullying". Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 2*, 27-34.

Cerezo, F. (2006b). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa, 4*, 106-114.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9(3)*, 383-394.

Cerezo, F. y Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational psychology, 25(4)*, 353-367.

Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, 14(2)*, 131-145.

Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica, 20(1)*, 139-155.

Chang, F. C., Lee, C. M., Chiu, C. H., Hsi, W. Y., Huang, T. F. y Pan, Y. C. (2013). Relationships among cyberbullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *Journal of school health, 83(6)*, 454-462.

Chaux, E., Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior, 35(6)*, 520-529.

Chesney, T., Coyne, I., Logan, B. y Madden, N. (2009). Griefing in virtual worlds: causes, casualties and coping strategies. *Information Systems Journal, 19(6)*, 525-548.

Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S. y Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health, 25(suppl_2)*, 61-64.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1087(1)*, 74-89.

Choi, K. 2008. Computer crime victimization and integrated theory: an empirical assessment. *International Journal of Cyber Criminology, 2(1)*, 308-333.

Cimler, E. y Beach, L. R. (1981). Factors involved in juveniles' decisions about crime. *Criminal Justice and Behavior, 8(3)*, 275-286.

Clark, K. A., Cochran, S. D., Maiolatesi, A. J. y Pachankis, J. E. (2020). Prevalence of bullying among youth classified as LGBTQ who died by suicide as reported in the National Violent Death Reporting System, 2003-2017. *JAMA pediatrics, 174(12)*, 1211-1213.

Clarke, R. V. (1980). "Situational" crime prevention: Theory and practice. *British Journal of Criminology, 20(2)*,136-147.

Clarke, R. V. (1999). *Hot products: Understanding, Anticipating and reducing demand for stolen gods. Police research series, 112*. London: Home Office.

Clarke, R. V. (2014). Affect and the Reasoning Criminal: Past and Future. En J.-L. van Gelder, H. Elffers, D. Reynald y D. S. Nagin (Eds.), *Affect and Cognition in Criminal Decision Making* (pp. 20-41). London: Routlegde.

Clarke, R. V. y Cornish, D. B. (1983). Editorial introduction. En R. V. Clarke y D. B. Cornish (Eds.), *Crime control in Britain: A review of policy research* (pp. 1-56). Albany: State University of New York Press.

Clarke, R. V. y Cornish, D. B. (1985). Modeling offenders' decisions: A framework for research and policy. *Crime and Justice: An annual review of research, 6*, 147-185.

Clarke, R. V. y Homel, R. (1997). A revised classification of situational crime prevention techniques. En S. P. Lab (Ed.), *Crime prevention at the crossroads* (pp. 17-27). Cincinnati: Anderson.

Clarke, R. V. y Martin, D. N. (1975). A study of absconding and its implications for the residential treatment of delinquents. En J. Tizard, I. A. C. Sinclair y R. V. Clarke (Eds.), *Varieties of residential experience*. London: Routledge.

Clough, J. (2010). *Principles of Cybercrime*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cloward, R. A. y Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and Opportunity: A theory of delinquent gangs*. New York: Free Press

Cohen, L. E. y Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: A routine activity approach. *American Sociological Review, 44*, 588-608.

Comitê Gestor da Internet no Brasil [2015 ebook(2016)]. *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil TIC Kids online Brasil 2015*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponible en: www.cetic.br

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Connell, N. M., Schell-Busey, N. M., Pearce, A. N. y Negro, P. (2014). Badgrlz? Exploring sex differences in *cyberbullying* behaviors. *Youth Violence and Juvenile Justice, 12(3)*, 209-228.

Consejería de Educación de Cantabria (2006). *Estudio de conductas, clima escolar y convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Santander: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.

Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta a representantes de la Comunidad Educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Granada: Consejo Escolar de Andalucía. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School psychology quarterly, 25(2)*, 65.

Copes, H. y Cherbonneau, M. (2014). The risk and rewards of motor vehicle theft: implications for criminal persistence. En B. Leclerc y R. Wortley (Eds.), *Cognition and crime: Offender decision making and script analyses* (pp. 48-69). New York: Routledge.

Cornish, D. B. (1993). Theories of Action in Criminology: Learning Theory and Rational Choice Approaches. En R. V. Clarke y M. Felson (Eds.), *Routine Activity and Rational Choice: Advances in Criminological Theory, Volume 5* (pp. 351-382). Piscataway: Transaction.

Cornish, D. B. (1994). The procedural analysis of offending and its relevance for situational prevention. En R. V. Clarke (Ed.), *Crime prevention studies* (pp. 151-196). Monsey: Criminal Justice Press.

Cornish, D. B. y Clarke R. V. (1986). *The reasoning criminal: rational choice perspectives on offending*. New York: Springer.

Cornish, D. B. y Clarke, R. V. (1975). *Residential treatment and its effects on delinquency. Home Office Research Studies, No. 32*. London: Her Majesty´s Stationery Office.

Cornish, D. B. y Clarke, R. V. (2003). Opportunities, precipitators and criminal decisions: A reply to Wortley´s critique of situational crime prevention. En M. J. Smith y D. B. Cornish (Eds.), *Theory for practice in situational crime prevention. Crime prevention studies, vol. 16* (pp. 41-96). Monsey: Criminal Justice Press.

Cornish, D. B. y Clarke, R. V. (2008). The rational choice perspective. En R. Wortley y L. Mazerolle (Eds.), *Environmental criminology and crime analysis* (pp. 21-47). Cullompton: Willan.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Cornish, D. B. y Clarke, R. V. (2017). The rational choice perspective. En R. Wortley y M. Townsley (Eds.), *Environmental criminology and crime analysis (2nd. Edition)* (pp. 29-61). New York: Routledge.

Cosma, A., Walsh, S. D., Chester, K. L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W. y Pickett, W. (2020). Bullying victimization: time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International journal of public health, 65(1)*, 75-85.

Couto, M. T., Tillgren, P. y Söderbäck, M. (2011). Drivers' and conductors' views on the causes and ways of preventing workplace violence in the road passenger transport sector in Maputo City, Mozambique. *BMC Public Health, 11(1)*, 800-811.

Cowan, R. L. (2012). It's complicated: Defining workplace bullying from the human resource professional's perspective. *Management Communication Quarterly, 26(3)*, 377-403.

Cowie, H. y Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School psychology international, 21(1)*, 79-95.

Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P. K. y Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior, 7(1)*, 33-51.

Coyne, S. M., Archer, J. y Eslea, M. (2006). ''We're Not Friends Anymore! Unless...'': The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior, 32(4)*, 294-307.

Craig, J. M. (2019). Extending situational action theory to white-collar crime. *Deviant Behavior, 40(2)*, 171-186.

Craig, M. M. y Glick, S. J. (1968). School behavior related to later delinquency and non-delinquency. *Criminologica, 5*, 17-27.

Craig, W. y Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal y V. Barnekow Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey* (pp. 133-144). Copenhagen: WHO.

Craig, W., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D., Harel-Fisch, Y., Malinowska-Cieslik, M., Gaspar de Matos, M., Cosma, A., Van den Eijden, R., Vieno, A., Elgar, F. J., Molcho, M., Bjereld, Y. y Pickett, W. (2020). Social media use and cyber-bullying: a cross-national analysis of young people in 42 countries. *Journal of Adolescent Health, 66(6),* S100-S108.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., the HBSC

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Violence and Injuries Prevention Focus Group y the HBSC Bullying Writing Group (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54(2)*, 216-224.

Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8(2)*, 367-380.

Cromwell, P. F., Olson, J. N. y Avary, D. (1991). How residential burglars choose targets: An ethnographic analysis. *Security Journal, 2(4)*, 195-199.

Cross, D. S., Shaw, T. M., Epstein, M., Monks, H. E., Dooley, J. J. y Hearn, L. A. (2012). Cyberbullying in Australia: Is school context related to cyberbullying behaviour? En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 75-98). Oxford: Wiley.

Cross, E. J., Richardson, B. y Douglas, T. (2009). *Virtual violence: Protecting children from cyberbullying*. London: Beatbullying.

Crothers, L. M. y Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development, 82(4)*, 496-503.

Cuadrado-Gordillo, I. y Fernández-Antelo, I. (2014). Cyberspace as a generator of changes in the aggressive-victim role. *Computers in Human Behavior, 36,* 225-233.

Cuadrado-Gordillo, I., Fernández-Antelo, I. y Martín-Mora, G. (2019). ¿Pueden las víctimas de bullying convertirse en agresores del ciberespacio? Estudio en población adolescente. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9(2)*, 71-81.

Cuaresma, D. (2017). *Carreras criminales y principales factores de riesgo en delincuentes violentos*. Tesis doctoral no publicada. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics, Facultat de Psicologia. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Cubí i Soler, M. (1844). *Sistema completo de Frenolojía, con sus aplicaziones al adelanto i mejoramiento del hombre, individual i sozialmente considerado. (2a. Edición)*. Barcelona: Imprenta de J. Tauló.

Cuesta, J. D., Muñoz, M. A. e Izquierdo, T. (2018). Ciberbullying: análisis comparativo entre menores de España y Francia*. Revista de Humanidades, (33)*, 173-188.

Cullen, F. T., Unnever, J. D., Hartman, J. L., Turner, M. G. y Agnew, R. (2008). Gender, bullying victimization, and juvenile delinquency: A test of general strain theory. *Victims and Offenders, 3(4)*, 346-364.

Cullen, F.T., Unnever, J.D., Wright, J.P. y Beaver, K.M. (2008). Parenting and self-control. En E. Goode (Ed.), *Out of control: Assessing the general theory of crime* (pp. 61-74). Stanford: Stanford University Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M. d., Roberts, C., et al. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 Survey health policy for children and adolescents*. Copenhagen: WHO.

D'Urso, G., Petruccelli, I., Costantino, V., Zappulla, C. y Pace, U. [First *Online* 2018(2019)]. The role of moral disengagement and cognitive distortions toward children among sex offenders*. Psychiatry, psychology and law, 26(3)*, 414-422.

D'Urso, G., Petruccelli, I., Grilli, S. y Pace, U. (2019). Risk factors related to cognitive distortions toward women and moral disengagement: A study on sex offenders. *Sexuality & Culture, 23(2)*, 544-557.

Darley, J. M. (1995). Constructive and destructive obedience: A taxonomy of principal-agent relationships. *Journal of Social Issues, 51(3)*, 125-154.

De Haan, W. y Vos, J. (2003). A crying shame: The over-rationalized conception of man in the rational choice perspective. *Theoretical Criminology, 7(1)*, 29-54.,

de la Fuente, J., Davies, G., Grotzinger, A. D., Tucker-Drob, E. M. y Deary, I. J. (2019). Genetic "general intelligence," objectively determined and measured. *Preprint, bioRxiv, 766600.* Disponible en: https://www.biorxiv.org/content/10.1101/766600v3.full.pdf

de Rotterdam, E. (1976). *Elogio de la Locura (6ª Edición)*. Madrid: Espasa-Calpe.

Debarbieux, E. (1996). Violence et ethnicisation dans l'école française. *Hommes y Migrations, 1201(1)*, 12-17.

Debarbieux, E. y Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En Ortega-Ruiz (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 355-384). Madrid: Alianza.

Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. 1999-2006. Madrid: Defensor del Pueblo.

Dehue, F. (2013). Cyberbullying research: New perspectives and alternative methodologies. Introduction to the special issue. *Journal of Community y Applied Social Psychology, 23(1)*, 1-6.

Dehue, F., Bolman, C. y Völlink, T. (2008). Cyberbullying: youngters´ experiences and parental perception. *Cyberpsychology Behavior, 11(2)*, 217-223.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Dehue, F., Bolman, C., Vollink, T. y Pouwelse, M. (2012). Cyberbullying and traditional *bullying* in relation to adolescents' perception of parenting. *Journal of CyberTherapy and Rehabilitation, 5(1)*, 25-34.

del Barrio, C., Barrios, Á., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology, 4(1)*, 5-17.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje, 26(1)*, 9-24.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8(1)*, 39-50

Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar: la propuesta del modelo de Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, (41)*, 59-71.

Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar, 39(20)*, 129-138.

Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles. *Aggressive behavior, 42(2)*, 123-135.

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. y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior, 50*, 141-147.

Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema, 24(4)*, 608-613.

Del Rey, R., Estévez, M. y Ojeda, M. (2018). El ciberbullying y su respuesta educativa. En E. Jiménez, M. Garmendia y M. A. Casado (Coords.), *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada* (pp. 125-139). Barcelona: Gedisa.

Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R. y 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.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Elipe, P. (2018). Programa «Asegúrate»: efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar, 26(56)*, 39-48.

Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R. y Casas, J. A. (2019). Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(3)*, 434.

DeLisi, M. y Piquero, A. R. (2011). New frontiers in criminal careers research, 2000–2011: A state-of-the-art review. *Journal of Criminal Justice, 39(4)*, 289-301.

Dempsey, A. G., Haden, S. C., Goldman, J., Sivinski, J. y Wiens, B. A. (2011). Relational and overt victimization in middle and high schools: Associations with self-reported suicidality. *Journal of School Violence, 10(4)*, 374-392.

Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Dempsey, J. y Storch, E. A. (2011). Has cyber technology produced a new group of peer aggressors? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14(5)*, 297-302.

Denson, T. F., Aviles, F., Pollock, V., Earleywine, M., Vasquez, E. A. y Miller, N. (2008). The effects of alcohol and the salience of aggressive cues on triggered displaced aggression. *Aggressive Behavior, 34(1)*, 25-33.

Denson, T. F., Spanovic, M., Aviles, F. E., Pollock, V. E., Earleywine, M. y Miller, N. (2011). The effects of acute alcohol intoxication and self-focused rumination on triggered displaced aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 20(2)*, 128-147.

Denzin, N. K. [1970(2017)]. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: Routledge.

Denzin, N. K. (1977). Notes on the criminogenic hypothesis: a case study of the American liquor industry. *American Sociological Review, 42(6)*, 905-920.

DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H. y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in *cyberbullying* incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17(4)*, 207-215.

Díaz-Aguado, M. J. (1996). Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. *Política educativa, 4*, 63-88.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. La prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa, 10(2)*, 81-100

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación, 362*, 348-379.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín G. (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Vol. 1: Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.

Díaz-Lopez, A., Rubio-Hernández, F. J. y Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación, 14(2)*, 124-135.

DiClemente, C. C. y Prochaska, J. O. (1982). Self-change and therapy change of smoking behavior: A comparison of processes of change in cessation and maintenance. *Addictive behaviors, 7(2)*, 133-142.

Díez-Ripollés, J. L. (2018). La implantación de los estudios oficiales de criminología en España. En P. M. de la Cuesta, L. R. Ruiz, M. Acale, E. Hava, Mª. J. Rodríguez, G. González, I. Meini y J. M. Ríos (Coords.), *Liber amicorum: estudios jurídicos en homenaje al Prof. Dr. Dr.h.c. Juan Mª. Terradillos Basoco* (pp. 63-79). València: Tirant lo Blanch.

Dilmaç, B. y Aydogan, D. (2010). Values as a predictor of ciber-bullying among secondary school students. *International Journal of Social Sciences, 5(3)*, 185-188.

Ditton, J. (1977). Perks, pilferage, and the fiddle: The historical structure of invisible wages. *Theory and society, 4(1)*, 39-71.

Doane, A. N., Pearson, M. R. y Kelley, M. L. (2014). Predictors of cyberbullying perpetration among college students: an application of the Theory of Reasoned Action. *Computers in Human Behavior, 36*, 154-162.

Dodge, K. A. y Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and social psychology bulletin, 16(1)*, 8-22.

Dooley, J. J., Pyzalski, J. y Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217(4)*, 182-188.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheid, P., Currie, C. y The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative crosssectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health, 15(2)*, 128-132.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Eck, J. (2003). Police problems: The complexity of problem theory, research and evaluation. En J. Knutsson (Ed.), *Problem-Oriented Policing: From Innovation to Mainstream. Crime prevention studies, 15* (pp. 79-114). Monsey: Criminal Justice Press.

Eck, J. E. y Clarke, R. V. (2003). Classifying common police problems: A routine activity approach. En M. J. Smith y D. B. Cornish (Eds.), *Theory for Practice in Situational Crime Prevention. Crime prevention studies, 16* (pp. 7-40). Monsey: Criminal Justice Press.

Eck, J. E., Lee, Y., SooHyun, O. y Martinez, N. (2017). Compared to what? Estimating the relative concentration of crime at places using systematic and other reviews. *Crime Science, 6(1)*, 1-17.

Ehrlich, I. (1979). The Economic Approach to Crime: A Preliminary Assessment. En S. L. Messinger y E. Bittner (Eds.), *Criminology Review Yearbook, vol. 1* (pp. 25-60). Beverly Hills: Sage.

Ekblom, P. y Tilley, N. (2000). Going equipped. *British Journal of Criminology, 40(3)*, 376-398.

Elffers, H. y Reynald, D. M. (2018). Another Look at Person-Situation Interaction: What Offenders Are Sensitive to What Situational Crime Prevention Measures? En D. M. Reynald y B. Leclerc (Eds.), *The Future of Rational Choice for Crime Prevention* (pp. 87-111). New York: Routledge.

Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S. C. y Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual, 20(1)*, 169-181.

Elledge, L. C., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. y Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of cyberbullying: The influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene. *Journal of youth and adolescence, 42(5)*, 698-710.,

Ellenbogen, S., Trocmé, N. y Wekerle, C. (2012). Self-generated outcome expectancies concerning violence in intimate relationships: A comparison of aggressive and nonaggressive adolescents in a sample of child protective services users. *Canadian Journal of Behavioural Science, 44(4)*, 300-307.

Ellis, L., Beaver, K. y Wright, J. (2009). *Handbook of Crime Correlates*. San Diego: Academic Press.

Ellis, L., Farrington, D. P. y Hoskin, A. (2019). *Handbook of Crime Correlates. 2nd. Edition*. San Diego: Academic Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender, and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media Society, 12(1)*, 109-125.

Espelage, D. L. y Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2(2-3)*, 123-142.

Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School psychology review, 32(3)*, 365-383.

Espelage, D. L., Rao, M. A. y De La Rue, L. (2013). Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Social Distress and the Homeless, 22(1)*, 21-7.

Estévez López, E., Musitu Ochoa, G. y Herrero Olaizola, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental, 28(4)*, 81-89.

Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual, 18(1)*, 73-89.

Estévez, C. (2018). *Programa HERO de prevenció d´assetjament escolar*. Alacant: Diputació d´Alacant.

Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F. y Povedano, A. (2020). Continuity and overlap of roles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying in adolescence: a systematic review. *International journal of environmental research and public health, 17(20)*, 7452.

Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education, 24(4)*, 473-483.

EUROSTAT (2020). *Digital economy and society statistics: households and individuals*. En ec.europa.eu/eurostat

Evans, C. B., Fraser, M. W. y Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19(5)*, 532-544.

Evans, S. C., Roberts, M. C., Keeley, J. W., Blossom, J. B., Amaro, C. M., Garcia, A. M., Stough. C. O., Canter, K. S., Robles, R. y Reed, G. M. (2015). Vignette methodologies for studying clinicians' decision-making: validity, utility, and application in ICD-11 field studies. *International journal of clinical and health psychology, 15(2)*, 160-170.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Fabre-Cornali, D., Emin, J.-C. y Pain, J. (1999). France. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 128-139). London: Routledge.

Farrington, D. P. (1988). Studying changes within individuals: The causes of offending. En M. Rutter (Ed.), *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data* (pp. 158-183). Cambridge: Cambridge University Press

Farrington, D. P. (1992). Juvenile delinquency. En. J. C. Coleman (Ed.), *The school years. Current Issues in the Socialization of Young People (2nd. Edition)* (pp. 123-163). New York: Routledge.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research, 17* (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.

Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes, and correlates of male youth violence. *Crime and justice, 24*, 421-475.

Farrington, D. P. (2000). Psychosocial predictors of adult antisocial personality and adult convictions. *Behavioral sciences & the law, 18(5)*, 605-622.

Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 12(3)*, 177-190.

Farrington, D. P. (2008). Prevenção da delinquência e do comportamento anti-social. En A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida y L. Alcoforado (Eds.), *A Maldade Humana: Fatalidade ou Educação?* (pp. 337-358). Coimbra: Almedina.

Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Campbell Systematic Reviews, 9.

Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F. y Ttofi, M. M. (2017). Systematic reviews of the effectiveness of developmental prevention programs in reducing delinquency, aggression, and bullying. *Aggression and Violent Behavior, 33*, 91-106.

Farrington, D. P., Loeber, R. y Ttofi, M. M. (2012). Risk and protective factors for offending. En B. C. Welsh y D. P. Farrington (Eds.), *The Oxford handbook of crime prevention* (pp. 46-69.). Oxford: Oxford University Press.

Farrington, D. P., Loeber, R., Stallings, R. y Ttofi, M. M. (2011). Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, conflict and peace research, 3(2)*, 74-81.

Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M. y Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behavior later in life: an updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm: National Council for Crime Prevention (Brå).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Fauman, M. A. (2008). Cyber bullying: Bullying in the digital age. *American Journal of Psychiatry, 165(6)*, 780-781.

Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. y Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta, 38(1)*, 47-58.

Felson, M. (1998). *Crime and Everyday Life (2nd. Edition)*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Felson, M. (2000). The Routine Activity Approach as a General Crime Theory. En S. S. Simpson (Ed.), *Of Crime and Criminality: The Use of Theory in Everyday Life* (pp. 205-216). Thousand Oaks: Sage.

Felson, M. (2002). *Crime and Everyday Life (3rd. Ed.)*. Thousand Oaks: Sage.

Felson, M. (2003). The Process of Co-Offending. En M. J. Smith y D. B. Cornish (Eds.), *Theory for Practice in Situational Crime Prevention. Crime prevention studies, 16*, (pp. 149-168). Monsey: Criminal Justice Press.

Felson, M. (2006). *Crime and Nature*. Thousand Oaks: Sage.

Felson, M. [(1986)2014]. Linking Criminal Choices, Routine Activities, Informal Control, and Criminal Outcomes. En D. B. Cornish y R. V. Clarke (Eds.), *The Reasoning Criminal: Rational Choice Perspectives on Offending* (pp. 119-128). New Brunswick: Transaction Publishers.

Felson, M. y Boba. R. (2010). *Crime and Everyday Life (4th. Edition)*. Thousand Oaks: Sage.

Felson, M. y Clarke, R. V. (1998). *Opportunity Makes the Thief. Practical theory for crime prevention*. London: Home Office.

Felson, M. y Eckert, M. A. (2018a). *Crime and Everyday Life (6th. Edition)*. Thousand Oaks: Sage.

Felson, M. y Eckert, M. A. (2018b). *Introductory Criminology. The Study of Risky Situations*. New York: Routledge.

Felson, R. B. (2014). What are violent offenders thinking? En B. Leclerc y R. Wortley (Eds.), *Cognition and Crime Offender Decision Making and Script Analyses* (pp. 12-25). London: Routledge.

Felson, R. B. y Steadman, H. J. (1983). Situational factors in disputes leading to criminal violence. *Criminology, 21(1)*, 59-74.

Felson, R. B., Osgood, D. W., Horney, J. y Wiernik, C. (2012). Having a bad month: General versus specific effects of stress on crime. *Journal of Quantitative Criminology, 28(2)*, 347-363.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Fenaughty, J. y Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in human behavior, 29(3)*, 803-811.

Fernández Enguita, M. (2011). Vivir de la alarma social. *Sociología del Trabajo, 72*, 5-24.

Fernández, A. (2015). *Bullying y Cyberbullying: prevalencia en adolescentes y jóvenes de Cantabria*. Tesis doctoral. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Facultad de Psicología. Donostia: Universidad del País Vasco.

Fernández-Molina, E. y Bernuz, M. J. (2018). *Justicia de Menores*. Madrid: Síntesis.

Fernández, E., Bartolomé, R., Rechea, C. y Megías, A. (2009). Evolución y tendencias de la Delincuencia Juvenil en España. *Revista Española de Investigación Criminológica, 7*, 1-30.

Fernández, F. D., Pichardo, M. C. y Arco, J. L. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología, 22(2)*, 375-384.

Fernández, I. y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales: Un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. *Cuadernos de pedagogía, 304*, 97-100.

Fernández-Molina, E. y Beneítez, M. J. (2018). *Justicia de Menores*. Madrid: Síntesis.

Fernández-Pacheco, G. (2009). *Delincuencia juvenil y victimización en la segunda generación en España, dentro del contexto europeo*. Tesis doctoral. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Field, S. (1992). The effect of temperature on crime. *British Journal of Criminology, 32(3)*, 340-351.

Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I. A. y Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors. *Child abuse y neglect, 14(1)*, 19-28.

Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth.* Washington, DC: Departament of Justice.

Fitzgerald, G., Commissioner (1989). *Commission of inquiry into possible illegal activities and associated police misconduct*. Brisbane: Government Printer.

Fleming, L. C. y Jacobsen, K. H. (2010). Bullying among middle-school students in low and middle income countries. *Health promotion international, 25(1)*, 73-84.

Flores, J. (2008). *Cyberbullying. Guía rápida*. Abril. Pantallas Amigas. En pantallasamigas.net

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Fonzi, A., Genta, M., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile, A. (1999). Italy. En P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 140-157). London: Routledge.

Fraguas D, Díaz-Caneja CM, Ayora M, Durán-Cutilla M, Abregú-Crespo R, Ezquiaga-Bravo I, Martín-Babarro J y Arango C. [First *Online* 2020(2021)]. Assessment of School Anti-Bullying Interventions: A Meta-analysis of Randomized Clinical Trials. *JAMA Pediatrics,175(1)*, 44-55.

Fredland, N. M. (2008). Sexual bullying: Addressing the gap between bullying and dating violence. *Advances in Nursing Science, 31(2)*, 95-105.

Freeman, J. G., Samdal, O., Klinger, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D. y Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and bullying. *International journal of public health, 54(2)*, 251-259.

Frick, P. J. y White, S. F. (2008). Research review: The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of child psychology and psychiatry, 49(4)*, 359-375.

Frisén, A., Berne, S. y Schultze-Krumbholz, A. (2013). Measurement issues: A systematic review of cyberbullying instruments. En P. K. Smith y G. Steffgen (Eds.), *Cyberbullying through the new media. Findings from an international network* (pp. 55-80). New York: Psychology Press.

Furlong, W. J. y Mehay, S. L. (1981). Urban law enforcement in Canada: An empirical analysis. *Canadian Journal of Economics, 14(1)*, 44-57.

Fuster, J. M. (2014). *Cerebro y libertad. Los cimientos cerebrales de nuestra capacidad para elegir*. Barcelona: Ariel.

Gaffney, H., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of school psychology, 85*, 37-56.

Gage, N. A., Prykanowski, D. A. y Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School psychology quarterly, 29(3)*, 256.

Gallardo-Pujol, D., Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A. y Andrés Pueyo, A. (2009). Desarrollo del comportamiento antisocial: factores psicobiológicos, ambientales e interacciones genotipo-ambiente. *Revista de Neurología, 48(4)*, 191-198.

Galle, O. R., Gove, W. R. y McPherson, J. M. (1972). Population density and pathology: what are the relations for man? *Science, 176(4030)*, 23-30.

Galloway, D. y Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp. 37-53). Cambridge: Cambridge University Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gámez-Guadix, M. y Mateos-Pérez, E. (2019). Longitudinal and reciprocal relationships between sexting, *online* sexual solicitations, and cyberbullying among minors. *Computers in Human Behavior, 94*, 70-76.

Gámez-Guadix, M., Gini, G. y Calvete, E. (2015). Stability of cyberbullying victimization among adolescents: Prevalence and association with bully–victim status and psychosocial adjustment. *Computers in human behavior, 53*, 140-148.

Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K. y Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health, 53(4),* 446-452.

Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 31(3)*, 1069-1076.

Garaigordobil, M. (2017). Psychometric properties of the Cyberbullying Test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and cyberobservation. *Journal of interpersonal violence, 32(23)*, 3556-3576.

Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Ciberacoso (cyberbullying) en el País Vasco. Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual, 21(3)*, 461-474.

Garaigordobil, M. y Martínez, V. (2014a). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. y Martínez, V. (2014b). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica, 19(2)*, 289-305.

Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P. y Larrain, E. (2018). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología, 11(3)*, 1-18.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Bullying: Incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8(1)*, 51-62.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Información Psicológica, 99*, 4-18.

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2015). The effectiveness of Cyberprogram 2.0 on conflict resolution strategies and self-esteem. *Journal of Adolescent Health, 57(2)*, 229-234

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in psychology, 7*, 428.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: The cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in psychology, 9*, 745.

Garaigordóbil, M., Machimbarrena, J. M. y Mateo, C. M. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): Datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 3(2)*, 59-67.

Garandeau, C. F., Lee, I. A. y Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa anti-*bullying* program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35(1)*, 44-50.

Garandeau, C. F., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of abnormal child psychology, 42(6)*, 981-991.

García, N. (2014). *Victimización de menores por actos de ciberacoso continuado y actividades cotidianas en el ciberespacio*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

García, R. y Martínez, R. (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO (Un estudio sobre la Comunidad Valènciana)*. Xàtiva: L´Ullal.

García-Continente, X., Pérez, A., Espelt, A., y Nebot, M. (2013). Bullying among schoolchildren: Differences between victims and aggressors. *Gaceta Sanitaria, 27(4)*, 350–354.

García-Fernández, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación. Córdoba: Universidad de Córdoba.

García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema, 27(4)*, 347-353.

García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: Prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento psicológico, 14(1)*, 86-99.

García-Guilabert, N. (2016). Actividades cotidianas de los jóvenes en Internet y victimización por malware. *IDP. Revista d´Internet, Dret i Política, (22)*, 48-61.

García-Moya, I., Suominen, S. y Moreno, C. (2014). Bullying victimization prevalence and its effects on psychosomatic complaints: can sense of coherence make a difference? *Journal of school health, 84(10)*, 646-653.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Garmendia, M., Garaitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M.A. (2011). *Riesgos y Seguridad en Internet: los menores españoles en el contexto europeo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Garmendia, M., Jimenez, E. y Larranaga, N. (2019). Bullying y ciberbullying. *Revista Española de Pedagogia, 77(273)*, 295-312.

Garófalo, R. (1890). *La Criminologie. Étude sur la nature du crime et la théorie de la pénalité*. Deuxième édition entièrement refondue, mars 1890. Dans le cadre "Les classiques des sciences sociales" de Jean-Marie Tremblay. Disponible en http://classiques.uqac.ca/

Garot, R. (2010). *Who You Claim. Performing Gang Identity in School and on the Streets*. New York: New York University Press.

Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, Á. y Pérez, P. J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 5(2)*, 101-112.

Geerken, M. R. y Gove, W. R. (1975). Deterrence: Some theoretical considerations. *Law & Society Review, 9*, 497-513.

Geller, E. S., Koltuniak, T. A. y Shilling, J. S. (1983). Response avoidance prompting: A cost-effective strategy for theft deterrence. *Behavioral Counseling & Community Interventions, 3(1)*, 28-42).

Generalitat de Catalunya (2001). *Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys. Curs 2000/2001*. Departament d´Ensenyament i Departament d´Interior. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya (2006). *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005/2006*. Departament d´Interior, Relacions Institucionals i Participació i Departament d´Educació. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A. y Costabile, A. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education, 11*, 97-110.

Genta, M. L., Smith, P. K., Ortega-Ruiz, R., Brighi, A., Guarini, A., Thompson, F. y Calmaestra, J. (2012). Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England, and Spain: Findings from a DAPHNE Project. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 15-31). Oxford: Wiley.

Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gibson, S. (2013). "The last possible resort": A forgotten prod and the in situ standardization of Stanley Milgram's voice-feedback condition. *History of Psychology, 16(3)*, 177-194.

Gimenez, A. M., Maquilon, J. J. y Arnaiz, P. (2015). Problematic and aggressive use of ICT in adolescents involved in cyberbullying. *RIE-Revista de Investigación educativa, 33(2)*, 335-351.

Giménez-Gualdo, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education, 82*, 228-235.

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of school psychology, 44(1)*, 51-65.

Gini, G. y Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 132(4)*, 720-729.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33(5)*, 467-476.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of adolescence, 31(1)*, 93-105.

Gini, G., Pozzoli, T. y Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of abnormal child psychology, 43(3)*, 441-452.

Gini, G., Pozzoli, T. y Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive behavior, 40(1)*, 56-68.

Gini, G., Thornberg, R. y Pozzoli, T. (2020). Individual moral disengagement and bystander behavior in bullying: The role of moral distress and collective moral disengagement. *Psychology of Violence, 10*(1), 38-47.

Glueck, S. y Glueck, E. (1950). *Unraveling Juvenile Delinquency*. Cambridge: Harvard University Press.

Gobierno de Navarra (2015). *Programa Laguntza. Programa de prevención e intervención ante el acoso escolar*. Pamplona: Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez-Acosta, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2014). Efectividad de un programa de intervención contra el ciberbullying. En T. Ramiro y Mª. T. Ramiro

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(Comp.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2014* (pp. 1255-1262). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.

Gómez-Bahillo, C., Puyal, E. Elboj, C., Sanz, A. y San Agustín, M. V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Aragón.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child abuse y neglect, 51*, 132-143.

González, A. (2015). Programa TEI "Tutoría entre iguales". *Innovación educativa, 25,* 17-32.

González-García, A. (2015). *El cyberbullying o acoso juvenil a través de Internet: un análisis empírico a través del modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD)*. Tesis doctoral. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Barcelona: Universitat de Barcelona.

González-García, A. (2016). Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD). *IDP. Revista d´Internet, Dret i Política, (22)*, 62-81.

González-García, A. y Campoy-Torrente, P. (2017). Convivencia en centros escolares. Bullying y Cyberbullying: apuntes desde la Criminología. En E. Norza y G. Egea (Comp.), *Con-ciencia criminal: Criminología, Psicología Jurídica y perfilación criminal* (pp. 290-319). Bogotá: Manual Moderno.

González-García, A. y Campoy-Torrente, P. (2018). Ciberacoso y cyberbullying: diferenciación en función de los precipitadores situacionales. *Revista Española de Investigación Criminológica, 16*, 1-31.

González-García, A. y García, N. (2012). Violencia en centros escolares. En AA.VV, *Premios de Estudios en Ciencias Policiales y Seguridad Ciudadana* (pp. 10-49). València: Generalitat Valènciana, Departament de Governació.

González-García, A., Núñez-Fernández, V. Belda-García, M. y Campoy-Torrente, P. (2017). Violencia escolar en los medios de comunicación. ¿Se ha generado una alarma desproporcionada? En F. Árias y A. de Lara (Eds.). *Mediamorfosis. Perspectivas sobre la innovación en periodismo* (pp. 57-69). Elche: Universidad Miguel Hernández

Goossens, F. A., Olthof, T. y Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32(4)*, 343-357.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Gordon, R. A., Rowe, H. L., Pardini, D., Loeber, R., White, H. R. y Farrington, D. P. (2014). Serious delinquency and gang participation: Combining and specializing in drug selling, theft, and violence. *Journal of Research on Adolescence, 24(2)*, 235-251.

Gottfredson, M. R. (2006a). The empirical status of control theories in criminology. En F. T. Cullen, J. P. Wright y K. R. Blevins (Eds.), *Taking Stock: The Empirical Status of Theories in Criminology* (pp. 77-100). New Brunswick: Transaction.

Gottfredson, M. R. (2006b). Una teoría del control explicativa del delito. En Guzmán Dálbora, J. L. y Serrano Maíllo, A. (Eds.) *Derecho Penal y Criminología como fundamento de la Política Criminal. Estudios en homenaje al Profesor Alfonso Serrano Gómez* (pp. 333-345). Madrid: Dykinson.

Gottfredson, M. R. y Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.

Gove, W. R., Hughes, M. y Galle, O. R. (1979). Overcrowding in the home: An empirical investigation of its possible pathological consequences. *American Sociological Review, 44(1)*, 59-80.

Grabosky, P. N. (2001). Virtual criminality: Old wine in new bottles? *Social y Legal Studies, 10(2)*, 243-249.

Gradinger, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying. Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217(4)*, 205-213.

Gradinger, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2012). Motives for bullying others in cyberspace: A study on bullies and bully-victims in Austria. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 263-284). Oxford: Wiley.

Graham, K. y Homel, R. (2008). *Raising the bar: Preventing aggression in and around bars, pubs and clubs*. Cullompton: Willan.

Graham, K., Bernards, S., Osgood, D. W. y Wells, S. (2012) 'Hotspots' for aggression in licensed drinking venues. *Drug and Alcohol Review, 31(4)*, 377-384.

Graham, K., Bernards, S., Wells, S., Osgood, D. W., Abbey, A., Felson, R. B. y Saltz, R. F. (2011). Behavioural indicators of motives for barroom aggression: Implications for preventing bar violence. *Drug and Alcohol Review, 30(5)*, 554-563.

Green, J. y Plant, M. A. (2007). Bad bars: A review of risk factors. *Journal of Substance Use, 12(3)*, 157-189.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H. y Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102(2)*, 483.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Griffitt, W. (1970). Environmental effects on interpersonal affective behavior: Ambient effective temperature and attraction. *Journal of Personality and Social Psychology, 15(3)*, 240.

Griggs, R. A. y Whitehead III, G. I. (2015). Coverage of recent criticisms of Milgram's obedience experiments in introductory social psychology textbooks. *Theory & Psychology, 25(5)*, 564-580.

Guarini, A., Passini, S., Melotti, G. y Brighi, A. (2012). Protective Factors on Perpetration of Bullying and Cyberbullying. *Studia Edukacyjne, 23,* 33-55.

Guerin, S. y Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education, 17(3)*, 249-261.

Guerry, A.-M. (1833). *Essai sur la statistique morale de la France*. Whitefish: Kessinger.

Haddock, A. D. y Jimerson, S. R. (2017). An examination of differences in moral disengagement and empathy among bullying participant groups. *Journal of Relationships Research, 8*, e15.

Hall, P. (1996). *Ciudades del mañana. Historia del urbanismo en el siglo XX*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Hall, S. y Winlow, S. (2015). *Revitalizing Criminological Theory: Towards a New Ultra-Realism*. New York: Routledge.

Hamby, S. L. y Finkelhor, D. (2000). The victimization of children: Recommendations for assessment and instrument development. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39(7)*, 829-840.

Hartel, P. H., Junger, M. y Wieringa, R. J. (2011). *Cyber-crime Science = Crime Science + Information Security*. (CTIT Technical Report Series; No. 10-34). Centre for Telematics and Information Technology (CTIT).

Hasan, Y., Bègue, L. y Bushman, B. J. (2012). Viewing the world through "blood-red tinted glasses": The hostile expectation bias mediates the link between violent video game exposure and aggression. *Journal of Experimental Social Psychology, 48(4),* 953-956.

Hasebrink, U., Görzig, A., Haddon, L., Kalmus, V. y Livingstone, S. (2011). *Patterns of Risk and Safety Online: In-depth Analyses from the EU Kids Online Survey of 9- to 16-Year-Olds and Their Parents in 25 European Countries*. London: EU Kids *Online* Network.

Hay, C., Meldrum, R. y Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyber bullying, and deviance: A general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice, 26(2)*, 130-147.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hayward, K. J. (2012). Five Spaces of Cultural Criminology. *British Journal of Criminology, 52(3)*, 441-462.

Heffernan, R. y Ward, T. (2017). A comprehensive theory of dynamic risk and protective factors. *Aggression and violent behavior, 37*, 129-141.

Heirman, W. y Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in ciberbullying: an application of the theory of planned behavior. *Psicothema, 24(4)*, 614-620.

Hemphill, S., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T., Toumbourou, J. y Catalano, R. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian Secondary School students. *Journal of Adolescence Health, 51(1)*, 59-65.

Hensley, C. y Tallichet, S. E. (2008). The Effect of Inmates' Self-Reported Childhood and Adolescent Animal Cruelty Motivations on the Number of Convictions for Adult Violent Interpersonal Crimes. International *Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 52(2)*, 175-184.

Herazo-Beltrán, Y., Campo-Ternera, L., García-Puello, F., Méndez, O., Suarez-Villa, M., Vásquez-De la Hoz, F. y Núñez-Bravo, N. (2019). Relationship between physical activity and emotional intelligence and bullying among school children. *Psicología del Deporte, 28(1)*, 97-103.

Hernández, M. y Solano, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia, 10(1)*, 17-36.

Hindelang, M. J., Gottfredson, M. R. y Garofalo, J. (1978). *Victims of personal crime: An empirical foundation for a theory of personal victimization*. Cambridge: Ballinger.

Hinduja, S. (2008). Deindividuation and internet software piracy. *Cyberpsychology and Behavior, 11(4)*, 391-398.

Hinduja, S. e Ingram, J. R. (2008). Self-control and ethical beliefs on the social learning of intellectual property theft. *Western Criminology Review, 9(2)*, 52-72.

Hinduja, S. y Kooi, B. (2013). Curtailing cyber and information security vulnerabilities through situational crime prevention. *Security journal, 26(4)*, 383-402.

Hinduja, S. y Patchin J. W. (2007). Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence, 6(3)*, 89-112.

Hinduja, S. y Patchin J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29(2)*, 1-29.

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard. Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks: Corwin SAGE.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2011). Cyberbullying: A review of the legal issues facing educators. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth, 55(2)*, 71-78.

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2012). *School Climate 2.0*. Thousand Oaks: Corwin SAGE.

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of youth and adolescence, 42(5)*, 711-722.

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.

Hirschfield, P. J. (2018). Schools and crime. *Annual Review of Criminology, 1(1)*, 149–169.

Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Hirschi, T. (2004). Self-Control and Crime. En K. D. Vohs y R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications* (pp. 537-552). New York: Guilford Press.

Hirschi, T. [(1986)2014]. Linking Criminal Choices, Routine Activities, Informal Control, and Criminal Outcomes. En D. B. Cornish y R. V. Clarke (Eds.), *The Reasoning Criminal: Rational Choice Perspectives on Offending* (pp. 105-118). New Brunswick: Transaction Publishers.

Hirtenlehner, H. y Hardie, B. (2016). On the conditional relevance of controls: An application of situational action theory to shoplifting. *Deviant Behavior, 37(3)*, 315-331.

Hochstetler, A. (2001). Opportunities and decisions: Interactional dynamics in robbery and burglary groups. *Criminology, 39(3)*, 737-764.

Holfeld, B. y Grabe, M. (2012). An examination of the history, prevalence, characteristics, and reporting of cyberbullying in the United States. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 117-142). Oxford: Wiley.

Hollinger, R. C. y Clark, J. P. (1983). Deterrence in the workplace: Perceived certainty, perceived severity, and employee theft. *Social forces, 62(2)*, 398-418.

Holt, T. J. y Bossler, A. M. (2013). Examining the relationship between routine activities and malware infection indicators. *Journal of Contemporary Criminal Justice, 29(4)*, 420-436.

Holt, T. J., & Bossler, A. M. (2014). An assessment of the current state of cybercrime scholarship. Deviant Behavior, 35(1), 20-40.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Holt, T. J. y Turner, M. G. (2012). Examining risks and protective factors of on-line identity theft. *Deviant Behavior, 33(4)*, 308-323.

Holt, T. J., Burruss, G. W. y Bossler, A. M. (2010). Social learning and cyber-deviance: Examining the importance of a full social learning model in the virtual world. *Journal of Crime and Justice, 33(2)*, 31-61.

Holt, T. J., van Wilsem, J., van de Weijer, S. y Leukfeldt, R. [First *Online* 2018 (2020)]. Testing an integrated self-control and routine activities framework to examine malware infection victimization. *Social Science Computer Review, 38(2)*, 187-206.

Homel, R., MacIntyre, S. y Wortley, R. (2014). How house burglars decide on targets: a computer-based approach. En B. Leclerc y R. Wortley (Eds.). *Cognition and crime: Offender decision making and script analyses* (pp. 26-47). New York: Routledge.

Hong, J. S. y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 311-322.

Hope, T. (1985). *Implementing Crime Prevention Measures.* London: Home Office.

Horney, J., Tolan, P. y Weisburd, D. (2012). Contextual influences. En R. Loeber y D. P. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime: Criminal careers, justice policy and prevention* (pp. 86-117). Oxford: Oxford University Press.

Horrocks, J. y Menclova, A. K. (2011). The effects of weather on crime. *New Zealand Economic Papers, 45(3)*, 231-254.

Horton, P. (2011). School Bullying and Social and Moral Orders. *Children and Society, 25(4)*, 268-277.

Howell, J. C. (2011). *Understanding and combating gangs in America*. Thousand Oaks: Sage.

Huang, Y. Y. y Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior, 26(6)*, 1581–1590.

Huang, Y. Y. y Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers y Education, 63*, 227-239.

Hudson, J. y Turek, K. A. (1992). *Electronic Access to Research on Women: A Short Guide*. Albany: Institute for Research on Women, University of Albany.

Huitsing, G. y Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive behavior, 38(6)*, 494-509.

Hutchings, A., Pastrana, S. y Clayton, R. (2020). Displacing big data: how criminals cheat the system. En R. Leukfeldt y T. J. Holt (Eds.), *The Human Factor of Cybercrime* (pp. 408-424). New York: Routledge.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hutson, E. (2016). Cyberbullying in Adolescence. *Advances in nursing science, 39(1)*, 60-70.

Ife, C. C., Davies, T., Murdoch, S. J. y Stringhini, G. (2019). Bridging information security and environmental criminology research to better mitigate cybercrime. *arXiv preprint arXiv:1910.06380*.

INE (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Madrid: INE.

INTECO. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). *Guía legal sobre ciberbullying y grooming*. Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO. Disponible en: http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/manuales_es/guiaManual_groming_ciber*bullying*

J. González-Cabrera, E. Calvete, A. León-Mejía, C. Pérez-Sancho y J.M. Peinado (2017). Relationship between cyberbullying roles, cortisol secretion and psychological stress. *Computers in Human Behavior, 70*, 153-160.

Jackson, E. (2006). *Cyberbullying: a workshop for parents. Graduate Research Papers n.899*. Univesity of Northern Iowa.

Jackson-Jacobs, C. (2013). Constructing physical fights: An interactionist analysis of violence among affluent, suburban youth. *Qualitative sociology, 36(1)*, 23-52.

Jacques, S. y Bernasco, W. (2014). Drug dealing: Amsterdam's Red Light district. En B. Leclerc y R. Wortley (Eds.), *Cognition and Crime Offender Decision Making and Script Analyses* (pp. 120-139). London: Routledge.

Jaishankar, K. (2007). Cyber criminology: Evolving a novel discipline with a new journal. *International Journal of Cyber Criminology, 1(1)*, 1-6.

Jaishankar, K. (2008). Space transition theory of cyber crimes. En F. Schmalleger y M. Pittaro (Eds.), *Crimes of the Internet* (pp. 283-301). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Jaishankar, K. (2010). The Future of Cyber Criminology: Challenges and Opportunities1. *International Journal of Cyber Criminology, 4(1/2)*, 26-31.

Jan, A. y Husain, S. (2015). Bullying in Elementary Schools: Its Causes and Effects on Students. *Journal of Education and Practice, 6(19)*, 43-56.

Jang, H., Song, J. y Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of General Strain Theory. *Computers in Human Behavior, 31*, 85-93.

Jenkins, L. N. y Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive behavior, 43(3)*, 281-290.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Jiménez, A. (2009). Vídeos contra el acoso escolar (bullying). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 95-104.

Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B. y Pérez-García, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review, 34(9)*, 1646-1658.

Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., Llor-Zaragoza, L. y García, M. P. (2013). Efficacy of a brief intervention on attitudes to reduce school violence: A randomized clinical trial. *Children and Youth Services Review, 35(9)*, 1313-1318.

Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M. y Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 61*, 165-175.

Johnson, B. y Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. En A . M. Tashakkori y C. B. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 297-319). Thousand Oaks: Sage.

Johnson, S. D. (2010). A brief history of the analysis of crime concentration. *European Journal of Applied Mathematics, 21(4-5)*, 349-370.

Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32(6)*, 540-550.

Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of adolescence, 34(1)*, 59-71.

Jones, L. M., Mitchell, K. J. y Finkelhor, D. (2012). Trends in youth internet victimization: Findings from three youth internet safety surveys 2000–2010. *Journal of adolescent Health, 50(2)*, 179-186.

Jones, L. M., Mitchell, K. J. y Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context: Trends from three youth internet safety surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of violence, 3(1)*, 53-69.

Jordan, T. (1999). *Cyberpower: The Culture and Politics of Cyberspace and the Internet*. London: Routledge.

Junger, M. (1990). Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and Social Research, 74(2)*, 65-72.

Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? -Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78(9)*, 496-505.

Kai Yung, (B). T., Heng, M. A. y Bullock, L. M. (2007). What Provokes Young People to Get Into Trouble: Singapore Stories. *Preventing School Failure, 51(2)*, 13-17.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E. y Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79(6)*, 796.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. y Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child development, 82(1)*, 311-330.

Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 56(3)*, 261-282.

Katzer, C., Fetchenhauer, D. y Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of media Psychology, 21(1)*, 25-36.

Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (2006). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Keith, S. y Martin, M. E. (2005). Cyber-Bullying: creating a culture. Reclaiming children and youth, *The Journal of Strength-based Interventions, 134(3)*, 224-228.

Kellerman, A. (2016). *Daily spatial mobilities: Physical and virtual*. New York: Routledge.

Kelling, G. L. y Coles, C. M. (1998). *Fixing broken windows: Restoring order and reducing crime in our communities*. New York: Free Press.

Kiesler, S. y Sproull, L. (1992). Group decision making and communication technology. *Organizational behavior and human decision processes, 52(1)*, 96-123.

Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J. y Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive behavior, 45(4)*, 450-462.

Killias, M. y Rabasa, J. (1997). Weapons and athletic constitution as factors linked to violence among male juveniles: Findings from the Swiss self-reported delinquency project. *The British Journal of Criminology, 37(3)*, 446-457.

Kim, J. (2012). Scenarios in information seeking and information retrieval research: A methodological application and discussion. *Library & Information Science Research, 34(4)*, 300-307.

Kim, J. y Bushway, S. D. (2018). Using longitudinal self-report data to study the age–crime relationship. *Journal of Quantitative Criminology, 34(2)*, 367-396.

Kim, J., Bushway, S. y Tsao, H. S. (2016). Identifying classes of explanations for crime drop: Period and cohort effects for New York State. Journal of Quantitative Criminology, 32(3), 357-375.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Kim, J., Song, H. y Jennings, W. G. (2017). A distinct form of deviance or a variation of bullying? Examining the developmental pathways and motives of cyberbullying compared with traditional bullying in South Korea. *Crime y Delinquency, 63(12)*, 1600-1625.

Kintrea, K., Bannister, J. y Pickering, J. (2010). Territoriality and disadvantage among young people: An exploratory study of six British neighborhoods. *Journal of Housing and the Built Environment, 25(4)*, 447-465.

Klomek, A. B., Sourander, A. y Gould, M. (2010). The association of suicide and *bullying* in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *The Canadian Journal of Psychiatry, 55(5)*, 282-288.

Kohn, M. L. y Williams, R. M., Jr. (1956). Situational patterning in intergroup relations. *American Sociological Review, 21*, 164-174.

Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health, 41(6)*, S22-S30.

Kowalski, R. M., Limber, S. P. y Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. Oxford: Wiley.

Kowalski, R. M., Limber, S. P. y Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age (2nd. Edition)*. Oxford: Wiley.

Kowalski, R., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N. y Lattaner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140(4)*, 1073-1137.

Kowalski, R., Morgan, C. y Limber, S. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International, 33(5)*, 505-519

Kraft, E. (2006). Cyberbullying: A worldwide trend of misusing technology to harass others. *WIT Transactions on Information and Communication Technologies, 36*, 155-166.

Kranenbarg, M. W., Holt, T. J. y Van der Ham, J. (2018). Don't shoot the messenger! A criminological and computer science perspective on coordinated vulnerability disclosure. *Crime Science, 7(1)*, 1-9.

Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C. y Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior, 43*, 49-57.

Kuntsche, E., Gmel, G. y Rehm, J. (2006). The Swiss teaching style questionnaire (STSQ) and adolescent problem behaviors. *Swiss Journal of Psychology, 65(3)*, 147-155.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Lacoste, J. y Tremblay, P. (2003). Crime and innovation: A script analysis of patterns in check forgery. En M. Smith y D. B. Cornish (Eds.), *Crime prevention studies, Volume 16. Theory for practice in situational crime prevention* (pp. 169-196). Monsey: Criminal Justice Press.

Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M. y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23(1)*, 45-52.

Landazabal, M. G. y Oñederra, J. A. (2010). Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de acciones sancionadoras y actividades de prevención. *Informació psicològica, (99)*, 4-18.

Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15(6)*, 285-289.

Lapidus, G. y Braddock, M. (1996). Education and training in violence prevention: A public health model. En R. L. Hampton, P. Jenkins y T. P. Gullotta (Eds.), *Preventing violence in America* (pp. 179-195). Thousand Oaks: Sage.

Law, D., Shapka, J., Domene, J. y Gagné, M. (2012). Are ciberbullies really bullies?An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behaviour, 28(2)*, 664-672

Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D. y Tsorbatzoudis, H. (2013). A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behaviour, 29(3)*, 881-887.

Le Blanc, M. y Loeber, R. (1998). Developmental criminology updated. *Crime and justice, 23*, 115-198.

Leclerc, B. y Wortley, R. (2014). *Cognition and crime: Offender decision making and script analyses.* New York: Routledge.

Leclerc, B., Smallbone, S. y Wortley, R. (2014). Interpersonal scripts and victim reaction in child sexual abuse: A quantitative analysis of the offender-victim interchange. En B. Leclerc y R. Wortley (Eds.), *Cognition and crime: Offender decision making and script analyses* (pp. 101-119). London: Routledge.

Lee, J., Hong, J. S., Tan, K., Pineros-Leano, M. y Baek. S. A. (2020). Bullying Victimization Profiles of School-Aged Adolescents and Associations With Weight Statuses: A Latent Class Analysis. *Journal of Interpersonal Violence, Online First*.

Lee, Y., Liu, X. y Watson, M. W. (2016). The timing effect of bullying in childhood and adolescence on developmental trajectories of externalizing behaviors. *Journal of interpersonal violence, 31(17)*, 2775-2800.

Leigh, T. W. y Rethans, A. J. (1984). A script-theoretic analysis of industrial purchasing behavior. *Journal of Marketing, 48(4)*, 22-32.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Lembrechts, L. (2012). Digital Image Bullying among School Students in Belgium: An Exploration of the Characteristics of Bullies and their Victims. *International Journal of Cyber Criminology, 6(2)*, 968-983.

Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K. y Rainie, L. (2011). *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites: How American Teens Navigate the New World of "Digital Citizenship"*. Washington, D.C.: Pew Internet y American Life Project.

León del Barco, B., Castaño, E. F., Bullón, F. F. y Carroza, T. G. (2012). Cyberbullying in a sample of secondary students: modulating variables and social networks. *Electronic journal of research in Educational Psychology, 10(2)*, 771-788.

Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse y neglect, 37(12)*, 1091-1108.

Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology, 10(2)*, 269-299.

Li, H., Zhang, J. y Sarathy, R. (2010). Understanding compliance with internet use policy from the perspective of rational choice theory. *Decision Support Systems, 48(4)*, 635-645.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School psychology international, 27(2)*, 157-170.

Li, Q. (2007a). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23(4)*, 1777-1791.

Li, Q. (2007b). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology, 23(4)*, 435-454.

Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents´experience related to cyberbullying. *Educational Research, 50(3)*, 123-234.

Lianos, H. y McGrath, A. [*Online* First, 2017(2018)]. Can the general theory of crime and general strain theory explain cyberbullying perpetration? *Crime y Delinquency, 64(5)*, 674-700.

Lilly, J. R., Cullen, F. T. y Ball, R. A. (2007). *Criminological theory: Context and consequences (4th ed.)*. Thousand Oaks: Sage.

Limber, S. P., Kowalski, R. M. y Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: A prevention curriculum for grades 6-12*. Center City: Hazelden.

Linaje, E. y Cotán, A. (2020). Acoso escolar en un centro que implementa tutorías entre iguales. *Ciencia y Educación, 4(2)*, 75-86.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Lindegaard, M. R. y Jacques, S. (2014). Agency as a cause of crime. *Deviant behavior, 35(2)*, 85-100.

Lipton, D., Martinson, R. y Wilks, J. (1975). *The effectiveness of correctional treatment: A survey of treatment evaluation studies*. New York: Praeger.

Liu, R. X. y Lin, W. (2007). Delinquency among Chinese adolescents: Modeling sources of frustration and gender differences. *Deviant Behavior, 28(5)*, 409-432.

Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and selfexpression. *New Media and Society, 10(3)*, 393-411.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 years old and their parents in 25 countries*. London: LSE.

Livingstone, S., Mascheroni, G., Ólafsson, K. y Haddon, L. (2014). *Children's online risks and opportunities: comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile*. London: LSE.

Livingstone, S., Stoilova, M. y Kelly, A. (2016). Cyberbullying: incidence, trends and consequences. En United Nations Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children (Ed.), *Ending the Torment: tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace* (pp. 115-120). New York: United Nations.

Llorca-Baus, C. (1984). *José María Esquerdo: el gran desconocido*. La Vila Joiosa: Ajuntament de La Vila Joiosa.

Loeber, R. y Farrington, D. P. (2012). *From juvenile delinquency to adult crime: Criminal careers, justice policy, and prevention*. New York: Oxford university press.

Loeber, R. y LeBlanc, M. (1990). Toward a developmental criminology. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: A Review of Research, Vol. 12* (pp. 375-473). Chicago: University of Chicago Press.

Loeber, R. y Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological bulletin, 94(1)*, 68.

Loeber, R., Farrington, D. y Redondo, S. (2011). La transición desde la delincuencia juvenil a la delincuencia adulta. *Revista Española de Investigación Criminológica, Monografía 1(9)*, 1-41.

López, F. (1995). *Prevención de los abusos sexuales de menores y educación sexual.* Salamanca: Amarú.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Lösel, F. y Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American journal of preventive medicine, 43(2)*, S8-S23.

Lösel, F., Averbeck, M. y Bliesener, T. (1997). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 11(3)*, 327-349.

Louderback, E. R. y Antonaccio, O. (2017). Exploring cognitive decision-making processes, computer-focused cyber deviance involvement and victimization: The role of thoughtfully reflective decision-making. *Journal of research in crime and delinquency, 54(5)*, 639-679.

Low, S. y Espelage, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence, 3(1)*, 39-52.

Lowenstein, L. F. (1978a). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society, 31*, 147-149.

Lowenstein, L. F. (1978b). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin of the British Psychological Society, 31*, 316-318.

Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A. y Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del psicólogo, 37(1)*, 27-35.

Lucena, R. (2004). *Variables personales, familiares y escolares que influyen en el maltrato entre iguales*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología de la Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Lucio, L. A. (2009). *El cyberbullying en estudiantes del nivel medio superior en México*. Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en Veracruz, septiembre de 2009. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Lunza, M. L. (1990). A methodological approach to enhance external validity in simulation based research. *Issues in Mental Health Nursing, 11(4)*, 407-422.

Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School effectiveness and school improvement, 13(1)*, 63-89.

Macháčková, H. y Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology, 57(2)*, 169-176.

Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L. y 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.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Maguire, M. y Bennett, T. (1982). *Burglary in a dwelling: the offence, the offender and the victim*. London: Heinemann.

Maimon, D., Kamerdze, A., Cukier, M. y Sobesto, B. (2013). Daily trends and origin of computer-focused crimes against a large university computer network: An application of the routine-activities and lifestyle perspective. *British Journal of Criminology, 53(2)*, 319-343.

Makri-Botsari, E. y Karagianni, G. (2014). Cyberbullying in Greek adolescents: The role of parents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 3241-3253.

Marcum, C.D., Higgins, G.E., Freiburger, T.L. y Ricketts, M.L. (2014). Exploration of the cyberbullying victim/offender overlap by sex. *Journal of Criminal Justice, 39(3)*, 538-548.

Marczak, M. y Coyne, I. (2015). A focus on online bullying. En A. Attrill (Ed.), *Cyberpsychology* (pp. 145-163). Oxford: Oxford University Press.

Mark, L. y Ratliffe, K. T. (2011). Cyber worlds: New playgrounds for bullying. *Computers in the Schools, 28(2)*, 92-116.

Marsh, P., Rosser, E. y Harre, R. (1978). *The rules of disorder*. London: Routledge-Kegan Paul.

Marshall, L. y Marshall, W. (2002). ¿Cómo llega alguien a convertirse en un delincuente sexual? En S. Redondo (Coord.), *Delincuencia sexual y sociedad* (pp. 235-250). Barcelona: Ariel.

Martín, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology, 10(2)*, 458-467.

Martin-Criado, J. M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2021). Supervisión parental y víctimas de ciberbullying: influencia del uso de redes sociales y la extimidad *online*. *Revista de Psicodidáctica, 26(2)*, 161-168.

Martínez Garay, L. (2018). Peligrosidad, algoritmos y due process: el caso State v Loomis. *Revista de Derecho Penal y Criminología, 20*, 485-502.

Martinson, R. (1974). What works? Questions and answers about prison reform. *The Public Interest, 35*, 22-54.

Martinson, R. (1979). New findings, new views: A note of caution regarding sentencing reform. *Hoftstra Law Review, 7,* 243-258.

Maruna, S. (2010). Mixed method research in criminology: Why not go both ways? En A. R. Piquero y D. Weisburd (Eds.), *Handbook of quantitative criminology* (pp. 123-140). New York: Springer.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Mascheroni, G. y Cuman, A. D. (2014). *Net Children Go Mobile: Final Report. Deliverables D6.4 y D.5.2*. Milano: Educatt.

Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A Preliminary Assessment for School Personnel. *Psychology in the Schools, 45(4)*, 323-348.

Matos, A. P., Vieira, C. C., Amado, J., Pessoa, T. y Martins, M. J. D. (2018). Cyberbullying in Portuguese schools: Prevalence and characteristics. *Journal of school violence, 17(1)*, 123-137.

Matza, D. (1964). *Delinquency and drift*. New York: Wiley.

McCarthy, B. (2002). New economics of sociological criminology. *Annual Review of Sociology, 28*, 417-442.

McDowall, D., Loftin, C. y Pate, M. (2012). Seasonal cycles in crime and their variability. *Journal of Quantitative Criminology, 28(3)*, 389-410.

McLoughlin, C., Meyricke, R. y Burgess, J. (2009). Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact. En T. Lyons, J-Y. Choy y G. McPhan (Eds.), *Improving Equity in Rural Education* (pp. 178-187. Armidale: University of New England.

McMurran, M., Hoyte, H. y Jinks, M. (2012). Triggers for alcohol-related violence in young male offenders. *Legal and Criminological Psychology, 17(2)*, 307-321.

Medina, J. J. (2011). *Políticas y estrategias de prevención del delito y seguridad ciudadana*. Madrid: Edisofer.

Mellón, J. A. (2003). Teoría política y sociedad: la beneficencia como espejo social. En R. Bergalli (Coord.), *Sistema penal y problemas sociales* (pp. 135-163). València: Tirant lo Blanch.

Mellor, A. (1990). *Spotlight 23: Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology, 3(2)*, 209-218.

Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International journal of environmental research and public health, 16(23)*, 4837.

Menesini, E. y Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology, 26(2)*, 183-196.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Menesini, E. y Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217(4)*, 230-232.

Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health y medicine, 22(S1)*, 240-253.

Menesini, E., Calussi, P. y Nocentini, A. (2012). Cyberbullying and traditional bullying. En Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 245-262). Oxford: Wiley.

Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior, 29(1)*, 1-14.

Menesini, E., Nocentini, A. y Calussi, P. (2011). The Measurement of Cyberbullying: Dimensional Structure and Relative Item Severity and Discrimination. *Cyberpsichology, behaviour and social networking, 14(5)*, 267-274.

Menesini, E., Nocentini, A. y Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 31(1)*, 1-14.

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J. y Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15(9)*, 455-463.

Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega-Ruiz, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior, 29(6)*, 515-530.

Milgram, S. (1974 [2009]). *Obedience to authority: An experimental view*. New York: Harper & Row.

Miller, K. S., Potter, G. W. y Kappeler, V. E. (2006). The myth of the juvenile superpredator. En B. Sims y P. Preston (Eds.), *Handbook of Juvenile Justice: theory and Practice* (pp. 207-226). London: Routledge.

Mintzberg, H. y Waters, J. A. (1985). Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic management journal, 6(3)*, 257-272.

Miró-Llinares, F. (2011). La oportunidad criminal en el ciberespacio. Aplicación y desarrollo de la teoría de las actividades cotidianas para la prevención del cibercrimen. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, 13-07*, 1-55.

Miró-Llinares, F. (2012). *El cibercrimen. Fenomenología y criminología de la delincuencia en el ciberespacio*. Madrid: Marcial Pons.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Miró-Llinares, F. (2014). *Rethinking Target Suitability in Cyberspace: Cybervictimization in Preparatory Economic Cybercrimes and Routine Activities in Cyberspace*. No publicado. Cortesía del autor.

Miró-Llinares, F. (2015a). That cyber routine, that cyber victimization: Profiling victims of cybercrime. En R. G. Smith, R. C. C. Cheung y L. Y. C. Lau (Eds.), *Cybercrime risks and responses* (pp. 47-63). London: Palgrave.

Miró-Llinares, F. (2015b). Cibercrimen y vida diaria en el mundo 2.0. En F. Miró, J. R. Agustina, J. E. Medina y L. Summers (Eds.). *Crimen, Oportunidad y Vida Diaria. Libro Homenaje al Profesor Dr. Marcus Felson* (pp. 415-455). Madrid: Dykinson.

Miró-Llinares, F. (2020). El sistema penal ante la inteligencia artificial: actitudes, usos, retos. En D. Dupuy y J. G. Corbalán (Dir.) y M. Kiefer (Coord.), *Cibercrimen III: inteligencia artificial, automatización, algoritmos y predicciones en el derecho penal y procesal penal* (pp. 81-136). Buenos Aires: B de F.

Miró-Llinares, F. y García-Guilabert, N. (2014). *Ciberapp: estudio sobre el alcance de la cibercriminalidad contra menores en la provincia de Alicante*. Alicante: Diputación de Alicante.

Miró-Llinares, F. y Johnson, S. D. (2018). Cybercrime and Place: Applying Environmental Criminology to Crimes in Cyberespace. En G. J. N. Bruinsma y S. D. Johnson (Eds.), *The Oxford Hadbook of Environmental Criminology* (pp. 883-906). New York: Oxford University Press.

Miró-Llinares, F. y Moneva, A. (2019). What about cyberspace (and cybercrime alongside it)? A reply to Farrell and Birks "Did cybercrime cause the crime drop?". *Crime Science, 8(1)*, 1-5.

Miró-Llinares, F. y Moneva, A. (2020). Environmental Criminology and Cybercrime: Shifting Focus from the Wine to the Bottles. En T. J. Holt y A. M. Bossler (Eds.), *The Palgrave Handbooh of International Cybercrime and Cyberdeviance* (pp. 491-512). Cham: Springer.

Miró-Llinares, F., Agustina, J. R., Medina, J. E. y Summers, L. (2015). *Crimen, oportunidad y vida diaria. Libro Homenaje al Profesor Dr. Marcus Felson*. Madrid: Dykinson.

Miró-Llinares, F., Moneva, A. y Esteve, M. (2018). Hate is in the air! But where? Introducing an algorithm to detect hate speech in digital microenvironments. *Crime Science, 7(15)*, 1-12.

Mischel, W. (1968 [1996]). *Personality and assessment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Mischel, W. (1979). On the interface of cognition and personality: Beyond the person-situation debate. *American psychologist, 34(9)*, 740-754.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Mischel, W. (1983). Alternatives in the pursuit of the predictability and consistency of persons: Stable data that yield unstable interpretations. *Journal of Personality, 51(3)*, 578-604.

Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M. J. y MacFadden, R. (2009). *Interventions for children, youth and parents to prevent and reduce cyber abuse*. Campbell Systematic Reviews, 2.

Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M. J. y MacFadden, R. (2011). Interventions to prevent and reduce cyber abuse of youth: A systematic review. *Research on Social Work Practice, 21(1),* 5-14.

Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. y Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review, 34(1)*, 63-70.

Mitsopoulou, E. y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and violent behavior, 21*, 61-72.

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55(5)*, 602-611.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100(4)*, 674-701.

Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M. y HBSC Bullying Writing Group. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International journal of public health, 54(2)*, 225-234.

Moneva, A. y Caneppele, S. (2020). 100% sure bets? Exploring the precipitation-control strategies of fixed-match informing websites and the environmental features of their networks. *Crime, Law and Social Change, 74(1)*, 115-133.

Monks, C. P. y Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24(4)*, 801-821.

Monks, C. P., Robinson, S. y Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International, 33(5)*, 477-491.

Mooij, T. (2005). National campaign effects on secondary pupils´ bullying and violence. *British Journal of Educational Psychology, 75(3)*, 489-511.

Mooij, T. (2007). *Discriminatie in en rond school: Rapport. Secundaire analyse van gegevens verkregen met de Veiligheidsmonitor V(S)O 2006*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Moon, B., McCluskey, J. D. y Pérez-McCluskey, C. (2010). A general theory of crime and computer crime: An empirical test. *Journal of Criminal Justice, 38(4)*, 767-772.

Mora-Merchán, J. A. (2001). *El fenómeno del bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.

Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J. y Smith, P. K. (2010). El uso violento de la tecnología: el cyberbullying. En R. Ortega-Ruiz (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 189-210). Madrid: Alianza.

Motz, R. T., Barnes, J. C., Caspi, A., Arseneault, L., Cullen, F. T., Houts, R., Wertz, J. y Moffitt, T. E. (2020). Does contact with the justice system deter or promote future delinquency? Results from a longitudinal study of British adolescent twins. *Criminology, 58(2)*, 307-335.

Mugavin, M. E. (2007). *Antecedents to fatal and nonfatal abuse: A comparative study of filicidal and abusive women*. Tesis doctoral. Alburquerque: University of New Mexico.

Munthe, E. (1989). Bullying in Scandinavia. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective* (pp. 66-78). London: Fulton.

Murphy, S. y Faulkner, D. (2011). The relationship between bullying roles and children's everyday dyadic interactions. *Social Development, 20(2)*, 272-293.

Murray-Harvey, R., Slee, P. y Taki, M. (2009). Comparative and cross-cultural research on school bullying. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Spelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 35-47). London: Routledge.

Nacimiento, L. y Mora-Merchán, J. A. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education y Psychology, 7(2)*, 121-129.

Nagin, D. S. y Paternoster, R. (1993). Enduring Individual Differences and Rational Choice Theories of Crime. *Law & Society Review, 27(3)*, 467-496.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285(16)*, 2094-2100.

National Children´s Home y TESCO Mobile (2005). *Putting U in the picture. Mobile bullying survey 2005*. NCH y Tesco Mobile.

Navarro, I., Musitu, G., y Herrero, J., (2007). *Familias y problemas: un programa especializado de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Navarro, R. y Yubero, S. (2012). Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online. *Escritos de Psicología (Internet), 5(3)*, 4-15.

Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life, 10(1)*, 15-36.

Navarro, R., Serna, C., Martínez, V. y Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European journal of psychology of education, 28(3)*, 725-745.

Navarro, R., Yubero, S., Larrañaga, E. y Martínez, V. (2012). Children's cyberbullying victimization: Associations with social anxiety and social competence in a Spanish sample. *Child indicators research, 5(2)*, 281-295.

Naved, R. T., Blum, L. S., Chowdhury, S., Khan, R., Bilkis, S. y Koblinsky, M. (2012). Violence against women with chronic maternal disabilities in rural Bangladesh. *Journal of Health, Population and Nutrition, 30(2)*, 181-192.

Nee, C. y Meenaghan, A. (2006). Expert decision making in burglars. *British Journal of Criminology, 46(5)*, 935-949.

Nemeth, J. M., Bonomi, A. E., Lee, M. A. & Ludwin, J. M. (2012). Sexual infidelity as trigger for intimate partner violence. Journal of Women's Health, 21(9), 942-949.

Newman, G. R. y Clarke, R. V. (2003). *Superhighway Robbery: Preventing E-commerce Crime*. Portland: Willan.

Newman, M., Woodcock, A. y Dunham, P. (2006). 'Playtime in the borderlands': children's representations of school, gender and bullying through photographs and interviews. *Children's geographies, 4(3)*, 289-302.

Newman, O. (1972). *Defensible space: Crime prevention trough urban design*. New York: Macmillan.

Newman, R. S. y Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology, 97(3)*, 347-365.

Ngo, F. T. y Paternoster, R. (2011). Cybercrime victimization: An examination of individual and situational level factors. *International Journal of Cyber Criminology, 5(1)*, 773-793.

Nicholson, I. (2011). Torture at Yale": Experimental subjects, laboratory torment and the "rehabilitation" of Milgram's "Obedience to Authority. *Theory & Psychology, 21(6)*, 737-761.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Nietzsche, F. (2000). *La gaya ciencia*. Alcobendas: Libsa.

Nnam, M. U., Ajah, B. O., Arua, C. C., Okechukwu, G. P. y Okorie, C. O. (2019). The war must be sustained: An integrated theoretical perspective of the Cyberspace-Boko Haram Terrorism Nexus in Nigeria. *International Journal of Cyber Criminology, 13(2)*, 379-395.

Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega-Ruiz, R. y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance y Counselling, 20(2)*, 129-142.

O´Moore, A. M. (1989). Bullying in Britain and Ireland: An Overview. En E. Roland y E. Munther (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 3-21). London: Routledge.

O'Moore, A. M. y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology, 10(3)*, 426-441.

Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10(3)*, 239-257.

Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

O'Dea, B. y Campbell, A. (2012). Online social networking and the experience of cyber-bullying. En B. K. Wiederhold y G. Riva (Eds.), *Annual review of Cybertherapy and Telemedicine, 11* (pp. 212-216). San Diego: IMI.

Oleson, J. C. (2016). *Criminal Genius. A Portrait of High-IQ Offenders*. Oakland: University of California Press.

Oliver, N. [First *Online* 2020(2021)]. *Inteligencia artificial, naturalmente : un manual de convivencia entre humanos y máquinas para que la tecnología nos beneficie a todos.* Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D. C.: Hemisphere.

Olweus, D. (1983). Low School achievement and agressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.) *Human development. An international perspective* (pp. 353-365). New York: Academic Press.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 441-448). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35(7)*, 1171-1190.

Olweus, D. (1999). Sweden/Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 7-27 / pp. 28-48). London: Routledge.

Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. En Jovonen, J. y Graham, S. (Eds.) *Peer harassment in school*. (pp. 3-20). New York: Guilford.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership 60(6)*, 12-17.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press

Olweus, D. (2005). A useful evaluation design and effects of the Olweus *Bullying* Prevention Program. *Psychology, Crime and Law, 11(4)*, 389-402.

Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Coord.). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 79-106). València: Centro Reina Sofía.

Olweus, D. (2007). *Olweus Bullying Questionnaire*. Center City: Hazelden.

Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical issues. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Spelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). London: Routledge.

Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal behaviour and mental health, 21(2)*, 151-156.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European journal of developmental psychology, 9(5)*, 520-538.

Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review Cinical Psychology, 9*, 751-780.

Olweus, D. y Limber, S. P. (2009). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An International Perspective* (pp. 377-402). London: Routledge.

Olweus, D. y Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80(1)*, 124-134.

Olweus, D., Limber, S. P. y Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention, 1(1)*, 70–84.

Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: IIEDDI.

Oñederra, J. A., Martínez, P. y Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Secundaria*. Vitoria: Gobierno Vasco (ISEI-IVEI).

Oñederra, J. A., Martínez, P., Tambo, I. y Ubieta, E. (2005). *El maltrato entre iguales, "Bullying" en Euskadi. Educación Primaria*. Vitoria: Gobierno Vasco (ISEI-IVEI).

Oquendo, M. A., Baca-García, E., Graver, R., Morales, M., Montalván, V. y Mann, J. J. (2001). Adaptación española de la Barratt impulsiveness scale (BIS 11). *European Jorunal of Psychiatry, 15(3)*, 147-155.

Orte, C. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6(2)*, 1-7.

Orte, C., Ferrá, P., Ballester, L. y March, M. X. (1999). *Resultados de la Investigación sobre bullying en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*. Palma de Mallorca: Mimeo.

Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J. y Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica, 22(1)*, 23-28.

Ortega-Barón, J., Buelga-Vasquez, S. y Cava-Caballero, M. J. (2016). The Influence of School Climate and Family Climate among Adolescents Victims of Cyberbullying. *Comunicar, 24(46)*, 57-65.

Ortega-Ruiz, R. (1992). Violence in schools. Bully-victims problems in Spain. *Actas de la Vth. European Conference on Developmental Psychology* (p. 27).

Ortega-Ruiz, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación, 304*, 253-280.

Ortega-Ruiz, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación, 313*, 143-158.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ortega-Ruiz, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ortega-Ruiz, R. (2015). Las nuevas caras del acoso en la era digital: el cyberbullying. En J. A. Funes (Coord.), *La educación a debate. Cinco años de un ciclo* (pp. 111-122). Barcelona: Octaedro.

Ortega-Ruiz, R. y Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud, 42*, 47-61.

Ortega-Ruiz, R. y Colaboradores (1998). *Programa Educativo de Prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Ortega-Ruiz, R. y del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación, 324*, 253-270.

Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

Ortega-Ruiz, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema, 17(3)*, 453-458.

Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral entre compañeros/as. *Cultura y Educación, 3*, 5-18.

Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). Agresividad y Violencia. El problema de la Victimizacion entre Escolares. *Revista de Educación, 313,* 7-27.

Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 157-173). London: Routledge.

Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.

Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje, 31(4)*, 515-528.

Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2010). Social Networks, ICTs and Cyberbullying. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 20-31). Landau: Verlag.

Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J. y Mora Merchán, J. A. (2008a). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD, 2 (1)*, 123-132.

Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008b). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8(2)*, 183-192.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2013). Redes sociales y cyberbullying: El proyecto ConRed. *Convives, 3*, 34-44.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y 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.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An antibullying intervention in Spain. En P. K. Smith, D. Kepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful interventions can be?* (pp. 167-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Ortega-Ruiz, R., Elipe, P. y Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying: un estudio preliminar en estudiantes de secundaria. *Ansiedad y estrés, 15(2-3)*, 151-165.

Ortega-Ruiz, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217(4)*, 197-204.

Ortega-Ruiz, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F. y Tippett, N. (2012). The emotional impact of *bullying* and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behavior, 38(5)*, 342-356.

Osgood, D. W., Wilson, J. K., O´Malley, P. M., Bachhman, J. G. y Johnston, L. D. (1996). Routine Activities and Individual Deviant Behavior. *American Sociological Review, 61(4)*, 635-655.

Overton, J. C., Hensley, C. y Tallichet, S. E. (2012). Examining the Relationship Between Childhood Animal Cruelty Motives and Recurrent Adult Violent Crimes Toward Humans. *Journal of Interpersonal Violence, 27(5)*, 899-915.

Padayachee, K. (2013). *A conceptual opportunity-based framework to mitigate the insider threat.* Conferencia Information Security for South Africa, 2013, (pp. 1-8). IEEE. Disponible en: https://ieeexplore.ieee.org/

Palladino, B. E., Nocentini, A. y Menesini, E. (2012). Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying. *Psicothema, 24(4)*, 634-639.

Pardini, D. A., Loeber, R., Farrington, D. P. y Stouthamer-Loeber, M. (2012). Identifying direct protective factors for nonviolence. *American journal of preventive medicine, 43(2)*, S28-S40.

Park, R. E., Burgess, E. W. y McKenzie, R. D. [1925(1984)] *The City*. Chicago: Chicago University Press.

Parker, D. B. (1976). *Crime by Computer*. New York: Charles Scribner.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Passini, S. y Morselli, D. (2010). Disobeying an Illegitimate Request in a Democratic or Authoritarian System. *Political Psychology, 31(3)*, 341-355.

Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice, 4(2)*, 148-169.

Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2007). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Sage Family Studies Abstracts, 29(1)*, 148.

Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health, 80(12)*, 614-621.

Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth y Society, 43(2)*, 727-751.

Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2012). Cyberbullying. An update and synthesis of the research. En J. W. Patchin y S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response. Expert perspectives* (pp. 13-36). New York: Routledge.

Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 69-74.

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44(2)*, 329-335.

Pease, K. (2001). Crime futures and foresight: Challenging criminal behaviour in the information age. En D. Wall (Ed.), *Crime and the Internet. Cybercrimes and Cyberfears* (pp. 18-28). London: Routledge.

Peña-Casares, M. J. y Aguaded-Ramírez, E. M. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria*. Journal of Sport and Health Research, 13(1),* 79-92.

Pérez, A. y Ortigosa, R. (2010). Una aproximación al ciberbullying. En J. García (Coord.), *Ciberacoso: la tutela penal de la intimidad, la integridad y la libertad sexual en Internet* (pp. 13-51). València: Tirant lo Blanch.

Pérez, D. M., Jennings, W. G. y Gover, A. R. (2008). Specifying general strain theory: An ethnically relevant approach. *Deviant Behavior, 29(6)*, 544-578.

Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa, 18(2)*, 261-287.

Pérez-Ramírez, M. (2012). *Riesgos personales, sociales y ambientales en la explicación del comportamiento antisocial: estudio empírico sobre el Modelo del Triple Riesgo Delictivo*. Tesis doctoral. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractaments Psicològics. Barcelona: Universidad de Barcelona.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Pérez-Virtus, A. y Larrondo-Ureta, A. (2018). Menores, bullying y suicidio. Un análisis de caso a través de los medios digitales de referencia en España. *Correspondencias y análisis, (8)*, 55-74.

Perkins, H. W., Perkins, J. M. y Craig, D. W. (2014). No Safe Haven: Locations of harassment and bullying victimization in middle schools. *Journal of school health, 84(12)*, 810-818.

Perren, S. y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry, 47(1)*, 45-57.

Perren, S. y Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology, 64(1)*, 51-64.

Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P. y Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence, 6(2)*, 283-293.

Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and adolescent psychiatry and mental health, 4(1)*, 1-10.

Perry, G. (2015). Seeing is believing: The role of the film Obedience in shaping perceptions of Milgram's Obedience to Authority experiments. *Theory & Psychology, 25(5)*, 622-638.

Peter, I. K. y Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in human behavior, 86*, 350-366.

Pettalia, J. L., Levin, E. y Dickinson, J. (2013). Cyberbullying: Eliciting harm without consequence. *Computers in human behavior, 29(6)*, 2758-2765.

Pfetsch, J. (2016). Who is who in cyberbullying? Conceptual and empirical perspectives on bystanders in cyberbullying. En M. F. Wright (Ed.), *A social-ecological approach to cyberbullying* (pp. 121-150). Hauppauge: Nova Science.

Pfetsch, J., Müller, C. R. y Ittel, A. (2014). Cyberbullying und Empathie: Affektive, kognitive und medienbasierte Empathie im Kontext von Cyberbullying im Kindes- und Jugendalter. Diskurs Kindheits-und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research, 9(1)*, 7-8.

Piaget, J. (1976). Piaget's Theory. En B. Inhelder y H. H. Chipman (Eds.), *Piaget and His School. A Reader in Developmental Psychology* (pp. 11-23). New York: Springer.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Pikas, A. (1975). Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti-Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Educational Research, 19(1)*, 1-12.

Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso Escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).

Piquero, A. R. y Tibbets, S. G. (2002). *Rational Choice and Criminal Behavior. Recent Research and Future Challenges.* New York: Routledge.

Pogarsky, G. y Herman, S. (2019). Nudging and the choice architecture of offending decisions. *Criminology & Public Policy, 18(4)*, 823-839.

Pogarsky, G., Roche, S. P. y Pickett, J. T. (2018). Offender decision-making in criminology: Contributions from behavioral economics. *Annual Review of Criminology, 1*, 379-400.

Polanin, J. R., Espelage, D. L. y Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41(1)*, 47-65.

Popović-Ćitić, B., Djurić, S. y Cvetković, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School psychology international, 32(4)*, 412-424.

Pornari, C. D. y Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36(2)*, 81-94.

Pozzoli, T. y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of abnormal child psychology, 38(6)*, 815-827.

Pratt, T. C., Cullen, F. T., Sellers, C. S., Winfree Jr., L. T., Madensen, T. D., Daigle, L. E., Fearn, N. E. y Gau, J. M. (2010). The empirical status of social learning theory: A meta-analysis. *Justice Quarterly, 27(6)*, 765-802.

Pratt, T. C., Turner, M. G. y Piquero, A. R. (2004). Parental socialization and community context: A longitudinal analysis of the structural sources of low self-control. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 41(3)*, 219-243.

Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences, 1(4)*, 515-526.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Prentice-Dunn, S. y Rogers, R. W. (1982). Effects of public and private self-awareness on deindividuation and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 43(3)*, 503-513.

Priks, M. (2010). Does Frustration Lead to Violence? Evidence from the Swedish Hooligan Scene. *Kyklos, 63(3)*, 450-460.

Prochaska, J. O., Redding, C. A. y Evers, K. E. (2015). The transtheoretical model and stages of change. En K. Glanz, B. K. Rimer y K. Viswanath (Eds.), *Health behavior: Theory, research, and practice (5th. Edition)* (pp. 125-148). San Francisco: Joseey-Bass.

Pruitt, D. G. (1971). Conclusions: Toward an understanding of choice shifts in group discussion. *Journal of Personality and Social Psychology, 20(3)*, 495-510.

Pšunder, M. y Cvec, M. (2012). Pupils and their perception of media violence. *Informatologia, 45(1)*, 1-13.

Pulkkinen, L. y Tremblay, R. E. (1992). Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: A longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development, 15(4)*, 527-553.

Quetelet, A. [1831(1984)] *Research on the Propensity for Crime at Different Ages*. Cincinnati: Anderson.

Qvortrup, L. (2002). Cyberspace as representation of space experience: In defence of a phenomenological approach. En L. Qvortrup (Ed.), *Virtual space. Spatiality in Virtual Inhabited 3D Worlds* (pp. 5-24). London: Springer.

Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43(3)*, 564-575.

Raymen, T. [First *Online* 2015(2016)]. Designing-in crime by designing-out the social? Situational crime prevention and the intensification of harmful subjectivities. *The British Journal of Criminology, 56(3)*, 497-514.

Redondo, S. (2008). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD). *Revista Española de Investigación Criminológica, 7(6)*, 1-53.

Redondo, S. (2015). *El origen de los delitos. Introducción al estudio y explicación de la criminalidad*. València: Tirant lo Blanch.

Redondo, S. (2017). *Evaluación y tratamiento de delincuentes. Jóvenes y adultos*. Madrid: Pirámide.

Redondo, S. y Garrido, V. (2013). *Principios de criminología. (4ª Edición)*. València: Tirant lo Blanch.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Redondo, S. y Martínez-Catena, A. (2014). *Inventario de Riesgos Individuales y Sociales*. Documento no publicado. Cortesía de los autores.

Redondo, S. y Martínez-Catena, A. (2015). El concepto criminológico de oportunidad: ¿un gigante con pies de barro? En F. Miró, J. R. Agustina, J. E. Medina y L. Summers (Eds.), *Crimen, Oportunidad y Vida Diaria. Libro Homenaje al Profesor Dr. Marcus Felson* (pp. 129-156). Madrid: Dykinson.

Regoli, R. M., Hewitt, J. D. y Delisi, M. (2014). *Delinquency in society: Youth crime in the twenty first Century (9th ed.)*. Burlington: Jones and Bartlett.

Renda, J., Vassallo, S. y Edwards, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21(2)*, 117-127.

Resset, S. y Mesurado, B. (2021). Bullying and Cyberbullying in Adolescents: A Meta-analysis on the Effectiveness of Interventions. En P. Á. Gargiulo y H. L. Mesones-Arroyo (Eds.), *Psychiatry and Neuroscience Update. From Epistemology to Clinical Psychiatry, Vol. IV* (pp. 445-458). Cham: Springer.

Reyns, B. W. (2010). A situational crime prevention approach to cyberstalking victimization: Preventive tactics for Internet users and *online* place managers. *Crime Prevention and Community Safety, 12(2)*, 99-118.

Richard, J. F., Schneider, B. H. y Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International, 33(3)*, 263-284.

Richards, J. R. (2000). *Human Nature after Darwin. A philosophical introduction*. London: Routledge.

Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. *School psychology international, 26(2)*, 147-161.

Rigby, K. y Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of School Psychology, 133(1)*, 33-42.

Rigby, K. y Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual differences, 21(4)*, 609-612.

Rigby, K., Smith, P. K. y Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Rimal, R. N. y Real, K. (2005). How behaviors are influenced by perceived norms: A test of the theory of normative social behavior. *Communication research, 32(3)*, 389-414.

Robins, L. N. (1978). Sturdy childhood predictors of adult antisocial behaviour: replications from longitudinal studies. *Psychological medicine, 8(4)*, 611-622.

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

Rogers, R. W. y Ketchen, C. M. (1979). Effects of anonymity and arousal on aggression. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 102(1)*, 13-19.

Roland, E. (1989). Bullying: the Scandinavian Research Tradition. En D. P. Tattum y D. A. Lane (Eds.) *Bullying in School* (pp. 150-171). Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research, 44(3)*, 299-312.

Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar, 48(24)*, 71-79.

Romera, E. M., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema, 23(4)*, 624-629.

Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., Casas, J. A., Viejo, C. M., Gómez, O. Córdoba, F., Zych, I., García-Fernández, C. M. y Luque, R. (2017). *Bullying, cyberbullying y dating violence: Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.

Roncek, D. W. y Maier, P. A. (1991). Bars, blocks, and crimes revisited: Linking the theory of routine activities to the empiricism of "hot spots". *Criminology, 29(4)*, 725-753.

Rosenkrantz-Lindegaard, M. Bernasco, W., Jacques, S. y Zevenbergen, B. (2014). Posterior Gains and Immediate Pains: Offender Emotions Before, During and After Robberies. En J.-L. van Gelder, H. Elffers, D. Reynald y D. S. Nagin (Eds.), *Affect and Cognition in Criminal Decision Making* (pp. 58-76). London: Routlegde.

Roth, G., Kanat-Maymon, Y. y Bibi, U. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology, 81(4)*, 654-666.

Rotton, J. & Frey, J. (1985). Air pollution, weather, and violent crimes: Concomitant time-series analysis of archival data. *Journal of Personality and Social Psychology, 49(5)*, 1207-1220.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Rutter, M., Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2006). Gene-environment interplay and psychopathology: Multiple varieties but real effects. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 47(3-4)*, 226-261.

Saldaña, Q. (1914). *Los orígenes de la criminología*. Madrid: Victoriano Suárez.

Salillas, R. (1908). Sentido y tendencia de las últimas reformas en Criminología. *Revista Penitenciaria, Año V, Tomo V, Primera entrega*, 577-612.

Salmivalli, C. (2009). Bullying is a group phenomenon - what does it mean and why does It matter? En S. Hymel, S. M. Swearer y P. Gillette (Eds.), *Bullying at School and Online*, a special invited issue of education.com. Disponible en ww.education.com

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior, 15(2)*, 112-120.

Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28(1)*, 30-44.

Salmivalli, C. y Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 57-72). Oxford: Wiley.

Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28(3)*, 246-258.

Salmivalli, C., Garandeau, C. F. y Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. En A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 279-305). Charlotte: IAP.

Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2009). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441-454). London: Routledge.

Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35(5)*, 405-411.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior, 22(2)*, 99-109.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British journal of educational psychology, 75(3)*, 465-487.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior, 22(1)*, 1-15.

Salmon, T. C. y Serra, D. (2013). *Does social judgement diminish rule breaking? CSAE Working Paper 2013/05*. Oxford: Centre for the Study of African Economies (CSAE), Universidad de Oxford.

Samnani, A. K. (2012). The early stages of workplace *bullying* and how it becomes prolonged: The role of culture. En *Academy of Management Proceedings, 1, 14859*. Briarcliff Manor: Academy of Management.

Sampson, R. J. y Laub, J. H. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Cambridge: Harvard University Press.

San Juan, C. (2000). Ambientes institucionales. En J. I. Aragonés y M. Amérigo (Eds.), *Psicología ambiental* (pp. 239-257). Madrid: Pirámide.

Sánchez-Lacasa, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22(2)*, 137-149.

Sapouna, M. (2010). Collective efficacy in the school context: does it help explain victimization and bullying among Greek primary and secondary school students? *Journal of interpersonal violence, 25(10)*, 1912-1927.

Sarasola, M. y Ripoll, J. C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso: revista de educación, 42*, 51-72.

Sarmiento, A., Herrera-López, M. y Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of *cyberbullying* act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior, 99*, 328-334.

Save the Children (2013). *Informe Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid: Save the Children.

Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children.

Schad, M. M., Szwedo, D. E., Antonishak, J., Hare, A. y Allen, J. P. (2008). The Broader Context of Relational Aggression in Adolescent Romantic Relationships: Predictions from Peer Pressure and Links to Psychosocial Functioning. *Journal of Youth and Adolescence, 37(3)*, 346-358.

Schank, R. C. (1982). *Dynamic memory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. New York: Wiley.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J. y Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of child and family studies, 23(3)*, 548-557.

Schultze-Krumbholz, A. y Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Zeitschrift für psychologie/Journal of Psychology, 217(4)*, 224-226.

Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., Pfetsch, J. y Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 12(4)*, 1-21.

Schwind, H. D., Roitsch, K., Ahlborn, W. y Gielen, B (1995). *Gewalt in der Schule. Am Beispiel Bochum.* Mainz: Weisser Ring.

Selkie, E. M., Fales, J. L. y Moreno, M. A. (2016). Cyberbullying prevalence among US middle and high school–aged adolescents: A systematic review and quality assessment. *Journal of Adolescent Health, 58(2)*, 125-133.

Selmini, R. (2020). Women in Organized Crime. *Crime and Justice, 49(1)*, 339-383.

Sengupta, A. y Chaudhuri, A. (2011). Are social networking sites a source of online harassment for teens? Evidence from survey data. *Children and Youth Services Review, 33(2)*, 284-290.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. València: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Serrano-Gómez, A. (2007). *Historia de la Criminología en España*. Madrid: Dykinson.

Serrano-Maíllo, A. (2009a). Actos de fuerza o engaño y autocontrol. Un test de una teoría general del delito con una muestra pequeña de delincuentes juveniles. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, 11(13)*, 1-38.

Serrano-Maíllo, A. (2009b). *Oportunidad y delito: una metateoría sobre la motivación y la oportunidad como "descripciones" de los delitos como "eventos*. Madrid: Dykinson.

Serrano-Maíllo, A. (2009c). *Introducción a la criminología*. Madrid: Dykinson

Servance, R. L. (2003). Cyberbullying, cyber-harassment, and the conflict between schools and the first amendment. *Wisconsin Law Review (2003)*, 1213-1244.

Ševčíková, A. y Šmahel, D. (2009). Online Harassment and Cyberbullying in the Czech Republic Comparison Across Age Groups. *Journal of Psychology, 217(4)*, 227-229.

Ševčíková, A., Šmahel, D. y Otavová, M. (2012). The perception of cyberbullying in adolescent victims. *Emotional and behavioural difficulties, 17(3-4)*, 319-328.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Shariff, S. (2015). *Sexting and Cyberbullying. Defining the line for digitally empowered kids*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sharp, S., Cowie, H. y Smith, P. K. (1994). How to respond to *bullying*g behaviour. En S Sharp y P. K. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School A practical handbook for teachers* (pp. 79-102). London: Routledge.

Shaw, C. R. y McKay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: University of Chicago Press.

Sherman, L. W. (1993). Defiance, deterrence, and irrelevance: A theory of the criminal sanction. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 30(4)*, 445-473.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Siegel, L. J. (2012). *Criminology: theories, patterns and typologies (11th. Edition)*. Belmont: Wadsworth Publishing.

Sigfusdottir, I. D., Gudjonsson, G. H. y Sigurdsson, J. F. (2010). Bullying and delinquency. The mediating role of anger. *Personality and Individual Differences, 48(4)*, 391-396.

Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S. y Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: Effects of moral disengagement. *Developmental psychology, 50(8)*, 2093-2104.

Simon, H. A. (1982). *Models of Bounded Rationality, Volume 1. Economic Analysis and Public Policy*. Cambridge: MIT Press.

Sinclair, I. (1971). *Hostels for probationers. Home Office Research Studies, No. 6*. London: Her Majesty´s Stationery Office.

Síndic de Greuges de la Generalitat de Catalunya (2006). *Convivència i conflictes als centres educatius. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Síndic de Greuges de la Generalitat de Catalunya (2007). *Convivència i conflictes als centres educatius. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Síndic de Greuges del País Valencià (2007). *Convivència i conflictes als centres educatius*. València: Síndic de Greuges.

Slee, P. T. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and individual differences, 14(2)*, 371-373.

Slee, P. T., Ma, L., Sim, H. O., Sullivan, K. y Taki, M. (2003). Bullying in schools. En J. P. Keeves y R. Watanabe (Eds.), *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region* (pp. 425-439). Springer.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian journal of psychology, 49(2)*, 147-154.

Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior, 29(1)*, 26-32.

Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2017). Perceived reasons for the negative impact of cyberbullying and traditional bullying. *European journal of developmental psychology, 14(3)*, 295-310.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School psychology review, 33(4)*, 547-560.

Smith, M. J. y Clarke, R. V. (2012). Situational crime prevention: Classifying techniques using "good enough" theory. En B. C. Welsh y D. P. Farrington (Eds.). *The Oxford handbook of crime prevention* (pp. 291-315). Oxford: Oxford University Press.

Smith, M. J. y Tilley, N. (2005). *Crime Science. New approaches to preventing and detecting crime*. Cullompton: Willan.

Smith, P. K. (2010). Cyberbullying: the European perspective. En J. Mora-Merchan y T. Jaeger (Eds.), *Cyberbullying: A cross-national comparison* (pp. 7-19). Landau: Verlag.

Smith, P. K. (2019). Research on Cyberbullying: strengths and Limitations. En H. Vandebosch y L. Green (Eds.), *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people* (pp. 9-27). Cham: Springer.

Smith, P. K. y Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 3(3)*, 405-417.

Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. y Liefooghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen–Country international comparison*. Child development, 73(4)*, 1119-1133.

Smith, P. K., del Barrio, C. y Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms. En S. Bauman, D. Cross y J. Walker (Eds.), *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 26-40). New York: Routledge.

Smith, P. K., Görzig, A. y Robinson, S. (2018). *Issues of cross-cultural variations in cyber bullying across Europe and beyond*. Working Paper. London School of Economics and Political Sciences.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Smith, P. K., Kwak, K., Hanif, R., Kanetsuna, T., Mahdavi, J., Lin, S. F., Olafsson, R. y Ucanok, Z. (2016). Linguistic issues in studying bullying-related phenomena: Data from a revised cartoon task. En P. K. Smith, K. Kwak y Y. Toda (Eds.), *School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives* (pp. 280-298). Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in Cyberbullying*. London: DFES.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Fisher, S., Russel, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Child psychology and psychiatry, 49(4)*, 376-385.

Smith, P. K., Sharp, S., Eslea, M. y Thompson, D. (2004). England: the Sheffield Project. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds). *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 99-123). Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P.K. y Berkkun, F. (2017). How research on cyberbullying has developed. En C. McGuckin y L. Corcoran (Eds,). *Bullying and cyberbullying: Prevalence, psychological impacts and intervention strategies* (11-27). Hauppauge: Nova Science.

Sobral, J. y Gómez-Fraguela, X. A. (2015). Notas para una criminología de la voluntad. En F. Miró, J. R. Agustina, J. E. Medina y L. Summers (Eds.). *Crimen, Oportunidad y Vida Diaria. Libro Homenaje al Profesor Dr. Marcus Felson* (pp. 157-170). Madrid: Dykinson.

Song, J. y Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior, 78*, 273-282.

Sontag, L. M., Clemans, K. H., Graber, J. A. y Lyndon, S. T. (2011). Traditional and cyber aggressors and victims: A comparison of psychosocial characteristics. *Journal of youth and adolescence, 40(4)*, 392-404.

Sorg, E. T. y Taylor, R. B. (2011). Community-level impacts of temperature on urban street robbery. *Journal of Criminal Justice, 39(6)*, 463-470.

Sorrentino, A., Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Blaya, C. (2019). Epidemiology of cyberbullying across Europe: Differences between countries and genders. *Educational Sciences: Theory y Practice, 19(2)*, 74-91.

Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. y Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence-a longitudinal 8-year follow-up study. *Child abuse & neglect, 24(7)*, 873-881.

Sowell, E. R., Peterson, B. S., Thompson, P. M., Welcome, S. E., Henkenius, A. L. y Toga, A. W. (2003). Mapping cortical change across the human life span. *Nature neuroscience, 6(3)*, 309-315.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sparks, J. R. y Bottoms, A. E. (1995). Legitimacy and order in prisons. *The British Journal of Sociology, 46(1)*, 45-62.

Spivey, C. B. y Prentice-Dunn, S. (1990). Assessing the directionality of deindividuated behavior: Effects of deindividuation, modeling, and private self-consciousness on aggressive and prosocial responses. *Basic and Applied Social Psychology, 11(4)*, 387-403.

Spohn, R. E. (2012). Delinquent friends and reactions to strain: An examination of direct and indirect pathways. *Western Criminology Review, 13(1)*, 16-36.

Stainton, W. y Willig, C. (2008). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Thousand Oaks: Sage.

Stangeland, P. y Garrido, M. J. (2004). *El mapa del crimen. Herramientas geográficas para policías y criminólogos*. València: Tirant lo Blanch.

Steffgen, G., Recchia, S. y Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior, 18(2)*, 300-309.

Steiner, B. y Wooldredge, J. (2009). Individual and environmental effects on assaults and nonviolent rule breaking by women in prison. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 46(4)*, 437-467.

Stephenson, P. y Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education, 18(87)*, 236-237.

Stephenson, P. y Smith, D. (1989). Bullying in the Junior School. En D. P. Tattum y D. A. Lane (Eds.), *Bullying in Schools* (pp. 45-57). Stoke-on Trent: Trentham Books.

Sticca, F. y Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of youth and adolescence, 42(5)*, 739-750.

Stolzenberg, L. y D'Alessio, S. J. (2008). Co-Offending and the Age-Crime Curve. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 45(1)*, 65-86.

Stott, C. (2014). Policing football "hooliganism": Crowds, context and identity. En M. Hopkins y J. Treadwell (Eds.). *Football hooliganism, fan behaviour and crime: Contemporary issues* (pp. 248-272). New York: Palgrave.

Stouthamer-Loeber, M. y Loeber, R. (2002). Lost opportunities for intervention: Undetected markers for the development of serious juvenile delinquency. *Criminal Behaviour y Mental Health, 12*, 69-82.

Subirats, J. (2012). Nuevos tiempos, ¿nuevas políticas públicas? Explorando caminos de respuesta. *Revista del CLAD Reforma y Democracia, 54*, 5-32.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology y Behavior, 7(3)*, 321-326.

Summers, L. (2009) Las técnicas de prevención situacional del delito aplicadas a la delincuencia juvenil. *Revista de Derecho Penal y Criminología, 3(1)*, 395-409.

Sundell, K. (1994). *Bullying* among 10-year old pupils in graded and non-graded classes. *Nordisk Psykologi, 46(3)*, 161 -169.

Sureda, J., Comas, R., Morey, M., Mut, B., Salvà, F. y Oliver, M. F. (2009). *Les TIC i els joves a les Illes Balears: equipament i usos de les tecnologies de la informació i la comunicació per part dels joves de les Illes Balears d'entre 15 i 16 anys*. Palma de Mallorca: Fundació IBIT.

Sutherland, E. H. (1937). *The Professional Thief*. Chicago: University of Chicago Press.

Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25(2)*, 97-111.

Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and "Theory of Mind": A Critique of the "Social Skills Deficit" View of Anti-Social Behaviour. *Social Development, 8(1)*, 117-127.

Sykes, G. y Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review, 22*, 664-670.

Taki, M. (2001). *Japanese school bullying: ijime. A survey analysis and an intervention program in school.* Paper presentado en el Congreso "Understanding and Preventing *Bullying*: An International Perspective" Queen's University, Toronto, Canada. Disponible en Internet en: https://www.nier.go.jp/a000110/Toronto.pdf

Thompsen, P. A. (1994). An episode of flaming: A creative narrative. *ETC: A Review of General Semantics, 51(1),* 51-72.

Thompson, C. M. y Leclerc, B. (2014). The rational choice perspective and the phenomenon of stalking: an examination of sex differences in behaviours, rationales, situational precipitators and feelings. En B. Leclerc y R. Wortley (Eds.), *Cognition and crime: Offender decision making and script analyses* (pp.70-100). New York: Routledge.

Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S. y Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of school psychology, 63*, 49-62.

Tibbets, S. G. (2014a). Integrating rational choice and other theories. En G. Bruinsma y D. Weisburd (Eds.), *Encyclopedia of criminology and criminal justice* (pp. 2564-2573). New York: Springer.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tibbets, S. G. (2014b). Traits and states of self-conscious emotions in criminal decision making. En J. L. Van Gelder, H. Elffers, D. Reynald y D. Nagin (Eds.), *Affect and Cognition in Criminal Decision Making* (pp. 221-238). New York: Routledge.

Tippett, N. y Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American journal of public health, 104(6)*, e48-e59.

Toda, Y. (2016). Bullying (Ijime) and related problems in Japan: history and research. En P. K. Smith, K. Kwak y Y. Toda (Eds.), *School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives* (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Tognetta, L. R. P. y Bozza, T. C. L. (2012). Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. *Nuances: estudos sobre Educação, 23(24)*, 162-178.

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.

Tompson, L. y Bowers, K. (2013). A stab in the dark? A research note on temporal patterns of street robbery. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 50(4)*, 616-631.

Tompson, L. y Chainey, S. (2011). Profiling illegal waste activity: using crime scripts as a data collection and analytical strategy. *European Journal on Criminal Policy and Research, 17(3)*, 179-201.

Tompson, L. y Coupe, T. (2018). Time and opportunity. En G. J. N. Bruinsma y S. D. Johnson (Eds.), *The Oxford Hadbook of Environmental Criminology* (pp. 691-715). New York: Oxford University Press.

Topalli, V. (2005). When being good is bad: An expansion of neutralization theory. *Criminology, 43(3)*, 797-836.

Topalli, V. y Wright, R. (2014). Affect and the Dynamic Foreground of Predatory Street Crime: Desperation, Anger and Fear. En J.-L. van Gelder, H. Elffers, D. Reynald y D. S. Nagin (Eds.), *Affect and Cognition in Criminal Decision Making* (pp. 42-57). Londres: Routlegde.

Treiber, K. (2014). A Neuropsychological Test of Criminal Decision Making: Regional Prefrontal Influences in a Dual Process Model. En J.-L. van Gelder, H. Elffers, D. Reynald y D. S. Nagin (Eds.), *Affect and Cognition in Criminal Decision Making* (pp. 193-220). London: Routlegde.

Trentacosta, C. J. y Goodlet, B. D. (2018). Early Dispositional Risks for Conduct Problems and Gene-Environment Interplay. En M. DeLisi y M. G. Vaughn (Eds.), *The*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Routledge International Handbook of Biosocial Criminology (pp. 403-417). New York: Routledge.

Tresca, M. J. (1998). *The Impact of Anonymity on Disinhinibitive Behavior Through Computer-Mediated Communication.* Master of Arts Thesis, Michigan State University.

Trinidad, A., Vozmediano, L. y San Juan, C. (2018). Environmental factors in juvenile delinquency: A systematic review of the situational perspectives' literature. *Crime Psychology Review, 4(1)*, 45-71.

Trolley, B., Hanel, C. y Shields, L. L. (2006). *Demystifying and deescalating cyber bullying in the schools: A resource guide for counselors, educators and parents*. Booklocker.

Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior, 31*, 186-199.

Tsunokai, G. T. y Kposowa, A. J. (2009). Explaining gang involvement and delinquency among Asian Americans: An empirical test of general strain theory. *Journal of Gang Research, 6(3)*, 1-33.

Ttofi, M. (2015). Adolescent bullying linked to depression in early adulthood. *BMJ, 350*: h2694 (Editorial).

Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology, 7(1)*, 27-56.

Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2012). Risk and protective factors, longitudinal research, and bullying prevention. *New directions for youth development, Special Issue, 133*, 85-98.

Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2016). What factors protect adolescent bullies from developing into criminal and violent offenders. En A. Kapardis y D. P. Farrrington (Eds.), *The psychology of crime, policing and court*s (pp. 44-56). London: Routledge.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P. y Baldry, A. C. (2008). *Effectiveness of programmes to reduce school bullying. A systematic review*. Stockholm: Swedish Council for Crime Prevention, Information and publications.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P. y Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and violent behavior, 17(5)*, 405-418.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/metaanalytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21(2),* 80-89.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Piquero, A. R., Lösel, F., DeLisi, M. y Murray, J. (2016). Intelligence as a protective factor against offending: A meta-analytic review of prospective longitudinal studies. *Journal of criminal justice, 45*, 4-18.

Turner, M. G., & Piquero, A. R. (2002). The stability of self-control. *Journal of Criminal Justice, 30(6)*, 457-471.

Tuvblad, C. (2018). Genetics Influences on Antisocial Behavior over the Life Course. En M. DeLisi y M. G. Vaughn (Eds.), *The Routledge International Handbook of Biosocial Criminology* (pp. 77-100). New York: Routledge.

Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. y Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, behaviour and social networking, 13(2)*, 195-199.

Unnever, J. D. y Cornell, D. G. (2003). *Bullying*, self-control, and ADHD. *Journal of interpersonal violence, 18(2)*, 129-147.

Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M. y Cunningham, L. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology, 25(1)*, 40-54.

Valdés, A. A., Carlos, E. A., Tanori, J. y Wendlandt, T. R. (2014). Differences in types and technological means by which mexican high schools students perform cyberbullying: its relationship with traditional bullying. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 4(1)*, 105-113.

Van Acker, R. (2003). The origins of noncompliant, acting-out, and aggressive behavior in children and youth. En L. M. Bullock, R. A. Gable y K. J. Molley (Eds.), *Prevention/intervention for noncompliant, acting-out, and aggressive behavior: Promoting positive student outcomes* (pp. 1-9). Reston: Council for Children with Behavioral Disorders.

Van Cleemput, K, Vandebosch, Bastiaensens, S., Poels, K., DeSmet, A. y De Bourdeaudhuij. (2014). *A systematic review of studies evaluating anti-cyberbullying programs*. Trabajo presentado en: Etmaal van de Communicatiewetenschap (3-4 de febrero). Wageningen, NL.

Van Cleemput, K., Vandebosch, H. y Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine "helping,""joining in," and "doing nothing" when witnessing cyberbullying. *Aggressive behavior, 40(5)*, 383-396.

Van Der Laan, A. M., Blom, M. y Kleemans, E. R. (2009). Exploring long-term and short-term risk factors for serious delinquency. *European Journal of Criminology, 6(5)*, 419-438.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S. y Petrides, K. V. [First *Online* 2016(2017)]. Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 143(1)*, 36-52.

Van der Ploeg, R., Steglich, C. y Veenstra, R. [*Online* First 2019(2020)]. The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks, 60*, 71-82.

Van der Rakt, M., Nieuwbeerta, P. & Apel, R. (2009). Association of criminal convictions between family members: effects of siblings, fathers and mothers. *Criminal Behaviour and Mental Health, 19(2)*, 94-108.

Van Geel, M., Toprak, F., Goemans, A., Zwaanswijk, W. y Vedder, P. (2017). Are youth psychopathic traits related to bullying? Meta-analyses on callous-unemotional traits, narcissism, and impulsivity. *Child Psychiatry y Human Development, 48(5)*, 768-777.

Van Gelder, J.-L., De Vries, R. E., Demetriou, A., Van Sintemaartensdijk, I., & Donker, T. (2019). The virtual reality scenario method: moving from imagination to immersion in criminal decision-making research. *Journal of research in crime and delinquency, 56(3)*, 451-480.

Van Gelder, J.-L., Elffers, H., Reynald, D. y Nagin, D. S. (2014). *Affect and Cognition in Criminal Decision Making*. London: Routlegde.

Van Hee, C., Jacobs, G., Emmery, C., Desmet, B., Lefever, E., Verhoeven, B., ... y Hoste, V. (2018). Automatic detection of cyberbullying in social media text. *PloS one, 13(10)*, e0203794.

Van Ouytsel, J., Lu, Y., Ponnet, K., Walrave, M. y Temple, J. R. (2019). Longitudinal associations between sexting, cyberbullying, and bullying among adolescents: Cross-lagged panel analysis. *Journal of adolescence, 73*, 36-41.

Vandebosch, H y Green, L. (2019). *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people*. Cham: Springer.

Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology y Behavior, 11(4)*, 499-503.

Vazsonyi, A. T., Jiskrova, G. K., Özdemir, Y. y Bell, M. M. (2017). Bullying and Cyberbullying in Turkish Adolescents: Direct and Indirect Effects of Parenting Processes. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 48(8)*, 1153-1171.

Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D. y Cerna, A. (2012). Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology, 9(2)*, 210-227.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology, 41(4)*, 672.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child development, 78(6)*, 1843-1854.

Veenstra, S. (2009). *Cyberbullying: An Explanatory Analysis*. Master in Community Safety Thesis, University of Leicester.

Vega-Osés, A. y Peñalva-Vélez, A. (2018). Los protocolos de actuación ante el acoso escolar y el ciberacoso en España: un estudio por comunidades autónomas. *International Journal of New Education, 1*, 51-76.

Veldkamp, S. A., Boomsma, D. I., de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E., Bartels, M., Dolan, C. V., & van Bergen, E. (2019). Genetic and environmental influences on different forms of bullying perpetration, bullying victimization, and their co-occurrence. *Behavior genetics, 49(5)*, 432-443.

Verkuyten, M. y Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies, 25(2)*, 310-331.

Verkuyten, M., Sierksma, J. y Thijs, J. (2015). First arrival and owning the land: How children reason about ownership of territory. *Journal of Environmental Psychology, 41*, 58-64.

Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 35-52). London: Fulton.

Villanueva, L. L., Usó, I. y Adrián, J. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología, 31(2)*, 165-171.

Vozmediano, L. y San Juan, C. (2010). *Criminología ambiental. Ecología del delito y de la seguridad*. Barcelona: Editorial UOC.

Waasdorp, T. E. y Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of adolescent health, 56(5)*, 483-488.

Wade, A. y Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology, 26(1)*, 44-61.

Wagers, M., Sousa, W. y Kelling, G. L. (2008). Broken windows. En R. Wortley & L. Mazerolle (Eds.). *Environmental criminology and crime analysis* (pp. 247-262). Cullompton: Willan.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Wakeman, S. (2019). 'Feeling criminology': Learning from emotions in criminological research. En M. H. Jacobsen y S. Walkate (Eds.), *Emotions and Crime Towards a Criminology of Emotions* (pp. 188-202). New York: Routledge.

Wall, D. S. (2001). Cybercrimes and the Internet. En D. S. Wall (Ed.), *Crime and the Internet. Cybercrimes and Cyberfears* (pp. 1-17). London: Routledge.

Wall, D. S. (2007). *Cybercrime. The Transformation of Crime in the Information Age.* Cambridge: Polity Press.

Walrave, M. y Heirman, W. (2009). Skutki cyberbullyingu–oskarżenie czy obrona technologii? Dziecko krzywdzone. *Teoria, badania, praktyka, 8(1)*, 27-46.

Walrave, M. y Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children y Society, 25(1)*, 59-72.

Walsh, D. P. (1978). *Shoplifting: Controlling a Major Crime*. London: Palgrave.

Walters, G. D. (2011). Black-white differences in positive outcome expectancies for crime: A study of male federal prison inmates. *Journal of Criminal Justice, 39(2)*, 192-197.

Walters, G. D. (2013). Delinquency, parental involvement, early adult criminality, and sex: Evidence of moderated mediation. *Journal of Adolescence, 36(4)*, 777-785.

Walters, G. D. (2014a). Continuous versus categorical models of delinquency risk. *American Journal of Criminal Justice, 39(3)*, 395-410.

Walters, G. D. (2014b). Pathways to early delinquency: Exploring the individual and collective contributions of difficult temperament, low maternal involvement, and externalizing behavior. *Journal of Criminal Justice, 42(4)*, 321-326.

Walters, G. D. (2017). *Modelling the criminal lifestyle: Theorizing at the edge of chaos.* Cham: Springer.

Walters, G. D. (2020). Unraveling the bidirectional relationship between bullying victimization and perpetration: A test of mechanisms from opportunity and general strain theories. *Youth violence and juvenile justice, 18(4)*, 395-411.

Walters, G. D. y DeLisi, M. (2013). Antisocial cognition and crime continuity: Cognitive mediation of the past crime-future crime relationship. *Journal of Criminal Justice, 41(2)*, 135-140.

Walters, G. D. y 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.

Walters, G. D. y Espelage, D. L. (2018). From victim to victimizer: Hostility, anger, and depression as mediators of the *bullying* victimization–*bullying* perpetration association. *Journal of school psychology, 68*, 73-83.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Wang, J., Iannotti, R. J. y Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45(4)*, 368-375.

Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W. y Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of pediatric psychology, 35(10)*, 1103-1112.

Wang, J., Nansel, T. R. y Iannotti, R. J. [2010 *Online* First(2011)]. Cyber Bullying and Traditional Bullying: Differential Association with Depression. *Journal of Adolescence Health, 48(4)*, 415-417.

Wanner, B., Vitaro, F., Carbonneau, R. y Tremblay, R. E. (2009). Cross-lagged links among gambling, substance use, and delinquency from mid-adolescence to young adulthood: additive and moderating effects of common risk factors. *Psychology of addictive behaviors, 23(1)*, 91-104.

Ward, T. y Stewart, C. (2003). Criminogenic needs and human needs: A theoretical model. *Psychology, Crime & Law, 9(2)*, 125-143.

Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B. y Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior, 69,* 268-274.

Weerman, F. M. y Hoeve, M. (2012). Peers and delinquency among girls and boys: Are sex differences in delinquency explained by peer factors? *European Journal of Criminology, 9(3)*, 228-244.

Weiss, B. P. (1996). Public Health Approach to Violence Prevention: The Los Angeles Coalition. En R. L. Hampton, P. Jenkins y T. P. Gullota (Eds.), *Preventing Violence in America* (pp. 197-208). Thousand Oaks: Sage.

Wells, S., Graham, K y Tremblay, P. F. (2009) "Every Male in There Is Your Competition": Young Men's Perceptions Regarding the Role of the Drinking Setting in Male-to-Male Barroom Aggression. *Substance Use and Misuse, 44(9-10)*, 1434-1462.

Welsh, B. C., Lipsey, M., Rivara, F. P., Hawkins, J. D., Aos, S. y Hollis-Peel, M. E. (2012). Promoting Change, Changing Lives. En R. Loeber y D. P. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime: Criminal careers, justice policy and prevention* (pp. 245-277). Oxford: Oxford University Press.

Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research, 35(1)*, 3-25.

Whittaker, E. y Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of school violence, 14(1)*, 11-29.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Wikström, P.-O. H. (2004). Crime as alternative: Towards a cross-level situational action theory of crime causation. En J. McCord (Ed.), *Beyond empiricism: Institutions and intentions in the study of crime* (pp. 1-38). New Brunswick: Transaction.

Wikström, P.-O. H. (2006). Individuals, settings, and acts of crime: Situational mechanisms and the explanation of crime. En P.-O. H. Wikström y R. J. Sampson (Eds.), *The Explanation of Crime: Context, Mechanisms and Development* (pp. 61-107). New York: Cambridge University Press.

Wikström, P.-O. H. (2009). Personas, entornos y actos delictivos mecanismos situacionales y explicación del delito. En F. Bueno-Arús, J. L. Guzmán-Dálbora y A. Serrano-Maíllo (Coords.), *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal: estudios en homenaje al profesor Alfonso Serrano Gómez* (pp. 509-551). Madrid: Dykinson.

Wikström, P.-O. H. (2010). Explaining crime as moral actions. En S. Hilin y S. Vaisey (Eds.), *Handbook of the Sociology of Morality* (pp. 211-239). New York: Springer.

Wikström, P.-O. H. (2014). Individuals' Situational Criminal Actions: Current Knowledge and Tomorrow's Prospects. En R. Loeber y B. C. Welsh (Eds.), *The future of Criminology* (pp. 55-61). Oxford: Oxford University Press.

Wikström, P.-O. H. y Treiber, K. H. (2009). Violence as situational action. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV), 3(1)*, 75-96.

Wikström, P.-O-H., Oberwittler, D.Treiber, K. y Hardie, B. (2012). *Breaking Rules. The Social and Situational Dynamics of Young People's Urban Crime*. Oxford: Oxford University Press.

Wilcox, S. (1973). *The Geography of Robbery. The Prevention and Control of Robbery. Vol. 3*. Davis: Centre of Administration of Criminal Justice.

Willard, N. E. (2004). *I can´t see you - you can´t see me. How the Use of Information and Communication Technologies Can Impact Responsible Behavior*. Provo: Center for Safe and Responsible Internet Use.

Willard, N. E. (2005). *Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty*. Provo: Center for Safe and Responsible Internet Use.

Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Provo: Center for Safe and Responsible Internet Use.

Williams, K. R. y Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of adolescent health, 41(6)*, S14-S21.

Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of abnormal child psychology, 40(2)*, 289-300.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. y Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42(6)*, 820-833.

Willison, R. (2006a). Understanding the perpetration of employee computer crime in the organisational context. *Information and organization, 16(4)*, 304-324.

Willison, R. (2006b). Understanding the offender/environment dynamic for computer crimes. *Information Technology & People, 19(2)*, 170-186.

Willison, R. y Backhouse, J. (2006). Opportunities for computer crime: considering systems risk from a criminological perspective. *European journal of information systems, 15(4)*, 403-414.

Willison, R. y Siponen, M. (2009). Overcoming the insider: reducing employee computer crime through Situational Crime Prevention. *Communications of the ACM, 52(9)*, 133-137.

Wilson, J. Q. (1975). *Thinking about Crime*. New York: Basic Books.

Wilson, J. Q. y Herrnstein, R. J. (1985). *Crime and human nature: The definite study on the causes of crime*. New York: Simon and Schuster.

Wilson, J. Q. y Kelling, G. L. (1982). The police and neighborhood safety: Broken windows. *Atlantic Monthly, 122*, 29-38.

Winchester, S. y Jackson, H. (1982). *Residential burglary: The limits of prevention (No. 74).* London: Home Office, Her Majesty´s Stationery Office.

Wolak, J., Mitchell, K. J. y Finkelhor, D. (2006). *Online victimization of youth: Five years later*. Alexandria: National Center for Missing y Exploited Children.

Wolak, J., Mitchell, K. J. y Finkelhor, D. (2007). Does Online Harassment Constitute *Bullying*? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. *Journal of Adolescent Health, 41(6)*, S51-S58.

Wolfang, M. E., Figlio, R. M. y Sellin, T. (1972). *Delinquency in a Birth Cohort*. Chicago: Chicago University Press.

Wortley, R. (1996). Guilt, shame and situational crime prevention. En R. Homel (Ed.), *The politics and practice of situational crime prevention. Crime Prevention Studies, vol. 5* (pp. 115-132). Monsey: Criminal Justice Press.

Wortley, R. (1997). Reconsidering the role of opportunity in situational crime prevention. En G. Newman, R. V. Clarke y S. G. Shoham (Eds.), *Rational choice and situational crime prevention* (pp. 65-81). Aldershot: Ashgate Publishing.

Wortley, R. (1998). A two-stage model of situational crime prevention. *Studies on Crime and Crime Prevention, 7*, 173-188.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Wortley, R. (2001). A classification of techniques for controlling situational precipitators of crime. *Security Journal, 14,* 63-82.

Wortley, R. (2003). Situational crime prevention and prison control. En M. J. Smith y D. B. Cornish (Eds.), *Theory for practice in situational crime prevention. Crime prevention studies, Volume 16* (pp. 97-117). Monsey: Criminal Justice Press.

Wortley, R. (2006). *Sexual abuse of children: can situational prevention work?* Presentación en la 17th. Annual Problem-Oriented Policing Conference, Madison, Wisconsin. Disponible en: popcenter.asu.edu/

Wortley, R. (2008). Situational precipitators of crime. En R. Wortley y L. Mazerolle (Eds.), *Environmental Criminology and crime analysis* (pp. 48-69). Cullompton: Willan Publishing.

Wortley, R. (2014). Rational choice and offender decision making: lessons from the congnitive sciences. En B. Leclerc y R. Wortley (Eds.), *Cognition and Crime. Offender Decision Making and Script Analyses* (pp. 237-252). New York: Routledge.

Wortley, R. (2017). Situational Precipitators od Crime. En R. Wortley y M. Townsley (Eds.), *Environmental criminology and crime analysis (2nd. Edition)* (pp. 62-86). London: Routledge.

Wortley, R. (2018). Child Sexual Abuse and Opportunity. En G. J. N. Bruinsma y S. D. Johnson (Eds.), *The Oxford Hadbook of Environmental Criminology* (pp. 817-838). New York: Oxford University Press.

Wortley, R. y McFarlane, M. (2011). The role of territoriality in crime prevention: A field experiment. *Security Journal, 24,* 149-156.

Wortley, R. y Smallbone, S. (2014). Emotional arousal and child sex offending: A situational perspective. En J.-L. van Gelder, H. Elffers, D. Reynald y D. S. Nagin (Eds.), *Affect and Cognition in Criminal Decision Making* (pp. 119-139). London: Routlegde.

Wortley, R. y Summers, L. (2005). Reducing prison disorder through situational prevention: The Glen Parva experience. En M. J. Smith y N. Tilley (Eds.). *Crime science: New approaches to preventing and detecting crime* (pp. 85-103). Cullompton: Willan.

Wortley, R. y Tilley, N. (2018). Does situational crime prevention require a rational offender? En D. M. Reynald y B. Leclerc (Eds.), *The Future of Rational Choice for Crime Prevention* (pp. 8-29). New York: Routledge.

Wright, M. F. y Li, Y. (2013). The association between cyber victimization and subsequent cyber aggression: The moderating effect of peer rejection. *Journal of youth and adolescence, 42(5)*, 662-674.

Wright, R. T. y Decker, S. H. (1997). *Armed Robbers in Action. Stickups and Street Culture*. Boston: Northeastern University Press.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Yar, M. (2005). The Novelty of 'Cybercrime' An Assessment in Light of Routine Activity Theory. *European Journal of Criminology, 2(4)*, 407-427.

Yates, C. y Smith, P. K. (1989). Bullying in two English Comprehensive Schools. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 32-34). London: Fulton.

Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004a). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence, 27(3)*, 319-336.

Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004b). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 45(7)*, 1308-1316.

Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D. y Oppenheim, J. K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health, 51(1)*, 53-58.

Ybarra, M. L., Diener-West, M. y Leaf, P. J. (2007). Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention. *Journal of Adolescent Health, 41(6)*, S42–S50.

Ybarra, M. L., Espelage, D. L. y Mitchell, K. J. (2007). The co-occurrence of Internet harassment and unwanted sexual solicitation victimization and perpetration: Associations with psychosocial indicators. *Journal of adolescent health, 41(6)*, S31-S41.

Ybarra, M. L., Espelage, D. L. y Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health, 55(2)*, 293-300.

Yilmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School Psychology International, 32(6)*, 645-654.

You, S. y Lim, S. A. (2016). Longitudinal predictors of cyberbullying perpetration: Evidence from Korean middle school students. *Personality and Individual Differences, 89*, 172-176.

Young, J. (1994). Incessant Chatter: Recent Paradigms in Criminology. En M. Maguire, R. Morgan y R. Reiner (Eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (pp. 69-124). Oxford: Clarendon Press.

Zanella, M. (2014). Script analysis of corruption in public procurement. En B. Leclerc y R. Wortley (Eds.), *Cognition and Crime Offender Decision Making and Script Analyses* (pp. 164-185). London: Routledge.

Zimbardo, P. G. (1974). On "obedience to authority". *American Psychologist, 29(7)*, 566-567.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Zych, I., Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2017). School bullying and cyberbullying: Prevalence, characteristics, outcomes, and prevention. En V. B. van Hasselt y M. L. Bourke (Eds.), *Handbook of behavioral criminology: Contemporary strategies and issues* (pp. 113-138). New York: Springer.

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. J. (2018) Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de psicodidáctica, 23(2)*, 86-93.

Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4-19.

Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. Cham: Springer.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015a). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and violent behavior, 24*, 188-198.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015b). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and violent behavior, 23*, 1-21.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa, 22(1)*, 5-18.

Zych, I., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. [2016 *Online* First(2019)]. Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence y Abuse, 20(1)*, 3-21.

Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D. y Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development, 91(2)*, 527-545.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo I. Tablas de correlaciones

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 79. Correlación entre conductas de *bullying* directo, indirecto y *cyberbullying* (agresión, victimización y observación).

		Agresor: *bullying* directo	Agresor: *bullying* indirecto	Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *bullying* directo	Víctima: *bullying* indirecto	Víctima: *cyberbullying*	Testigo: *bullying* directo	Testigo: *bullying* indirecto	Testigo: *cyberbullying*
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,549**	,346**	,254**	,244**	,158**	,371**	,277**	,215**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1342	1327	1300	1327	1329	1324	1332	1331	1327
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,549**	1	,439**	,173**	,260**	,172**	,283**	,338**	,272**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1327	1336	1296	1320	1326	1321	1325	1331	1324
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,346**	,439**	1	,150**	,179**	,240**	,196**	,175**	,284**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1300	1296	1312	1293	1297	1298	1298	1300	1299
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	,173**	,150**	1	,592**	,369**	,284**	,237**	,194**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1327	1320	1293	1340	1321	1317	1324	1323	1320
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,244**	,260**	,179**	,592**	1	,357**	,294**	,374**	,215**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1329	1326	1297	1321	1336	1320	1328	1328	1323
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,158**	,172**	,240**	,369**	,357**	1	,158**	,159**	,308**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1324	1321	1298	1317	1320	1334	1322	1325	1329
Testigo: *bullying* directo	Pearson Correlation	,371**	,283**	,196**	,284**	,294**	,158**	1	,679**	,350**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	N	1332	1325	1298	1324	1328	1322	1338	1328	1325
Testigo: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,277**	,338**	,175**	,237**	,374**	,159**	,679**	1	,343**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1331	1331	1300	1323	1328	1325	1328	1339	1328
Testigo: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,215**	,272**	,284**	,194**	,215**	,308**	,350**	,343**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1327	1324	1299	1320	1323	1329	1325	1328	1336

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 80. Correlación entre la agresión y victimización en *bullying* directo con el sexo y la edad.

		Agresor: *bullying* directo	Víctima: *bullying* directo	Edad	Sexo
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	,079**	-,063*
	Sig. (2-tailed)		,000	,004	,021
	N	1342	1327	1335	1330
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	-,016	,066*
	Sig. (2-tailed)	,000		,551	,016
	N	1327	1340	1333	1328
Edad	Pearson Correlation	,079**	-,016	1	,018
	Sig. (2-tailed)	,004	,551		,489
	N	1335	1333	1452	1440
Sexo	Pearson Correlation	-,063*	,066*	,018	1
	Sig. (2-tailed)	,021	,016	,489	
	N	1330	1328	1440	1446

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 81. Correlación entre la agresión y victimización en *bullying* indirecto con el sexo y la edad.

		Agresor: *bullying* indirecto	Víctima: *bullying* indirecto	Edad	Sexo
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	1	,260**	,045	-,001
	Sig. (2-tailed)		,000	,101	,983
	N	1336	1326	1329	1324
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,260**	1	,024	,121**
	Sig. (2-tailed)	,000		,387	,000
	N	1326	1336	1329	1324
Edad	Pearson Correlation	,045	,024	1	,018
	Sig. (2-tailed)	,101	,387		,489
	N	1329	1329	1452	1440
Sexo	Pearson Correlation	-,001	,121**	,018	1
	Sig. (2-tailed)	,983	,000	,489	
	N	1324	1324	1440	1446

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 82. Correlación entre la agresión y victimización en *cyberbullying* directo con el sexo y la edad.

		Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *cyberbullying*	Edad	Sexo
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,240**	,026	-,085**
	Sig. (2-tailed)		,000	,342	,002
	N	1312	1298	1305	1300
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,240**	1	,004	,039
	Sig. (2-tailed)	,000		,894	,155
	N	1298	1334	1327	1322
Edad	Pearson Correlation	,026	,004	1	,018
	Sig. (2-tailed)	,342	,894		,489
	N	1305	1327	1452	1440
Sexo	Pearson Correlation	-,085**	,039	,018	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,155	,489	
	N	1300	1322	1440	1446

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 83. Correlación entre la agresión y victimización en *bullying* directo y la victimización en el ámbito escolar (no *bullying*).

		Agresor: *bullying* directo	Víctima: *bullying* directo	Víctima: agresión física colegio	Víctima: agresión verbal colegio	Víctima: amenazas colegio
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	,141**	,173**	,162**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	1342	1327	1322	1318	1319
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	,319**	,320**	,345**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	1327	1340	1322	1318	1319
Víctima: agresión física colegio	Pearson Correlation	,141**	,319**	1	,404**	,482**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	1322	1322	1371	1360	1364
Víctima: agresión verbal colegio	Pearson Correlation	,173**	,320**	,404**	1	,488**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	1318	1318	1360	1367	1360
Víctima: amenazas colegio	Pearson Correlation	,162**	,345**	,482**	,488**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	1319	1319	1364	1360	1368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 84. Correlación entre la agresión y victimización en *bullying* indirecto y la victimización en el ámbito escolar (no *bullying*).

		Agresor: *bullying* indirecto	Víctima: *bullying* indirecto	Víctima: agresión física colegio	Víctima: agresión verbal colegio	Víctima: amenazas colegio
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	1	,260**	,133**	,119**	,179**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	1336	1326	1316	1313	1314
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,260**	1	,265**	,293**	,324**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	1326	1336	1317	1313	1314
Víctima: agresión física colegio	Pearson Correlation	,133**	,265**	1	,404**	,482**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	1316	1317	1371	1360	1364
Víctima: agresión verbal colegio	Pearson Correlation	,119**	,293**	,404**	1	,488**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	1313	1313	1360	1367	1360
Víctima: amenazas colegio	Pearson Correlation	,179**	,324**	,482**	,488**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	1314	1314	1364	1360	1368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 85. Correlación entre la agresión y victimización en *cyberbullying* y la victimización en el ámbito escolar (no *bullying*).

		Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *cyberbullying*	Agresión física colegio	Agresión verbalcolegio	Amenazas colegio
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,240**	,139**	,120**	,147**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	1312	1298	1293	1289	1290
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,240**	1	,183**	,173**	,171**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	1298	1334	1314	1311	1313
Agresión física colegio	Pearson Correlation	,139**	,183**	1	,404**	,482**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	1293	1314	1371	1360	1364
Agresión verbal colegio	Pearson Correlation	,120**	,173**	,404**	1	,488**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	1289	1311	1360	1367	1360
Amenazas colegio	Pearson Correlation	,147**	,171**	,482**	,488**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	1290	1313	1364	1360	1368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 86. Correlación entre la agresión y victimización en *bullying* directo, autoestima e impulsividad.

		Agresor: *bullying* directo	Víctima: *bullying* directo	Autoestima	Impulsividad
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	-,053	,061*
	Sig. (2-tailed)		,000	,086	,048
	N	1342	1327	1041	1049
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	,006	,006
	Sig. (2-tailed)	,000		,844	,846
	N	1327	1340	1038	1046
Autoestima	Pearson Correlation	-,053	,006	1	-,088**
	Sig. (2-tailed)	,086	,844		,006
	N	1041	1038	1108	965
Impulsividad	Pearson Correlation	,061*	,006	-,088**	1
	Sig. (2-tailed)	,048	,846	,006	
	N	1049	1046	965	1114

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 87. Correlación entre la agresión y victimización en *bullying* indirecto, autoestima e impulsividad.

		Agresor: *bullying* indirecto	Víctima: *bullying* indirecto	Autoestima	Impulsividad
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	1	,260**	-,014	,078*
	Sig. (2-tailed)		,000	,650	,012
	N	1336	1326	1037	1046
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,260**	1	,004	,025
	Sig. (2-tailed)	,000		,903	,418
	N	1326	1336	1035	1042
Autoestima	Pearson Correlation	-,014	,004	1	-,088**
	Sig. (2-tailed)	,650	,903		,006
	N	1037	1035	1108	965
Impulsividad	Pearson Correlation	,078*	,025	-,088**	1
	Sig. (2-tailed)	,012	,418	,006	
	N	1046	1042	965	1114

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 88. Correlación entre la agresión y victimización en *cyberbullying*, autoestima e impulsividad.

		Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *cyberbullying*	Autoestima	Impulsividad
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,240**	,039	,056
	Sig. (2-tailed)		,000	,211	,072
	N	1312	1298	1017	1023
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,240**	1	,044	,021
	Sig. (2-tailed)	,000		,155	,499
	N	1298	1334	1037	1045
Autoestima	Pearson Correlation	,039	,044	1	-,088**
	Sig. (2-tailed)	,211	,155		,006
	N	1017	1037	1108	965
Impulsividad	Pearson Correlation	,056	,021	-,088**	1
	Sig. (2-tailed)	,072	,499	,006	
	N	1023	1045	965	1114

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 89. Correlación entre la agresión y victimización en *bullying* directo y el consumo de sustancias psicotrópicas y estupefacientes.

		Agresor: *bullying* directo	Víctima: *bullying* directo	Consumo de sustancias
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	,023
	Sig. (2-tailed)		,000	,393
	N	1342	1327	1342
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	,031
	Sig. (2-tailed)	,000		,262
	N	1327	1340	1340

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabla 90. Correlación entre la agresión y victimización en *bullying* indirecto y el consumo de sustancias psicotrópicas y estupefacientes.

		Agresor: *bullying* indirecto	Víctima: *bullying* indirecto	Consumo de sustancias
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	1	,260**	,023
	Sig. (2-tailed)		,000	,411
	N	1336	1326	1336
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,260**	1	-,019
	Sig. (2-tailed)	,000		,477
	N	1326	1336	1336

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 91. Correlación entre la agresión y victimización en *cyberbullying* y el consumo de sustancias psicotrópicas y estupefacientes.

		Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *cyberbullying*	Consumo de sustancias
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,240**	-,031
	Sig. (2-tailed)		,000	,257
	N	1312	1298	1312
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,240**	1	,018
	Sig. (2-tailed)	,000		,521
	N	1298	1334	1334

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabla 92. Correlación entre la agresión y victimización en *bullying* directo, indirecto y *cyberbullying* y la conducta antisocial.

		Agresor de *bullying* directo	Víctima de *bullying* directo	Agresor de *bullying* indirecto	Víctima de *bullying* indirecto	Agresor de *cyberbullying* en el último año	Víctima de *cyberbullying* en el último año	Cdta. Antisocial	
Cdta. Antisocial	Pearson Correlation	,029	,023	,030	,050	-,010	-,010	1	
	Sig. (2-tailed)	,285	,410	,279	,067	,705	,706		
	N	1342	1340	1336	1336	1312	1334	1460	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 93. Correlación entre los diferentes roles estudiados y las relaciones con familiares, sistema escolar y amigos.

		Agresor: *bullying* directo	Víctima: *bullying* directo	Agresor: *bullying* indirecto	Víctima: *bullying* indirecto	Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *cyberbullying*	Buena relación padre	Buena relación madre	Buena relación hermanos	Buena relación profesores	Buena relación compañeros/as	Buena relación amigos/as
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	,549**	,244**	,346**	,158**	-,107**	-,140**	-,081**	-,161**	-,117**	-,012
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,662
	N	1342	1327	1327	1329	1300	1324	1273	1326	1086	1299	1322	1324
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	,173**	,592**	,150**	,369**	-,107**	-,178**	-,068*	-,039	-,209**	-,140**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,024	,158	,000	,000
	N	1327	1340	1320	1321	1293	1317	1272	1324	1087	1297	1320	1321
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,549**	,173**	1	,260**	,439**	,172**	-,112**	-,157**	-,087**	-,113**	-,092**	-,018
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,001	,509
	N	1327	1320	1336	1326	1296	1321	1268	1320	1080	1294	1316	1317
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,244**	,592**	,260**	1	,179**	,357**	-,136**	-,179**	-,059	-,015	-,148**	-,090**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,052	,600	,000	,001
	N	1329	1321	1326	1336	1297	1320	1268	1320	1081	1294	1316	1317
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,346**	,150**	,439**	,179**	1	,240**	-,041	-,084**	-,007	-,103**	-,022	-,005
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,147	,003	,816	,000	,421	,855
	N	1300	1293	1296	1297	1312	1298	1247	1296	1063	1270	1293	1293
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,158**	,369**	,172**	,357**	,240**	1	-,028	-,097**	-,016	-,031	-,078**	-,078**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,318	,000	,603	,266	,005	,005
	N	1324	1317	1321	1320	1298	1334	1268	1318	1081	1291	1314	1315
Buena relación padre	Pearson Correlation	-,107**	-,107**	-,112**	-,136**	-,041	-,028	1	,308**	,293**	,172**	,175**	,073**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,147	,318		,000	,000	,000	,000	,006
	N	1273	1272	1268	1268	1247	1268	1387	1374	1146	1351	1373	1374
Buena relación madre	Pearson Correlation	-,140**	-,178**	-,157**	-,179**	-,084**	-,097**	,308**	1	,352**	,183**	,172**	,085**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000		,000	,000	,000	,001
	N	1326	1324	1320	1320	1296	1318	1374	1439	1178	1399	1423	1423
Buena relación hermanos	Pearson Correlation	-,081**	-,068*	-,087**	-,059	-,007	-,016	,293**	,352**	1	,171**	,120**	,115**
	Sig. (2-tailed)	,007	,024	,004	,052	,816	,603	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1086	1087	1080	1081	1063	1081	1146	1178	1191	1160	1177	1176
Buena relación profesores	Pearson Correlation	-,161**	-,039	-,113**	-,015	-,103**	-,031	,172**	,183**	,171**	1	,291**	,123**
	Sig. (2-tailed)	,000	,158	,000	,600	,000	,266	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1299	1297	1294	1294	1270	1291	1351	1399	1160	1413	1402	1402
Buena relación compañeros/as	Pearson Correlation	-,117**	-,209**	-,092**	-,148**	-,022	-,078**	,175**	,172**	,120**	,291**	1	,351**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,421	,005	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1322	1320	1316	1316	1293	1314	1373	1423	1177	1402	1438	1430
Buena relación amigos/as	Pearson Correlation	-,012	-,140**	-,018	-,090**	-,005	-,078**	,073**	,085**	,115**	,123**	,351**	1
	Sig. (2-tailed)	,662	,000	,509	,001	,855	,005	,006	,001	,000	,000	,000	

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

N	1324	1321	1317	1317	1293	1315	1374	1423	1176	1402	1430	1439

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 94. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* directo y apoyo ante problemas por parte de la familia.

		Agresor: *bullying* directo	Víctima: *bullying* directo	Si problemas, ayuda padre	Si problemas, ayuda madre	Si problemas, ayuda hermanos
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	-,111**	-,127**	-,117**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	1342	1327	1257	1313	1061
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	-,104**	-,146**	-,075*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,014
	N	1327	1340	1256	1311	1060
Si problemas, ayuda padre	Pearson Correlation	-,111**	-,104**	1	,633**	,335**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	1257	1256	1370	1359	1121
Si problemas, ayuda madre	Pearson Correlation	-,127**	-,146**	,633**	1	,403**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	1313	1311	1359	1426	1149
Si problemas, ayuda hermanos	Pearson Correlation	-,117**	-,075*	,335**	,403**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,014	,000	,000	
	N	1061	1060	1121	1149	1159

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 95. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* indirecto y apoyo ante problemas por parte de la familia.

		Agresor: *bullying* indirecto	Víctima: *bullying* indirecto	Si problemas, ayuda padre	Si problemas, ayuda madre	Si problemas, ayuda hermanos
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	1	,260**	-,138**	-,147**	-,124**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	1336	1326	1252	1307	1055
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,260**	1	-,122**	-,150**	-,068*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,026
	N	1326	1336	1253	1307	1057
Si problemas, ayuda padre	Pearson Correlation	-,138**	-,122**	1	,633**	,335**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	1252	1253	1370	1359	1121
Si problemas, ayuda madre	Pearson Correlation	-,147**	-,150**	,633**	1	,403**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	1307	1307	1359	1426	1149
Si problemas, ayuda hermanos	Pearson Correlation	-,124**	-,068*	,335**	,403**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,026	,000	,000	
	N	1055	1057	1121	1149	1159

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 96. Correlación entre agresión y victimización en *cyberbullying* y apoyo ante problemas por parte de la familia.

		Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *cyberbullying*	Si problemas, ayuda padre	Si problemas, ayuda madre	Si problemas, ayuda hermanos	Si problemas, (Internet), ayuda padre	Si problemas, (Internet), ayuda madre	Si problemas, (Internet), ayuda hermanos
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,240**	-,058*	-,066*	-,017	-,076**	-,031	-,042
	Sig. (2-tailed)		,000	,041	,018	,589	,008	,263	,175
	N	1312	1298	1230	1283	1041	1222	1276	1047
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,240**	1	-,070*	-,096**	-,055	-,070*	-,072**	-,013
	Sig. (2-tailed)	,000		,013	,000	,076	,014	,010	,668
	N	1298	1334	1252	1305	1054	1244	1297	1060
Si problemas, ayuda padre	Pearson Correlation	-,058*	-,070*	1	,633**	,335**	,661**	,400**	,311**
	Sig. (2-tailed)	,041	,013		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1230	1252	1370	1359	1121	1346	1345	1121
Si problemas , ayuda madre	Pearson Correlation	-,066*	-,096**	,633**	1	,403**	,414**	,519**	,296**
	Sig. (2-tailed)	,018	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1283	1305	1359	1426	1149	1345	1404	1148
Si problemas, ayuda hermanos	Pearson Correlation	-,017	-,055	,335**	,403**	1	,240**	,305**	,668**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Sig. (2-tailed)	,589	,076	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1041	1054	1121	1149	1159	1108	1137	1131
Si problemas (Internet), ayuda padre	Pearson Correlation	-,076**	-,070*	,661**	,414**	,240**	1	,620**	,349**
	Sig. (2-tailed)	,008	,014	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1222	1244	1346	1345	1108	1359	1351	1120
Si problemas (Internet), ayuda madre	Pearson Correlation	-,031	-,072**	,400**	,519**	,305**	,620**	1	,406**
	Sig. (2-tailed)	,263	,010	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1276	1297	1345	1404	1137	1351	1415	1149
Si problemas (Internet) ayuda hermanos	Pearson Correlation	-,042	-,013	,311**	,296**	,668**	,349**	,406**	1
	Sig. (2-tailed)	,175	,668	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1047	1060	1121	1148	1131	1120	1149	1163

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 97. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* directo, tener una mala relación con los padres y compartir actividades con ellos.

		Agresor: *bullying* directo	Víctima: *bullying* directo	Discute con padres	Hace cosas con padres
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	,121**	-,084**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002
	N	1342	1327	1328	1327
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	,110**	-,117**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	1327	1340	1326	1325
Discute con padres	Pearson Correlation	,121**	,110**	1	-,208**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	1328	1326	1387	1380
Hace cosas con padres	Pearson Correlation	-,084**	-,117**	-,208**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	
	N	1327	1325	1380	1386

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 98. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* indirecto, tener una mala relación con los padres y compartir actividades con ellos.

		Agresor: *bullying* indirecto	Víctima: *bullying* indirecto	Discute con padres	Hace cosas con padres
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	1	,260**	,090**	-,082**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,003
	N	1336	1326	1323	1322
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,260**	1	,105**	-,094**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,001
	N	1326	1336	1323	1322
Discute con padres	Pearson Correlation	,090**	,105**	1	-,208**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000
	N	1323	1323	1387	1380
Hace cosas con padres	Pearson Correlation	-,082**	-,094**	-,208**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,001	,000	
	N	1322	1322	1380	1386

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 99. Correlación entre agresión y victimización en *cyberbullying*, tener una mala relación con los padres y compartir actividades con ellos (en medio físico y en la red).

		Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *cyberbullying*	Discute con padres	Hace cosas con padres	Padres supervisan actividad Internet
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,240**	,036	-,028	-,031
	Sig. (2-tailed)		,000	,193	,321	,272
	N	1312	1298	1300	1298	1294
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,240**	1	,035	-,021	,032
	Sig. (2-tailed)	,000		,204	,446	,245
	N	1298	1334	1321	1320	1316
Discute con padres	Pearson Correlation	,036	,035	1	-,208**	-,120**
	Sig. (2-tailed)	,193	,204		,000	,000
	N	1300	1321	1387	1380	1377
Hace cosas con padres	Pearson Correlation	-,028	-,021	-,208**	1	,298**
	Sig. (2-tailed)	,321	,446	,000		,000
	N	1298	1320	1380	1386	1376
Padres supervisan actividad Internet	Pearson Correlation	-,031	,032	-,120**	,298**	1
	Sig. (2-tailed)	,272	,245	,000	,000	
	N	1294	1316	1377	1376	1383

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 100. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* directo y apoyo ante problemas por parte de profesores, escuela y amigos.

		Agresor: *bullying* directo	Víctima: *bullying* directo	Si problemas, ayuda profesores	Si problemas, ayuda compañeros	Si problemas, ayuda amigos
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	-,135**	-,098**	,027
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,333
	N	1342	1327	1241	1282	1297
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	-,080**	-,159**	-,121**
	Sig. (2-tailed)	,000		,005	,000	,000
	N	1327	1340	1240	1277	1293
Si problemas, ayuda profesores	Pearson Correlation	-,135**	-,080**	1	,370**	,149**
	Sig. (2-tailed)	,000	,005		,000	,000
	N	1241	1240	1352	1331	1335
Si problemas, ayuda compañeros	Pearson Correlation	-,098**	-,159**	,370**	1	,422**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	1282	1277	1331	1391	1373
Si problemas, ayuda amigos	Pearson Correlation	,027	-,121**	,149**	,422**	1
	Sig. (2-tailed)	,333	,000	,000	,000	
	N	1297	1293	1335	1373	1406

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 101. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* indirecto y apoyo ante problemas por parte de profesores, escuela y amigos.

		Agresor: *bullying* indirecto	Víctima: *bullying* indirecto	Si problemas, ayuda profesores	Si problemas, ayuda compañeros	Si problemas, ayuda amigos
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	1	,260**	-,097**	-,064*	,002
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,022	,929
	N	1336	1326	1237	1275	1291
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,260**	1	-,082**	-,142**	-,080**
	Sig. (2-tailed)	,000		,004	,000	,004
	N	1326	1336	1238	1276	1292
Si problemas, ayuda profesores	Pearson Correlation	-,097**	-,082**	1	,370**	,149**
	Sig. (2-tailed)	,001	,004		,000	,000
	N	1237	1238	1352	1331	1335
Si problemas, ayuda compañeros	Pearson Correlation	-,064*	-,142**	,370**	1	,422**
	Sig. (2-tailed)	,022	,000	,000		,000
	N	1275	1276	1331	1391	1373
Si problemas, ayuda amigos	Pearson Correlation	,002	-,080**	,149**	,422**	1
	Sig. (2-tailed)	,929	,004	,000	,000	
	N	1291	1292	1335	1373	1406

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 102. Correlación entre agresión y victimización en *cyberbullying* y apoyo ante problemas por parte de profesores, escuela y amigos.

		Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *cyberbullying*	Si problemas, ayuda profesores	Si problemas, ayuda compañeros	Si problemas, ayuda amigos	Si problemas (Internet), ayuda profesores	Si problemas (Internet), ayuda compañeros	Si problemas (Internet), ayuda amigos
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,240**	-,087**	-,012	,040	-,063*	,027	,029
	Sig. (2-tailed)		,000	,002	,673	,158	,027	,338	,296
	N	1312	1298	1219	1257	1270	1219	1252	1267
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,240**	1	-,028	-,068*	-,029	-,055	-,068*	-,046
	Sig. (2-tailed)	,000		,331	,016	,290	,054	,015	,100
	N	1298	1334	1236	1274	1289	1240	1273	1289
Si problemas, ayuda profesores	Pearson Correlation	-,087**	-,028	1	,370**	,149**	,573**	,314**	,181**
	Sig. (2-tailed)	,002	,331		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1219	1236	1352	1331	1335	1301	1318	1326
Si problemas, ayuda compañeros	Pearson Correlation	-,012	-,068*	,370**	1	,422**	,271**	,619**	,327**
	Sig. (2-tailed)	,673	,016	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1257	1274	1331	1391	1373	1324	1358	1365
Si problemas, ayuda amigos	Pearson Correlation	,040	-,029	,149**	,422**	1	,099**	,260**	,600**
	Sig. (2-tailed)	,158	,290	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1270	1289	1335	1373	1406	1328	1362	1381

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Si problemas (Internet), ayuda profesores	Pearson Correlation	-,063*	-,055	,573**	,271**	,099**	1	,425**	,229**
	Sig. (2-tailed)	,027	,054	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1219	1240	1301	1324	1328	1350	1334	1340
Si problemas (Internet), ayuda compañeros	Pearson Correlation	,027	-,068*	,314**	,619**	,260**	,425**	1	,502**
	Sig. (2-tailed)	,338	,015	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1252	1273	1318	1358	1362	1334	1385	1373
Si problemas (Internet), ayuda amigos	Pearson Correlation	,029	-,046	,181**	,327**	,600**	,229**	,502**	1
	Sig. (2-tailed)	,296	,100	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1267	1289	1326	1365	1381	1340	1373	1400

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 104. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* directo y apoyo del sistema escolar.

		Agresor de *bullying* directo	Víctima de *bullying* directo	Si problemas, Director/a	Si problemas, Jefe estudios	Si problemas, Orientador/a	Si problemas, Tutor/a
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	-,101**	-,087**	-,086**	-,107**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,002	,000
	N	1342	1327	1316	1313	1289	1316
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	-,019	-,013	-,044	-,042
	Sig. (2-tailed)	,000		,488	,639	,115	,128
	N	1327	1340	1314	1312	1286	1314
Si problemas, ayuda Director/a	Pearson Correlation	-,101**	-,019	1	,602**	,514**	,397**
	Sig. (2-tailed)	,000	,488		,000	,000	,000
	N	1316	1314	1368	1360	1334	1355
Si problemas, ayuda Jefe/a estudios	Pearson Correlation	-,087**	-,013	,602**	1	,492**	,385**
	Sig. (2-tailed)	,002	,639	,000		,000	,000
	N	1313	1312	1360	1365	1332	1354
Si problemas, ayuda Orientador/a	Pearson Correlation	-,086**	-,044	,514**	,492**	1	,351**
	Sig. (2-tailed)	,002	,115	,000	,000		,000
	N	1289	1286	1334	1332	1339	1330
Si problemas, ayuda Tutor/a	Pearson Correlation	-,107**	-,042	,397**	,385**	,351**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,128	,000	,000	,000	
	N	1316	1314	1355	1354	1330	1369

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 105. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* indirecto y apoyo del sistema escolar.

		Agresor: *bullying* indirecto	Víctima: *bullying* indirecto	Si problemas, Director/a	Si problemas, Jefe de estudios	Si problemas, Orientador/a	Si problemas, Tutor/a
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	1	,260**	-,059*	-,073**	-,029	-,075**
	Sig. (2-tailed)		,000	,033	,008	,305	,007
	N	1336	1326	1310	1307	1283	1310
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,260**	1	-,052	-,039	-,034	-,068*
	Sig. (2-tailed)	,000		,058	,162	,222	,014
	N	1326	1336	1309	1306	1282	1309
Si problemas, Director/a	Pearson Correlation	-,059*	-,052	1	,602**	,514**	,397**
	Sig. (2-tailed)	,033	,058		,000	,000	,000
	N	1310	1309	1368	1360	1334	1355
Si problemas, Jefe/a de estudios	Pearson Correlation	-,073**	-,039	,602**	1	,492**	,385**
	Sig. (2-tailed)	,008	,162	,000		,000	,000
	N	1307	1306	1360	1365	1332	1354
Si problemas, Orientador/a	Pearson Correlation	-,029	-,034	,514**	,492**	1	,351**
	Sig. (2-tailed)	,305	,222	,000	,000		,000
	N	1283	1282	1334	1332	1339	1330
Si problemas, Tutor/a	Pearson Correlation	-,075**	-,068*	,397**	,385**	,351**	1

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Sig. (2-tailed)	,007	,014	,000	,000	,000	
	N	1310	1309	1355	1354	1330	1369

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 106. Correlación entre agresión y victimización en *cyberbullying* y apoyo del sistema escolar.

		Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *cyberbullying*	Si problemas, Director/a	Si problemas, Jefe/a de estudios	Si problemas, Orientador/a	Si problemas, Tutor/a
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,240**	-,067*	-,064*	-,049	-,102**
	Sig. (2-tailed)		,000	,016	,021	,084	,000
	N	1312	1298	1286	1283	1258	1286
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,240**	1	-,006	,012	-,013	-,059*
	Sig. (2-tailed)	,000		,840	,659	,632	,034
	N	1298	1334	1307	1304	1280	1307
Si problemas, Director/a	Pearson Correlation	-,067*	-,006	1	,602**	,514**	,397**
	Sig. (2-tailed)	,016	,840		,000	,000	,000
	N	1286	1307	1368	1360	1334	1355
Si problemas, Jefe/a de estudios	Pearson Correlation	-,064*	,012	,602**	1	,492**	,385**
	Sig. (2-tailed)	,021	,659	,000		,000	,000
	N	1283	1304	1360	1365	1332	1354
Si problemas, Orientador/a	Pearson Correlation	-,049	-,013	,514**	,492**	1	,351**
	Sig. (2-tailed)	,084	,632	,000	,000		,000

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 104. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* directo y apoyo del sistema escolar.

		Agresor de *bullying* directo	Víctima de *bullying* directo	Si problemas, Director/a	Si problemas, Jefe estudios	Si problemas, Orientador/a	Si problemas, Tutor/a
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	-,101**	-,087**	-,086**	-,107**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,002	,000
	N	1342	1327	1316	1313	1289	1316
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	-,019	-,013	-,044	-,042
	Sig. (2-tailed)	,000		,488	,639	,115	,128
	N	1327	1340	1314	1312	1286	1314
Si problemas, ayuda Director/a	Pearson Correlation	-,101**	-,019	1	,602**	,514**	,397**
	Sig. (2-tailed)	,000	,488		,000	,000	,000
	N	1316	1314	1368	1360	1334	1355
Si problemas, ayuda Jefe/a estudios	Pearson Correlation	-,087**	-,013	,602**	1	,492**	,385**
	Sig. (2-tailed)	,002	,639	,000		,000	,000
	N	1313	1312	1360	1365	1332	1354
Si problemas, ayuda Orientador/a	Pearson Correlation	-,086**	-,044	,514**	,492**	1	,351**
	Sig. (2-tailed)	,002	,115	,000	,000		,000
	N	1289	1286	1334	1332	1339	1330
Si problemas, ayuda Tutor/a	Pearson Correlation	-,107**	-,042	,397**	,385**	,351**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,128	,000	,000	,000	
	N	1316	1314	1355	1354	1330	1369
	N	1258	1280	1334	1332	1339	1330

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Si problemas, Tutor/a	Pearson Correlation	-,102**	-,059*	,397**	,385**	,351**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,034	,000	,000	,000	
	N	1286	1307	1355	1354	1330	1369

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 105. Correlación entre agresión por *bullying* directo e indirecto y precipitadores en medio físico.

		A. BD	A. BI	P1 Off	P2 Off	P3 Off	P4 Off	P5 Off	P6 Off	P7 Off	P8 Off	P9 Off	P10 Off	P11 Off	P12 Off	P13 Off	P14 Off	P15 Off
A. BD	Pearson C.	1	,549**	,266**	,323**	,175**	,272**	,288**	,078**	,325**	,183**	,360**	,119**	,216**	,215**	,201**	,230**	,239**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1342	1327	1342	1342	1342	1342	1342	1342	1342	1342	1342	1342	1342	1342	1342	1342	1342
A. BI	Pearson C.	,549**	1	,225**	,302**	,248**	,280**	,243**	,110**	,199**	,174**	,318**	,145**	,194**	,114**	,146**	,182**	,260**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1327	1336	1336	1336	1336	1336	1336	1336	1336	1336	1336	1336	1336	1336	1336	1336	1336
P1 Off	Pearson C.	,266**	,225**	1	,375**	,060*	,257**	,214**	,102**	,073**	,154**	,147**	,073**	,116**	,265**	,329**	,213**	,326**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,022	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 104. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* directo y apoyo del sistema escolar.

		Agresor de *bullying* directo	Víctima de *bullying* directo	Si problemas, Director/a	Si problemas, Jefe estudios	Si problemas, Orientador/a	Si problemas, Tutor/a
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	-,101**	-,087**	-,086**	-,107**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,002	,000
	N	1342	1327	1316	1313	1289	1316
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	-,019	-,013	-,044	-,042
	Sig. (2-tailed)	,000		,488	,639	,115	,128
	N	1327	1340	1314	1312	1286	1314
Si problemas, ayuda Director/a	Pearson Correlation	-,101**	-,019	1	,602**	,514**	,397**
	Sig. (2-tailed)	,000	,488		,000	,000	,000
	N	1316	1314	1368	1360	1334	1355
Si problemas, ayuda Jefe/a estudios	Pearson Correlation	-,087**	-,013	,602**	1	,492**	,385**
	Sig. (2-tailed)	,002	,639	,000		,000	,000
	N	1313	1312	1360	1365	1332	1354
Si problemas, ayuda Orientador/a	Pearson Correlation	-,086**	-,044	,514**	,492**	1	,351**
	Sig. (2-tailed)	,002	,115	,000	,000		,000
	N	1289	1286	1334	1332	1339	1330
Si problemas, ayuda Tutor/a	Pearson Correlation	-,107**	-,042	,397**	,385**	,351**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,128	,000	,000	,000	
	N	1316	1314	1355	1354	1330	1369

P2 Off	Pearson C.	,323**	,302**	,375**	1	,115**	,218**	,160**	,168**	,206**	,200**	,220**	,168**	,122**	,239**	,305**	,313**	,300**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P3 Off	Pearson C.	,175**	,248**	,060*	,115**	1	,172**	,200**	,366**	,398**	,219**	,434**	,297**	,281**	,158**	,079**	,067*	,134**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,022	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,011	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P4 Off	Pearson C.	,272**	,280**	,257**	,218**	,172**	1	,464**	,179**	,245**	,332**	,359**	,193**	,280**	,207**	,281**	,371**	,391**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P5 Off	Pearson C.	,288**	,243**	,214**	,160**	,200**	,464**	1	,134**	,224**	,294**	,413**	,047	,211**	,309**	,137**	,205**	,211**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,073	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P6 Off	Pearson C.	,078**	,110**	,102**	,168**	,366**	,179**	,134**	1	,405**	,199**	,193**	,269**	,254**	,221**	,115**	,199**	,141**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P7 Off	Pearson C.	,325**	,199**	,073**	,206**	,398**	,245**	,224**	,405**	1	,244**	,481**	,329**	,418**	,177**	,142**	,328**	,236**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 104. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* directo y apoyo del sistema escolar.

		Agresor de *bullying* directo	Víctima de *bullying* directo	Si problemas, Director/a	Si problemas, Jefe estudios	Si problemas, Orientador/a	Si problemas, Tutor/a
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	-,101**	-,087**	-,086**	-,107**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,002	,000
	N	1342	1327	1316	1313	1289	1316
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	-,019	-,013	-,044	-,042
	Sig. (2-tailed)	,000		,488	,639	,115	,128
	N	1327	1340	1314	1312	1286	1314
Si problemas, ayuda Director/a	Pearson Correlation	-,101**	-,019	1	,602**	,514**	,397**
	Sig. (2-tailed)	,000	,488		,000	,000	,000
	N	1316	1314	1368	1360	1334	1355
Si problemas, ayuda Jefe/a estudios	Pearson Correlation	-,087**	-,013	,602**	1	,492**	,385**
	Sig. (2-tailed)	,002	,639	,000		,000	,000
	N	1313	1312	1360	1365	1332	1354
Si problemas, ayuda Orientador/a	Pearson Correlation	-,086**	-,044	,514**	,492**	1	,351**
	Sig. (2-tailed)	,002	,115	,000	,000		,000
	N	1289	1286	1334	1332	1339	1330
Si problemas, ayuda Tutor/a	Pearson Correlation	-,107**	-,042	,397**	,385**	,351**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,128	,000	,000	,000	
	N	1316	1314	1355	1354	1330	1369

P8 Off	Pearson C.	,183**	,174**	,154**	,200**	,219**	,332**	,294**	,199**	,244**	1	,357**	,412**	,310**	,268**	,176**	,494**	,230**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P9 Off	Pearson C.	,360**	,318**	,147**	,220**	,434**	,359**	,413**	,193**	,481**	,357**	1	,318**	,223**	,213**	,132**	,173**	,192**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P10 Off	Pearson C.	,119**	,145**	,073**	,168**	,297**	,193**	,047	,269**	,329**	,412**	,318**	1	,206**	,114**	,090**	,160**	,109**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,073	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P11 Off	Pearson C.	,216**	,194**	,116**	,122**	,281**	,280**	,211**	,254**	,418**	,310**	,223**	,206**	1	,226**	,084**	,310**	,222**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P12 Off	Pearson C.	,215**	,114**	,265**	,239**	,158**	,207**	,309**	,221**	,177**	,268**	,213**	,114**	,226**	1	,207**	,315**	,347**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P13 Off	Pearson C.	,201**	,146**	,329**	,305**	,079**	,281**	,137**	,115**	,142**	,176**	,132**	,090**	,084**	,207**	1	,254**	,372**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000		,000	,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 104. Correlación entre agresión y victimización en *bullying* directo y apoyo del sistema escolar.

		Agresor de *bullying* directo	Víctima de *bullying* directo	Si problemas, Director/a	Si problemas, Jefe estudios	Si problemas, Orientador/a	Si problemas, Tutor/a
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	-,101**	-,087**	-,086**	-,107**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,002	,000
	N	1342	1327	1316	1313	1289	1316
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	-,019	-,013	-,044	-,042
	Sig. (2-tailed)	,000		,488	,639	,115	,128
	N	1327	1340	1314	1312	1286	1314
Si problemas, ayuda Director/a	Pearson Correlation	-,101**	-,019	1	,602**	,514**	,397**
	Sig. (2-tailed)	,000	,488		,000	,000	,000
	N	1316	1314	1368	1360	1334	1355
Si problemas, ayuda Jefe/a estudios	Pearson Correlation	-,087**	-,013	,602**	1	,492**	,385**
	Sig. (2-tailed)	,002	,639	,000		,000	,000
	N	1313	1312	1360	1365	1332	1354
Si problemas, ayuda Orientador/a	Pearson Correlation	-,086**	-,044	,514**	,492**	1	,351**
	Sig. (2-tailed)	,002	,115	,000	,000		,000
	N	1289	1286	1334	1332	1339	1330
Si problemas, ayuda Tutor/a	Pearson Correlation	-,107**	-,042	,397**	,385**	,351**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,128	,000	,000	,000	
	N	1316	1314	1355	1354	1330	1369

P14 Off	Pearson C.	,230**	,182**	,213**	,313**	,067*	,371**	,205**	,199**	,328**	,494**	,173**	,160**	,310**	,315**	,254**	1	,262**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P15 Off	Pearson C.	,239**	,260**	,326**	,300**	,134**	,391**	,211**	,141**	,236**	,230**	,192**	,109**	,222**	,347**	,372**	,262**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1342	1336	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Leyenda: A. BD.: Agresión *Bullying* Directo, A. BI.: Agresión *Bullying* Indirecto; P1: desencadenantes off; P2: señales off; P3: imitación off; P4: Expectativas off; P5: Conformidad off; P6: Obediencia off; P7: Desafío off; P8: Anonimato off; P9: Min. Reglas off; P10: Min. Responsabilidad off; P11: Min. Consecuencias off; P12: Min. Víctima off; P13: Frustración off; P14: Hacinamiento off; P15: Territorialidad off.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 107. Correlación entre agresión en *cyberbullying* y precipitadores situacionales *online*.

		A. CB	P1 On	P2 On	P3 On	P4 On	P5 On	P6 On	P7 On	P8 On	P9 On	P10 On	P11 On	P12 On	P13 On	P14 On	P15 On
A. CB	Pearson Correlation	1	,196**	,197**	,195**	,306**	,257**	,169**	,355**	,110**	,231**	,108**	,379**	,194**	,117**	,239**	,258**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1312	1312	1312	1312	1312	1312	1312	1312	1312	1312	1312	1312	1312	1312	1312	1312
P1 On	Pearson Correlation	,196**	1	,375**	,060*	,257**	,214**	,102**	,073**	,154**	,147**	,073**	,116**	,265**	,329**	,213**	,326**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,022	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P2 On	Pearson Correlation	,197**	,375**	1	,115**	,218**	,160**	,168**	,206**	,200**	,220**	,168**	,122**	,239**	,305**	,313**	,300**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P3 On	Pearson Correlation	,195**	,060*	,115**	1	,172**	,200**	,366**	,398**	,219**	,434**	,297**	,281**	,158**	,079**	,067*	,134**
	Sig. (2-tailed)	,000	,022	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,011	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P4 On	Pearson Correlation	,306**	,257**	,218**	,172**	1	,464**	,179**	,245**	,332**	,359**	,193**	,280**	,207**	,281**	,371**	,391**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P5 On	Pearson Correlation	,257**	,214**	,160**	,200**	,464**	1	,134**	,224**	,294**	,413**	,047	,211**	,309**	,137**	,205**	,211**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,073	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P6 On	Pearson Correlation	,169**	,102**	,168**	,366**	,179**	,134**	1	,405**	,199**	,193**	,269**	,254**	,221**	,115**	,199**	,141**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P7 On	Pearson Correlation	,355**	,073**	,206**	,398**	,245**	,224**	,405**	1	,244**	,481**	,329**	,418**	,177**	,142**	,328**	,236**
	Sig. (2-tailed)	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P8 On	Pearson Correlation	,110**	,154**	,200**	,219**	,332**	,294**	,199**	,244**	1	,357**	,412**	,310**	,268**	,176**	,494**	,230**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P9 On	Pearson Correlation	,231**	,147**	,220**	,434**	,359**	,413**	,193**	,481**	,357**	1	,318**	,223**	,213**	,132**	,173**	,192**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

P10 On	Pearson Correlation	,108**	,073**	,168**	,297**	,193**	,047	,269**	,329**	,412**	,318**	1	,206**	,114**	,090**	,160**	,109**
	Sig. (2-tailed)	,000	,005	,000	,000	,000	,073	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P11 On	Pearson Correlation	,379**	,116**	,122**	,281**	,280**	,211**	,254**	,418**	,310**	,223**	,206**	1	,226**	,084**	,310**	,222**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P12 On	Pearson Correlation	,194**	,265**	,239**	,158**	,207**	,309**	,221**	,177**	,268**	,213**	,114**	,226**	1	,207**	,315**	,347**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P13 On	Pearson Correlation	,117**	,329**	,305**	,079**	,281**	,137**	,115**	,142**	,176**	,132**	,090**	,084**	,207**	1	,254**	,372**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000		,000	,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P14 On	Pearson Correlation	,239**	,213**	,313**	,067*	,371**	,205**	,199**	,328**	,494**	,173**	,160**	,310**	,315**	,254**	1	,262**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460
P15 On	Pearson Correlation	,258**	,326**	,300**	,134**	,391**	,211**	,141**	,236**	,230**	,192**	,109**	,222**	,347**	,372**	,262**	1

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
N	1312	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460	1460

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Leyenda: A. CB.: Agresión *Cyberbullying*; P1: desencadenantes on; P2: señales on; P3: imitación on; P4: Expectativas on; P5: Conformidad on; P6: Obediencia on; P7: Desafío on; P8: Anonimato on; P9: Min. Reglas on; P10: Min. Responsabilidad on; P11: Min. Consecuencias on; P12: Min. Víctima on; P13: Frustración on; P14: Hacinamiento on; P15: Territorialidad on.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 108. Correlaciones entre *bullying* directo, indirecto y ocio desestructurado

		Agresor: *bullying* directo	Víctima: *bullying* directo	Agresor: *bullying* indirecto	Víctima: *bullying* indirecto	Bebemos alcohol / Tomamos drogas	Rompemos cosas para divertirnos	Robamos en tiendas	Molestamos a la gente para divertirnos	Nos peleamos con otros chicos/as
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,254**	,549**	,244**	,000	,062*	,022	,080**	,084**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,993	,031	,452	,006	,004
	N	1342	1327	1327	1329	1187	1187	1180	1182	1187
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	,254**	1	,173**	,592**	-,013	,059*	,028	,081**	,070*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,648	,043	,343	,006	,016
	N	1327	1340	1320	1321	1184	1184	1177	1179	1184
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,549**	,173**	1	,260**	-,009	,011	,008	,038	,036
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,756	,703	,792	,194	,211
	N	1327	1320	1336	1326	1182	1182	1175	1177	1182
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	,244**	,592**	,260**	1	-,033	,032	,005	,024	,033
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,259	,275	,851	,406	,252
	N	1329	1321	1326	1336	1181	1181	1174	1176	1181
Bebemos alcohol / Tomamos drogas	Pearson Correlation	,000	-,013	-,009	-,033	1	,396**	,413**	,291**	,391**
	Sig. (2-tailed)	,993	,648	,756	,259		,000	,000	,000	,000
	N	1187	1184	1182	1181	1262	1256	1251	1253	1259

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Rompemos cosas para divertirnos	Pearson Correlation	,062*	,059*	,011	,032	,396**	1	,606**	,480**	,555**
	Sig. (2-tailed)	,031	,043	,703	,275	,000		,000	,000	,000
	N	1187	1184	1182	1181	1256	1261	1251	1253	1258
Robamos en tiendas	Pearson Correlation	,022	,028	,008	,005	,413**	,606**	1	,395**	,561**
	Sig. (2-tailed)	,452	,343	,792	,851	,000	,000		,000	,000
	N	1180	1177	1175	1174	1251	1251	1255	1248	1253
Molestamos a la gente para divertirnos	Pearson Correlation	,080**	,081**	,038	,024	,291**	,480**	,395**	1	,529**
	Sig. (2-tailed)	,006	,006	,194	,406	,000	,000	,000		,000
	N	1182	1179	1177	1176	1253	1253	1248	1257	1256
Nos peleamos con otros chicos/as	Pearson Correlation	,084**	,070*	,036	,033	,391**	,555**	,561**	,529**	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,016	,211	,252	,000	,000	,000	,000	
	N	1187	1184	1182	1181	1259	1258	1253	1256	1262

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 109. Correlación entre *cyberbullying* (agresión y victimización) y ocio desestructurado

		Agresor: *cyberbullying*	Víctima: *cyberbullying*	Bebemos alcohol / Tomamos drogas	Rompemos cosas para divertirnos	Robamos en tiendas	Molestamos a la gente para divertirnos	Nos peleamos con otros chicos/as	Jugando *online*
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,240**	-,009	,024	-,003	,037	,040	-,008
	Sig. (2-tailed)		,000	,749	,419	,920	,209	,171	,794
	N	1312	1298	1160	1159	1153	1156	1160	1139
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	,240**	1	-,019	,064*	-,003	,014	,039	-,002
	Sig. (2-tailed)	,000		,522	,028	,908	,643	,183	,946
	N	1298	1334	1180	1179	1173	1175	1180	1157
Bebemos alcohol / Tomamos drogas	Pearson Correlation	-,009	-,019	1	,396**	,413**	,291**	,391**	,053
	Sig. (2-tailed)	,749	,522		,000	,000	,000	,000	,063
	N	1160	1180	1262	1256	1251	1253	1259	1228
Rompemos cosas para divertirnos	Pearson Correlation	,024	,064*	,396**	1	,606**	,480**	,555**	,203**
	Sig. (2-tailed)	,419	,028	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1159	1179	1256	1261	1251	1253	1258	1228
Robamos en tiendas	Pearson Correlation	-,003	-,003	,413**	,606**	1	,395**	,561**	,110**
	Sig. (2-tailed)	,920	,908	,000	,000		,000	,000	,000
	N	1153	1173	1251	1251	1255	1248	1253	1223

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Molestamos a la gente para divertirnos	Pearson Correlation	,037	,014	,291**	,480**	,395**	1	,529**	,219**
	Sig. (2-tailed)	,209	,643	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1156	1175	1253	1253	1248	1257	1256	1224
Nos peleamos con otros chicos/as	Pearson Correlation	,040	,039	,391**	,555**	,561**	,529**	1	,210**
	Sig. (2-tailed)	,171	,183	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1160	1180	1259	1258	1253	1256	1262	1229
Jugando *online*	Pearson Correlation	-,008	-,002	,053	,203**	,110**	,219**	,210**	1
	Sig. (2-tailed)	,794	,946	,063	,000	,000	,000	,000	
	N	1139	1157	1228	1228	1223	1224	1229	1237

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 110. Correlación entre *bullying* directo (agresión), sexting y exposición a la violencia.

		Agresor: *bullying* directo	Testigo VF calle	Testigo VF casa	Testigo VF colegio	Testigo de amenazas en la calle	Testigo amenazas casa	Testigo amenazas colegio	Testigo insultos calle	Testigo insultos casa	Testigo insultos colegio	Pedir foto cont. sexual	Enviar foto cont. sexual
Agresor: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,140**	,172**	,205**	,170**	,167**	,180**	,116**	,141**	,145**	,021	-,006
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,476	,845
	N	1342	1329	1314	1287	1325	1314	1285	1323	1310	1286	1196	1186
Testigo VF calle	Pearson Correlation	,140**	1	,211**	,374**	,500**	,169**	,297**	,394**	,181**	,232**	,037	,089**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,193	,002
	N	1329	1384	1366	1338	1376	1365	1332	1371	1359	1330	1228	1218
Testigo VF casa	Pearson Correlation	,172**	,211**	1	,218**	,112**	,535**	,126**	,128**	,496**	,103**	-,006	,017
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,831	,548
	N	1314	1366	1368	1330	1364	1361	1324	1357	1356	1320	1213	1203
Testigo VF colegio	Pearson Correlation	,205**	,374**	,218**	1	,302**	,120**	,492**	,276**	,129**	,407**	,012	,012
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,683	,692
	N	1287	1338	1330	1340	1335	1328	1331	1329	1323	1328	1189	1179
Testigo amenazas calle	Pearson Correlation	,170**	,500**	,112**	,302**	1	,206**	,438**	,498**	,210**	,269**	,006	-,003

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,826	,930
	N	1325	1376	1364	1335	1379	1365	1333	1371	1360	1330	1223	1213
Testigo amenazas casa	Pearson Correlation	,167**	,169**	,535**	,120**	,206**	1	,208**	,126**	,556**	,135**	-,016	,021
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,586	,466
	N	1314	1365	1361	1328	1365	1367	1327	1359	1359	1324	1211	1201
Testigo amenazas colegio	Pearson Correlation	,180**	,297**	,126**	,492**	,438**	,208**	1	,329**	,212**	,502**	,052	,008
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,075	,778
	N	1285	1332	1324	1331	1333	1327	1336	1328	1322	1329	1183	1173
Testigo insultos calle	Pearson Correlation	,116**	,394**	,128**	,276**	,498**	,126**	,329**	1	,273**	,505**	,029	,032
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,305	,260
	N	1323	1371	1357	1329	1371	1359	1328	1375	1358	1329	1219	1209
Testigo insultos casa	Pearson Correlation	,141**	,181**	,496**	,129**	,210**	,556**	,212**	,273**	1	,253**	,053	,028
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,068	,326
	N	1310	1359	1356	1323	1360	1359	1322	1358	1361	1322	1206	1196
Testigo insultos colegio	Pearson Correlation	,145**	,232**	,103**	,407**	,269**	,135**	,502**	,505**	,253**	1	,058*	,067*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,047	,022
	N	1286	1330	1320	1328	1330	1324	1329	1329	1322	1336	1182	1172

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Pedir foto cont. sexual	Pearson Correlation	,021	,037	-,006	,012	,006	-,016	,052	,029	,053	,058*	1	,513**
	Sig. (2-tailed)	,476	,193	,831	,683	,826	,586	,075	,305	,068	,047		,000
	N	1196	1228	1213	1189	1223	1211	1183	1219	1206	1182	1277	1266
Enviar foto cont. sexual	Pearson Correlation	-,006	,089**	,017	,012	-,003	,021	,008	,032	,028	,067*	,513**	1
	Sig. (2-tailed)	,845	,002	,548	,692	,930	,466	,778	,260	,326	,022	,000	
	N	1186	1218	1203	1179	1213	1201	1173	1209	1196	1172	1266	1267

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 111. Correlación entre *bullying* directo (victimización), sexting y exposición a la violencia.

		Víctima: *bullying* directo	Testigo VF calle	Testigo VF casa	Testigo VF colegio	Testigo de amenazas en la calle	Testigo amenazas casa	Testigo amenazas colegio	Testigo insultos calle	Testigo insultos casa	Testigo insultos colegio	Pedir foto cont. sexual	Enviar foto cont. sexual
Víctima: *bullying* directo	Pearson Correlation	1	,050	,182**	,160**	,082**	,219**	,186**	,107**	,180**	,151**	,026	,033
	Sig. (2-tailed)		,068	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,365	,260
	N	1340	1328	1314	1286	1324	1314	1286	1322	1309	1285	1194	1185
Testigo VF calle	Pearson Correlation	,050	1	,211**	,374**	,500**	,169**	,297**	,394**	,181**	,232**	,037	,089**
	Sig. (2-tailed)	,068		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,193	,002
	N	1328	1384	1366	1338	1376	1365	1332	1371	1359	1330	1228	1218
Testigo VF casa	Pearson Correlation	,182**	,211**	1	,218**	,112**	,535**	,126**	,128**	,496**	,103**	-,006	,017
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,831	,548
	N	1314	1366	1368	1330	1364	1361	1324	1357	1356	1320	1213	1203
Testigo VF colegio	Pearson Correlation	,160**	,374**	,218**	1	,302**	,120**	,492**	,276**	,129**	,407**	,012	,012
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,683	,692
	N	1286	1338	1330	1340	1335	1328	1331	1329	1323	1328	1189	1179
	Pearson Correlation	,082**	,500**	,112**	,302**	1	,206**	,438**	,498**	,210**	,269**	,006	-,003

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Testigo amenazas calle	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,826	,930
	N	1324	1376	1364	1335	1379	1365	1333	1371	1360	1330	1223	1213
Testigo amenazas casa	Pearson Correlation	,219**	,169**	,535**	,120**	,206**	1	,208**	,126**	,556**	,135**	-,016	,021
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,586	,466
	N	1314	1365	1361	1328	1365	1367	1327	1359	1359	1324	1211	1201
Testigo amenazas colegio	Pearson Correlation	,186**	,297**	,126**	,492**	,438**	,208**	1	,329**	,212**	,502**	,052	,008
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,075	,778
	N	1286	1332	1324	1331	1333	1327	1336	1328	1322	1329	1183	1173
Testigo insultos calle	Pearson Correlation	,107**	,394**	,128**	,276**	,498**	,126**	,329**	1	,273**	,505**	,029	,032
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,305	,260
	N	1322	1371	1357	1329	1371	1359	1328	1375	1358	1329	1219	1209
Testigo insultos casa	Pearson Correlation	,180**	,181**	,496**	,129**	,210**	,556**	,212**	,273**	1	,253**	,053	,028
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,068	,326
	N	1309	1359	1356	1323	1360	1359	1322	1358	1361	1322	1206	1196
Testigo insultos colegio	Pearson Correlation	,151**	,232**	,103**	,407**	,269**	,135**	,502**	,505**	,253**	1	,058*	,067*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,047	,022
	N	1285	1330	1320	1328	1330	1324	1329	1329	1322	1336	1182	1172

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Pedir foto cont. sexual	Pearson Correlation	,026	,037	-,006	,012	,006	-,016	,052	,029	,053	,058*	1	,513**
	Sig. (2-tailed)	,365	,193	,831	,683	,826	,586	,075	,305	,068	,047		,000
	N	1194	1228	1213	1189	1223	1211	1183	1219	1206	1182	1277	1266
Enviar foto cont. sexual	Pearson Correlation	,033	,089**	,017	,012	-,003	,021	,008	,032	,028	,067*	,513**	1
	Sig. (2-tailed)	,260	,002	,548	,692	,930	,466	,778	,260	,326	,022	,000	
	N	1185	1218	1203	1179	1213	1201	1173	1209	1196	1172	1266	1267

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabla 112. Correlación entre *bullying* indirecto (agresión), sexting y exposición a la violencia.

		Agresor: *bullying* indirecto	Testigo VF calle	Testigo VF casa	Testigo VF colegio	Testigo de amenazas en la calle	Testigo amenazas casa	Testigo amenazas colegio	Testigo insultos calle	Testigo insultos casa	Testigo insultos colegio	Pedir foto cont. sexual	Enviar foto cont. sexual
Agresor: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	1	,135**	,161**	,126**	,160**	,172**	,157**	,092**	,146**	,064*	-,013	-,016
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,022	,659	,583
	N	1336	1325	1310	1281	1321	1310	1279	1318	1306	1279	1192	1182

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 113. Correlación entre *bullying* indirecto (victimización), sexting y exposición a la violencia.

		Víctima: *bullying* indirecto	Testigo VF calle	Testigo VF casa	Testigo VF colegio	Testigo de amenazas en la calle	Testigo amenazas casa	Testigo amenazas colegio	Testigo insultos calle	Testigo insultos casa	Testigo insultos colegio	Pedir foto cont. sexual	Enviar foto cont. sexual
Víctima: *bullying* indirecto	Pearson Correlation	1	,072**	,187**	,140**	,128**	,178**	,181**	,137**	,174**	,160**	-,016	,022
	Sig. (2-tailed)		,008	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,581	,457
	N	1336	1325	1310	1283	1321	1310	1280	1318	1306	1280	1191	1182

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabla 114. Correlación entre *cyberbullying* (agresión), sexting y exposición a la violencia (medio físico).

		Agresor: *cyberbullying*	Testigo VF calle	Testigo VF casa	Testigo VF colegio	Testigo de amenazas en la calle	Testigo amenazas casa	Testigo amenazas colegio	Testigo insultos calle	Testigo insultos casa	Testigo insultos colegio	Pedir foto cont. sexual	Enviar foto cont. sexual
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,102**	,106**	,093**	,130**	,068*	,157**	,085**	,084**	,080**	,009	,015
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,001	,000	,015	,000	,002	,003	,005	,763	,611
	N	1312	1301	1287	1259	1296	1286	1256	1295	1282	1257	1170	1160

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 115. Correlación entre *cyberbullying* (victimización), sexting y exposición a la violencia (medio físico).

		Víctima: *cyberbullying*	Testigo VF calle	Testigo VF casa	Testigo VF colegio	Testigo de amenazas en la calle	Testigo amenazas casa	Testigo amenazas colegio	Testigo insultos calle	Testigo insultos casa	Testigo insultos colegio	Pedir foto cont. sexual	Enviar foto cont. sexual
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,077**	,076**	,116**	,094**	,087**	,132**	,083**	,074**	,062*	,001	,026
	Sig. (2-tailed)		,005	,006	,000	,001	,002	,000	,002	,007	,027	,970	,378
	N	1334	1322	1307	1279	1318	1307	1277	1316	1303	1277	1190	1180

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 116. Correlación entre *cyberbullying* (agresión), frecuencia de uso de redes sociales y exposición a la violencia (*online*).

		Agresor: *cyberbullying*	Testigo: VF Internet	Testigo: amenazas Internet	Testigo: VB Internet	Uso intensivo Internet
Agresor: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,145**	,155**	,131**	,086**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,002
	N	1312	1203	1193	1193	1312
Testigo VF Internet	Pearson Correlation	,145**	1	,600**	,554**	,187**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	1203	1280	1263	1262	1280
Testigo: amenazas Internet	Pearson Correlation	,155**	,600**	1	,659**	,238**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	1193	1263	1269	1258	1269
Testigo: insultos Internet	Pearson Correlation	,131**	,554**	,659**	1	,185**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	1193	1262	1258	1269	1269
Uso intensivo Internet	Pearson Correlation	,086**	,187**	,238**	,185**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000	,000	
	N	1312	1280	1269	1269	1460

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 117. Correlación entre *cyberbullying* (victimización), frecuencia de uso de redes sociales y exposición a la violencia (*online*).

		Víctima de *cyberbullying* en el último año	Testigo: VF Internet	Testigo: amenazas Internet	Testigo: VB Internet	Uso intensivo Internet
Víctima: *cyberbullying*	Pearson Correlation	1	,103**	,159**	,119**	,117**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	1334	1223	1215	1215	1334
Testigo VF Internet	Pearson Correlation	,103**	1	,600**	,554**	,187**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	1223	1280	1263	1262	1280
Testigo: amenazas Internet	Pearson Correlation	,159**	,600**	1	,659**	,238**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	1215	1263	1269	1258	1269
Testigo: insultos Internet	Pearson Correlation	,119**	,554**	,659**	1	,185**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	1215	1262	1258	1269	1269
Uso intensivo Internet	Pearson Correlation	,117**	,187**	,238**	,185**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	1334	1280	1269	1269	1460

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 2. Cuestionario empleado.

CUESTIONARIO DE HÁBITOS *ONLINE* Y *OFFLINE* DE LOS JÓVENES

PRESENTACIÓN

Este cuestionario es anónimo y secreto, nadie conocerá lo que contestas y nadie podrá identificar tus respuestas, por lo que te rogamos que contestes con sinceridad lo que tú piensas.

Esta encuesta es sobre ti y tus amigos. Estamos interesados en conocer más sobre tu vida, escuela, lo que haces en tu tiempo libre y en Internet, también sobre los problemas que puedas tener.

Las preguntas son sobre ti, tus experiencias personales y sobre tu opinión, pero eres libre de contestarlas o no.

Esto no es un test o un examen, por lo que no hay respuestas buenas o malas.

Antes de comenzar escucha atentamente las instrucciones de la persona que es la responsable en este momento.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

BLOQUE I. Sobre ti, tu instituto y tu familia

1. Eres: chico/chica
2. ¿Qué edad tienes?
3. ¿En qué barrio vives?
4. ¿Cuál es tu Instituto?
5. (Autoestima) Cómo te sientes contigo mismo. En cada pregunta elige una respuesta, la que mejor describa cómo te sientes contigo mismo en este momento: (Totalmente en desacuerdo/En desacuerdo/De acuerdo/Totalmente de acuerdo)
    - Estoy feliz con la manera en la que puedo hacer la mayoría de las cosas
    - Soy tan buen estudiante como quisiera ser
    - Estoy feliz con mi apariencia
    - Soy tan bueno en los deportes/actividades físicas como me gustaría
    - Soy tan bueno como quiero haciendo nuevos amigos
    - Soy tan bueno en las tareas escolares como me gustaría
    - Me gusta mi cuerpo justamente como es
    - Me gusta ser justamente como soy
    - Me siento bien con lo bien que lo hago cuando participo en deportes/actividades físicas
    - Me llevo tan bien con mi familia como me gustaría
    - Me siento bien con mi altura y mi peso
    - Soy feliz con la cantidad de deportes o actividades físicas en las que soy bueno
    - Soy tan popular entre los chicos de mi edad como quiero
    - Mi familia me presta bastante atención
    - Soy la clase de persona que deseo ser
    - Me siento bien con lo buen estudiante que soy
    - Me siento bien con lo bien que me llevo con otras personas de mi edad
    - Estoy feliz con lo que me quiere mi familia
6. (Impulsividad) ¿En qué grado estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases? (Totalmente en desacuerdo/En desacuerdo/De acuerdo/Totalmente de acuerdo)
    - A menudo actúo de improviso, sin pensar
    - A menudo hago lo que me produce placer en este momento aún a costa de no conseguir una meta lejana
    - Me preocupa más lo que me suceda a corto plazo que a largo plazo
    - Me gusta probarme de vez en cuando haciendo cosas arriesgadas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Algunas veces me arriesgaría solo para divertirme
- La emoción y la aventura son más importantes para mí que la seguridad
- Intento pensar primero en mí mismo, incluso si eso significa ponerle las cosas más difíciles a los demás
- Si las cosas que hago molestan a la gente, es su problema, no el mío
- Intentaré hacer las cosas que quiera, incluso si ello causa problemas a otros
- Pierdo los estribos muy fácilmente
- Cuando estoy realmente enfadado es mejor que la gente se aleje de mí
- Cuando estoy seriamente en desacuerdo con alguien, generalmente me es difícil hablar tranquilamente sin sentirme ofendido

7. Nos gustaría conocer lo que haces en Internet, ¿con qué frecuencia utilizas, cuántas cuentas tienes y desde qué dispositivo utilizas las siguientes aplicaciones? (Nunca, un día a la semana, dos o tres días a la semana, Todos los días) (número de cuentas 0-10) (móvil, Tablet, ordenador)
    - Whatsapp
    - Telegram
    - Line
    - kik
    - Instagram
    - Youtube
    - Vine
    - Flickr
    - Twitter
    - Facebook
    - Tuenti
    - Google +
    - Ask
    - Habbo
    - Hi5
    - Snapchat
    - Badoo
    - Juegos
        - ¿Cuáles?
    - E-mail
        - ¿Cuáles?
    - Otros

8. ¿Cuál es tu dominio de Internet? (Bajo, medio, avanzado)
9. De las siguientes situaciones, cuéntanos con qué frecuencia ves: (nunca, casi nunca, algunas veces, frecuentemente)
    - Cómo una persona pegaba o dañaba físicamente a otra en (tu barrio, tu casa, en el Instituto/colegio, en Televisión, en Internet)
    - Cómo una persona amenazaba a otra (tu barrio, tu casa, en el Instituto/colegio, en Televisión, en Internet)
    - Cómo una persona insultaba a otra (tu barrio, tu casa, en el Instituto/colegio, en Televisión, en Internet)

10. De las siguientes personas indica cuáles han tenido problemas con la policía o la justicia en el último año y con qué frecuencia: (Nunca, algunas veces, muchas veces, frecuentemente)
    - Padres
    - Hermanos/as
    - Amigos/as
    - Yo mismo

11. Personas con las que convives (indicar las personas con las que convive)
12. Nivel estudios (primarios, secundarios, universitarios)
    - Padre/tutor
    - Madre/tutora

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

13. Indica el trabajo de:
    - Padre/tutor
    - Madre/tutora

14. Indica el país de nacimiento de:
    - Padre/tutor
    - Madre/tutora
    - Hermanos/as

15. Me llevo bien con… / Si tengo problemas puedo contar con… (nunca, a veces, a menudo, siempre)
    - Padre/tutor
    - Madre/tutora
    - Hermanos/as
    - Profesores
    - Compañeros/as de clase
    - Amigos/as fuera del centro escolar

16. ¿En qué grado consideras que las siguientes personas dominan las aplicaciones de Internet y qué aplicaciones utilizan? (Bajo/medio/alto) (Aplicaciones)
    - Padre/tutor
    - Madre/tutora
    - Hermanos/as
    - Profesores
    - Compañeros/as de clase
    - Amigos/as fuera del centro escolar

17. Cuando tienes un problema en la calle, ¿con quién puedes contar? (nunca, a veces, a menudo, siempre)
    - Padre/tutor
    - Madre/tutora
    - Hermanos/as
    - Profesores
    - Compañeros/as de clase
    - Amigos/as fuera del centro escolar

18. Cuando tienes un problema en Internet, ¿con quién puedes contar? (nunca, a veces, a menudo, siempre)
    - Padre/tutor
    - Madre/tutora
    - Hermanos/as
    - Profesores
    - Compañeros/as de clase
    - Amigos/as fuera del centro escolar

19. ¿A qué curso vas? (1º, 2º, 3º, 4º)
20. ¿Cómo te va este curso? (Muy mal, mal, bien, muy bien)
21. ¿Has repetido curso alguna vez? (Sí/No)
22. De las siguientes personas, ¿en qué medida están disponibles cuando tienes un problema en tu Instituto? (nunca, a veces, a menudo, siempre)
    - Director/a
    - Jefe/a de estudios
    - Orientador/a
    - Tutor/a
    - Otros profesores

23. ¿Alguna vez has recibido charlas de la policía en tu centro educativo? (Sí, ¿de qué trataban?, ¿te han servido de algo?/No)
24. ¿Has tenido que recurrir a la policía para que te ayudase en algún momento? (Sí, ¿cuál ha sido el trato?, ¿han solucionado el problema?/ No)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

BLOQUE II. *Bullying*, ciber*bullying* y sexting

BULLYING es un comportamiento realizado por un individuo o grupo que se repite en el tiempo para lastimar, acosar, amenazar, asustar o meterse con otra persona con la intención de hacerle daño. Es diferente de otras conductas agresivas porque implica un desequilibrio de poder que deja a las víctimas sin poder defenderse. NOS GUSTARÍA SABER SOBRE TUS EXPERIENCIAS DE *BULLYING*:

23. (EL *BULLYING* DIRECTO incluye conductas de golpear, zancadillear, robar, insultar o burlarse de alguien) ¿Has sufrido *bullying* DIRECTO en los últimos doce meses? (no, no he sufrido *bullying*, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
24. Si lo has sufrido, ¿en qué lugares ha sucedido? (Clase, cambios de clase, patio, salida del Instituto, comedor, actividades extraescolares)
25. ¿Has hecho *bullying* DIRECTO en los últimos doce meses? (no, no he hecho *bullying*, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
26. ¿Has visto cómo un compañero/a sufría *BULLYING* DIRECTO en los últimos doce meses? (no, no he visto *bullying*, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
27. (EL *BULLYING* INDIRECTO incluye conductas de excluir deliberadamente al alguien de actividades en grupo, amenazar o difundir rumores falsos) ¿Has sufrido *bullying* INDIRECTO en los últimos doce meses? (no, no he sufrido *bullying*, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
28. Si lo has sufrido, ¿en qué lugares ha sucedido? (Clase, cambios de clase, patio, salida del Instituto, comedor, actividades extraescolares)
29. ¿Has hecho *bullying* INDIRECTO en los últimos doce meses? (no, no he hecho *bullying*, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
30. ¿Has visto cómo un compañero/a sufría *BULLYING* INDIRECTO en los últimos doce meses? (no, no he visto *bullying*, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
31. ¿Qué has hecho cuando has visto, u oído, que alguien sufriera *BULLYING* en los últimos doce meses? (no he visto ni oído ningún episodio de *bullying*, ignoré por completo lo que pasaba, intenté que un amigo o grupo de amigos ayudaran a la persona que sufría *bullying*; intenté parar al agresor o agresores; se lo conté a un adulto; consolé a la persona que lo sufría; me reí de la persona que lo sufría; miré, pero no hice nada, otro_____)
32. Cuando he hecho *BULLYING* ha sido porque:
    - Tenía que responder rápidamente a un ataque previo
    - La otra persona lo merecía
    - Mi familia y amigos lo hace y creo que es lo que hay que hacer
    - Es lo normal en mi Instituto
    - Es normal entre mi grupo de amigos/as
    - Alguien me ha dicho que lo haga
    - Es un reto para mí
    - Es muy raro que me pillen
    - Aunque esté prohibido lo he hecho
    - En mi Instituto todo está permitido
    - No me pasará nada aunque me pillen
    - A la persona o personas a las que se lo he hecho no le pasará nada grave
    - Me he sentido frustrado por algo que me había pasado
    - Así lo ha podido ver mucha gente en el Instituto
    - He necesitado defender mi imagen y la de mis amigos

CIBER*BULLYING* es un comportamiento realizado por un individuo o grupo que se repite en el tiempo para lastimar, acosar, amenazar, asustar o meterse con otra persona con la intención de hacerle daño, PERO CON LA UTILIZACIÓN DE INTERNET (teléfonos móviles, tablets, ordenadores, redes sociales, …). También implica un desequilibrio de poder que deja a las víctimas sin poder defenderse. NOS GUSTARÍA SABER SOBRE TUS EXPERIENCIAS DE CIBER*BULLYING*:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

33. ¿Has visto u oído que algún compañero/a del Instituto sufra CIBER*BULLYING* en los últimos doce meses? (no, no he visto ciber*bullying*, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
34. ¿Has sufrido CIBER*BULLYING* en los últimos doce meses? (no, no he sufrido ciber*bullying*, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
35. Si es así, de qué manera en los últimos doce meses: (nunca, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
    - Alguien ha puesto comentarios injuriosos sobre mí *online*
    - Alguien ha puesto imágenes comprometedoras sobre mí *online*
    - Alguien ha puesto un vídeo comprometedor *online* sobre mí
    - Alguien ha creado una página web sobre mí (o ha creado un perfil falso en Redes Sociales)
    - Alguien ha difundido rumores sobre mí *online*
    - Alguien me ha mandado mensajes amenazantes
    - Alguien ha pretendido ser yo *online* (ha utilizado mi identidad)

36. Cuando he sufrido CIBER*BULLYING* ha sido en:
    - Whatsapp
    - Line
    - kik
    - Instagram
    - Youtube
    - Vine
    - Flickr
    - Twitter
    - Facebook
    - Tuenti
    - Google +
    - Ask
    - Habbo
    - Hi5
    - Snapchat
    - Badoo
    - Juegos
        - ¿Cuáles?
    - E-mail
        - ¿Cuáles?
    - Otros

37. ¿Has hecho CIBER*BULLYING* en los últimos doce meses? (no, no he hecho ciber*bullying*, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
38. Si es así, de qué manera en los últimos doce meses: (nunca, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
    - He puesto comentarios injuriosos sobre otra persona *online*
    - He puesto imágenes comprometedoras sobre otra persona *online*
    - He puesto sobre un vídeo comprometedor *online* otra persona
    - He creado una página web sobre otra persona (o he creado un perfil falso en Redes Sociales)
    - He difundido rumores sobre otra persona *online*
    - He mandado mensajes amenazantes a otra persona
    - He pretendido ser yo *online* (he utilizado la identidad de otra persona)

39. Cuando he hecho CIBER*BULLYING* ha sido en:
    - Whatsapp
    - Line
    - kik
    - Instagram
    - Youtube
    - Vine
    - Flickr
    - Twitter

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Facebook
- Tuenti
- Google +
- Ask
- Habbo
- Hi5
- Snapchat
- Badoo
- Juegos
    - ¿Cuáles?
- E-mail
    - ¿Cuáles?
- Otros

40. ¿Qué has hecho cuando has visto, u oído, que alguien sufriera CIBER*BULLYING* en los últimos doce meses? (no he visto ni oído ningún episodio de ciber*bullying*, ignoré por completo lo que pasaba, intenté que un amigo o grupo de amigos ayudaran a la persona que sufría ciber*bullying*; intenté parar al agresor o agresores; se lo conté a un adulto; consolé a la persona que lo sufría; me reí de la persona que lo sufría; miré, pero no hice nada, otro_____)

41. Cuando he hecho CIBER*BULLYING* ha sido porque:
    - Tenía que responder rápidamente a un ataque previo
    - La otra persona lo merecía
    - Mi familia y amigos lo hace y creo que es lo que hay que hacer
    - Es lo normal en Internet
    - Es normal entre mi grupo de amigos/as
    - Alguien me ha dicho que lo haga
    - Es un reto para mí
    - Es muy raro que me pillen
    - Aunque esté prohibido lo he hecho
    - En Internet todo está permitido
    - No me pasará nada aunque me pillen
    - A la persona o personas a las que se lo he hecho no le pasará nada grave
    - Me he sentido frustrado por algo que me había pasado en Internet
    - Así lo ha podido ver mucha gente en Internet
    - He necesitado defender mi imagen y la de mis amigos en Internet

42. Sexting es cuando recibimos, enviamos o nos piden imágenes o vídeos íntimos. De las siguientes conducta indica las que has sufrido o hecho en los últimos doce meses: (nunca, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana)
    - Alguien me ha pedido una imagen o vídeo míos
    - Alguien me ha enviado una imagen o vídeo suyos
    - He difundido una imagen o vídeo de alguien que me había llegado
    - He pedido una imagen o vídeo a otra persona

BLOQUE III. Lo que te pasa y haces fuera del Instituto

43. ¿En qué grado estás de acuerdo con las siguientes frases sobre tu barrio? (Totalmente en desacuerdo, Algo en desacuerdo, algo de acuerdo, Totalmente en desacuerdo)
    - Si tuviera que mudarme echaría de menos mi barrio
    - Mis vecinos notan cuando me porto mal y me lo dicen
    - Me gusta mi barrio
    - Hay mucho espacio para que los niños jueguen
    - Hay mucha delincuencia en mi barrio
    - Hay mucha venta de drogas
    - Hay muchas riñas
    - Hay muchos edificios abandonados y sucios

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Hay muchas pintadas
- La gente está dispuesta a ayudar a sus vecinos
- Es un barrio unido
- La gente del barrio se lleva bien entre sí
- Pasa muchas veces la policía

44. ¿Fuera del Instituto, cuántas horas empleas por término medio en un día de diario en cada una de las siguientes actividades? (ninguna, 1, 2, 3, 4 ó +)
- Haciendo deberes
- Leyendo un libro
- Viendo la televisión
- Jugando *online*
- Leyendo revistas o en Internet
- Con mis amigos
- Haciendo deporte
- Tocando un instrumento musical

45. Cuando sales con tus amigos: (nunca, algunas veces, a menudo, siempre)
- Vamos a bares, discotecas o conciertos
- Tocamos en un grupo
- Bebemos cerveza/alcohol y tomamos otras drogas
- Rompemos cosas para divertirnos
- Robamos en tiendas
- Hacemos deporte
- Jugamos a la consola o whastapeamos
- Molestamos a la gente para divertirnos
- Nos peleamos con otros chicos/as

46. ¿Con qué frecuencia consumes las siguientes drogas? (nunca, algún fin de semana, todos los fines de semana, entre semana y fin de semana)
- Cerveza
- Vino
- Ron, whisky, vodka
- Marihuana (hachís)
- Cocaína
- Anfetaminas (meta)
- Fármacos
- Tabaco
- Otros, ¿cuáles?

47. En los últimos doce meses, ¿con qué frecuencia has hecho lo siguiente?: (nunca, solo una o dos veces, dos o tres veces al mes, alrededor de una vez a la semana, varias veces a la semana) (¿Se ha enterado la policía?)
- Faltar sin justificación al Instituto
- Pegarme con compañeros/as de Instituto
- Robar en una tienda
- Hacer grafitis o pintadas en la calle
- Conducir sin carnet
- Viajar sin pagar (metro, cercanías, EMT)
- Atacar a alguien con violencia
- Asaltar una casa
- Robar un coche o moto
- Robar una bicicleta
- Romper cosas en la calle
- Romper cosas en el Instituto
- Pegar a algún familiar
- Provocar a la policía
- Otros

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 3. Ejemplo de viñetas.

EVS2-2

Percepciones sobre situaciones en el centro educativo

¡Hola!

A continuación, se te ofrece un breve texto a través del cual queremos conocer tu opinión sobre las situaciones que se plantean.

No necesitamos conocer quién eres, por lo que todo lo que nos digas es totalmente anónimo. Por eso, además, te pedimos sinceridad en las respuestas, ya que queremos conocer mejor vuestro día a día en el instituto.

Es importante que tengas claro que este ejercicio NO es un examen.

Sí necesitamos conocer algunas cosas sobre ti, antes de empezar, pero nadie sabrá quién ha rellenado este pequeño ejercicio.

Muchas gracias por tu ayuda.

¿Eres un chico o una chica?

¿Qué edad tienes?

¿A qué curso vas?

¿Alguna vez te han acosado en la escuela/instituto o en tus redes sociales por parte de tus compañeros/as del cole? Si has respondido sí, ¿puedes decirnos dónde?

¿Alguna vez has participado en una situación de acoso en la escuela/instituto o en las redes sociales hacia tus compañeros/as del cole? Si has respondido sí, ¿puedes decirnos dónde?

¿Alguna vez has visto alguna situación de acoso en la escuela/instituto o en las redes sociales por parte de tus compañeros/as del cole? Si has respondido sí, ¿puedes decirnos dónde?

A continuación, **lee detenidamente la situación que se plantea y danos tu opinión. Recuerda que es totalmente anónimo y necesitamos tu sinceridad y ayuda.**

Situación 2.

En el instituto, un chico o chica se está metiendo desde hace tiempo con otro/a y le está haciendo sufrir bastante. Nosotros no sabemos los motivos, por lo que te pedimos que pienses en ello y nos cuentes por qué podría hacerlo. No hay límite de espacio, puedes escribir tanto como quieras.

Además, nos gustaría que nos dieras tu opinión sobre este hecho respondiendo, desde tu experiencia, a las siguientes preguntas. Tampoco hay límite de espacio.

¿Es algo que se hace cuando se está entre amigos?

¿Crees que alguien de los amigos le podría haber dicho que lo haga?

¿Puede suponer un reto o un desafío para ese chico o chica que acosa?

¿Crees que lo hace porque piensa que es muy raro que le pillen haciéndolo? O bien, ¿lo hace en sitios donde piensa que no le van a ver?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

EVSM12-4

Percepciones sobre situaciones en el centro educativo

¡Hola!

A continuación, se te ofrece un breve texto a través del cual queremos conocer tu opinión sobre las situaciones que se plantean.

No necesitamos conocer quién eres, por lo que todo lo que nos digas es totalmente anónimo. Por eso, además, te pedimos sinceridad en las respuestas, ya que queremos conocer mejor vuestro día a día en el instituto.

Es importante que tengas claro que este ejercicio NO es un examen.

Sí necesitamos conocer algunas cosas sobre ti, antes de empezar, pero nadie sabrá quién ha rellenado este pequeño ejercicio.

Muchas gracias por tu ayuda.

¿Eres un chico o una chica?

¿Qué edad tienes?

¿A qué curso vas?

¿Alguna vez te han acosado en la escuela/instituto o en tus redes sociales por parte de tus compañeros/as del cole? Si has respondido sí, ¿puedes decirnos dónde?

¿Alguna vez has participado en una situación de acoso en la escuela/instituto o en las redes sociales hacia tus compañeros/as del cole? Si has respondido sí, ¿puedes decirnos dónde?

¿Alguna vez has visto alguna situación de acoso en la escuela/instituto o en las redes sociales por parte de tus compañeros/as del cole? Si has respondido sí, ¿puedes decirnos dónde?

A continuación, **lee detenidamente la situación que se plantea y danos tu opinión. Recuerda que es totalmente anónimo y necesitamos tu sinceridad y ayuda.**

Situación 11.

En el instituto, o en las redes sociales que utilizáis los compañeros del instituto (o a través de internet), un chico o chica del instituto se está metiendo desde hace tiempo con otro/a compañero/a y le está haciendo sufrir bastante. Nosotros no sabemos los motivos, por lo que te pedimos que pienses en ello y nos cuentes por qué podría hacerlo. No hay límite de espacio, puedes escribir tanto como quieras.

Además, nos gustaría que nos dieras tu opinión sobre este hecho respondiendo, desde tu experiencia, a las siguientes preguntas. Tampoco hay límite de espacio.

¿Crees que esa persona podría hacerlo para desahogarse?

¿Crees que lo hace porque hay muchas personas alrededor y eso le molesta?

¿Crees podría hacerlo porque está defendiendo su territorio en el instituto o en la red?

¿Crees que pasa en alguna época del año en particular? O bien, ¿crees que podría pasar porque el instituto no es agradable?

En el caso de internet, ¿crees que lo hace porque hay muchas personas usando esas aplicaciones y eso le molesta?

¿Crees podría hacerlo porque está defendiendo su territorio o su estatus en internet?

Cuando pasa en internet, ¿crees que pasa en alguna época del año en particular?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 4. Respuesta del Gobierno al Sr. Diputado D. Antonio Hurtado Zurera. 27 de septiembre 2018.

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS
SECRETARÍA GENERAL
REGISTRO GENERAL
27 SEP. 2018 10:07:08
Entrada 102652

RESPUESTA DEL GOBIERNO

(184) PREGUNTA ESCRITA CONGRESO

184/28405 **07/02/2018** **73402**

AUTOR/A: HURTADO ZURERA, Antonio (GS)

RESPUESTA:

La línea de actuación 6 del "Plan Estratégico de Convivencia Escolar", relativo a la prevención y control de incidentes violentos o de acoso en los centros educativos y apoyo a las víctimas de violencia y acoso, establece como medida 3: "Poner en marcha un Teléfono unificado de atención a víctimas de violencia escolar, de ámbito estatal y atendido por profesionales especializados, que podrá ser utilizado vía mensajería instantánea, y difusión intensiva del recurso a través de soportes y medios de comunicación de diferentes administraciones relacionadas con el ámbito educativo, social y juvenil. Este Teléfono cumplirá con los requisitos de accesibilidad necesarios para personas con sordera y trastornos del habla".

Cabe señalar que los datos de casos de acoso denunciados a través del Servicio de Atención Telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español, desde su puesta en funcionamiento el 1 de noviembre de 2016, pueden consultarse en el siguiente enlace, que publica el correspondiente Informe anual:

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18856

En cuanto a las medidas que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) implantó para reforzar la comunicación, favorecer el intercambio de información y conocer las herramientas existentes contra el acoso, se publicó la página web dedicada a convivencia escolar, que permite la difusión y puesta en común de buenas prácticas para los casos de violencia o acoso escolar, y que puede ser objeto de consulta en el siguiente enlace:

http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/inicio.html,

Asimismo, se indica que el anterior Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó diversas Guías para la comunidad educativa referentes a este tema, en concreto:

- La Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- La Guía para la Comunidad Educativa de prevención y apoyo a las víctimas de ciberacoso en el contexto escolar.

Por otra parte, el citado Ministerio colabora con varias empresas, departamentos e instituciones:

- Con Google, en el Proyecto "Somos Más", que es una iniciativa para sensibilizar y prevenir contra la radicalización violenta y el discurso del odio. Este proyecto une dos ámbitos esenciales: la educación en el aula y el uso de Internet, con el fin de amplificar el respeto, la tolerancia y la diversidad de la Línea 6 del Plan Estratégico de Convivencia Escolar.

- Con Samsung, en el desarrollo de la actividad "Asignatura Empatía" que consiste en el visionado de un video de realidad virtual para luchar contra el acoso escolar en las aulas, que recrea un caso de acoso escolar entre adolescentes y expone cómo son los propios alumnos los que resuelven el conflicto con un uso inteligente y positivo de la tecnología. El contenido, visto desde la perspectiva de los compañeros testigos del acoso, está rodado en realidad virtual para lograr un mayor grado de concienciación y empatía con el dolor de la víctima, al mismo tiempo que se incentiva la acción del grupo y se promueve un cambio de actitud.

- El Proyecto "FRIDA", en colaboración con el anterior Ministerio de Empleo y Seguridad Social que consiste en la formación para la prevención y detección del racismo, la xenofobia, y otras formas de intolerancia en las aulas.

- Colaboración con países de la Unión Europea a través del programa Erasmus + KA3 y el proyecto "ACTive citizenship projects to enhance pupil's social and civic competences", que consiste en el desarrollo de proyectos con los alumnos para mejorar el pensamiento crítico y evitar la radicalización, promover la participación activa en las decisiones sociales por parte del alumnado, con el tratamiento de temas relacionados con la no discriminación, la inclusión social y el dialogo intercultural.

- Con el Plan Director con el que se intenta evitar el Ciberacoso, del Ministerio del Interior, para informar a los jóvenes de los peligros de compartir información a través de las redes sociales y para fomentar el respeto a los derechos y libertades fundamentales.

Además, el Ministerio de Educación promueve y colabora en la creación de cuantas medidas sean necesarias para acabar con situaciones que alteren la convivencia en los centros educativos. En todo caso, corresponde a las Comunidades Autónomas, en el ámbito de sus competencias, la decisión de implantar herramientas o instrumentos específicos eficaces que permitan la actuación inmediata en estos casos.

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS
SECRETARÍA GENERAL
REGISTRO GENERAL
27 SEP. 2018 10:07:08
Entrada 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Respecto al número de victimizaciones por acoso escolar registradas en cada año del periodo 2012/2017, con desglose por provincias y tramos de edad, fue el recogido en el siguiente cuadro:

VICTIMIZACIONES POR ACOSO ESCOLAR							
Provincia	Tramo de edad	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Albacete	6 a 8	0	0	0	1	0	0
	9 a 11	1	1	0	1	1	3
	12 a 14	11	7	13	8	8	5
	15 a 17	9	10	4	2	5	5
	Total 6 a 17	21	18	17	12	14	13
Alicante/Alacant	6 a 8	0	1	0	2	2	2
	9 a 11	4	1	2	5	6	6
	12 a 14	24	18	35	26	30	34
	15 a 17	18	4	15	11	12	21
	Total 6 a 17	46	24	52	44	50	63
Almería	6 a 8	0	0	1	0	2	0
	9 a 11	2	0	1	0	3	5
	12 a 14	13	9	14	14	13	25
	15 a 17	13	9	17	13	14	11
	Total 6 a 17	28	18	33	27	32	41
Ávila	9 a 11	0	0	0	1	0	0
	12 a 14	2	0	8	1	1	4
	15 a 17	3	4	3	3	4	0
	Total 6 a 17	5	4	11	5	5	4
Badajoz	6 a 8	0	1	1	0	3	2
	9 a 11	1	2	3	0	4	1
	12 a 14	8	8	11	8	10	7
	15 a 17	5	8	5	10	2	6
	Total 6 a 17	14	19	20	18	19	16
Balears (Illes)	6 a 8	0	1	2	2	3	2
	9 a 11	1	3	5	1	5	6
	12 a 14	9	21	20	18	20	24
	15 a 17	10	7	8	8	13	9
	Total 6 a 17	20	32	35	29	41	41
Burgos	12 a 14	2	4	4	3	5	2
	15 a 17	3	2	0	1	2	1
	Total 6 a 17	5	6	4	4	7	3
Cáceres	6 a 8	0	0	1	0	0	0
	12 a 14	0	3	3	4	3	2
	15 a 17	2	3	0	2	3	1
	Total 6 a 17	2	6	4	6	6	3
Cádiz	6 a 8	1	1	1	0	1	0
	9 a 11	2	0	0	6	6	4

27 SEP. 2018 10:07:08 Entrada: 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

VICTIMIZACIONES POR ACOSO ESCOLAR							
Provincia	Tramo de edad	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	12 a 14	22	18	24	25	24	18
	15 a 17	12	8	15	29	16	19
	Total 6 a 17	37	27	40	60	47	41
Castellón/Castelló	9 a 11	1	0	0	1	0	1
	12 a 14	4	3	0	0	1	5
	15 a 17	1	0	2	0	0	5
	Total 6 a 17	6	3	2	1	1	11
Ciudad Real	6 a 8	0	0	1	0	0	0
	9 a 11	0	1	2	4	0	0
	12 a 14	8	9	8	17	8	3
	15 a 17	4	8	5	3	6	7
	Total 6 a 17	12	18	16	24	14	10
Córdoba	6 a 8	1	0	0	1	0	0
	9 a 11	1	2	2	0	1	2
	12 a 14	9	14	10	11	6	12
	15 a 17	6	6	3	0	5	7
	Total 6 a 17	17	22	15	12	12	21
Coruña (A)	6 a 8	0	2	0	1	4	0
	9 a 11	2	2	1	1	0	0
	12 a 14	9	4	10	6	9	14
	15 a 17	8	6	9	5	11	12
	Total 6 a 17	19	14	20	13	24	26
Cuenca	6 a 8	0	0	0	1	0	0
	9 a 11	1	1	1	1	1	0
	12 a 14	5	2	3	4	4	1
	15 a 17	3	0	0	5	2	0
	Total 6 a 17	9	3	4	11	7	1
Granada	6 a 8	1	0	1	1	2	1
	9 a 11	2	3	3	0	2	0
	12 a 14	8	3	7	9	8	8
	15 a 17	7	6	7	11	17	15
	Total 6 a 17	18	12	18	21	29	24
Guadalajara	12 a 14	1	0	2	3	2	1
	15 a 17	1	0	2	6	3	0
	Total 6 a 17	2	0	4	9	5	1
Huelva	6 a 8	0	0	2	0	0	1
	9 a 11	1	0	0	0	0	1
	12 a 14	7	10	5	9	7	10
	15 a 17	7	9	7	8	6	3
	Total 6 a 17	15	19	14	17	13	15
Huesca	6 a 8	0	0	0	0	0	1
	9 a 11	1	0	0	0	0	1

27 SEP. 2018 10:07:08 Entrada: 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

VICTIMIZACIONES POR ACOSO ESCOLAR							
Provincia	Tramo de edad	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	12 a 14	2	3	2	1	0	6
	15 a 17	3	0	0	0	2	3
	Total 6 a 17	6	3	2	1	2	11
Jaén	6 a 8	0	0	0	1	0	1
	9 a 11	1	1	1	1	1	3
	12 a 14	1	1	7	7	8	8
	15 a 17	10	2	4	7	7	6
	Total 6 a 17	12	4	12	16	16	18
León	6 a 8	0	1	0	0	0	0
	9 a 11	1	2	1	1	2	0
	12 a 14	2	4	5	9	5	4
	15 a 17	5	3	4	4	3	8
	Total 6 a 17	8	10	10	14	10	12
Rioja (La)	9 a 11	1	1	1	0	2	0
	12 a 14	9	6	3	3	2	1
	15 a 17	6	4	0	1	2	3
	Total 6 a 17	16	11	4	4	6	4
Lugo	12 a 14	10	2	1	2	5	4
	15 a 17	8	5	4	2	1	6
	Total 6 a 17	18	7	5	4	6	10
C.Madrid	6 a 8	3	2	2	6	7	2
	9 a 11	13	2	7	12	8	12
	12 a 14	53	72	56	66	52	107
	15 a 17	50	36	32	47	48	49
	Total 6 a 17	119	112	97	131	115	170
Málaga	6 a 8	1	1	2	3	1	1
	9 a 11	1	5	7	3	4	1
	12 a 14	26	24	23	28	27	20
	15 a 17	21	17	19	9	14	16
	Total 6 a 17	49	47	51	43	46	38
R.Murcia	6 a 8	1	0	0	0	0	0
	9 a 11	2	0	3	1	6	2
	12 a 14	7	8	11	11	9	12
	15 a 17	10	6	1	4	9	7
	Total 6 a 17	20	14	15	16	24	21
CF.Navarra	6 a 8	1	0	0	0	1	0
	9 a 11	4	1	0	0	1	0
	12 a 14	6	16	6	8	2	3
	15 a 17	5	5	4	2	3	1
	Total 6 a 17	16	22	10	10	7	4
Ourense	9 a 11	1	1	0	0	0	0
	12 a 14	3	1	1	4	3	0

27 SEP. 2018 10:07:08 Entrada: 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

VICTIMIZACIONES POR ACOSO ESCOLAR							
Provincia	Tramo de edad	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	15 a 17	4	5	2	1	0	0
	Total 6 a 17	8	7	3	5	3	0
P.Asturias	6 a 8	0	1	0	1	1	3
	9 a 11	0	0	3	3	1	4
	12 a 14	17	6	24	29	23	21
	15 a 17	10	13	14	22	14	23
	Total 6 a 17	27	20	41	55	39	51
Palencia	6 a 8	0	0	0	0	1	0
	9 a 11	0	1	0	0	1	0
	12 a 14	0	2	1	1	3	3
	15 a 17	0	1	0	3	2	1
	Total 6 a 17	0	4	1	4	7	4
Palmas (Las)	6 a 8	3	2	3	0	2	6
	9 a 11	6	8	8	5	8	5
	12 a 14	30	41	33	47	24	46
	15 a 17	28	27	31	28	30	21
	Total 6 a 17	67	78	75	80	64	78
Pontevedra	6 a 8	0	0	0	0	1	1
	9 a 11	0	1	3	1	1	1
	12 a 14	13	12	18	10	14	15
	15 a 17	14	7	12	14	11	18
	Total 6 a 17	27	20	33	25	27	35
Salamanca	9 a 11	0	0	0	1	1	1
	12 a 14	3	1	2	3	3	7
	15 a 17	3	2	3	2	5	5
	Total 6 a 17	6	3	5	6	9	13
Santa Cruz de Tenerife	6 a 8	1	0	0	0	0	1
	9 a 11	1	4	0	1	1	1
	12 a 14	14	10	12	14	15	9
	15 a 17	16	15	6	13	13	11
	Total 6 a 17	32	29	18	28	29	22
Cantabria	6 a 8	0	0	0	1	1	0
	9 a 11	0	1	2	1	1	1
	12 a 14	3	6	9	5	6	3
	15 a 17	2	2	6	7	1	7
	Total 6 a 17	5	9	17	14	9	11
Segovia	12 a 14	1	2	0	0	1	0
	15 a 17	2	0	3	2	1	1
	Total 6 a 17	3	2	3	2	2	1
Sevilla	6 a 8	0	0	3	3	5	4
	9 a 11	7	3	12	8	8	5
	12 a 14	27	22	26	34	29	32

27 SEP. 2018 10:07:08 Entrada: 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

VICTIMIZACIONES POR ACOSO ESCOLAR							
Provincia	Tramo de edad	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	15 a 17	21	18	19	25	23	16
	Total 6 a 17	55	43	60	70	65	57
Soria	9 a 11	0	0	0	0	1	0
	12 a 14	1	2	0	1	1	0
	15 a 17	2	0	1	0	0	0
	Total 6 a 17	3	2	1	1	2	0
Teruel	9 a 11	0	0	0	1	0	1
	12 a 14	2	1	0	0	0	0
	15 a 17	1	0	1	0	0	0
	Total 6 a 17	3	1	1	1	0	1
Toledo	6 a 8	0	0	1	0	0	0
	9 a 11	0	0	1	1	1	1
	12 a 14	13	16	12	13	8	10
	15 a 17	12	6	9	10	5	9
	Total 6 a 17	25	22	23	24	14	20
Valencia/València	6 a 8	1	1	0	3	0	4
	9 a 11	5	6	3	5	7	0
	12 a 14	30	30	30	22	18	32
	15 a 17	21	16	14	17	11	19
	Total 6 a 17	57	53	47	47	36	55
Valladolid	6 a 8	0	0	0	0	0	1
	9 a 11	0	0	2	1	0	1
	12 a 14	3	3	3	0	3	8
	15 a 17	1	2	2	3	0	4
	Total 6 a 17	4	5	7	4	3	14
Zamora	12 a 14	1	0	0	1	1	2
	15 a 17	0	1	2	0	0	0
	Total 6 a 17	1	1	2	1	1	2
Zaragoza	6 a 8	1	0	0	0	0	0
	9 a 11	2	3	0	2	2	4
	12 a 14	8	11	5	8	15	13
	15 a 17	4	6	3	2	8	17
	Total 6 a 17	15	20	8	12	25	34
C.A. de Ceuta	9 a 11	2	0	0	2	2	1
	12 a 14	1	1	0	5	13	11
	15 a 17	2	3	4	2	8	9
	Total 6 a 17	5	4	4	9	23	21
C.A. de Melilla	6 a 8	0	0	0	0	1	0
	9 a 11	1	0	0	1	4	2
	12 a 14	1	1	0	6	10	9
	15 a 17	5	1	0	1	10	2
	Total 6 a 17	7	2	0	8	25	13

27 SEP. 2018 10:07:08 Entrada: 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

VICTIMIZACIONES POR ACOSO ESCOLAR							
Provincia	Tramo de edad	2012	2013	2014	2015	2016	2017
EXTRANJERA	15 a 17	0	0	0	0	3	0
	Total 6 a 17	0	0	0	0	3	0
TOTAL	**Total 6 a 17**	**890**	**800**	**864**	**948**	**944**	**1.054**

Datos de Cuerpo Nacional de Policía, Guardia Civil y cuerpos de Policía Local que facilitan datos

Por otra parte, cabe destacar que las actuaciones preventivas que se realizan al amparo de la Instrucción 7/2013, de la Secretaría de Estado de Seguridad, del "Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos" (en lo sucesivo "Plan Director") en relación con los problemas de seguridad de los menores y jóvenes relacionados con el acoso escolar, son las siguientes:

En el ámbito del Cuerpo Nacional de Policía:

- La formación de alumnos en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en los valores de dignidad e igualdad entre hombres y mujeres, buscando el desarrollo de conductas proactivas en el rechazo y denuncia de estos comportamientos.

- Dar a conocer a los menores y jóvenes los recursos policiales existentes para la prevención de la delincuencia y la protección de las víctimas, así como las cuestiones de seguridad ciudadana que inciden en materias como el acoso escolar, el vandalismo, la violencia sobre la mujer, la xenofobia o el racismo, entre otras, a través de conferencias y actividades en los centros educativos, basadas en la detección, prevención, comunicación y petición de ayuda a los padres y/o profesores cuando la gravedad de la situación lo aconseje.

- Impulsar mecanismos de comunicación y colaboración con toda la comunidad educativa, equipos directivos, personal docente, alumnos, asociaciones de padres y madres de alumnos, facilitando a todo el entorno educativo una comunicación directa con los Delegados de Participación Ciudadana, así como asistencia técnica, apoyo y asistencia individualizada en situaciones de riesgo.

En el año 2017 (desde el 1 de enero al 19 de diciembre), las actuaciones preventivas en materia de acoso escolar, a través de charlas impartidas a las comunidades educativas, fueron 5.443 en demarcación territorial de Policía Nacional.

Asimismo, el acoso escolar tiene igualmente su reflejo en el mundo virtual. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en lo sucesivo "TIC") influyen de forma transversal en otras situaciones de riesgo e incluso en infracciones penales por su gran alcance y repercusión. Cada vez más, se observa el uso de las TIC como herramienta para la comisión de determinados actos que integran el acoso escolar.

El Programa Ciberexpert@, de la Policía Nacional, nace en el marco del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos, con el

27 SEP. 2018 10:07:08 Entrada: 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

fin de fortalecer la educación digital dentro del ámbito familiar y educativo de los menores. El mencionado Programa consiste en desarrollar actividades de formación para alumnos, principalmente de primaria, al considerar que es la edad inicial en la que empiezan a tener contacto y curiosidad por las nuevas tecnologías, dotándoles de las habilidades necesarias para navegar de forma segura en internet y poder prevenir y erradicar conductas delictivas y otros riesgos asociados a las nuevas tecnologías.

Ciberexpert@ se desarrolla a través de tres acciones:

1.-La web "www.ciberexperto.org", que contiene todo el material formativo, así como un apartado para denunciar situaciones de riesgo.

2.-Actividades de formación por parte de los Delegados de Participación Ciudadana.

3.-Campaña de promoción, difusión online y distribución de carteles y dípticos informativos.

Durante el curso escolar 2016/2017, se contó con 590 centros escolares adheridos al Programa Ciberexpert@ y un total de 27.708 menores que tuvieron acceso al mismo.

Los funcionarios encargados de implementar y ejecutar las acciones tanto del Plan Director como del Programa Ciberexpert@, así como las distintas líneas de actuación preventiva en el ámbito de la Policía Nacional, son los Delegados de Participación Ciudadana, existentes en todas las Comisarías de Policía Nacional.

Por último, cabe señalar que son los propios centros educativos los que pueden acogerse voluntariamente tanto a la implementación del Plan Director, como del Programa Ciberexpert@. Una vez que la comunidad educativa se adhiere a los Planes de prevención, las Delegaciones de Participación Ciudadana consensuan con la misma las acciones a implementar en cada centro educativo.

Por lo que se refiere a la Guardia Civil, de forma alineada con las estrategias nacionales e internacionales en la materia, se ha hecho eco de esta amenaza, asumiendo su prioridad, con el fin de evitar y combatir las situaciones de riesgo que se pueden generar, así como perseguir las conductas delictivas contra menores, al ser el colectivo más vulnerable y, por tanto, necesitado de mayor protección.

De esta manera, la Guardia Civil trabaja de manera permanente en dos ámbitos, el ámbito preventivo y educacional, potenciando las actividades de sensibilización y colaborando con diferentes actores tanto públicos como privados (comunidad educativa, asociaciones, ONGs..) para concienciar sobre el uso responsable y seguro de Internet, y en el ámbito operativo, persiguiendo estas conductas delictivas que utilizan la tecnología y la red como medio más frecuente, en el que las víctimas en general, y los menores en particular, son los más vulnerables.

Las actividades formativas se enmarcan dentro de la Instrucción de la Secretaría de Estado de Seguridad núm. 7/2013 sobre "Plan director para la convivencia y mejora de la

27 SEP. 2018 10:07:08 Entrada: 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

seguridad en los centros educativos y sus entornos", mencionada anteriormente, de aplicación en todo el territorio nacional, cuyo objetivo fundamental es responder de manera coordinada y eficaz a las cuestiones relacionadas con la seguridad de menores y jóvenes en la escuela y su entorno, fortaleciendo la cooperación policial con las autoridades educativas en sus actuaciones para mejorar la convivencia y la seguridad en el ámbito escolar incidiendo en las consecuencias del acoso escolar en quienes lo padecen, así como de la responsabilidad de todos de denunciarlo y combatirlo, reforzando el conocimiento y confianza en los Cuerpos policiales, y donde el uso responsable de Internet y la prevención de los riesgos asociados a las nuevas tecnologías y al uso de las redes sociales conforma una de las principales líneas de trabajo; además de la prevención frente a los riesgos derivados del consumo de drogas y alcohol por los menores y jóvenes problemática relacionada con bandas juveniles, conductas incívicas y vandálicas, racismo, xenofobia e intolerancia, violencia sobre la mujer, discriminación por razón de sexo u orientación sexual, etc.

Entre otras actividades y acuerdos se han desarrollado las siguientes:

- En los canales y perfiles de redes sociales a través de las cuentas oficiales de la Guardia Civil y del Grupo de Delitos Telemáticos de la Unidad Central Operativa, en las que se dan consejos para la adopción de medidas de seguridad y alertas en las redes sociales. Estas comunicaciones van orientadas a la concienciación de la sociedad con el fin de conformar un ámbito de protección, especialmente de los colectivos más vulnerables, entre los que se incluyen los menores de edad.
- Creación de la plataforma telemática "COLABORA", gestionada por el Grupo de Delitos Telemáticos de la Unidad Central Operativa de la Guardia Civil (https:www.gdt. guardiacivil.es/webgdt/pinformar.php), y la implementación de una aplicación para que los ciudadanos puedan realizar comunicaciones a través de teléfonos móviles. A ello se unen la página Web oficial de la Guardia Civil en Internet y la existencia de una dirección de correo electrónico protección-menor@guardiacivil.org, que gestiona el Equipo Mujer-Menor Central (EMUME) de la Unidad Técnica de Policía Judicial de la Guardia Civil, formado por agentes especializados en el ámbito de los menores y nuevas tecnologías.
- Desarrollo de acuerdos y colaboraciones con las principales operadoras de telefonía en España para incluir en sus páginas web un botón de denuncia que establece un enlace con la citada plataforma "COLABORA" y que permite informar directamente sobre aquellas páginas, foros, chats y otros espacios que contengan contenidos ilegales o nocivos para los menores.
- Firma y desarrollo de protocolos de colaboración con organizaciones especialmente dedicadas a la protección del menor en Internet (Fundación ANAR, Fundación ALIA2…), manteniendo contactos de manera estable y protocolizando la relación y actuación conjunta.
- Se han preparado materiales específicos como los confeccionados en el marco del Acuerdo de Intenciones suscrito entre la Guardia Civil y la corporación Walt Disney que están teniendo un éxito muy importante como apoyo a la labor didáctica que desarrollan los agentes de la Guardia Civil que actúan como monitores y conferenciantes.

27 SEP. 2018 10:07:08 Entrada: 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Creciente participación de distintos foros nacionales e internacionales en los que se intercambian experiencias y se elaboran herramientas para mejorar la respuesta contra este tipo de amenazas.
- Participación de personal de la Jefatura de Policía Judicial de la Guardia Civil en los Grupos de Trabajo de Red.es, de colaboración público-privado, para el desarrollo de iniciativas de sensibilización, concienciación y formación principalmente en aspectos relacionados con la seguridad, la protección de la privacidad y el uso responsable y seguro de la tecnología por la infancia y la adolescencia.
- Impulso de la sensibilización e información mediante campañas, jornadas, seminarios, encuentros de profesionales, etc., destinados a promover la sensibilización e información, organizadas por organismos públicos y privados ajenos a la Guardia Civil.

En materia de formación y especialización del personal de la Guardia Civil, se ha realizado un esfuerzo para aumentar la especialización en la identificación de víctimas de delitos contra menores, manteniendo un diseño de lucha contra este tipo de delitos, basado en la respuesta especializada que en cada momento se ofrece al ciudadano y si se realiza a nivel territorial o central.

En cuanto al despliegue para dar respuesta operativa y estratégica la Guardia Civil tiene:

-A nivel territorial, dentro de las Unidades Orgánicas de Policía Judicial, la Sección de Investigación, la cual asume los casos de mayor gravedad o que exijan una mayor especialización, en concreto, dentro de la Sección de Personas, están los EMUME´s (Equipos Mujer-Menor), encargados de realizar las investigaciones cuyas víctimas sean menores de edad, como es el caso de los delitos relacionados con acoso moral o escolar. En este ámbito, lo prioritario es lograr la identificación y localización de menores víctimas.

-Desde la perspectiva central, la Jefatura de Policía Judicial de la Guardia Civil asume las competencias en investigaciones relacionadas con el acoso a los menores. Esta respuesta se materializa por las siguientes Unidades encuadradas dentro de la Jefatura:

- Dentro de la Unidad Técnica de Policía Judicial de la Guardia Civil se dispone de una Sección de Análisis Criminal encargada de la elaboración de inteligencia relativa a los delitos contra menores. Canaliza las informaciones e intercambio de datos a nivel nacional e internacional, coordina las investigaciones de las distintas Unidades, se ocupa de materializar la formación y actualización técnica y centraliza las relaciones institucionales que, en el ámbito de Policía Judicial, se hagan necesarias. Se potencia asimismo las participaciones activas de la Guardia Civil en los distintos grupos de trabajo y de análisis delictivo, organizadas por EUROPOL e INTERPOL en donde se comparte información operativa y se concreta la realización de operaciones internacionales.

- Situado en la estructura del Servicio de Criminalística de la Guardia Civil se encuentra el Departamento de Ingeniería, que realiza el análisis forense de los

27 SEP. 2018 10:07:08 Entrada: 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

dispositivos e indicios electrónicos, intervenidos en actuaciones policiales, en cuyo resultado se sustentarán las acusaciones ante los Tribunales de Justicia.

- Cuando el acoso es realizado a través de redes sociales e Internet, el Grupo de Delitos Telemáticos de la Unidad Central Operativa de la Guardia Civil asume aquellas investigaciones que revistan especial dificultad, complejidad o trascendencia. Igualmente presta los apoyos técnico-operativos requeridos por las distintas Unidades Territoriales de la Guardia Civil.

  Para ello cuenta con personal altamente cualificado y dispone de los medios materiales necesarios para el desarrollo de todas sus funciones. El Grupo de Delitos Telemáticos ha incrementado su presencia en Internet a través de la web, ofreciendo distintos tipos de información, consejos y alertas, relacionadas con la delincuencia informática. Ha facilitado y fomentado la colaboración ciudadana a través de un formulario donde se pueden comunicar cualquier hecho que pudiera ser constitutivo de delito. Junto con el servicio prestado a través de la página web, el Grupo de Delitos Telemáticos ha aumentado su presencia en las redes sociales de mayor aceptación entre la población española, como son Facebook, Twitter y Youtube, donde se distribuye información actualizada sobre aquellas campañas delictivas, que en cada momento se estén produciendo, sirviendo, por tanto, de aviso a los ciudadanos.

Además, en el ámbito de la investigación de los delitos, desde la constitución de la Fiscalía Especial contra la Criminalidad Informática, las distintas Unidades de la Guardia Civil especializadas en investigación tecnológica colaboran directamente con los Fiscales Delegados que en esta materia se encuentran adscritos a cada Fiscalía Provincial, con quienes coordinan las actuaciones en ciberdelincuencia que se desarrollan, así como con la Fiscalía de Sala, mediante la reciente incorporación de un Oficial de la Guardia Civil como enlace.

Madrid, 26 de septiembre de 2018

27 SEP. 2018 10:07:08 Entrada: 102652

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Anexo 5. Muestra de solicitudes de información a policías autonómicas y a los servicios de convivencia de las diferentes Comunidades Autónomas.

- **Ejemplo de solicitud a través del portal de transparencia de la Generalitat de Catalunya.**

Tipus de sol·licitud

Tema

Emergències. Seguretat

Subtema 1

Policia

Subtema 2

Policia

Assumpte

DADES VICTIMITZACIONS PER ASSETJAMENT I CIBERASSETJAMENT ESCOLAR

Contingut de la sol·licitud *(Indiqueu la informació precisa a la qual voleu tenir accés)*

M'adreço a vostès per sol·licitar dades relatives a les victimitzacions conegudes pel Cos de Mossos d'Esquadra (i policies locals què cedeixen les dades corresponents, si fós el cas) derivades de situacions d'assetjament escolar / ciberassetjament. He fet diverses recerques per les estadístiques oficials publicades als webs, però no surten les victimitzacions per context/ procedència, sinó categoritzades per tipus d'ilícit, com és normal. Per tant els hi demano per aquesta via, tal i com m´indiquen.

La Generalitat de Catalunya us respondrà en català. Si voleu rebre la resposta en una altra llengua oficial a Catalunya, indiqueu-ho en el contingut de la vostra sol·licitud.

Entitat o òrgan administratiu a què dirigiu la sol·licitud *(Indiqueu l'entitat o l'òrgan administratiu a què dirigiu la sol·licitud, si el coneixeu.)*

Indiqueu per quin mitjà voleu rebre la informació

☒ Correu electrònic ☐ Correu postal ☐ Presencialment

Indiqueu en quin format voleu rebre la informació

PDF / XLS / CSV

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- **Respuesta de la Direcció General de Transparència, Dades Obertes i Qualitat Democràtica de la Generalitat de Catalunya.**

Fonaments de dret

Primer. L'article 18 de de la Llei 19/2014, del 29 de desembre, de transparència, accés a la informació pública i bon govern (en endavant, LTC), estableix, entre d'altres, que les persones tenen el dret d'accedir a la informació pública.

Segon. L'article 29 de la LTC estableix que és una causa d'inadmissió de les sol·licituds d'accés a la informació pública el fet que per a obtenir la informació que es demana calgui una tasca complexa d'elaboració o reelaboració. La inadmissió de sol·licituds ha d'ésser motivada i comunicada al sol·licitant.

Tercer. La persona sol·licitant demana accés a dades estadístiques relatives a les victimitzacions conegudes derivades de situacions d'assetjament i ciberassetjament en l'àmbit escolar i en relació amb aquesta petició cal exposar el següent:

Les situacions de presumptes assetjaments i ciberassetjaments de les quals té coneixement la Policia de la Generalitat – Mossos d'Esquadra (PG-ME) es classifiquen conforme el tipus infractor presumptament comès sense que actualment es pugui discriminar de forma automàtica si es produeixen en l'àmbit escolar o en un altre context. Cal posar de manifest, a més, que aquest tipus de conductes poden ser constitutives de diferents tipus infractors (ex: amenaces, lesions, calumnies, coaccions, injuries, vexacions, revelació de secrets, etc...) sense que existeixi una infracció penal específica que tipifiqui aquests fets de forma concreta.

En aquestes circumstàncies, per tal de poder lliurar les dades sol·licitades s'hauria de revisar individualment i de manera manual el contingut dels atestats afectats, tasca inviable atenent el nombre de procediments tramitats per totes aquestes tipologies delictives a totes les comissaries de la Policia de la Generalitat – Mossos d'Esquadra de Catalunya i a la dificultat de classificació dels supòsits.

Tot i l'exposat anteriorment, cal indicar que la PG-ME ha treballat molt intensament l'àmbit de la prevenció d'aquest fenomen i actualment està treballant per poder establir criteris i sistemes d'explotació estadística de dades que permetin disposar properament d'aquest tipus d'informació.

Pàgina **1** de **2**

Travessera de les Corts, 319-321
08029 Barcelona
Telèfon 93 300 22 96

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Quart. L'òrgan competent per resoldre aquesta petició és el director general de la Policia, de conformitat amb el que es preveu a l'article 32.a) de la Llei 19/2014, del 29 de desembre, a l'article 14 de la Llei 13/1989, de 14 de desembre, d'organització, procediment i règim jurídic de l'Administració de la Generalitat de Catalunya, a l'article 1 del Decret 415/2011, de 13 de desembre, d'estructura de la funció policial de la Direcció General de la Policia i a la Instrucció SG 1/2015, de 4 d'agost, de la Secretaria General d'Interior sobre organització i coordinació d'actuacions en l'àmbit de la publicitat activa i de l'accés a la informació pública.

Per tant, resolc:

Primer. Inadmetre la sol·licitud d'accés a la informació pública presentada.

Segon. Notificar aquesta resolució a la persona interessada indicant-li que contra aquesta pot interposar els recursos i reclamacions següents:

1. Amb caràcter potestatiu, contra aquesta resolució es pot interposar **recurs de reposició** davant el mateix òrgan que ha dictat l'acte impugnat, en el termini d'un mes comptador des de l'endemà de rebre la notificació, de conformitat amb el que preveuen els articles 38 de la Llei 19/2014, del 29 de desembre, i 124 de la Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu comú de les administracions públiques.

2. Alternativament, contra aquesta resolució es pot interposar **reclamació** davant la Comissió de Garantia del Dret d'Accés a la Informació Pública, en el termini d'un mes comptador des de l'endemà de rebre la notificació, de conformitat amb els articles 39.1 i 42.1 de la Llei 19/2014, del 29 de desembre.

3. També alternativament, contra aquesta resolució es pot interposar **recurs contenciós administratiu**, en el termini de dos mesos comptadors des de l'endemà de rebre la notificació, de conformitat amb el que preveu l'article 123 de la Llei 39/2015, d'1 d'octubre, 77 de la Llei 26/2010, de 3 d'agost, de règim jurídic i de procediment de les administracions públiques de Catalunya i 25 i 46 de la Llei 29/1998, de 13 de juliol, reguladora de la jurisdicció contenciosa administrativa, sense perjudici que es pugui interposar qualsevol altre recurs que es consideri procedent.

El director general de la Policia

- **Respuesta de la Secretaría General de Mejora Continua y Calidad de Ertzaintza (Idazkaritza Nagusia Etengabeko Hobekuntza eta Kalitatea).**

Egun on / Buenos días,

En respuesta a su consulta sobre datos de victimizaciones de acoso escolar / ciberacoso escolar (bullyng y cyberbulling), para la realización de un trabajo de tesis doctoral, se pone en su conocimiento que tras trasladar su petición a la División de Estudios y Análisis de la Dirección de Coordinación de Seguridad (Departamento de Seguridad del Gobierno Vasco), organismo entre cuyas funciones se encuentra el tratamiento de la información policial para la extracción de datos y elaboración de estadísticas, se ha obtenido como repuesta que en la actualidad no se dispone de datos con la fiabilidad suficiente como para dar respuesta a la petición.

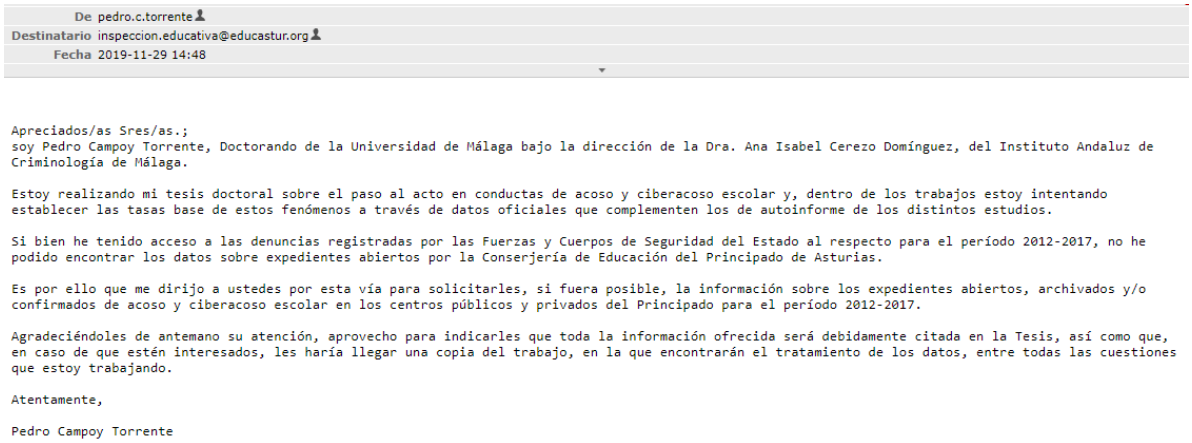
Por lo tanto lamentamos no haber podido satisfacer correctamente su solicitud y le pedimos disculpas por las molestias y/o perjuicios ocasionados.

Adeitasunez / Atentamente,

Idazkaritza Nagusia - Secretaría General
Etengabeko Hobekuntza eta Kalitatea
Mejora Continua y Calidad
correo-e: sg_mejora_continua@ertzaintza.eus

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- **Ejemplo de solicitud de información a la inspección educativa (Principado de Asturias).**



De pedro.c.torrente
Destinatario inspeccion.educativa@educastur.org
Fecha 2019-11-29 14:48

Apreciados/as Sres/as.;
soy Pedro Campoy Torrente, Doctorando de la Universidad de Málaga bajo la dirección de la Dra. Ana Isabel Cerezo Domínguez, del Instituto Andaluz de Criminología de Málaga.

Estoy realizando mi tesis doctoral sobre el paso al acto en conductas de acoso y ciberacoso escolar y, dentro de los trabajos estoy intentando establecer las tasas base de estos fenómenos a través de datos oficiales que complementen los de autoinforme de los distintos estudios.

Si bien he tenido acceso a las denuncias registradas por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado al respecto para el período 2012-2017, no he podido encontrar los datos sobre expedientes abiertos por la Conserjería de Educación del Principado de Asturias.

Es por ello que me dirijo a ustedes por esta vía para solicitarles, si fuera posible, la información sobre los expedientes abiertos, archivados y/o confirmados de acoso y ciberacoso escolar en los centros públicos y privados del Principado para el período 2012-2017.

Agradeciéndoles de antemano su atención, aprovecho para indicarles que toda la información ofrecida será debidamente citada en la Tesis, así como que, en caso de que estén interesados, les haría llegar una copia del trabajo, en la que encontrarán el tratamiento de los datos, entre todas las cuestiones que estoy trabajando.

Atentamente,

Pedro Campoy Torrente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA