



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

El *ciberbullying* o acoso juvenil a través de Internet: un análisis empírico a través del modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD)

Abel González García



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Departamento de Personalidad,
Evaluación y Tratamientos Psicológicos**



TESIS DOCTORAL

**EL *CYBERBULLYING* O ACOSO JUVENIL MEDIANTE
INTERNET: UN ANÁLISIS EMPÍRICO A PARTIR DEL
MODELO DEL TRIPLE RIESGO DELICTIVO (TRD)**

AUTOR: Abel González García

DIRECTOR: Santiago Redondo Illescas

Barcelona, 2015

A mi esposa Vanesa,
a mis hijos Nerea y Hugo, que han venido en medio de este proyecto,
porque son y serán la luz que me guíe todas las mañanas, y ... alguna noche.

A mis padres,
porque también su esfuerzo me ha permitido llegar hasta aquí.

Índice General

ÍNDICE DE TABLAS.....	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS	11
AGRADECIMIENTOS	13
PRESENTACIÓN	15
PARTE I. CONCEPTUALIZACIÓN DEL <i>CIBERBULLYING</i> Y FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS.....	19
CAPÍTULO 1. CONDUCTAS ANTISOCIALES EN EL CIBERESPACIO. ESPECIAL REFERENCIA AL <i>CIBERBULLYING</i>	21
1.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y TIPOLOGÍAS.....	24
1.2. CONDUCTAS DE ACOSO <i>OFFLINE</i> Y <i>ONLINE</i>	29
1.3. PREVALENCIA DEL FENÓMENO	37
1.4. DIFERENCIAS POR SEXO Y CURSO.....	54
1.5. RESUMEN	59
CAPÍTULO 2. MODELO DEL TRIPLE RIESGO DELICTIVO (TRD).....	63
2.1. CONSTRUCTOS TEÓRICOS, PRINCIPIOS Y PREDICCIONES.....	65
2.2. AVALES EMPÍRICOS DEL MODELO TRD	70
2.3. TEORÍAS CRIMINOLÓGICAS SOBRE <i>CIBERBULLYING</i>	73
2.4. RESUMEN	77
CAPÍTULO 3. RIESGOS INDIVIDUALES, SOCIALES Y DE OPORTUNIDAD EN EL <i>CIBERBULLYING</i>	79
3.1. ESTUDIOS SOBRE FACTORES PERSONALES	81
3.2. ESTUDIOS SOBRE CARENCIAS DE APOYO PROSOCIAL	93
3.3. ESTUDIOS SOBRE FACTORES DE OPORTUNIDAD	101
3.4. PRINCIPIOS DE CONVERGENCIA	111
3.5. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	115
3.6. RESUMEN	116

PARTE II. ANÁLISIS EMPÍRICO DEL <i>CIBERBULLYING</i> A PARTIR DEL MODELO TRD	117
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	119
4.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	119
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	121
4.3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO	122
4.4. PARTICIPANTES.....	127
4.5. RESUMEN	132
CAPÍTULO 5. LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES DE LOS JÓVENES EN INTERNET Y LOS FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS	133
5.1. FRECUENCIA DELICTIVA	134
5.2. RIESGOS PERSONALES.....	144
5.3. CARENCIAS DE APOYO PROSOCIAL.....	151
5.4. RIESGOS DE OPORTUNIDAD.....	159
5.5. DIFERENCIAS POR SEXO	168
5.6. DIFERENCIAS POR CURSO ESCOLAR.....	171
5.7. DIFERENCIAS SEGÚN EDADES.....	177
5.8. COMPARACIÓN ENTRE LA AGRESIÓN Y LA VICTIMIZACIÓN POR <i>CIBERBULLYING</i>	178
5.9. OTROS ANÁLISIS BIVARIADOS.....	181
5.10. RESUMEN	181
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DEL <i>CIBERBULLYING</i> MEDIANTE EL MODELO TRD	185
6.1. FUENTES DE RIESGO PARA EL <i>CIBERBULLYING</i>	189
6.2. PRINCIPIOS INTER-RIESGOS Y MECANISMOS ETIOLÓGICOS EN LA EXPLICACIÓN DEL <i>CIBERBULLYING</i>	193
6.3. RESUMEN	199

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	201
7.1. DISCUSIÓN	201
7.2. CONCLUSIONES GENERALES.....	207
7.3. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	210
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213
ANEXO I. CUESTIONARIO	225

Tabla 1. Grado de solapamiento de conductas <i>offline</i> y <i>online</i>	36
Tabla 2. Análisis inicial de la prevalencia de <i>ciberbullying</i>	38
Tabla 3. Prevalencia de la conductas de <i>sexting</i>	41
Tabla 4. Porcentaje de jóvenes y conductas antisociales <i>online</i> en el estudio de Calvete <i>et. al</i> (2010)	42
Tabla 5. Porcentaje de alumnos involucrados en conductas antisociales <i>online</i> (Wade y Beran, 2011).....	43
Tabla 6. Porcentaje de estudiantes involucrados en conductas antisociales <i>online</i> (Vandebosch y Van Cleemput, 2009).....	43
Tabla 7. Comparación de la prevalencia de las conductas antisociales de los jóvenes en Internet	44
Tabla 8. Prevalencia internacional del <i>ciberbullying</i>	50
Tabla 9. Diferencias por sexo en la conducta de <i>ciberbullying</i>	57
Tabla 10. Diferencias de la prevalencia de <i>ciberbullying</i> por curso en función de diferentes estudios	59
Tabla 11. Variables en cada una de las categorías de riesgos personales, sociales o ambientales	67
Tabla 12. Resumen de los principales riesgos personales asociados al <i>ciberbullying</i>	92
Tabla 13. Resumen de las principales carencias de apoyo prosocial y su relación con el <i>ciberbullying</i>	101
Tabla 14. Resumen de los riesgos de oportunidad y su relación con el <i>ciberbullying</i>	111
Tabla 15. Resumen de las fuentes de riesgo analizadas en diferentes estudios, bajo los principios de convergencia intra-riesgos y convergencia inter-riesgos del modelo TRD.....	114
Tabla 16. Índices de fiabilidad de las escalas de factores de riesgo utilizadas en el cuestionario	125
Tabla 17. Algunas características sociodemográficas de los participantes en el estudio.....	131
Tabla 18. Incidencia de la conducta antisocial <i>offline</i> en un año (%).....	135
Tabla 19. Incidencia de diferentes tipos de conducta antisocial <i>online</i> (%)	137
Tabla 20. Incidencia de autores de <i>sexting</i> en un año (%)	139
Tabla 21. Incidencia de víctimas de <i>sexting</i> en un año (%)	139
Tabla 22. Incidencia general de las conductas de <i>ciberbullying</i> en el último año en función del rol (%).....	140
Tabla 23. Incidencia de las conductas de victimización en <i>ciberbullying</i> (%)	142
Tabla 24. Incidencia de las conductas de agresión en <i>ciberbullying</i> (%)	143
Tabla 25. Incidencia de la exposición a la violencia en el barrio en el último año (%).....	145
Tabla 26. Incidencia de la exposición a la violencia en el propio hogar en el último año (%).....	145
Tabla 27. Incidencia de la exposición a la violencia en el colegio en el último año (%)	145
Tabla 28. Incidencia de la exposición a la violencia en el consumo de TV en el último año (%).....	146
Tabla 29. Incidencia de la exposición a la violencia a través de Internet en el último año (%)	146
Tabla 30. Incidencia de la victimización en el barrio en el último año (%).....	147
Tabla 31. Incidencia de la victimización en casa en el último año (%)	147
Tabla 32. Incidencia de la victimización en el colegio en el último año (%)	147
Tabla 33. Incidencia de diferentes asunciones referidas a la autoestima (%).....	149
Tabla 34. Incidencia de diferentes variables relacionadas con la impulsividad (%).....	150
Tabla 35. Incidencia del apoyo familiar (%).....	152
Tabla 36. Incidencia de la percepción del apoyo por parte de los profesores (%).....	153
Tabla 37. Porcentaje de buenos amigos que dicen tener los estudiantes	154

Tabla 38. Incidencia del apoyo del grupo de iguales (%)	154
Tabla 39. Incidencia de los problemas con la justicia o la policía (%)	155
Tabla 40. Dinero medio del que disponen los jóvenes a la semana (%)	156
Tabla 41. Incidencia de las conductas de supervisión por parte de los padres (%)	157
Tabla 42. Incidencia de la supervisión por parte de los profesores (%).....	158
Tabla 43. Incidencia del gusto por ir a clase de los estudiantes, del trabajo y disponibilidad de los profesionales educativos (%).....	160
Tabla 44. Incidencia del uso de diferentes aplicaciones en el ciberespacio (%).....	161
Tabla 45. Número de cuentas personales en diferentes aplicaciones en el ciberespacio (%).....	162
Tabla 46. Prevalencia de la agresión y victimización en función del entorno virtual (%).....	164
Tabla 47. Precipitadores situacionales de la conducta antisocial.....	165
Tabla 48. Incidencia de los precipitadores situacionales de la agresión (%)	166
Tabla 49. Diferencias por sexo en las conductas antisociales <i>online</i>	169
Tabla 50. Diferencias por sexo en las conductas de <i>sexting</i>	169
Tabla 51. Diferencias por sexo entre las víctimas de <i>ciberbullying</i>	170
Tabla 52. Diferencias por sexo entre los agresores de <i>ciberbullying</i>	171
Tabla 53. Prevalencia de las conductas antisociales <i>online</i> por curso (%)	171
Tabla 54. Prevalencia de las conductas de <i>sexting</i> por curso (%).....	173
Tabla 55. Prevalencia de las conductas de victimización de <i>ciberbullying</i> por curso (%)	174
Tabla 56. Prevalencia de las conductas de agresión de <i>ciberbullying</i> por curso (%)	174
Tabla 57. Diferencias de medias por curso (ANOVA de un factor).....	176
Tabla 58. Porcentaje de ciberagresores y cibervíctimas por <i>ciberbullying</i> (%).....	179
Tabla 59. Correlaciones entre la agresión y la victimización en <i>ciberbullying</i>	180
Tabla 60. Composición de las variables de riesgos personales.....	187
Tabla 61. Composición de las variables de carencias de apoyo prosocial.....	188
Tabla 62. Composición de las variables de oportunidades delictivas.....	188
Tabla 63. Estadísticos de las variables dependiente e independientes.....	189
Tabla 64. Correlaciones generales de las variables independientes.....	191
Tabla 65. Homogeneidad de los factores de riesgo personales.....	192
Tabla 66. Homogeneidad de los factores de carencias de apoyo prosocial	192
Tabla 67. Homogeneidad de los factores de oportunidad	193
Tabla 68. Correlaciones entre los tres factores de riesgo del modelo TRD	193
Tabla 69 . Modelo estadístico 1: factores de riesgo personales	195
Tabla 70 . Modelo estadístico 2: carencias de apoyo prosocial	196
Tabla 71. Modelo estadístico 3: factores de riesgo de oportunidades delictivas	196
Tabla 72. Modelo estadístico 4: riesgos personales, carencias de apoyo prosocial y oportunidades delictivas ..	197
Tabla 73. Área bajo la curva ROC del <i>Ciberbullying</i>	198
Tabla 74. Porcentaje de casos clasificados en <i>ciberbullying</i>	198
Tabla 75. Porcentajes de varianza de <i>ciberbullying</i> explicados por cada modelo estadístico propuesto	199

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución mundial del <i>ciberbullying</i> (%)	51
Gráfico 2. Probabilidad de la conducta antisocial individual.....	68
Gráfico 3. Riesgo social de delincuencia	70
Gráfico 4. Distribución o frecuencia de sujetos integrantes de la muestra por centros escolares (n)	129
Gráfico 5. Distribución de frecuencias de la muestra en función de las variables sexo y edad.....	130
Gráfico 6. Distribución de los estudiantes de la muestra en los cursos de educación secundaria (n).....	130
Gráfico 7. Conducta problemática <i>online</i> (% de la varianza)	135
Gráfico 8. Prevalencia de las conductas antisociales <i>online</i> en un año (%).....	138
Gráfico 9. Prevalencia de las conductas de <i>sexting</i> entre autores y víctimas (%).....	139
Gráfico 10. Prevalencia general del <i>ciberbullying</i> en un año (%)	141
Gráfico 11. Prevalencia de las conductas de victimización por <i>ciberbullying</i> (%).....	143
Gráfico 12. Prevalencia de las conductas de agresión por <i>ciberbullying</i> (%).....	144
Gráfico 13. Prevalencia de la exposición a la violencia en diferentes ámbitos en el último año (%).....	146
Gráfico 14. Prevalencia del nivel de victimización en diferentes escenarios en el último año	148
Gráfico 15. Prevalencia del nivel de autoestima (%).....	149
Gráfico 16. Prevalencia de la impulsividad (%)	151
Gráfico 17. Prevalencia del apoyo familiar (%).....	152
Gráfico 18. Prevalencia de la carencia en el apoyo por parte de los profesores (%)	153
Gráfico 19. Prevalencia del apoyo del grupo de iguales (%).....	155
Gráfico 20. Prevalencia de los problemas con la policía o la justicia (%).....	156
Gráfico 21. Prevalencia de las conductas de supervisión de los padres (%).....	157
Gráfico 22. Prevalencia de las conductas de supervisión de los profesores (%)	158
Gráfico 23. Prevalencia del gusto por ir a clase de los estudiantes, trabajo y disponibilidad de los profesionales educativos (%).....	160
Gráfico 24. Prevalencia del uso de diferentes aplicaciones en el ciberespacio (%).....	162
Gráfico 25. Número de cuentas de cada aplicación <i>online</i>	163
Gráfico 26. Comparación de la prevalencia de <i>ciberbullying</i> en entornos <i>online</i> (%)	164
Gráfico 27. Prevalencia de los precipitadores situacionales del delito en los casos de <i>ciberbullying</i> (%).....	167
Gráfico 28. Porcentaje de víctimas que dicen no conocer al agresor.....	168
Gráfico 29. Prevalencia de las conductas antisociales <i>online</i> por curso (%)	172
Gráfico 30. Distribución de las conductas de <i>sexting</i> por curso (%)	173
Gráfico 31. Prevalencia de las conductas de victimización de <i>ciberbullying</i> por curso (%)	175
Gráfico 32. Prevalencia de las conductas de agresión de <i>ciberbullying</i> por curso (%)	175
Gráfico 33. Diferencias de medias de la conducta antisocial <i>online</i> por curso.....	176
Gráfico 34. Diferencias de medias de la conducta de <i>sexting</i> por curso.....	177
Gráfico 35. Diferencias de medias de la conducta de agresión en <i>ciberbullying</i> por curso.....	177
Gráfico 36. Diferencias por edad de las conductas de <i>sexting</i>	178

Gráfico 37. Diferencias por edad de las conductas antisociales <i>online</i> y de agresión de <i>ciberbullying</i>	178
Gráfico 38. Comparación agresión-victimización por <i>ciberbullying</i> (%).....	179
Gráfico 39. Área bajo la Curva ROC para el <i>ciberbullying</i>	198

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría tener palabras de agradecimiento para mi director de tesis, el Profesor Santiago Redondo. Su dedicación en todo el proceso de elaboración de este trabajo, sus variadas observaciones, anotaciones y propuestas de mejora han sido de gran utilidad para el desarrollo de esta Tesis Doctoral. Una cuestión destacable es que me ha enseñado a tratar de escribir bien, cuidar el lenguaje, la escritura, en definitiva como él me ha dicho: “no se trata de hacer literatura, pero sí de escribir lo científico con la mejor prosa posible, como si fuera literatura”. Ustedes juzgarán si lo ha conseguido, aunque sea en parte, porque este ha sido su empeño desde el principio. También han sido muy importantes sus consejos en todos los sentidos –académicos y personales-, que hacen que el inicio de mi vida académica sea mucho más fácil y sirvan de guía en mi andadura profesional de ahora en adelante. Santiago, siempre te estaré agradecido y admirado, por tu trabajo conmigo, pero también por tu dedicación al desarrollo científico y profesional de la Criminología.

En segundo lugar, debo dar las gracias a los equipos directivos de los centros donde se me permitió acudir para la fase de aplicación de encuestas del estudio de este trabajo. Sin ese apoyo hubiera sido imposible llevar a cabo esta investigación. Muchas gracias a todos vosotros, excelentes profesionales y buenos colegas que he tenido la suerte de conocer en dichos centros; porque soy consciente de las dificultades que tenéis para acceder a todas las solicitudes que recibís y la gran carga de trabajo a la que estáis sometidos. Desde aquí mi reconocimiento a vuestra dedicación. Espero que la lectura de esta tesis sea de utilidad para que vuestro trabajo mejore la convivencia en los centros educativos, ya que considero que vuestra labor es clave para la prevención de conductas antisociales y delictivas.

En tercer lugar debo reconocer las facilidades con las que he contado para el desarrollo de este trabajo de parte de la Universidad en la que trabajo actualmente: la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), personificada en su Presidente, Rector, Vicerrectores y demás compañeros. Siempre que he solicitado un permiso para dedicarme a la finalización de la tesis me lo han concedido y, además, me han animado constantemente a seguir adelante. Quiero expresar mi especial agradecimiento al profesor Antonio Crego por sus consejos metodológicos, quizás la parte más complicada del proceso.

En cuarto lugar, debo dar las gracias a la profesora Meritxell Pérez, de la Universidad Autónoma de Madrid, predecesora en el estudio empírico del modelo TRD. Sus observaciones sobre la metodología seguida para tratar de aportar evidencia científica acerca

del modelo TRD han hecho posible el estudio final de este trabajo. También debo felicitarla por su tesis doctoral, que sirve de guía en muchos apartados a la que se expone aquí.

Finalmente, mi reconocimiento y gratitud a Pedro Campoy Torrente, porque hace que me replantee todo una y otra vez. Paradójicamente, esto no ha hecho que el camino me resulte más dificultoso, sino todo lo contrario, que el desarrollo de mi trabajo haya resultado ágil y seguro. Imagino que nos quedan muchas discusiones en los artículos que podamos escribir conjuntamente. Muchas gracias, Pedro, por estar siempre ahí.

En último lugar, pero el más importante, el reconocimiento a mi familia. Desde mi esposa, Vanesa (principal *sufridora* con este proyecto), mi hija Nerea, mi hijo Hugo; hasta mis padres y suegros, porque han tenido que ser partícipes de mis ausencias para poder terminar el trabajo y siempre han tenido palabras de ánimo, de una u otra manera. Sin ellos hubiera sido imposible iniciar y terminar este largo proceso, eso es seguro.

PRESENTACIÓN

¿Qué me lleva a querer investigar el *ciberbullying* a través del modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD)? La respuesta es sencilla. Por un lado, considero que el maltrato y acoso entre escolares es uno de los problemas de conducta más graves a los que se enfrentan los centros educativos. Por otro lado, también me inclino a pensar que el modelo TRD puede ser uno de los modelos teóricos con mayor proyección en el ámbito criminológico. En concreto, me interesa conocer la explicación, basada en el modelo TRD, que puede darse al problema del maltrato y acoso entre escolares cuando se utilizan herramientas virtuales. Todo ello para aportar conocimiento que sustente los programas de intervención y prevención en esta problemática juvenil, ya que uno de los factores de éxito de los programas preventivos es que cuenten con una base teórica sólida.

Ya desde el final de mis estudios de Criminología en la Universidad de Salamanca, en el año 2001, me interesó el maltrato y acoso entre escolares y mi primer trabajo de investigación se centró en analizar estas conductas en una muestra de 200 escolares de la ciudad de Béjar. A este estudio le siguieron dos más en los años 2005 y 2007. A medida que iba conociendo con mayor profundidad estas cuestiones, más me interesaba saber cómo influían las tecnologías de la información y la comunicación en los problemas que surgen entre escolares, campo incipiente al que no se le prestaba demasiada atención científica.

Fue con la lectura en el año 2008, por cierto muy inspiradora, del artículo seminal sobre el modelo TRD del profesor Santiago Redondo, cuando empecé a pensar en la posibilidad de analizar este fenómeno a la luz de dicho modelo teórico. Así, me puse en contacto con él y le convencí para que me dirigiera una Tesis Doctoral en la que trataría de analizar el fenómeno bajo los postulados del modelo que él había propuesto. Enseguida me dijo que sí y nos pusimos manos a la obra, de esto hace ya más de cinco años. Con la dificultad añadida que aún tenía que empezar y terminar un Máster, para poder iniciar la tesis doctoral propiamente dicha, que, afortunadamente, ya he podido finalizar.

El objetivo fundamental de este trabajo es conocer si el modelo TRD aporta un marco teórico válido para analizar las conductas antisociales, de riesgo y de acoso que se producen entre escolares en el ciberespacio. Considero que, si así fuera, podríamos

avanzar en el diseño de programas preventivos en esta materia, como ya se ha comentado anteriormente. Desde este punto de vista, la finalidad última que aquí se persigue es que las conclusiones del trabajo académico que ahora finaliza se materialicen en la creación de futuros programas de intervención y prevención de esta problemática juvenil en el ciberespacio.

Este texto está estructurado en dos partes: revisión teórica y estudios empíricos. La primera parte presenta una visión general del problema de maltrato y acoso entre escolares en el ciberespacio (*ciberbullying*), y en ella se revisan los estudios previos que se han centrado en el análisis de esta problemática para tratar de validar su adecuación inicial al modelo TRD. En la segunda parte se trabaja con una muestra de alumnos y alumnas de educación secundaria expresamente seleccionada y evaluada para este estudio. A través del análisis de las respuestas de estos chicos y chicas se intentará obtener una visión general de este problema juvenil en la Zona Noroeste de la Comunidad de Madrid. También se someterá a sendos análisis empíricos el modelo TRD, a partir de los datos recogidos, para comprobar su idoneidad en la explicación del comportamiento antisocial.

Más concretamente, en el primer capítulo se plantean las definiciones de conducta antisocial *online*, *sexting* y *ciberbullying*. Se analizará, asimismo, la prevalencia de estos comportamientos en estudios previos, tanto a nivel de agresión como de victimización. También, se conocerá la relación de estos comportamientos infractores en el ciberespacio (ámbito *online*) con su prevalencia en el contexto escolar real (ámbito *offline*). Por último, se explorarán las diferencias de todas estas conductas en cuanto al sexo y la edad de los implicados.

En el segundo capítulo se introducen, de manera sucinta, los principales presupuestos y principios del modelo TRD. El contenido del mismo se nutre de los principios fundamentales y las investigaciones que se han llevado a cabo, o se están realizando en este momento, para tratar de aportar sustento empírico a dicho modelo teórico. Finalmente, se debatirán las implicaciones del modelo TRD para la comprensión del *ciberbullying*, a través del análisis de estudios previos en los que se ha tratado de explicar este fenómeno basándose en teorías criminológicas más o menos generales.

En el capítulo tercero se realizará el primer análisis, de corte cualitativo y bibliográfico, para identificar los principales trabajos que se han publicado sobre este tema y saber si las explicaciones que aportan son susceptibles de encuadrarse dentro del modelo TRD. Es decir, se intentará delimitar, de acuerdo con los presupuestos fundamentales de la teoría que estarán presentes a lo largo de todo el trabajo, si los resultados de los estudios revisados se ajustan o no a las diferentes categorías de riesgos propuestas por este modelo teórico (riesgos personales, carencias en apoyo prosocial y oportunidad delictiva). En este apartado, en definitiva, se explorará la posibilidad de que los análisis previos sobre *ciberbullying* pudieran evaluar presupuestos básicos del modelo TRD de manera implícita e indirecta.

El capítulo cuarto se destina a la explicación de los aspectos metodológicos de la parte empírica del trabajo. Se expondrá qué tipo de investigación se ha realizado, la metodología seguida y las características de la población y muestra objeto de estudio. También se presentarán los objetivos fundamentales de los dos estudios que se desarrollan en los capítulos quinto y sexto.

En el capítulo quinto se abordará el segundo análisis empírico del modelo TRD. Se trata de un examen cuantitativo basado en el estudio descriptivo de tres tipos de conductas infractoras: comportamientos antisociales *online*, conductas de riesgo de índole sexual (*sexting*) y comportamientos de acoso *online* (*ciberbullying*). A lo largo del mismo se conocerá la distribución en los sujetos de los tres tipos de riesgos analizados: riesgos personales, carencias de apoyo prosocial y riesgos relativos a la exposición de los sujetos a oportunidades delictivas. A continuación se analizan las diferencias por sexo, curso y edad de la muestra. El último aspecto tratado en el capítulo será el de la relación existente entre las conductas de agresión y victimización.

El capítulo sexto se centra en una evaluación empírica del modelo TRD más profunda que la expuesta en los capítulos precedentes. Para ello se analizan catorce factores de riesgo (variables independientes) que se consideran, a priori, susceptibles de influir en las conductas de *ciberbullying* (variable dependiente o característica que podrían ser influida o condicionada por las precedentes variables de riesgo). Para llegar a este objetivo se realizan dos tipos de análisis: el primero de ellos exploratorio, para conocer la ordenación en diferentes categorías de los factores de riesgo objeto de

análisis; el segundo confirmatorio, a través de análisis de regresión logística, para comprobar qué factores de riesgo son capaces de explicar mejor la probabilidad de comisión de *ciberbullying*. Finalmente, a raíz de los resultados obtenidos, se reflexiona sobre la importancia del modelo TRD en la explicación de la conducta antisocial en el ciberespacio.

Para concluir este trabajo, el capítulo séptimo extrae una serie de conclusiones generales que tratarán de dar respuesta a dos preguntas fundamentales: ¿qué se ha aportado en el conocimiento del *ciberbullying* a través de este trabajo?; y ¿qué poder explicativo podría tener el modelo TRD para comprender mejor las conductas antisociales de los jóvenes en el ciberespacio? También se apuntan limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

Una última aclaración que se debe hacer en este punto es que a lo largo de todo el trabajo se hablará indistintamente de maltrato y acoso entre escolares con la utilización de Internet, en el ciberespacio o virtualmente, como sinónimos de *ciberbullying* o ciberacoso. También se hará referencia a las víctimas en el ciberespacio como cibervíctimas y a los agresores en Internet como ciberagresores. Asimismo, se referirá el ciberespacio como ámbito *online* y el espacio físico real como ámbito *offline*.

Espero que la lectura de este trabajo sea ágil y amena, y también que pueda contribuir a un mayor conocimiento del fenómeno de *ciberbullying*. Para mejorar la comprensión de un fenómeno tan complejo como el que aquí se analiza se añaden resúmenes al final de cada capítulo. De igual manera, confío que tenga el suficiente rigor para que las conclusiones a las que se llega, basadas en los resultados obtenidos y en la teorización del modelo TRD, puedan ser contrastadas con nueva investigación científica en el campo emergente de la Cibercriminología.

**PARTE I. CONCEPTUALIZACIÓN DEL
CIBERBULLYING Y FACTORES DE RIESGO
ASOCIADOS**

CONDUCTAS ANTISOCIALES EN EL CIBERESPACIO. ESPECIAL REFERENCIA AL *CIBERBULLYING*

El objeto de estudio de este trabajo es el análisis de las conductas antisociales o delictivas que los jóvenes llevan a cabo en Internet. En concreto, estas conductas pueden englobar tres tipos de comportamientos: en primer lugar, aquellos que atentan contra otra persona o sus bienes en el ciberespacio de manera general, denominados “conducta antisocial *online*”; en segundo lugar, aquellos actos que quebrantan la integridad sexual de otros en el espacio *online*, a los que se conocerá como “*sexting*”; y por último, las acciones violentas virtuales que se mantienen en el tiempo, en las que, además, existe una desproporción de fuerzas entre agresores y víctimas y se incardinan en las relaciones que se establecen en el ámbito escolar, a las que se nombrará como “*ciberbullying*”. A lo largo de este trabajo se profundizará en la definición, elementos y características de cada uno de estos tres tipos de conductas antisociales o delictivas *online*.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que los problemas descritos anteriormente, y que se producen en la adolescencia o juventud, son relacionales, es decir, el núcleo de los mismos es el trato o comunicación de los jóvenes con otras personas. En este sentido, la mayor parte de las interacciones de los adolescentes se producen en los centros educativos. Ello se debe sin duda a que la escuela es uno de los principales lugares donde los niños y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo, y es uno de los espacios donde se desarrolla su socialización a través de la convivencia diaria. Por tanto, este lugar es muy importante también en el desarrollo de conductas antisociales o delictivas en la edad escolar, y asimismo, puede ser una pieza clave en la prevención de las mismas.

Otra consideración previa, para poder entender las conductas que serán objeto de estudio de este trabajo, es que la revolución tecnológica actual ha transformado la manera de comunicarnos y relacionarnos; y ha hecho que, en el caso de los jóvenes, la escuela no sea el único lugar en el que conviven, sino que se ha introducido un nuevo marco en el que prioritariamente interactúan con otras personas: el ciberespacio. Muchos de los aspectos intrínsecos de este nuevo espacio de comunicación, sin duda,

son positivos, pero también traen consigo la extensión de problemas que suceden en el ámbito escolar tradicional (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010).

El ciberespacio es, fundamentalmente, un lugar de comunicación. Como apunta Miró (2012), se ha configurado un espacio comunicativo e interactivo paralelo al mundo físico, que ha modificado las relaciones económicas, políticas, sociales y, muy especialmente, las personales. Por este motivo cabe pensar que los vínculos de los niños y adolescentes también están cambiando, y, en paralelo, las posibles malas relaciones y conductas infractoras también se estarían reorganizando en este nuevo universo de interacciones.

Así pues, ahora claramente se pueden diferenciar dos sitios en los que pueden tener lugar las infracciones juveniles: el ámbito físico tradicional (*offline*) y el ciberespacio (*online*). En el ámbito *offline* las conductas con mayor incidencia son aquellas que se centran en la agresión verbal hacia los compañeros, seguidas de las de exclusión social (Defensor del Pueblo, 2007; García y González, 2012). Aquí se debe reflexionar si el nuevo ámbito *online* potencia estas conductas previas de maltrato y acoso, cuáles son los índices de prevalencia de las infracciones juveniles en el ciberespacio y si existen o no diferencias en la agresión en el plano *online* y *offline*. También será interesante conocer las características propias de los problemas analizados en el nuevo espacio de relaciones virtuales que hemos descrito, el ciberespacio.

Una primera justificación del interés de nuestro objeto de estudio se basa en el uso masivo del ciberespacio por parte de los niños y jóvenes. Las últimas encuestas europeas disponibles sitúan la utilización de Internet entre menores de 12 a 18 años en un 98%. Así, se puede intuir que la inmensa mayoría de estos adolescentes “vive” en el ciberespacio, se comunica a través de Internet (Instituto Nacional de Estadística, 2013, 2014).

Otra justificación se halla en la importancia de estos problemas en la sociedad actual, o por lo menos eso es lo que transmiten los medios de comunicación. Además, las conductas de agresión que se producen en el ciberespacio parecen tener consecuencias muy graves para las víctimas. En concreto estas consecuencias en los jóvenes son: devaluación de su autoestima, de su autoconfianza, problemas

académicos, pobres relaciones interpersonales y mal ajuste psicosocial. Tales efectos negativos pueden tener semejante gravedad a aquellos que se producen a partir del maltrato y acoso tradicional (*bullying*) (Mora-Merchán *et al.*, 2010). Pero estos efectos no son únicos en las víctimas, también los agresores parecen presentar menor autoestima, incluso mayor ideación suicida (Patchin e Hinduja, 2012). Por otro lado, la percepción de los efectos perniciosos anteriores por parte de los alumnos es incluso peor en el plano virtual que en el físico, quizás porque las conductas de acoso pueden perdurar en el tiempo; es decir, no existe “derecho al olvido” en Internet, ya que toda la información subida a la red permanece allí. En síntesis, todos estos comportamientos preocupan a la sociedad porque tanto en agresores como en víctimas tienen significativos efectos negativos psicológicos y emocionales (Patchin e Hinduja, 2012).

Avanzando un poco más en el análisis de esta problemática, la investigación internacional sobre el maltrato y acoso entre escolares ha pasado por cuatro momentos temporales (Smith, 2013). De 1970 a 1980 se inicia el estudio sistemático del maltrato y acoso entre escolares (*bullying*), siendo pionero en este análisis el investigador noruego Dan Olweus, particularmente a partir de su libro *Aggression in School: Bullies and Whipping Boys*. En los años 80 se desarrollan programas de intervención a raíz de la investigación precedente, por ejemplo el *Olweus Prevention Bullying Program*. Desde 1990 hasta mediados de 2004 los estudios sobre *bullying* se internacionalizan. Y en la actualidad se añade el término de *ciberbullying* para referirse a un nuevo medio en el que se producen las agresiones: el ciberespacio, como se ha apuntado y se seguirá exponiendo a lo largo de este trabajo.

Por último, parece ser que el ciberespacio, como nuevo medio de socialización, puede tener un efecto facilitador y potenciador del maltrato y acoso entre escolares. Esto es posible por las propias características de este nuevo medio, que como apunta Miró (2012) se concretan en: a) relatividad del tiempo y el espacio, ya que no es necesario estar en el mismo lugar y en el mismo periodo temporal para llevar a cabo una agresión; b) universalidad, a través de la extensión y alcance de las redes sociales a nivel mundial, sin que existan fronteras; c) neutralidad y anonimato, o cómo cualquier persona puede en Internet aparentar ser quien quiera ser, no pudiendo

asegurarse la identidad *online* de una persona al cien por cien; d) apertura al cambio, o revolución permanente en cuanto a la utilización de nuevos medios virtuales.

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y TIPOLOGÍAS

A tenor de lo que muestran las diferentes investigaciones, como se verá en este epígrafe, no existe una definición única del problema de *ciberbullying*. Esta dificultad se puede achacar a que la definición no está exenta de cuestiones que deben ser resueltas. Por ejemplo, ¿se trata de un riesgo más de los que asumen los menores en Internet?; ¿nos hallamos ante un fenómeno independiente, aunque relacionado con la convivencia tradicional en la escuela?

Para poder contestar a estas preguntas es necesario conocer las características específicas del *ciberbullying* frente al *bullying* tradicional, o maltrato y acoso entre escolares en el plano *offline*. Las principales diferencias de uno frente a otro se concretan en que en el *ciberbullying* existe un mayor grado de especialización tecnológica; se nutre de formas de agresión indirecta más que cara a cara, lo que produce la invisibilidad del agresor; no se percibe directamente la reacción de la víctima; hay variedad de espectadores heterogéneos, no solo los compañeros del colegio; se refuerza por la conducta de otros, ya que es más sencillo seguir con una agresión en el ciberespacio; la audiencia potencial es muy grande y las víctimas encuentran dificultad para escapar de esta situación, porque no tienen un lugar seguro donde esconderse (Smith, 2013).

Para ilustrar los problemas que se encuentran en la definición de *ciberbullying* existe un estudio en el que se trata de identificar el constructo de este fenómeno a través de las respuestas de una muestra de 1092 estudiantes italianos (Menesini, Nocentini y Calussi, 2011). En este trabajo se construye la definición de *ciberbullying* a través de diez conductas: 1) envío de mensajes de texto ofensivos; 2) envío de fotos o vídeos de escenas violentas a través del teléfono móvil; 3) envío de fotos o vídeos de escenas íntimas a través del teléfono móvil; 4) realizar llamadas de teléfono en las que, cuando la víctima responde, se guarda silencio o se gastan bromas; 5) envío de *email* agresivos; 6) insultar en sitios web; 7) insultar en aplicaciones de mensajería instantánea; 8) insultar en salas de chats; 9) insultar en blogs; y 10) subir fotos o dibujos desagradables en sitios web.

En cuanto a la utilización de medios electrónicos, parece ser que no existe discriminación entre agresiones a través del ordenador y el teléfono móvil (Menesini *et al.*, 2011). Estos autores también concluyen que no hay diferencia entre las agresiones verbales, insultos, y aquellas que contienen texto o imágenes. En definitiva, lo importante parece ser el medio en el que se realizan las conductas, más que la tipología de las mismas. Además, los investigadores llegan a la conclusión de que para medir el fenómeno de una manera más correcta hay que utilizar todas las modalidades descritas, no sirve solo con la medición de alguna de ellas. Así, a través de las conclusiones de este estudio, se puede comprobar que la conducta de *ciberbullying* no está formada por una sola conducta de agresión en el ciberespacio, sino por diversos comportamientos posibles.

A pesar de los problemas expuestos para llegar a una definición clara del problema es importante realizar una conceptualización diferenciadora del fenómeno; de esta manera, y para tratar de consensuar una definición de *ciberbullying*, es necesario conocer las conductas que lo integran. Para este fin se ha intentado realizar clasificaciones sobre las diferentes tipologías que pueden integrar el *ciberbullying*, existiendo dos tipos de categorización aceptadas por los investigadores hasta el momento:

- Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006, citado en Mora-Merchán *et al.*, 2010: 192) incluyen las siguientes conductas en el *ciberbullying*: a) enviar mensajes de texto, fotos o vídeos a través de teléfonos móviles; b) redactar emails ofensivos, intimidatorios o amenazantes; c) remitir mensajes desagradables a través de un chat o excluir deliberadamente a alguien de sala de chat; d) entablar conversaciones de carácter intimidatorio, acosador, insultante o desagradable a través de programas de mensajería instantánea; y d) difamar o enviar burlas utilizando páginas web.
- Willard (2005; 2006, citado en Mora-Merchán *et al.*, 2010: 193) indica que las siguientes acciones conforman el *ciberbullying*: a) provocación incendiaria, en la que se incluyen peleas o discusiones encendidas *online* por medio de mensajes electrónicos; b) hostigamiento, que es el envío repetido de mensajes a una víctima que no los desea recibir; c) denigración, consistente en insultar a alguien, mentir o difundir rumores sobre una persona para dañar su imagen o estatus social; d)

suplantación de la personalidad de alguien, a través de la utilización de las cuentas de acceso o el móvil de la víctima, hacerse pasar por ella para cometer actos inapropiados, hacerla quedar mal ante los demás, dañar su reputación u originar conflictos con sus conocidos; e) violación de la intimidad o juego sucio, o difundir información o imágenes de la víctima sin su consentimiento, en ocasiones, incluso los propios agresores pueden engañar a las víctimas para que ellas mismas envíen la información o fotografías; f) exclusión, o aislar a alguien de modo intencional de un grupo *online*; g) ciberacoso propiamente dicho, con el envío repetido de mensajes amenazantes o intimidatorios, en cualquier momento y en cualquier actividad mediante el uso de las nuevas tecnologías.

Aunque no se encuentran en estas tipologías, en los últimos años han aparecido nuevas modalidades de comportamiento que pueden ser susceptibles de inclusión en el *ciberbullying*. Por ejemplo, el chantaje sexual a través de la amenaza de difusión de fotografías íntimas, ya sea *online* u *offline*, cuando es realizado por personas conocidas en el entorno escolar (*child-grooming*); o la modalidad donde una persona o un grupo graba una agresión física, para después difundirla por cualquier medio (*happy slapping*).

Una vez conocidas las conductas que pueden conformar el *ciberbullying*, se ahondará en las definiciones que se han dado de este fenómeno por parte de diferentes autores para avanzar en el conocimiento del mismo. Una de las primeras definiciones propuestas es el “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” (Patchin e Hinduja, 2006). Así, a pesar de estar claros los elementos definitorios de esta conducta, existen diferentes matizaciones en otras definiciones, como por ejemplo el “uso de la información y la comunicación mediante medios electrónicos para mantener una conducta hostil, deliberada y repetida contra un individuo o un grupo, que es entendida como dañina por otros”; o la “utilización por parte de los iguales de *email*, teléfonos móviles, mensajes de texto, redes sociales o lugares de Internet para injuriar, amenazar, excluir socialmente, o dañar la reputación de alguno/s de sus compañeros” (Mishna, Cook, Saini, Wu y MacFadden, 2009). Otra de las definiciones añade “la utilización de nuevas formas de agresión basadas en la tecnología: abuso deliberado y

frecuente con algún tipo de texto electrónico, imagen o vídeo a través del teléfono móvil, email, chats u otros espacios *online* como redes sociales, blogs, foros” (Calvete, Orué , Estévez, Villardón y Padilla, 2010).

Después del análisis realizado de la problemática de la definición de las conductas de *ciberbullying* y la descripción de sus principales tipologías, puede ser de interés proponer la agrupación de todas las conductas problemáticas de los jóvenes en Internet en tres grandes grupos: 1) aquellas que se producen de manera concreta y esporádica, en las que pueden o no estar implicados miembros de la comunidad educativa, a las que denominaremos *conductas antisociales en el ciberespacio*; 2) aquellas que tienen un contenido o finalidad sexual (*sexting*); y 3) aquellas que se producen de una manera repetida en el tiempo, y en las que el componente principal es la desproporción de fuerzas entre el atacante o atacantes y la víctima (*ciberbullying*). Hay que recordar que todas ellas podrían tener consecuencias negativas relevantes en el contexto escolar, porque es el lugar en el que los jóvenes conviven de manera habitual; por ello puede ser relativamente sencillo que las conductas antisociales traspasen el ámbito *online* y lleguen al espacio *offline*, o al revés.

Quizás lo más clarificador acerca del objeto del presente estudio sea definir cada uno de los tres grupos de conductas aludidos. En primer lugar las conductas antisociales en el ciberespacio se pueden resumir en las siete conductas que recogen Calvete *et al.* (2010): 1) enviar amenazas o insultos, imágenes humillantes, así como remitir los enlaces de estas imágenes; 2) escribir o enviar enlaces con bromas, rumores o comentarios injuriosos; 3) conseguir contraseñas de otras personas y hacerse pasar por ella; 4) grabar la humillación de otra persona y enviar las imágenes o vídeos de estos hechos; 5) grabar la agresión a otra persona y enviar las imágenes o el vídeo del ataque; 6) publicar los secretos, información comprometida o imágenes de otra persona; y 7) excluir deliberadamente a alguien de las redes sociales, los chat o foros.

El segundo grupo de conductas son las de *sexting*. La palabra *sexting* proviene de *sex* (sexo) y *texting* (envío de mensajes de texto por teléfonos móviles). De esta manera, consiste en la difusión y publicación de fotografías o vídeos de tipo sexual. También se puede encontrar una relación con el *ciberbullying*, concretada en que esta práctica puede devenir en un acoso frecuente, debido a que la solicitud de fotografías o vídeos puede utilizarse como medio para acosar a otra persona (Bartrina, 2012). En

definitiva, las conductas de *sexting* se centran en conocer si los chicos y chicas han recibido imágenes íntimas de otros compañeros, o por el contrario, si ellos mismos las han enviado o las han solicitado a alguien. Además, en este caso no es necesario que se produzca en el ambiente escolar o se realice de manera frecuente, pero si así fuera podría constituir una modalidad más de *ciberbullying*.

Como se ha indicado, estos dos primeros grupos están integrados por conductas más o menos generales, en las que faltan los elementos de desproporción de fuerzas (o poder) entre el agresor y la víctima, y por la baja frecuencia de las agresiones; características estas de las conductas de maltrato y acoso. Así, existen varias líneas de investigación en las que la problemática de *ciberbullying* se enmarca dentro de conductas antisociales generales y de los riesgos que asumen los menores en Internet; es decir, se trata de una concepción amplia, como por ejemplo la definición del problema en la que se basa el estudio *EUKids Online*. En este trabajo los autores preguntan por multitud de problemas, desde la adicción a las nuevas tecnologías hasta el visionado de contenidos virtuales inapropiados, pasando por los problemas de acoso (Smith, 2013).

El último grupo de conductas objeto de análisis se refiere a aquellas de *ciberbullying* propiamente dichas. El aspecto central que guía la conceptualización de las conductas de *ciberbullying* es la definición de *bullying* tradicional. Este se define como “una agresión intencional llevada a cabo por un grupo o una persona de manera repetida en el tiempo contra otra que no puede defenderse” (Olweus, 1996). En esta descripción se observa que las notas características son la intencionalidad, la repetición (frecuencia) y la diferencia de poder entre los actores involucrados en las mismas. Estas son notas que marcarán también la definición de *ciberbullying*, a partir de tomar en consideración la utilización de herramientas virtuales para perpetrar las agresiones *online*.

Estos comportamientos se suelen investigar en estudios diferenciados de los que se analizan en las conductas de riesgo en el ciberespacio. Ya que se analizan desde un punto de vista autónomo con respecto a aquellas, porque se añaden las características señaladas de frecuencia y diferencia de poder entre agresores y víctimas, independientemente de incluir la relación con el ámbito escolar *offline*.

1.2. CONDUCTAS DE ACOSO *OFFLINE* Y *ONLINE*

Explorar las relaciones de las conductas infractoras en el plano físico tradicional (*offline*) y en el ámbito virtual (*online*) es un aspecto que ha recibido mucha atención en la investigación precedente. A continuación se verán dos posturas que mantienen los investigadores a este respecto: la primera postula que las conductas antisociales son las mismas en el plano *online* y *offline*, con una pequeña diferencia en cuanto a la comisión de las conductas a través de la tecnificación en el marco del ciberespacio; por el contrario, hay otra postura que se inclina por demostrar que las conductas antisociales en el ciberespacio son diferentes a las que se producen en el ámbito físico, ya que se llevan a cabo en medios totalmente distintos. Se verán con más detalle ambas posturas en las siguientes líneas.

1.2.1. EVIDENCIA CIENTÍFICA A FAVOR DE CONSIDERAR EL ACOSO *ONLINE* Y *OFFLINE* COMO UN MISMO FENÓMENO

Algunos autores indican que el ciberacoso es en realidad un fenómeno antiguo, pero con nuevos elementos para su perpetración, como son Internet o los teléfonos móviles y ordenadores personales (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). Como primer apunte en este sentido, Dan Olweus se refiere a que los medios de comunicación han sobrevalorado la incidencia del fenómeno de *ciberbullying*, cuando lo que realmente indica la evidencia empírica existente es que sus cifras son muy inferiores a las del *bullying* tradicional. Para llegar a estas conclusiones Olweus se basa en una muestra de 440.000 estudiantes norteamericanos, evaluados entre los años 2007 a 2010. Encuentra que el fenómeno de *ciberbullying* se ha mantenido estable alrededor del 3% de individuos implicados en el mismo, cifra mucho menor que aquellos que han estado envueltos en agresiones verbales tradicionales (en torno al 10%). También argumenta que el solapamiento entre las víctimas y los agresores, tanto en el plano tradicional como en el ciberespacio, es muy alto, llegando a un 88% para las víctimas y a entre el 91% y el 93% para los agresores. Aunque se obvia un aspecto relevante en las conclusiones, como es que haya un 10% que solo son víctimas o agresores *online*. En definitiva, de este estudio se concluye que el *ciberbullying* es un medio para el *bullying* tradicional (Olweus, 2013). En este sentido, las conclusiones a las que llega Calmaestra (2011) en su tesis doctoral son similares a las de Olweus, aunque afirma que el *ciberbullying* no es que sea un simple medio para la comisión del *bullying*, sino que es una forma de *bullying* indirecto.

Los autores partidarios de esta línea de investigación han señalado que existen factores importantes que tienen en común el *bullying* tradicional y el *ciberbullying*, como son la intención de herir a otra persona, la repetición y la diferencia de poder (Law, Shapka, Domene y Gagné, 2012). De esta manera, el *ciberbullying* no se produce a menudo de forma aislada, sino que se origina junto a otras conductas de acoso tradicional (Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010).

En esta dirección argumentativa, una serie de estudios parecen concluir que los sujetos involucrados en la dinámica de acoso *online* y *offline* pudieran ser los mismos. En concreto, en la investigación de Mora-Merchán *et al.* (2010), los datos hallados tras dividir a los alumnos evaluados en grupos de agresores, víctimas y espectadores, parecen indicar que existe un solapamiento de agresores-victimizados o víctimas-agresoras en conductas *offline* y *online*.

Resultados similares a los vistos hasta el momento encuentran Pornari y Wood (2010). En este caso, se trata de conocer si existen diferencias entre el grupo de acosadores tradicionales, ciberacosadores y víctimas en los dos ámbitos (tradicional y virtual), en una muestra de 339 estudiantes norteamericanos de 12 a 15 años. Descubren que estar involucrado en conductas de acoso tradicional puede ser un buen predictor para participar también en conductas de ciberacoso, tanto para el caso de los agresores como para el de las víctimas. En concreto, altos niveles de agresión y victimización tradicional predicen, en términos probabilísticos, el ser *ciberacosador*; asimismo, ser víctima tradicional también es un predictor significativo de ser *cibervíctima*. Los autores llegan a estas conclusiones a través de análisis de regresión logística, lo que les permite inferir diferencias entre los distintos grupos analizados.

El hecho de que la agresión y la victimización tradicional (*offline*) puedan ser predictores significativos de la agresión en el ciberespacio es algo que se ha analizado también en otros tantos estudios. El primero que apoyó esta tesis es el trabajo de Sontang, Clemans, Graber y Lyndon (2011) con una muestra de 300 estudiantes de educación secundaria en Estados Unidos. Sus resultados indican que el 11,2% de los encuestados afirmó que era agresor tradicional; el 14,2% respondió ser solo ciberagresor y el 11,2% dijo estar involucrado en ambos tipos de agresión. Además, los agresores combinados (los que lo son en el ámbito *offline* y *online*) lograron puntuaciones más altas en la ciberagresión y cibervictimización con respecto al resto, que solo eran agresores o víctimas en el ámbito tradicional.

Ocho estudios más, objeto de revisión en este trabajo, hallan evidencia empírica sobre la existencia de una relación directa entre las agresiones tradicionales y las que se producen en el ciberespacio. El primero de estos trabajos, de Zhou, Tang, Tian, Wei, Zhay y Morrison (2013), con una muestra de 1438 estudiantes chinos y norteamericanos, indica que puede existir una gran correlación entre las conductas de acoso tradicional y aquellas que suceden en el ciberespacio.

El segundo estudio es la evaluación de Connel, Schell-Busey, Pearce y Negro (2013), a través del análisis de una muestra de 3867 estudiantes, en el que, tras realizar un análisis de las variables predictoras en ambos fenómenos (aquellas que en términos probabilísticos, son capaces de pronosticar la participación o no en estas conductas), concluyen que el *ciberbullying* puede ser una extensión del *bullying* tradicional.

El tercer trabajo de este grupo es un estudio australiano de Hemphill, Kotevski, Tollit, Smith, Herrenkohl, Toumbourou y Catalano (2012) a través del análisis de las respuestas de 696 estudiantes. Un 14,7% de los alumnos dicen haber agredido en el ciberespacio (*online*); un 21,4% lo ha hecho en el ámbito tradicional (*offline*) y el 7% de estudiantes en ambos entornos. Pero lo más interesante a este respecto es que concluyen que las variables predictoras pueden ser las mismas en el ciberacoso y en el acoso tradicional.

El cuarto estudio es de Kowalski, Morgan y Limber (2012), quienes encuentran que un 10,9% de los encuestados afirman ser ciberagresores y un 17,3% dice ser cibervíctima. En este trabajo los autores ahondan un poco más en la explicación del *ciberbullying* y realizan análisis de los datos obtenidos con ecuaciones estructurales, concluyendo que pudiera existir una relación fuerte entre el acoso tradicional y el ciberacoso porque la variable que mejor predice la agresión en el ámbito *online* es el hecho de reconocer ser agresor en el espacio *offline*.

Un quinto estudio en el sentido de destacar la relación existente entre el *bullying* tradicional y el *ciberbullying* es el de Monks, Robinson y Worlidge (2012), que evalúan a chicos y chicas de educación primaria en Inglaterra; su examen halla una fuerte relación entre el ámbito tradicional y el ciberespacio.

De igual forma, como sexto trabajo de este grupo, el análisis de Gradinger, Strohmeier y Spiel (2009) muestra una relación estrecha entre los dos tipos de agresiones *online* y *offline*, para lo que analiza las respuestas de una muestra de 761 escolares en Austria.

Por último, el trabajo de Hinduja y Pachin (2009) concluye que el 42,4% de los jóvenes encuestados por ellos dice ser victimizada en el ámbito *online* y *offline*; de igual forma, encuentran que el 51,6% de los agresores lo hace en ambos medios, el físico y el del ciberespacio, lo que parece apoyar una fuerte relación entre los ámbitos *offline* y *online*.

Además, y como parte de una de las revisiones más actuales, Cassidy, Faucher y Jackson (2013) concluyen que en realidad podemos encontraros ante el mismo fenómeno, debido a que existe una considerable superposición entre víctimas y agresores *offline* y *online*. Estos autores también fundamentan su posicionamiento en que las consecuencias de ambos tipos de agresión son muy similares.

1.2.2. EVIDENCIA CIENTÍFICA A FAVOR DE CONSIDERAR EL ACOSO ONLINE Y OFFLINE COMO FENÓMENOS DIFERENTES

Hasta aquí se han visto las posturas científicas a favor de que el acoso *online* y *offline* son parte de un mismo fenómeno criminal. Se ha expuesto que esta tesis se fundamenta sobre todo en la relación existente en las características principales de ambos comportamientos y en el solapamiento de víctimas y agresores *online* y *offline*. En cambio, la segunda postura se posiciona en el planteamiento opuesto, es decir, en la hipótesis de que las agresiones *online* y *offline* son en realidad fenómenos independientes.

Un primer acercamiento para conocer si ello es así es el análisis de la prevalencia de los dos tipos de acoso. Por ejemplo, dos estudios realizados en 2005 y 2006 en Londres, centrados en conocer la victimización, con sendas muestras de 92 y 533 sujetos, encuentran que existen claras diferencias entre el *bullying* y el *ciberbullying*. En el primero de estos estudios se halla un 45,7% de estudiantes que dicen ser víctimas de acoso tradicional o directo (indicando un 14,1% del total que manifiestan serlo de manera frecuente), frente a un 22,2% de encuestados que contestan ser cibervíctimas (y un 6,6% del total que declara que lo es de manera frecuente). En el segundo estudio un 58,1% de los alumnos dice ser víctima tradicional (el 13,5% en la última semana), frente a un 17,3% de estudiantes que afirma ser cibervíctima (un 5,3% en la última semana). De esta manera, en estos estudios se observa una mayor incidencia del acoso tradicional que no del cibernético (Smith, Mahdavi, Fisher, Russel, Tippett, 2008).

Un segundo argumento para pensar que el *ciberbullying* es un fenómeno independiente es que las conductas que forman parte del mismo se producen en un nuevo escenario con gran potencial para el abuso y la victimización, debido a la percepción de anonimato que pueden tener los agresores y por la sensación de impunidad o conciencia de que no puedan ser detectados. También porque la víctima no se puede aislar o refugiar de su agresor, como consecuencia de la rápida difusión de los mensajes o los vídeos, que pueden ser leídos o visitados una y otra vez por una gran audiencia. Todos estos aspectos pueden hacer que las agresiones sean más intensas (Mora-Merchán *et al.*, 2010). Para apoyar este planteamiento, a continuación se verán las diferencias más notables entre el *ciberbullying* y el *bullying* tradicional, recogidas en diferentes trabajos.

La primera diferencia, si se tiene en cuenta la propia estructura del ciberespacio, es que en el *ciberbullying* tiene gran importancia el anonimato. A pesar de que los estudios no dejan claro si, realmente, se percibe ese anonimato igualmente por los agresores y las víctimas, o si la influencia del mismo es más perjudicial para las víctimas. En este sentido, algunos estudios indican que solo entre un 20% y un 30% de las personas encuestadas dicen no conocer a su agresor (Mora-Merchán *et al.*, 2010); aunque estudios posteriores aportan datos en sentido contrario, donde la mayor parte de las víctimas conocen a su agresor, por lo que no se puede llegar a una conclusión clara de la influencia de esta característica en la problemática de acoso *online*. Como se verá más adelante, en el análisis de las variables que intervienen en el ciberespacio, el anonimato ha sido analizado como un factor de riesgo más en el fenómeno de *ciberbullying*.

Una segunda diferencia entre el acoso *online* y *offline* es el potencial público que tiene Internet, ya que estas situaciones violentas se agravan si el mensaje agresivo se hace público a través de la mofa o humillación de la víctima; pero hay que tener en cuenta que si simplemente la agresión se queda en el mero contacto entre el agresor y la víctima por medio de mensajes privados no tiene por qué tener un potencial agresivo superior (Ortega *et al.*, 2008).

La tercera diferencia que se encuentra en algunos trabajos es la mayor inseguridad para la víctima, puesto que, frente a los ataques por vía telemática, no tiene lugares claros donde refugiarse de las agresiones y vive en una constante percepción de riesgo de agresión.

En cuarto lugar, el control que se pueda ejercer sobre las situaciones de acoso *online* es importante, ya que en el ciberespacio no parece existir un control o supervisión por parte del profesorado, cosa que sí puede ser más visible en el maltrato y acoso tradicional (Ortega *et al.*, 2008).

El aval empírico a favor de la existencia de diferencias entre un tipo de acoso y otro se puede ver en varios estudios. Por ejemplo, el estudio de Dempsey, Sulkowski, Dempsey y Storch (2011) concluye que los sujetos implicados en agresiones directas (verbales, físicas, amenazas) y relacionales (excluir e ignorar a la víctima) también suelen hallarse implicados en conductas de *ciberbullying*; es decir, no existiría un grupo diferente de agresores solo a través de Internet o el teléfono móvil, pero sí que hay algunas diferencias entre ambos fenómenos según el tipo de agresión (relacional, directa o ciberacoso). A esta conclusión se llega a través del análisis factorial que realizan los autores en el que se trata de comprobar si las características observadas en las respuestas de los estudiantes pueden agruparse, de manera latente o indirecta, en varias categorías; encontrando que sí se agrupan de diferente manera los tres tipos de agresión (relacional, directa y ciberacoso), por lo tanto Internet sí puede proveer de nuevas herramientas a los acosadores, aunque no existan diferentes grupos de agresores.

Otro estudio que deja la puerta abierta para considerar el *bullying* y *ciberbullying* como fenómenos diferentes es el de Twyman, Saylor, Taylor y Comeaux (2010), en el que se realiza una comparación entre 52 adolescentes que han declarado estar inmersos en la dinámica de *ciberbullying* y 52 que han manifestado no participar en este acoso. Estos autores concluyen que la mayor parte de chicos que son agresores y/o víctimas *online* también lo son en el maltrato y acoso tradicional; pero existe un 33% de adolescentes que solo es ciberagresor, es decir, solo agrede en el ámbito *online*.

Además, cuando se trata de conocer la diferencia de roles que asumen los agresores que se muestran violentos cara a cara y aquellos que son ciberagresores, en concreto a través de la percepción que tienen los propios implicados, Calvete *et al.* (2010) hallan que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos y; por tanto, no se tienen tan claros los roles asumidos por los agresores en el plano *offline* y *online*.

Siguiendo esta misma línea, Law *et al.* (2012) estudian una muestra de 17551 adolescentes de varias regiones de Estados Unidos. En este trabajo se realizan una

serie de análisis factoriales para conocer la agrupación de las características observadas en la muestra en otras categorías no observables; en este caso se encuentra que las conductas de ciberacoso y las de acoso tradicional se agrupan diferencialmente. Estas diferencias se manifiestan en que los adolescentes discriminan sin problema a los agresores y víctimas en el acoso *offline*, pero no así en el acoso *online*, donde los roles se muestran más difusos.

Por último, un experimento interesante es el realizado en Suiza por Sticea y Perren (2013), en el que se trata de conocer qué situaciones son más perjudiciales para las víctimas, si aquellas situaciones de maltrato tradicional o, por el contrario, las de *ciberbullying*. Se analizan las diferencias a través de la exposición de los participantes a tres tipos de escenarios: el primero es uno de maltrato tradicional frente a otro de ciberacoso; el segundo es uno en el que prima la difusión pública del acoso frente a otro en el que se realiza una difusión privada; y, el tercero es uno en el que la perpetración de la agresión es anónima frente a uno en el que se realiza por agresores conocidos. En general, las conclusiones parecen indicar que se percibe como más grave la agresión en el ciberespacio, aunque el tamaño del efecto o diferencia estadística entre diferentes modalidades de agresión sea pequeña. También los escenarios públicos y anónimos son peor percibidos en el acoso *online*.

En resumen y, como indican Beckman, Hagquist y Hellström (2013), se pueden encontrar diferencias estadísticamente significativas entre *bullying* tradicional y *ciberbullying*. Y para llegar a esta conclusión estos autores realizan un estudio en Suecia con una muestra de 2989 estudiantes, en el que encuentran diferencias en ambos sentidos; refieren que el 0,9% de los varones encuestados dicen ser víctimas tradicionales y el 2,8% manifiestan ser agresores en el ámbito tradicional; mientras que el 2,7% de las mujeres responden que son víctimas tradicionales y el 1,3% de ellas afirman ser agresoras tradicionales. Pero en el plano del *ciberbullying*, sucede al contrario, un 3,2% de las mujeres dicen ser víctimas y un 1,3% manifiestan ser agresoras; mientras que el 1,5% de los varones afirman ser víctimas frente al 1,1% de ellos que contesta ser agresor. De esta manera, se observa cómo los chicos y las chicas tienen puntuaciones mayores en la victimización *online*. En la agresión los varones tienen menores puntuaciones en el ámbito *online* que en el *offline*, pero en las mujeres no hay diferencias.

1.2.3. BULLYING Y CIBERBULLYING: SOLAPAMIENTO Y DIFERENCIAS

Hasta aquí se ha expuesto que el grado de coincidencia de las conductas en el ámbito *online* y *offline* parecen ser importantes, por lo que se profundizará a continuación en este sentido. En la tabla número 1 se resumen los resultados de cuatro estudios relativos al grado de solapamiento existente entre las conductas en el espacio tradicional (*offline*) y en el ciberespacio (*online*). Como se puede observar en la tabla, el análisis de Hemphill *et al.* (2012) indica solo un 7% de solapamiento entre las conductas *offline* y *online*, en contraste con el análisis de Olweus (2013) que muestra un grado de coincidencia entre ambos fenómenos de entre un 91% y un 93%. Los otros dos análisis indican grados de solapamiento del 11,2 % (Sontang *et al.*, 2011) y del 51,6% (Hinduja y Patchin, 2009). Por lo que se puede intuir que existe una gran variabilidad en esta cifra, aunque, a través de la revisión de la investigación actual, no se puede obtener una visión clara en este sentido.

Tabla 1. Grado de solapamiento de conductas *offline* y *online*

Estudio	<i>Offline</i> (%)	<i>Online</i> (%)	Ambos (%)
Hinduja y Patchin (2009)			51,6
Sontang <i>et al.</i> (2011)	11,2	14,2	11,2
Hemphill, <i>et al.</i> (2012)	21,4	14,7	7
Olweus (2013)	10	3	91-93

En síntesis, la evidencia científica revisada anteriormente permite vislumbrar que existen dos posturas al respecto de la relación de las conductas *online* y *offline*. Una postura trata ambos tipos de comportamientos como un mismo fenómeno conductual y otra como un fenómeno diferente. En el primer caso se considera un mismo fenómeno por el grado de solapamiento de las conductas *online* y *offline*, porque las agresiones *online* no se producen de forma aislada o porque tienen las mismas consecuencias perjudiciales para agresores, víctimas y testigos; además de mostrar que los mismos individuos pueden estar incluidos en los dos tipos de agresión. Por último, esta postura se justifica porque la agresión y victimización *offline* podría ser un predictor de la agresión y victimización *online*.

En sentido contrario, la consideración de que se trataría de dos fenómenos diferentes se fundamenta en que existe una incidencia diferente del acoso *online* y *offline*: en concreto, existen grupos exclusivos de víctimas y agresores; el fenómeno de

acoso *online* tiene unas características propias (anonimato, potencial público de la agresión, inseguridad mayor para la víctima, peor control por parte de los adultos) que lo diferencia del acoso *offline*; y por último, las víctimas y los espectadores tienen diferentes percepciones de los roles asumidos por agresores en los ámbitos *online* y *offline* (por ejemplo, las agresiones *online* se perciben como menos graves que las agresiones *offline*).

En resumen, los autores que han realizado estudios comparando ambos tipos de fenómenos (*online* y *offline*) en los últimos años parecen considerarlos diferentes. Esta afirmación se basa en que se utilizan nuevas herramientas de comunicación que marcan diferencias frente al acoso tradicional. De esta forma se hallan, al menos, cuatro diferencias con respecto al acoso tradicional: continuidad de las agresiones fuera del contexto escolar, implicación de muchas más personas, invisibilidad de los agresores y sensación de anonimato (Slonje y Smith, 2008).

1.3. PREVALENCIA DEL FENÓMENO

Algunos autores señalan que en los últimos años hemos asistido, tal y como se viene razonando hasta ahora, a un incremento en el número de episodios de acoso, humillación y violencia protagonizados por escolares haciendo uso de las nuevas tecnologías (Mora-Merchán *et al.*, 2010). Si se profundiza en el análisis de los estudios que tratan de explicar la problemática de *ciberbullying* se observa que no son muy numerosos y, en algunos casos, simplemente recogen una o dos cuestiones en las que se pregunta si, dentro de situaciones de maltrato y acoso, se han utilizado medios electrónicos. Por este motivo estos resultados hay que tomarlos con cautela. A pesar de este inconveniente, a continuación se expondrán las principales conclusiones de los estudios revisados en este trabajo al respecto de la prevalencia de los fenómenos de agresión y acoso entre jóvenes en el ciberespacio.

Se debe tener en cuenta también que los estudios sobre *ciberbullying* aún se encuentran en una primera fase. Debido a que, como ya se ha adelantado, la metodología usada por los diferentes investigadores y las aproximaciones para conocer las características que subyacen a este fenómeno son muy variadas y en ocasiones no coinciden entre los distintos trabajos (Mora-Merchán *et al.*, 2010). La que sí puede ser una constante es que este fenómeno ha sido estudiado en muchos países en los últimos años, como se expondrá en este apartado, para conocer las

diferencias entre unas regiones y otras. Además, en este último periodo, se está produciendo un aumento en la producción científica sobre la prevalencia y explicación de la problemática juvenil en Internet, pero todavía se encuentra muy alejada del volumen de investigación existente en otros problemas delictivos juveniles.

Como primera aproximación, y para exponer la disparidad de datos que arrojan las diferentes investigaciones, una revisión interesante se puede encontrar en Patchin e Hinduja (2012: 30) a través del análisis de 44 trabajos que quedan resumidos en la tabla 2; en ella se diferencia la prevalencia entre aquellos jóvenes que manifiestan ser víctimas de acoso *online* y los que afirman ser agresores en este ámbito.

Tabla 2. Análisis inicial de la prevalencia de *ciberbullying*

Estudio	Año publicación	% Agresores	% Víctimas
Ang	2007	10.5	
Aricak	2010	35.7	5.9
Beran-1	2008	26	58
Beran-2	2005	25.5	57.4
Berson	2002	3.0	15
Calvete	2010	44.1	
Dehue	2008	16	22
Finn	2004		10
Fleming	2006		36.8
Hinduja-1	2007		34.4
Hinduja-2	2008		34.6
Hinduja-3	2010	21.8	29.4
Juoven	2008		72
Keith	2005		42
Kowalski	2007	4.1	11.1
Li-1	2006	16.9	25
Li-2	2007	17.8	28.9
Marsh	2010	7	11
Mishna	2010	33.7	49.5
Patchin-1	2006		29.4
Patchin-2	2010	21.8	29.4
Patchin-3	2010	21.5	
Raskauskas	2007	21.4	48.8
Riebel	2009	4.0	5.5
Slonje	2008	10.3	11.7
Smith-1	2008	25.7	17.3
Smith-2	2008		22.2
Sourander	2010	12.8	10.2
Vandebosch	2009	18	11.1
Wang	2009	8.3	9.8
Williams	2007	9.4	
Wolak	2007		9
Ybarra-1	2004		6.5
Ybarra-2	2004	14.6	6.5
Ybarra-3	2004	14.6	6.6
Ybarra-4	2006		8.7
Ybarra-5	2007	29	
Ybarra-6	2007		34.5
Ybarra-7	2007	21	34
Ybarra-8	2007		9

Fuente: Patchin e Hinduja (2012: 30-33)

En este análisis inicial se puede constatar que los porcentajes de víctimas se encuentran en una amplia horquilla, que va desde el 5,5% al 58% de incidencia en los estudios expuestos; mientras que el porcentaje de agresores se halla en una franja también amplia de incidencia, del 4% a 44,1%. Es importante señalar que esta gran dispersión sobre la posible incidencia de la victimización y la agresión en el ciberespacio constituye una dificultad inicial importante. Puede estar originada bien porque los diferentes trabajos tratan de medir fenómenos distintos o bien porque, a la hora de preguntar a los alumnos no se deja muy clara la diferencia entre *ciberbullying* y otros riesgos más generales en el ciberespacio. Debido a este problema, en el presente estudio se tratará de conocer las diferencias entre tres grupos de conductas infractoras en el ámbito *online*: conductas antisociales generales en el ciberespacio, conductas de *sexting* y conductas de *ciberbullying*.

A continuación se verán de manera más detallada los resultados que se muestran en diferentes estudios referidos a los tres grupos de conductas expuestas aquí. A su vez, se ha dividido el apartado en estudios generales, los que se interesan por víctimas y agresores; y estudios victimológicos, aquellos que solo se interesan por las víctimas. Se decide incluir un apartado de estudios victimológicos porque son los más abundantes en la literatura científica del *ciberbullying*, y el no contar con la visión general de la incidencia de esta problemática en las víctimas podría suponer una carencia en la visión general del problema.

1.3.1. ESTUDIOS GENERALES

1.3.1.1. Sexting

En este sentido, a través de una encuesta realizada a 322 estudiantes de 10 a 16 años en España, se indica que el 4% de estos menores dice haberse hecho fotos provocativas alguna vez y el 8,1% de ellos admite haber recibido fotografías íntimas de terceras personas (INTECO, 2010). Por otra parte, Garmendia, Garaitaonandia, Martínez y Casado (2011) a través de un trabajo a nivel europeo con una muestra de 25420 chicos y chicas, señalan que los adolescentes que admiten haber colgado o enviado mensajes con contenido sexual son solo el 3% de los menores europeos. En España el 7% de los menores de 11 a 16 años ha recibido o visto mensajes *online* de tipo sexual, mientras que la media europea se sitúa muy por encima, en el 15% de los jóvenes.

En uno de los estudios más completos, a nivel internacional, los autores concluyen que el 12,9% de los jóvenes encuestados ha recibido imágenes de índole sexual de sus compañeros de escuela y el 7,7% ha enviado imágenes personales con ese contenido. En todas estas conductas los chicos están más implicados que las chicas. Ahondando en los motivos que esgrimen para realizar estas acciones, se encuentra que, a través de esta exposición, se sienten más “sexys” o, simplemente, porque es divertido para ellos (Hinduja y Patchin, 2012). En trabajos previos, como el de Wade y Beran (2011), se apuntan cifras similares: un 11,5% de jóvenes de su muestra recibe imágenes con contenido sexual frente a un 3,3% que las envía. Otra publicación en la que se aportan cifras en este sentido es la de Calvete *et al.* (2010), en la que se indica una prevalencia del 8,6% en el envío de imágenes con contenido sexual.

Más allá del ámbito de la Educación Secundaria, en el contexto universitario, una publicación reciente que se ha interesado por esta cuestión en España es la de Agustina y Gómez-Durán (2012). Este trabajo cuenta con una muestra de 149 estudiantes universitarios de 18 a 29 años. Los primeros hallazgos indican que, según este estudio, el 69,4% de los jóvenes recibe imágenes con contenido sexual o “suggerentes”, mientras que el 67,3% de ellos las ha compartido. Además, el 39,7% de los estudiantes de la muestra recibe imágenes con desnudos y el 10,3% las ha enviado.

En la tabla 3 se resumen los resultados de la prevalencia de las conductas de *sexting*, en concreto, el porcentaje de las personas que reciben imágenes con contenido sexual y de las que envían este tipo de imágenes. Se observa una prevalencia en la conducta de recibir imágenes con contenido sexual que asciende a una horquilla entre el 7% y el 12,9%. De igual forma, se indica un intervalo que se mueve desde el 3% al 8,6% de prevalencia en la conducta de envío de imágenes íntimas, ya sean propias o de terceros.

Tabla 3. Prevalencia de la conductas de *sexting*

Estudio	Recibir imágenes sexuales (%)	Enviar imágenes sexuales(%)
Hinduja y Patchin (2012)	12,9	7,7
Garmendia et al. (2011)	7	3
Wade y Beran (2011)	11,5	3,3
Calvete et al. (2010)		8,6
INTECO (2010)	8	

1.3.1.2. Conducta antisocial *online*

A continuación se expondrán los resultados de los estudios que se han interesado por la conducta antisocial de los jóvenes en Internet en general. El primer trabajo examinado forma parte del proyecto *EU Kids Online* de la Unión Europea, en el que se ha entrevistado a 25420 niños y a sus padres en 25 países europeos. Este estudio también contiene cifras extraídas de las respuestas de los jóvenes españoles, que indican que el 16% de los menores de 9 a 16 años dice haber sufrido algún tipo de acoso *online*. Esta tasa se sitúa por debajo de la media europea que es del 21%. Por otro lado, el 9% de los adolescentes afirma haber acosado *online* a alguien, lo que también se encuentra por debajo de la media europea del 12% (Garmendia *et al.*, 2011). Otra investigación desarrollada en España es el estudio INTECO (2010), en el que se aportan cifras de un 2,5 % de jóvenes que dicen ser víctimas de acoso *online* y 0,8% que manifiestan ser agresores también *online*. Pero en este punto existe una dificultad metodológica, ya mencionada anteriormente; y es que en estos estudios solo se hacen dos preguntas relacionadas con recibir o enviar insultos o amenazas, por lo que esta información hay que tomarla con cautela.

Un trabajo más elaborado, en cuanto a las preguntas acerca de las conductas antisociales de los jóvenes en Internet, es el de Calvete *et al.* (2010). Este estudio se realiza con encuestas a 1431 estudiantes de 12 a 17 años en el País Vasco (España). Los resultados indican que el 44,1% de los jóvenes dice que ha cometido algún acto de acoso en el ciberespacio en el último año. En concreto las conductas antisociales *online* y los porcentajes de jóvenes que afirman haberlas llevado a cabo se resumen en la tabla 4:

Tabla 4. Porcentaje de jóvenes y conductas antisociales *online* en el estudio de Calvete *et. al* (2010)

Tipo de conducta antisocial	% de la muestra
Envío de amenazas o insultos por <i>email</i>	15,8%
Envío de amenazas o insultos por teléfono	15,7%
Envío de imágenes humillantes <i>online</i>	10%
Envío de enlaces con imágenes humillantes	9,1%
Envío de bromas, rumores o comentarios injuriosos <i>online</i>	20,1%
Envío de enlaces con bromas, rumores o comentarios injuriosos	16,8%
Apoderamiento de contraseñas de otra persona y usurpación de su identidad	18,1%
Grabación de la humillación de otra persona	10,4%
Envío de las imágenes o vídeos grabados de la humillación de otra persona	11,1%
Grabación de la agresión a otra persona	10,5%
Envío de las imágenes o el vídeo de la agresión a otra persona	11,3%
Publicación de los secretos, información comprometida o imágenes de otra persona	14,6%
Exclusión deliberada de alguien de redes sociales, chat o foros	20,2%

Como se puede observar en la tabla, las conductas de exclusión y el envío de bromas, comentarios o rumores injuriosos son las acciones más frecuentes; seguidas del envío de amenazas, ya sea por correo electrónico o teléfono móvil, y por último, la publicación de secretos de otra persona. En resumen, las conductas problemáticas más frecuentes de los jóvenes se concretan en la utilización de información para perjudicar a terceros.

Otro estudio que se interesa por la conducta antisocial de los jóvenes en Internet es el de Wade y Beran (2011). Se trata de un trabajo realizado en Canadá con una muestra de 529 alumnos de 10 a 13 años y de 15 a 17 años. En general, este estudio encuentra un índice de chicos y chicas que dicen ser agresores del 21,9% y un 29,7% de ellos que afirma ser víctima. En concreto se hallan las siguientes cifras, resumidas en la tabla 5:

Tabla 5. Porcentaje de alumnos y alumnas involucrados en conductas antisociales *online* en el estudio de Wade y Beran (2011)

Tipo de conducta antisocial	% de la muestra
Poner motes ofensivos	30,3%
Extender rumores falsos	22,8%
Suplantar la identidad	16,1%
Amenazar <i>online</i>	13%
Recibir contenido sexual	11,5%
Solicitar contenido sexual	7,3%
Enviar imágenes privadas	3,3%

En esta tabla se puede constatar que la conducta más frecuente es la de poner motes ofensivos, seguida de la de extender rumores falsos. En definitiva, se trata de agresiones en las que se perjudica la imagen social de las víctimas. También se aportan cifras relacionadas con la problemática de sexting, analizada en el apartado anterior, donde lo más destacado es que el 7,3% de los estudiantes dicen solicitar imágenes o vídeos con contenido sexual.

Siguiendo con el análisis de la conducta antisocial en Internet, otro trabajo interesante es el de Vandebosch y Van Cleemput (2009). Este estudio se realiza en Bélgica y en él se evalúa a una muestra de 2052 escolares de educación primaria y secundaria. Los principales resultados, en relación a los porcentajes de jóvenes y sus conductas antisociales, se muestran en la tabla 6:

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes involucrados en conductas antisociales *online* en el estudio de Vandebosch y Van Cleemput (2009)

Tipo de conducta antisocial	% de la muestra
Insultar o amenazar <i>online</i>	23,7%
Usurpar la identidad	30,8%
Extender rumores falsos	12,9%
Cambiar el <i>password</i> a otra persona	4,6%

Los datos recogidos en esta tabla ponen de manifiesto que la conducta más frecuente es la de usurpar la identidad de otra persona, seguida de los insultos y amenazas *online*. En este caso se puede comprobar cómo las conductas van dirigidas a perjudicar la imagen de otra persona o utilizar información privada de la víctima.

En la tabla 7 se visualizan con mayor detalle las diferencias entre unos y otros comportamientos, con la comparación de las conductas por las que se pregunta en los tres estudios:

Tabla 7. Comparación de la prevalencia de las conductas antisociales de los jóvenes en Internet (%)

Estudio	Vandebosch y Van Cleemput (2009)	Calvete <i>et al.</i> (2010)	Wade y Beran (2011)
Conducta analizada			
Amenazas <i>online</i>	23,7	15,8	13
Extender rumores <i>online</i>	12,9	20,1	22,8
Suplantar identidad	30,8	18,1	16,1

En síntesis, los datos de los estudios sobre la conducta antisocial de los jóvenes en Internet parecen indicar que se han producido diferencias a lo largo de los años. El primer trabajo de Vandebosch y Van Cleemput (2009) pone el acento en la suplantación de identidad, seguido de las amenazas *online*. Pero análisis posteriores, como el estudio español de Calvete *et al.* (2010) y el canadiense de Wade y Beran (2011), encuentran cifras más elevadas en el comportamiento de extender rumores *online* y en las conductas en las que se trata de utilizar la información para perjudicar la imagen social de la víctima al usurpar su identidad. También se puede realizar un análisis en función del año de publicación de los estudios y así poder vislumbrar la tendencia de estos fenómenos. En este caso se observa que amenazar *online* y usurpar la identidad digital de otra persona sufren una disminución desde el año 2009 al 2011, pero no así el extender rumores falsos, experimentando un aumento en estos mismos años.

1.3.1.3. *Cyberbullying*

A continuación se dirige la atención al *cyberbullying* propiamente dicho, es decir, a aquellas conductas basadas en las relaciones que se producen en el ámbito escolar, que son frecuentes y en las que existe una desproporción de fuerzas entre víctimas y agresores. Se comentarán las cifras de *cyberbullying* para los estudios anglosajones (Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido), estudios europeos

(Suecia, Finlandia, Bélgica, Holanda, Austria, Alemania, Serbia, Grecia, Italia y España) y estudios de otros países (Japón, China y Turquía). Se ha decidido realizar esta separación porque así será más sencillo observar las diferencias entre regiones culturalmente diferenciadas.

Es necesario realizar una aclaración previa sobre los datos que se verán a continuación, y no es otra que advertir que las cifras que se expondrán tienen una gran variabilidad y no pueden ser objeto de comparación por varios motivos: el primero de ellos es porque no se pregunta lo mismo en todos los estudios; el segundo motivo reside en que las muestras sobre las que se realizan las encuestas en cada uno de los trabajos son muy dispares en cuanto al número de sujetos encuestados; y el tercer motivo se debe al momento temporal en el que se realizan las encuestas, porque no es lo mismo el desarrollo actual de la tecnología y las aplicaciones que utilizan los jóvenes que el que había en el año 2005, por ejemplo. De esta manera, las cifras hay que tomarlas con cautela y servirán para tener una idea global de la investigación a nivel mundial, pero sin que puedan utilizarse para realizar comparaciones fiables entre ellas.

Los países anglosajones fueron los primeros en desarrollar estudios sobre *ciberbullying*, como señalan Mora-Merchán *et al.* (2010), y en concreto comenzó el análisis en Estados Unidos en el año 2000. Uno de los compendios de varios estudios en ese país recoge como conclusiones que el 18% de chicos y el 15,6% de chicas están inmersos en esta problemática (Hinduja y Patchin, 2008). Aunque dos estudios previos hallan cifras menores en cuanto a los jóvenes involucrados en las conductas de *ciberbullying*: el primero de ellos cifra en un 12% los jóvenes encuestados que dicen haber agredido utilizando medios electrónicos (Ybarra y Mitchell, 2004); en el segundo análisis, Williams y Guerra (2007), a través de dos muestras de jóvenes que contestan al mismo cuestionario en diferentes años, ponen de relieve que existe un 12% de alumnos que dicen ser agresores a través de Internet en 2005, cifra que aumenta hasta el 13,9% en 2006. Por el contrario, otro estudio encuentra datos mucho más altos, Raskauskas y Stoltz (2007) concluyen que existe un 49% de jóvenes que afirman ser victimizados *online* y un 21% de adolescentes que dicen haber agredido a través de medios telemáticos en alguna ocasión.

Si se sigue analizando la prevalencia en países anglosajones, se encuentra que en Canadá se han realizado varios estudios, por ejemplo los de Li (2005, 2006, 2007 y 2008); en ellos se cifra el grado de prevalencia del *ciberbullying* entre el 14,5% y el 25% de usuarios de Internet que afirman ser agresores *online*, y un 17% de víctimas *online*. Uno de los últimos estudios disponibles, realizado en Canadá, muestra índices de agresión de entre el 5% y el 35% de jóvenes encuestados, y de victimización entre el 20% y el 40% de adolescentes; así como índices mixtos, de agresión-victimización, entre el 3% y el 14% de la muestra analizada (Cappadocia y Craig, 2013).

Otros ejemplos de estudios realizados en países anglosajones, por ejemplo en Reino Unido en el año 2006, indican porcentajes de prevalencia de jóvenes que dicen ser victimizados *online* del 22% y de manera frecuente el 6,6% de los casos; y el porcentaje de estudiantes que afirman ser agresores *online* en el 13% de la muestra estudiada. Un trabajo más de ese país indica que el número de jóvenes agresores es del 5% (Smith *et al.*, 2008). En Inglaterra, aunque en educación primaria (de 7 a 11 años), se halla un 20,5% de alumnos que dicen sentirse víctimas *online* frente a un 5% de estudiantes que afirman ser agresores en el ciberespacio (Monks *et al.*, 2012). El último país de la cultura anglosajona del que se dispone de datos en la prevalencia del fenómeno de *ciberbullying* es Australia; por ejemplo, en ese país se encuesta a una muestra de alumnos y alumnas de educación secundaria, y se utiliza para ello una metodología longitudinal (a lo largo de un año), encontrando que un 14,7% de los jóvenes dicen ser agresores en el ciberespacio (Hemphill *et al.*, 2012).

Ahora, si se pasa a analizar la problemática de *ciberbullying* en el norte de Europa, los datos disponibles en Suecia sugieren que un 17,6% de jóvenes han manifestado ser víctimas *online* y un 11,9% han dicho ser agresores también *online* (Slonge y Smith, 2008). En otro país escandinavo, Finlandia, el índice de agresión se sitúa en el 4% de los sujetos encuestados a través del programa *Kiva Antibullying* (Elledge, Williford, Boulton, DePaolis, Luttle, Salmivalli, 2013).

Más datos aportados por estudios en países centro-europeos apuntan, por ejemplo, que en Austria existe un 5,3% de jóvenes que dicen ser agresores y un 7,1% que contesta que es víctima *online* (Gradinger *et al.*, 2009). En Alemania se halla un 16,9% de estudiantes que manifiestan ser agresores y un 15,5% de la muestra encuestada que indica ser víctima (Schultze-Krumbholz y Scheithaner, 2009).

También hay cifras en Holanda, por ejemplo el estudio de Dehue, Bolman y Völlink (2008), que concluye con un 16% de prevalencia de agresión *online*. En Bélgica, Walrave y Heirman (2011) hallan un 34,2% de jóvenes que afirman ser víctimas (2,4% de ellos dicen que era de manera frecuente); y un 21,2% de estudiantes que afirman haber agredido alguna vez (un 2% de ellos afirman haberlo hecho de manera frecuente). Otro análisis, también en Bélgica, es el trabajo de Lembrecht (2012), que encuentra cifras inferiores, en concreto, un 9,2% de su muestra dice haber agredido en alguna ocasión en el ámbito de *ciberbullying*.

Si se pasa a países Mediterráneos, se hallan cifras en Italia a través del estudio de Menesini *et al.* (2011); estos autores hallan entre un 40-50% de estudiantes que dicen haber agredido alguna vez a sus compañeros *online*. En Grecia, existe un porcentaje declarado de jóvenes que son víctimas del 32,4% y estudiantes que son agresores de *ciberbullying* del 12,5% (Lazuras, Barkuukis, Ourda, Txorbatzoudis, 2013). En Serbia, Popovic-Citic, Djuric y Cvetkovic (2011) encuentran índices de agresión de un 11,6% de jóvenes implicados en casos de acoso *online*; un 10,1% en casos de denigración y un 8,5% en casos de exclusión.

Para concluir con los datos europeos, en España existe el mismo problema apuntado anteriormente: los estudios son muy dispares en la metodología empleada, las muestras analizadas y las preguntas hechas a los estudiantes. Muchos de los trabajos se han centrado en aquellos jóvenes que afirman ser víctimas de esta problemática y no tanto en los que dicen ser agresores. En primer lugar, en un estudio a nivel nacional patrocinado por el Defensor del Pueblo se recogía una sola pregunta sobre la utilización de medios electrónicos en el acoso y maltrato entre escolares; la respuesta a esta pregunta indica que el 5,5% de los estudiantes encuestados ha utilizado los medios electrónicos para acosar a sus compañeros en alguna ocasión y lo ha hecho de manera frecuente en el 0,4% de los casos analizados (Defensor del Pueblo, 2007).

En otros estudios sobre prevalencia del *ciberbullying* realizados en España se hallaron cifras superiores a la indicada por el Defensor de Pueblo (2007); en concreto, un 7,4% de los jóvenes encuestados en este trabajo dicen ser agresores *online*; un 10,8% afirma ser víctima *online*, y un 8,4% de ellos presenta un perfil mixto de

agresión-victimización; los afectados de forma frecuente son un 1,7% en el caso de agresores; un 1,5% en el caso de víctimas, y un 0,6% en el perfil mixto de agresores-víctimas (Mora-Merchán *et al.*, 2010). O también, en el estudio de Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro (2011), que encontraron entre el 35,4% y el 51,9% de adolescentes que habían sido testigos de estas conductas en educación secundaria.

Otro grupo de trabajos se interesan por conocer la prevalencia del fenómeno con la utilización de diferentes medios, como pueden ser el teléfono móvil o un ordenador personal. Por ejemplo, el estudio de Buelga, Cava y Musitu (2010) sobre victimización a través de teléfono móvil e Internet halla que el 24,6 % de los adolescentes dice haber sido acosado por el móvil y el 29% por Internet. Se concluye, asimismo, que se produce en mayor medida por Internet en general, aunque si se analiza a lo largo de un año parece ser que el medio preferido es el teléfono móvil para agresiones que perduran durante más de tres meses. En este sentido también se sitúa el estudio de Avilés (2009), que al analizar los resultados de *ciberbullying* a lo largo de dos meses encuentra que las víctimas a través del teléfono móvil suponen un 4,5% de los jóvenes encuestados y a través de Internet un 4,7% de los mismos; los que dicen ser agresores utilizando el teléfono móvil son un 3% y con la utilización de Internet un 4,4 % de los estudiantes que forman parte de la muestra del estudio.

También se encuentran estudios realizados a través de encuestas *online*, por ejemplo el que se ha llevado a cabo por el Observatorio Estatal de Violencia Escolar (2008); en el mismo se refleja que existen entre un 2,5% y un 7% de jóvenes que afirman ser víctimas y entre un 2,5% y un 3,5% de estudiantes que dicen ser agresores. Otro ejemplo es el estudio del INTECO (2010) con alumnos de educación primaria y secundaria; en el trabajo se concluye que el 5% de los jóvenes encuestados ha utilizado Internet para perjudicar a alguien y que el 8% de los encuestados se ha sentido perjudicado por este medio de alguna manera.

Además de la utilización de autoinforme de *ciberbullying*, metodología seguida por los estudios expuestos hasta el momento, también hay trabajos que utilizan otras fuentes de información. Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana se analiza la prevalencia del fenómeno a través de las incidencias del Registro Central sobre Violencia en Centros Educativos. En este caso el 3% de las incidencias tenían que ver

con *ciberbullying* (31 incidencias de un total de 1028). Además el 74 % de estas incidencias se refería a mensajes de texto con móviles y el 26% a utilización de imágenes o vídeo. En el 41,9% de los casos se impusieron medidas disciplinarias desde los propios centros educativos (Félix *et al.*, 2010).

El último estudio, hasta el momento, realizado en España que se interesa por la violencia escolar es el de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013) que sintetiza las cifras recogidas en el estudio del Observatorio Estatal de Violencia Escolar (Díaz-Aguado, 2010). Las cifras que encuentran en el uso de las nuevas tecnologías son las siguientes: 1) Agresión mediante la grabación de agresiones de compañeros: 3,2% de los jóvenes; 2) utilización de la grabación para amenazar a un compañero o compañera: 2,5% de los encuestados; 3) envío de amenazas o insultos *online*: 3,5% de la muestra encuestada; y 4) difundir fotos o imágenes para perjudicar a un compañero: 2,8% de los adolescentes.

Por otra parte, también con datos referentes a España, merece la pena reseñar el estudio de Bartrina (2012), en el que se analizan sentencias en materia de justicia de menores en Cataluña sobre aspectos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías y *ciberbullying*; llega a la conclusión que la incidencia es baja, en torno al 10,9% de casos del total de los mismos que llegan a la Fiscalía de Menores.

Para finalizar, si se exploran las cifras en otros países, por ejemplo Turquía, en uno de los estudios realizados se indica que un 56,2% de los jóvenes preguntados dice sentirse víctima de las conductas de *ciberbullying*; un 19,6% de los jóvenes afirma haber agredido *online* y, como dato adicional, un 44,5% ha ocultado alguna vez su identidad en Internet para cometer una agresión *online* (Dilmaç y Aydogan, 2010^a, 2010b). Siguiendo en este mismo país, Yilmuz (2011) encuentra un 4,1% de los jóvenes que dicen ser agresores y un 16,9% de adolescentes que dicen sentirse víctimas de agresiones *online*. En Japón, Oguda, Hamada, Yamawaki, Honjo y Kaneko (2012) encuentran un porcentaje de un 1,1% de jóvenes que dicen ser ciberagresores; un 1,2% de encuestados que afirman ser cibervíctimas, y un 0,5% que manifiestan haber agredido y haber sido agredidos *online*. Asimismo, su principal conclusión es que el ciberacoso está relacionado con menores puntuaciones en conducta prosocial. En China, Li ha realizado diferentes estudios donde el índice de prevalencia media de las conductas agresivas *online* es del 7% (Calvete *et al.*, 2010).

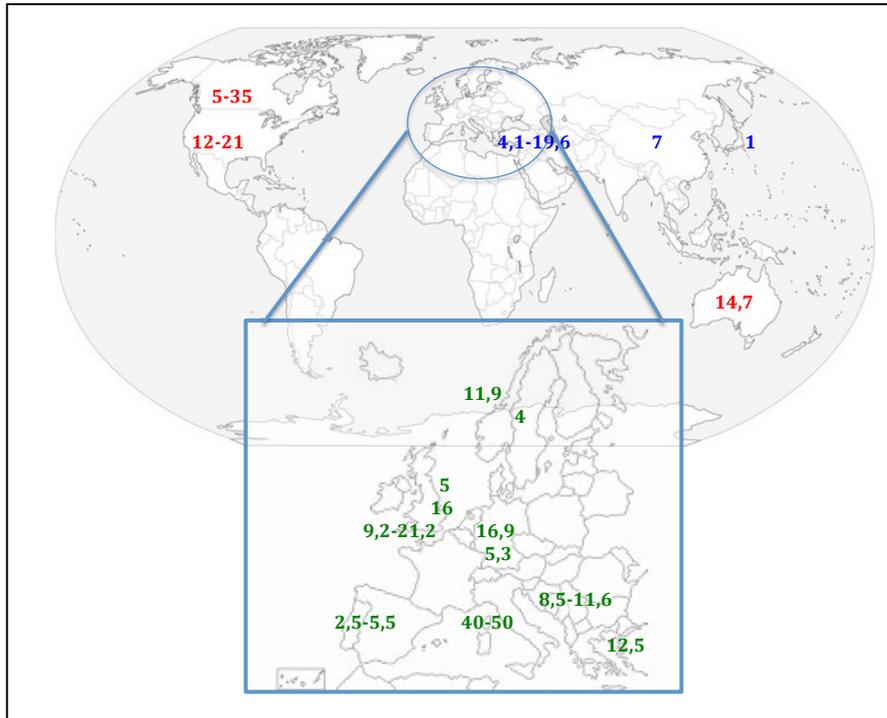
A pesar de la aclaración realizada al inicio de este apartado, en el sentido de que la comparación entre las cifras por países puede resultar metodológicamente atrevida, también puede tener interés, para conclusión de este epígrafe, el efectuar una radiografía completa de las cifras de prevalencia del ciberacoso que se indican en los diferentes estudios. Por ello, en la tabla 8 se sintetizan los resultados de los estudios en cada región analizada. Como conclusión se obtiene que Japón tiene los datos más bajos en cuanto a la prevalencia del fenómeno (más o menos el 1% de jóvenes implicados en las agresiones *online*), seguido de las cifras españolas (con un intervalo del 2,5% hasta el 5,5% de prevalencia, según los diferentes estudios). El resto de países a que se ha aludido se encuentran en una horquilla del 5% al 30% en los índices de agresión telemática entre jóvenes.

Tabla 8. Prevalencia internacional del *ciberbullying*

Región	País	% agresión
Anglosajona	Estados unidos de américa	12-21
	Canadá	5-35
	Gran bretaña	5
	Australia	14,7
Europea	Suecia	11,9
	Finlandia	4
	Bélgica	9,2-21,2
	Holanda	16
	Austria	5,3
	Alemania	16,9
	Serbia	8,5-11,6
	Grecia	12,5
	Italia	40-50
	España	2,5-5,5
Otras	Turquía	4,1-19,6
	Japón	1,1
	China	7

A continuación, en el gráfico 1, se pueden observar con mayor detalle las diferencias por regiones. La nota predominante, como se puede ver, es la gran variabilidad de cifras de una región a otra, e incluso dentro de los datos en la misma región analizada.

Gráfico 1. Distribución mundial del *ciberbullying* (%)



1.3.2. ESTUDIOS VICTIMOLÓGICOS

A través de un apartado específico relacionado con las víctimas de *ciberbullying* se revisarán aquellos estudios que únicamente se han centrado en el rol de víctima y cuál es su influencia en la explicación del fenómeno de *ciberbullying*. Este aspecto es importante a la hora de comprender el fenómeno objeto de estudio por varias razones. Una de ellas es de índole cuantitativa, porque las víctimas constituyen el grupo que mayor interés ha suscitado en la investigación internacional sobre *ciberbullying* y, por tanto, ha generado mayor número de investigaciones. También es importante porque es un factor a tener en cuenta en la explicación de esta problemática, ya que ser víctima, tanto tradicional, como *online*, puede predecir, en cierta manera, el ser agresor de *ciberbullying* (Cappadocia y Craig, 2013; Erdur-Baker, 2010; Hemphill *et al.*, 2012; Kowalski *et al.*, 2012; Law *et al.*, 2012; Schultz-Krumbholz y Scheithaner, 2009; Walrave y Heirman, 2011).

En el caso de la victimización sí se pueden reseñar una serie de estudios con interesantes conclusiones relacionadas, además, con el ámbito de la agresión en el ciberespacio. El primer trabajo analiza las respuestas de una muestra de 124 estudiantes de sexto grado en Estados Unidos, entre las que el 32% de estos jóvenes ha

sido victimizado una media de 1,28 veces a lo largo de su vida. El trabajo trata de aportar una explicación de la dinámica de victimización, a través de diferentes análisis de regresión logística, que apuntan a la importancia de los siguientes factores: una relación distante con los padres, pasar mayor número de horas conectado a un chat o a redes sociales y, muy importante, admitir estar involucrado en ciberacoso como agresor; este conjunto de características predisponen a ser víctima de *ciberbullying* en mayor medida que una persona que no las posea. En concreto, tener una relación cercana con los padres se asocia a que un alumno sea victimizado 0,25 veces menos que aquel que tiene una relación distante; por cada hora que se pasa conectado a Internet la posibilidad de ser víctima se incrementa 0,20 veces, y estar involucrado en otras situaciones de ciberacoso como agresor predispone 1,6 veces más a ser víctima (Accordino y Accordino, 2011).

Otro estudio que llega a conclusiones parecidas es el de Mesch (2009). Este trabajo se realiza en Israel a través de una encuesta telefónica con adolescentes y sus padres, llegando a un total de 935 sujetos. Los principales resultados indican que la supervisión parterna, centrada en la vigilancia de la actividad de las víctimas potenciales y el hecho de proporcionarles a estas víctimas una guía de uso de Internet de forma segura hace que se reduzca el índice de victimización. Aparte del factor de falta de apoyo prosocial de los padres, los mayores riesgos para convertirse en víctima *online* se concretan en el hecho de ser chica, utilizar con mayor frecuencia Internet, tener mayor número de perfiles en redes sociales, y utilizar de manera frecuente *Youtube* o las salas de chat. Un aspecto final e interesante que aporta este estudio es que las *websites* con normas claras de utilización hacen que la victimización se reduzca.

Un estudio victimológico cualitativo también interesante es el llevado a cabo por Slonje, Smith y Frisen (2013). Estos autores realizaron 20 entrevistas a víctimas de *ciberbullying* y encontraron que las víctimas podían ser agredidas tanto por motivos internos: venganza, aburrimiento, diversión o porque los agresores veían graciosa la situación, por ser las víctimas nuevas en el centro escolar y por redirigir hacia ellas los sentimientos de frustración del agresor; como externos: porque no tenía consecuencias para el agresor o porque era más sencillo para él agredir, ya que no existía confrontación.

Si se atiende a nuestro país, uno de los primeros trabajos fue el de Ortega *et al.* (2008), realizado mediante encuestas a 830 estudiantes de educación secundaria. El principal resultado de esta investigación es que las chicas son más victimizadas que los chicos, tanto aquellas víctimas denominadas severas (con más de un episodio de acoso a la semana), que suponían el 64% de los casos analizados de victimización; como en las víctimas ocasionales (menos de un episodio de acoso a la semana), que correspondían al 75 % de los casos totales de la muestra.

En el mismo sentido se posiciona el análisis de Buelga *et al.* (2010), que aporta evidencia empírica para considerar que las chicas están más involucradas en este problema. Estos autores llegan a esta conclusión a través de un estudio realizado a una muestra de 2101 adolescentes de 11 a 17 años, que son evaluados a lo largo de un año. Estos autores, entre los primeros resultados, indican que existe un 24,6% de victimización a través del teléfono móvil y un 29% en el uso de Internet a lo largo de un año. Otras conclusiones de este trabajo muestran que las chicas dicen ser más acosadas que los chicos, tanto con la utilización del móvil como a través de Internet. En el análisis de las conductas se concluye que a través del uso del teléfono móvil la conducta más frecuente es la violación de la intimidad, pero en el caso del uso de Internet es el hostigamiento. Por último, los cursos escolares en los que hay más incidencia de la victimización en las dos tipologías descritas son primer y segundo curso de educación secundaria, con respecto a tercero y cuarto.

Hallazgos muy parecidos también encuentran Félix *et al.* (2010) sobre expedientes abiertos en los centros educativos de la Comunidad Valenciana. El estudio analiza 31 casos de *ciberbullying* de un total de 1028 incidencias ocurridas en centros educativos y recogidas en un registro de la Comunidad Valenciana. Según estos autores, las chicas pueden ser victimizadas en mayor medida que los chicos, un 14% de chicas frente a un 11% de chicos. Aunque hay que señalar que el porcentaje en el que no se conoce el género de la víctima es muy elevado, un 48%, por lo que los resultados hay que tomarlos con cautela. Como añadido, en este estudio, se recoge que en el 19,35% de los casos las víctimas han sido no otros adolescentes sino los propios docentes.

Para finalizar, un último estudio victimológico de interés, al ser el más reciente llevado a cabo en España, es el de Miró y García (2014) sobre la victimización de

menores en la provincia de Alicante. Estos autores encuentran que el 53,7% de los menores ha sufrido en algún momento un ciberataque social, que el intervalo de edad con mayor incidencia es de los 16 a los 18 años, y que las chicas lo sufren más que los chicos. Referido a la tipología de agresión, el ciberataque que más se produce es el acoso (*harassment*), relatado por un 50,6% de las víctimas.

1.4. DIFERENCIAS POR SEXO Y CURSO

1.4.1. SEXO

A lo largo de las páginas anteriores se han mostrado algunos datos de la prevalencia del fenómeno de *ciberbullying*, pero resulta de interés, para tener una visión general de este fenómeno, conocer aspectos específicos de la implicación de chicos y chicas, así como los cursos en los que es más frecuente el ciberacoso y su evolución a lo largo de los años.

El sexo se configura como un factor de riesgo para la participación en conductas antisociales o delictivas, y en concreto, la mayor parte de los implicados en estas conductas son varones (Farrington, Piquero y Jennings, 2013; Piquero, Hawkins, Kazemian, Petechuck y Redondo, 2013; Rechea, 2008; Rechea, Montañés y Arroyo, 1995; Redondo y Garrido, 2013). Es un hecho que está bien asentado en la investigación criminológica general y es un aspecto que se recoge también, de manera específica, en la mayor parte de estudios referidos a la problemática de *ciberbullying*. Pero no está tan claro en el análisis de la conducta antisocial *online*; aquí se encuentra un problema fundamental, y es que se halla evidencia empírica en todos los sentidos: unos estudios cifran mayor la implicación de los chicos, otros la implicación de las chicas, y otro grupo de investigaciones no encuentran diferencias entre ambos grupos. A continuación se expondrán los resultados existentes en estos tres sentidos.

Para el primer caso, en que los chicos puntúan más alto en las conductas de agresión *online*, se encuentra apoyo empírico, por ejemplo, en el estudio de Ortega *et al.* (2008). Este trabajo concluye que el ser varón puede ser un factor importante en la explicación de la agresión porque los chicos que dicen ser agresores-victimizados severos, es decir, con más de un episodio de agresión a la semana, suponen un 80% del total de la muestra encuestada. Más evidencia en este sentido se halla en otro estudio realizado sobre 31 expedientes relativos a conflictos en centros educativos de la Comunidad Valenciana: los chicos que son agresores frecuentes suponen un 64,3%

del total de las personas implicadas en estos casos, entre ellos, el 24% de los agresores eran chicos, frente al 9% que eran chicas (Félix *et al.*, 2010).

Calvete *et al.* (2010) indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los agresores varones y mujeres; es decir, los alumnos varones agreden en mayor medida que las alumnas, y esta diferencia no se debe al azar. En concreto, un 47,8% de los varones encuestados dicen ser agresores y un 40,3% de mujeres afirman estar involucradas en las conductas antisociales *online* como agresoras. Al analizar diferentes tipos de agresiones, parece ser que la conducta en la que existen mayores diferencias es la de grabar agresiones físicas y difundirlas por cualquier medio (fenómeno conocido como *happy slapping*).

Más evidencia empírica en este sentido se encuentra en el estudio de Walrare y Heirman (2011). Estos autores hallan, mediante regresión logística, que el sexo de los implicados puede predecir, de manera importante, la agresión *online*. En concreto, en situaciones de acoso *online*, ser hombre incrementa la probabilidad de ser agresor. Otros trabajos que encuentran diferencias significativas en el sentido de considerar que los chicos agreden *online* en mayor medida que las chicas son los siguientes: el trabajo de Yilmuz (2011) en Turquía (con una prevalencia del 4,1% de *ciberbullying*), que viene a apoyar lo que Erdur-Baker (2010) encontró anteriormente en el mismo país, con una mayor implicación de varones en las conductas de agresión *online*. También en Serbia, a través de los hallazgos de Popovic-Citic *et al.* (2011), y en Austria con el estudio de Gradinger *et al.* (2009) se encuentra un porcentaje significativamente mayor de estudiantes varones involucrados como agresores en las conductas *online* frente a las estudiantes mujeres.

En sentido contrario, en el que las mujeres puntúan más alto que los hombres en las conductas de agresión *online*, se encuentra el análisis de Law *et al.* (2012). Estos autores obtienen que en las conductas de enviar mensajes agresivos y subir fotografías humillantes, el ser chica y estar en cursos superiores son dos variables predictoras de un mayor riesgo ser agresor de *ciberbullying*. De la misma manera, Pornari y Wood (2010) muestran diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas involucrados en ciberagresiones en una muestra de estudiantes de educación secundaria: las chicas puntuarán más alto en las conductas de agresión. Otros estudios que aportan evidencia empírica en este sentido son el de Connel *et al.* (2013), autores que encuentran diferencias significativas en las conductas de agresión en general en cuanto al sexo, estando más involucradas las chicas; y el trabajo de

Beckman, Hagquist y Hellström (2013), donde las jóvenes son más agresoras y, a su vez, más victimizadas en el ciberespacio que los chicos; sin embargo, en el plano tradicional o físico lo son los varones.

Entre los estudios que apoyan la mayor implicación de las chicas se halla, por ejemplo, el trabajo de Fenaughty y Harré (2013), quienes concluyen que las mujeres son más victimizadas, pero también puntúan más alto en las conductas de agresión *online* que los hombres. Otro análisis que encuentra que las chicas puntúan más alto en las conductas de agresión-victimización, y en las de victimización aislada, es el Pettalia, Levin y Dickinson (2013) en Canadá. Por último, en este grupo está también la aportación de Elledge *et al.* (2013), con una muestra muy grande finlandesa (16634 estudiantes), dentro del *Kiva Antibullying Program*; en esta investigación se encuentra que las chicas están más involucradas en las agresiones *online*, aunque las diferencias son modestas, frente a los chicos.

El tercer grupo de estudios sobre el sexo de los implicados en las conductas de agresión *online* es aquel en el que no se encuentran diferencias entre las tasas de participación de alumnos y alumnas. Aquí se pueden señalar los dos estudios de Smith *et al.* (2008) ya citados. El primero de ellos concluye que existen diferencias entre los sexos en cuanto a la victimización experimentada, pero no por lo que se refiere en las agresiones llevadas a cabo. En el segundo estudio no existen diferencias ni en la agresión, ni en la victimización.

En este mismo sentido el trabajo de Sontag *et al.* (2011), realizado en Estados Unidos, no encuentra diferencias significativas entre chicos y chicas en ningún tipo de agresión, ya sea tradicional o en el ciberespacio. También Williams y Guerra (2007) concluyen que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas en las agresiones *online*. De igual forma se halla aval empírico en este sentido en los estudios de Cappadocia y Craig (2013) en Canadá, Lazuras *et al.* (2013) en Grecia, y en Inglaterra Monks *et al.* (2012); además, y a diferencia del resto de estudios, este último no encuentra diferencias significativas en cuanto al género y la edad sobre una muestra de estudiantes de educación primaria (de 7 a 11 años). Para finalizar, en el estudio de Wade y Beran (2011) no se encuentran diferencias entre chicos y chicas en las conductas de agresión. Aunque las chicas sí pueden estar más involucradas en agresiones reactivas, aquellas agresiones que, en teoría, responden a un ataque previo.

En la tabla 9 se presenta un resumen de los trabajos que aportan evidencia empírica a favor de alguno de los tres aspectos analizados: que exista una mayor

implicación de los hombres, una mayor implicación de las mujeres, o que no haya diferencia en este sentido.

Tabla 9. Diferencias por sexo en la conducta de *ciberbullying*

Más involucrados los VARONES	Más involucradas las MUJERES	NO HAY DIFERENCIAS
Popovic-Citic et al. (2011)	Pettalia <i>et al.</i> (2013)	Cappadocia y Craig (2013)
Yilmuz (2011)	Elledge <i>et al.</i> (2013)	Lazuras <i>et al.</i> (2013)
Calvete <i>et al.</i> (2010)	Connel <i>et al.</i> (2013)	Monks <i>et al.</i> (2012)
Félix <i>et al.</i> (2010)	Beckman <i>et al.</i> (2013)	Wade y Beran (2011)
Ortega <i>et al.</i> (2010)	Fenaughty <i>et al.</i> (2013)	Sontag <i>et al.</i> (2011)
Erdur-Barker (2010)	Law <i>et al.</i> (2012)	Smith <i>et al.</i> (2008)
Gradinger <i>et al.</i> (2009)	Pornari y Wood (2010)	Williams y Guerra (2007)
TOTAL = 7 estudios	TOTAL=7 estudios	TOTAL=7 estudios

En definitiva, de los estudios revisados en los que se recoge explícitamente la diferencia por sexo en las conductas de *ciberbullying* se comprueba que son siete los que hallan diferencias significativas a favor de los chicos, siete los que recogen diferencias a favor de las chicas, y siete los que no encuentran diferencias. Por este motivo y, con los datos expuestos, se puede entender que no existe consenso a la hora de considerar si existen o no diferencias por sexo en el *ciberbullying*. Aunque si se observan los años de los análisis, se puede ver cómo los estudios de los últimos años se inclinan por mostrar que las chicas están más involucradas en las agresiones *online* que los chicos.

1.4.2. CURSO

Los resultados de los estudios que han recogido información del curso donde se encuentra una mayor prevalencia de las conductas de *ciberbullying* tampoco dejan una evidencia empírica clara, como sucede en el caso del análisis de la variable del sexo de los implicados. Se identifican, al menos, tres grupos: el primero, los estudios que indican que se produce una distribución estadística normal, es decir, que se opera un aumento de las conductas de acoso en los primeros cursos de educación secundaria y un descenso en los últimos; el segundo grupo correspondiente a aquellos estudios que no encuentran diferencias entre los diferentes cursos, sino que las tasas de

agresión son lineales a lo largo de la educación secundaria; y, por último, el tercero que incluye los trabajos que concluyen que las agresiones *online* aumentan hacia los cursos superiores, sin que se produzca un descenso.

En el primer caso, donde se produce un aumento en los primeros cursos y una disminución hacia los últimos, Calvete *et al.* (2010) indican que existe una mayor prevalencia en segundo y tercer curso de educación secundaria (de 12 a 14 años), siendo estadísticamente significativas las diferencias con respecto al primer y cuarto curso. Otro trabajo que apoya esta tesis muestra datos en el que la mayor prevalencia del maltrato y acoso perpetrado a través de Internet se produce en el ciclo medio (octavo curso, 12 y 13 años) y decrece en el ciclo superior (undécimo curso, 15 y 16 años) (Williams y Guerra, 2007). Por último, en este grupo de trabajos y en España, el análisis de Félix *et al.* (2010) halla que la mayor parte de los agresores *online* concentrados en el primer curso de educación secundaria (12 y 13 años), el 26,4% de los casos estudiados, y disminuyen hacia los cursos superiores (a partir de los 13 años).

En el segundo de los casos se puede citar el estudio de Ortega *et al.* (2008), en el que no se hallan diferencias significativas de los 12 a los 18 años, ni en ninguno de los cuatro cursos de educación secundaria donde se realiza su estudio.

En el tercer caso, de mayor prevalencia de las agresiones *online* en los cursos superiores, se encuentran los trabajos de Walrare y Heirman (2011) o el estudio de Law *et al.* (2012), quienes concluyen que en los cursos superiores es donde se encuentra un mayor número de agresores *online*. El estudio de Bauman (2009) en Estados Unidos indica que la agresión *online* aumenta a medida que aumenta el curso, pero destacan que no se produce este efecto en las víctimas.

Finalmente, con el resumen de la tabla 10 se puede comprobar que la mayor parte de los estudios parecen indicar que la agresión aumenta a medida que aumenta el curso. Pero aquí la cuestión reside en conocer lo que sucede en cursos superiores, más allá de la educación secundaria, porque no se sabe cuál es la incidencia en edades superiores a los 18 años, por ejemplo en el contexto universitario. De esta manera, se puede encontrar una limitación en la medida que las muestras con las que se trabaja en los diferentes análisis no pasan de la educación secundaria; por ejemplo, en los

trabajos analizados hasta aquí el límite se encuentra en los 16 años, que es el cuarto o último curso de educación secundaria.

Tabla 10. Diferencias de la prevalencia de *ciberbullying* por curso en función de diferentes estudios

Curva Normal (aumenta en los primeros cursos y disminuye en los últimos)	Lineal (no hay cambios a lo largo de toda la educación secundaria)	Aumento con el curso (aumenta desde el primer curso hasta el último)
Calvete <i>et al.</i> (2010)	Ortega <i>et al.</i> (2008)	Law <i>et al.</i> (2012)
Williams y Guerra (2007)		Walrare y Heirman (2011)
		Félix <i>et al.</i> (2010)
		Bauman (2009)

1.5. RESUMEN

En síntesis, este capítulo se ha centrado en exponer las principales definiciones del objeto de estudio de este trabajo. También se han intentado concretar los problemas de la definición de *ciberbullying* o conocer la relación de las conductas antisociales de los jóvenes en el ámbito *offline* y *online*. Por último, se ha tratado de ahondar en el conocimiento de la prevalencia de estos fenómenos o en las diferencias que se encuentran en dos factores de riesgo clave, como lo son el sexo de los implicados en las conductas de *ciberbullying* y el curso donde existe mayor prevalencia de estas conductas de agresión *online* y su evolución temporal. En concreto, los puntos sobre los que se ha tratado de aportar conocimiento a la luz de la investigación disponible hasta el momento y los resultados obtenidos son los siguientes:

1. Los problemas a los que se enfrentan los jóvenes en Internet son diversos e incluyen los tres siguientes grupos: la conducta antisocial *online*; los comportamientos de acoso sexual o solicitud de imágenes íntimas, denominado *sexting*; y conductas más graves como son las de *ciberbullying*. Ésta última será la conducta fundamental de análisis en el presente trabajo, debido a que es la problemática a la que se ha dedicado mayor esfuerzo investigador.
2. La definición de *ciberbullying* no se encuentra consensuada en los trabajos revisados hasta el momento en esta investigación. De esta manera, se hallan estudios en los que definen los problemas de *ciberbullying* como un riesgo

más del uso de Internet por parte de los jóvenes u otros que lo definen como un problema único y diferenciado de cualquier otro al que los jóvenes se exponen en el ciberespacio. En todo caso, se constata que los jóvenes se pueden enfrentar a conductas de *ciberbullying*, diferenciadas así de la conducta antisocial *online* puntual en los siguientes aspectos: se producen de manera frecuente; en dichas conductas existe un patrón de dominio-sumisión entre agresores y víctimas; su raíz puede estar en el propio centro educativo, y producirse una extensión de sus consecuencias negativas en la convivencia *offline*, fundamentalmente a través del aislamiento de la víctima.

3. Un aspecto esencial para comprender la problemática de *ciberbullying* es que sucede en un nuevo espacio de relaciones en el que los jóvenes interactúan, o mejor dicho, viven, conocido como ciberespacio. Este espacio se configura a través de una serie de características que lo hacen único y que provee potencialmente de nuevas herramientas para la agresión *online*. En concreto, las características propias del ciberespacio se puede resumir en mayor posibilidad de invisibilidad y anonimato de los agresores, mayor poder de difusión de la información de las víctimas, mayor implicación de testigos vía *online* o efectos de la agresión más duraderos en el tiempo.
4. La prevalencia de los tres tipos de conductas que han sido objeto de análisis (conducta antisocial *online*, *sexting* y *ciberbullying*) son muy dispares, dependen del tipo de preguntas realizadas en las investigaciones, del tipo de muestra a la que se ha preguntado y del país en el que se ha realizado. Aun así, cifras muy resumidas y generales de agresión *online* indican que la tasa de conductas antisociales *online* se sitúa entre el 13% y el 30,8% del total de personas encuestadas en los diferentes estudios; las conductas de *sexting* pueden oscilar entre el 7% y el 12,9% de los jóvenes; y la conducta de *ciberbullying* pudiera encontrarse entre el 1% y el 30% de los chicos y chicas encuestados.
5. Por último, dos aspectos de riesgo importantes son los referentes al sexo de los implicados en las conductas de *ciberbullying* y el curso en el que hay mayor incidencia del problema, aspectos que no parecen estar del todo claros en la investigación disponible. En primer lugar, respecto al sexo de

los implicados de manera tradicional se ha encontrado a los varones más implicados que las chicas, pero en los últimos años hay mayor evidencia empírica de que no existen diferencias entre chicos y chicas e, incluso, de que las chicas estarán más implicadas. En segundo lugar, por lo que concierne al curso en el que se produce mayor incidencia de *ciberbullying*, hay mayor número de estudios que apuntan a una mayor incidencia en los cursos superiores que en los inferiores.

MODELO DEL TRIPLE RIESGO DELICTIVO (TRD)

El modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD) se configura como una teoría integradora o meta-teoría de la delincuencia (Redondo, 2015). Es decir, este modelo criminológico asume, como axioma importante, que es probable que no exista un único proceso de génesis delictiva. Las teorías integradoras recogen elementos o constructos de teorías previas y resultados de investigación diversos para incorporarlos en una construcción teórica nueva y más amplia (Pérez Ramírez, 2012).

Los modelos integradores de explicación y predicción de la conducta delictiva son importantes porque las teorías que ponen el énfasis en una única fuente de factores etiológicos no suelen lograr una explicación amplia a diversas categorías del comportamiento criminal. De esta manera, en el modelo TRD se asume que el comportamiento delictivo se haría más probable a partir de la interacción recíproca entre diversos factores, denominados fuentes de riesgo (Redondo, 2015). Asimismo, el modelo TRD se sitúa en una vertiente criminológica, aparecida hace relativamente pocos años y en pleno proceso de consolidación, denominada Criminología del Desarrollo (*Developmental Criminology*) (Farrington y Piquero, 2015). Por todo lo expuesto, las teorías de carácter integrador están asumiendo un papel fundamental en la explicación de la conducta antisocial y de la delincuencia en los últimos años.

El modelo TRD fue postulado inicialmente por el Profesor Santiago Redondo en el año 2008 a través de tres publicaciones. La primera de ellas, en la *Revista Española de Investigación Criminológica* (REIC) constituye el artículo seminal del modelo TRD (Redondo, 2008a). Las dos siguientes, resúmenes del artículo seminal publicadas en el *Boletín Criminológico* de la Universidad de Málaga (Redondo, 2008b, 2008c). Actualmente, se acaba de publicar una monografía sobre el modelo TRD, en un libro titulado “El origen de los delitos” (Redondo, 2015). En paralelo a estas publicaciones, el modelo TRD ha sido objeto de discusión en simposios, congresos nacionales e internacionales, donde se han organizado mesas redondas para su debate, por ejemplo en el Simposio de la Sociedad Española de Criminología, celebrado en Madrid en junio de 2013 y en el X Congreso Español de Criminología, que tuvo lugar en Granada en mayo de 2014. También se organizó una Jornada

monográfica para el debate del modelo en la Universidad Miguel Hernández de Elche en el mes de septiembre de 2014.

De esta manera, esta nueva teoría integradora está suscitando interés y adquiriendo una importancia notable entre aquellos investigadores y profesionales del mundo de la Criminología y de otras ciencias sociales interesados en la explicación de los mecanismos causales del delito y en su prevención.

El modelo TRD, con su espíritu integrador, se asienta en teorías criminológicas previas; por un lado, sobre el conocimiento de los factores de riesgo y protección de la denominada Criminología del Desarrollo; por otro, en las teorías que enfatizan su explicación en carencias sociales (Teorías del Control y del Aprendizaje, fundamentalmente); y, por último, en las Teorías Situacionales y de Oportunidad (Redondo, 2008a). Con esta base teórica acumulada en la investigación criminológica a lo largo de los últimos cien años, esta teoría criminológica ha unificado todas las posibles influencias prodelictivas en tres categorías (Redondo, 2015): Riesgos Personales (RP), Carencias en Apoyo Prosocial (CAP) y exposición a Oportunidades Delictivas (OP).

Siguiendo a Pérez Ramírez (2012), Redondo y Garrido (2013) y Redondo (2015), se puede concretar que el modelo TRD trata, inicialmente, de aportar una explicación plausible de cómo lograr una socialización e integración efectiva de los individuos en la sociedad, de tal manera que se excluya la utilización de comportamientos antisociales y delictivos. Para conseguir esta efectiva socialización cada persona requerirá dos condiciones favorables iniciales: disposiciones y capacidades personales que permitan este ajuste en la sociedad y contar con un apoyo prosocial que promueva su integración comunitaria. Además, para esta integración social existirá una tercera condición imprescindible: que el individuo esté protegido de frecuentes e intensas oportunidades antisociales que puedan incitarle a la comisión de delitos. Así, en sentido inverso –y esta es la tesis central del modelo TRD-, serán condiciones de mayor riesgo delictivo la confluencia en un mismo sujeto, y su potenciación recíproca, de las tres fuentes de riesgo ya mencionadas, como lo son determinados riesgos personales, ciertas carencias en el apoyo prosocial recibido y su exposición a oportunidades delictivas. De todas las dinámicas que se producen entre los diferentes factores de riesgo se derivan una serie de constructos teóricos, principios

y predicciones. En concreto, estos elementos se pueden agrupar en: 1) las fuentes de riesgo para el delito y su prevención; 2) en principios inter-riesgos y mecanismos etiológicos; y 3) en efectos criminogénicos.

La investigación que es objeto de esta tesis toma como base el modelo criminológico integrador TRD para conocer, en un primer momento, en qué grado los estudios existentes que tratan de explicar el *ciberbullying* pueden reorganizarse en consonancia con las tres fuentes de riesgo indicadas. En una segunda parte se tratará de aportar sustento empírico, a partir del análisis de los comportamientos antisociales de *ciberbullying*, a las principales propuestas de este modelo teórico, y en concreto a los principios inter-riesgos y mecanismos etiológicos propuestos por el mismo.

En resumen, se pretende que este trabajo pueda contribuir a aportar aval empírico, en la medida de lo posible, a este modelo teórico para la comprensión de las conductas de *ciberbullying*. Por último, para profundizar en el modelo TRD y poder comprender los análisis posteriores de esta investigación, se expondrán de manera pormenorizada los principales constructos teóricos, principios y predicciones que realiza el modelo TRD.

2.1. CONSTRUCTOS TEÓRICOS, PRINCIPIOS Y PREDICCIONES

El modelo TRD se desarrolla sobre tres propuestas fundamentales, como ya se ha apuntado: fuentes de riesgo para el delito y su prevención; principios inter-riesgos y mecanismos etiológicos; y efectos criminogénicos o etiológicos sobre la conductas delictiva (Redondo, 2015). A su vez, estos fundamentos se despliegan a través de varios constructos teóricos, principios y predicciones. Estos elementos teóricos se concretan en los siguientes: riesgos personales, carencias en apoyo prosocial y oportunidades delictivas; principios intra-riesgos de acumulación y convergencia; principios inter-riesgos de convergencia, potenciación recíproca e interdependencia motivación-oportunidades; efecto mariposa criminógeno; probabilidad individual y social de delincuencia. A continuación se explicará cada uno de ellos de manera detallada. Para ello se seguirá la última publicación disponible que desarrolla de manera más completa el modelo TRD (Redondo, 2015).

2.1.1. FUENTES DE RIESGO PARA EL DELITO Y SU PREVENCIÓN

El primer fundamento teórico se basa en las fuentes de riesgo para el delito y sugiere que todos los factores de riesgo se pueden asignar, de manera exhaustiva, a

alguna de las tres categorías de riesgos siguientes: riesgos personales, carencias en apoyo prosocial y exposición a oportunidades delictivas. Los aspectos concretos que se recogen en cada una de las categorías se resumen en los que se indican a continuación:

a) Los riesgos personales son todas aquellas características propias del individuo que se han relacionado en la investigación criminológica con la conducta antisocial o delictiva. Por ejemplo, se pueden encontrar en esta categoría los déficits neurológicos/endocrinos, la elevada impulsividad, la propensión a la búsqueda de nuevas sensaciones, las pobres habilidades interpersonales, las creencias antisociales, la dependencia a drogas, la victimización infantil, ...

b) Las carencias en apoyo prosocial aglutinarían las que están relacionadas con una socialización insuficiente del individuo. Por ejemplo, aquí se encuadran las privaciones en la familia de origen, la desvinculación escolar, los amigos delincuentes, la exposición a una violencia simbólica y mediática, el vivir en barrios carentes de servicios, el estrés y los conflictos de pareja, los internamientos prolongados y estigmatizantes, ...

c) La exposición a oportunidades delictivas comprendería todos aquellos estímulos físicos, sociales o virtuales para llevar a cabo acciones antisociales o delictivas. Por ejemplo, aquí se engloban las provocaciones agresivas, el diseño urbano criminógeno, los lugares próximos a áreas degradadas o a zonas de ocio, la abundancia de propiedades expuestas, las víctimas desprotegidas o vulnerables, ...

En este primer fundamento teórico se articulan dos principios intra-fuentes de riesgo. El primero, la *acumulación de riesgos intra-fuentes*, señala que la exposición de un individuo a mayores elementos de riesgo de naturaleza semejante aumenta su probabilidad de cometer delitos. Este principio tiene, a su vez, tres versiones: acumulación de riesgos personales, acumulación de carencias sociales y acumulación de oportunidades delictivas. El segundo principio, *convergencia de riesgos intra-fuentes*, apunta a que la presencia en un sujeto de riesgos de una categoría específica (personal, social o ambiental) hará más probable que también confluyan en él riesgos de otras categorías. Del mismo modo que el anterior, este principio tiene tres versiones específicas: convergencia de riesgos personales, convergencia de carencias sociales y convergencia de oportunidades delictivas.

En la tabla 11, para mayor claridad acerca de los diferentes factores que integran cada una de las categorías de riesgo, se puede observar un resumen de las distintas características que conforman cada una de las tres categorías de riesgos (personales, sociales y ambientales), tal y como fueron expuestas en un principio por Redondo (2008a).

Tabla 11. Variables en cada una de las categorías de riesgos personales, sociales o ambientales

RIESGOS PERSONALES	CARENCIAS DE APOYO PROSOCIAL	OPORTUNIDADES DELICTIVAS
Genéticos y constitucionales	Bajos ingresos familiares/ Dependencia social	Contingencias sociobiológicas de agresión/ Exposición a un incidente violento ante un problema
Complicaciones pre y perinatales	Conflicto entre padres e hijos	Insulto o provocación
Alto nivel de testosterona	Alcoholismo de los padres	Locales y contextos de ocio sin vigilancia
Bajo nivel de serotonina	Padres delincuentes	Espacios públicos y anónimos
Baja tasa cardíaca	Crianza inconsistente/cruel/abandono/rechazo	Espacios privados
Lesiones craneales	Amigos delincuentes	Proximidad temporal a una separación traumática
Mayor actividad de las ondas cerebrales lentas	Desvinculación de la escuela	Alta densidad de población
Baja activación del sistema nervioso autónomo	Desvinculación de otros contextos	Calles y barrios escasamente iluminados
Baja actividad del lóbulo frontal	Detenciones policiales e internamiento en centros de reforma juvenil	En general, víctimas desprotegidas
Respuesta Psicogalbánica Reducida	Barrios deteriorados/ desorganización social/ etnias minoritarias/ privación relativa/ cultura delictiva	Propiedades descuidadas, desprotegidas o abandonadas
Impulsividad	Exposición a violencia grave, directa o a través de los medios de comunicación (especialmente fuera de la familia)	Propiedades solitarias, apartadas o dispersas
Hiperactividad	Tensión familiar (en familia adquirida) y en las relaciones	Propiedades de gran valor económico expuestas
Problemas de atención		Propiedades con valor simbólico
Tendencia al riesgo		Propiedades de gran valor acumuladas
Baja inteligencia		Invisibilidad, desde el exterior, de casas urbanas
Baja motivación al logro		Casas independientes
Baja autoestima		Bloques de pisos o apartamentos sin vigilancia
Ausencia de sentimientos de culpa		Establecimientos comerciales
Egocentrismo		Pequeños productos sin controles de seguridad
Baja tolerancia frustración/ira		Proximidad a calles y barrios de alta densidad delictiva
Bajas habilidades interpersonales		Proximidad a calles y barrios escasamente iluminados
Creencias antisociales		Proximidad a zonas de ocio
Dependencia a drogas		Proximidad a zonas degradadas
Experiencias de victimización infantil		Proximidad a zonas con actividades marginales
Ser varón		Turistas con apariencia de llevar encima dinero o propiedades de valor
		Zonas de alta movilidad residencial

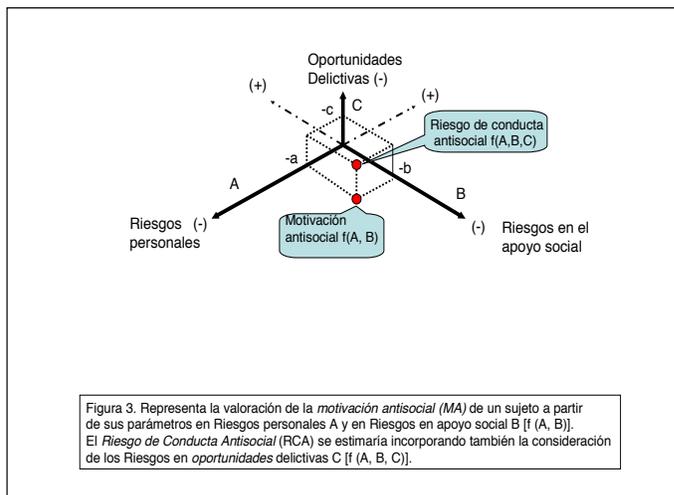
	Lugares de concentración de turistas
	Mayor tiempo pasado en compañía de personas con comportamiento antisocial
	Mayor tiempo pasado en ocio desestructurado
	Lugares carentes de controles (informales o formales)

Fuente: Redondo (2008a)

Avanzando en la comprensión del modelo TRD y para poder operativizarlo, es decir, para que sea posible la evaluación de los diferentes principios del mismo, se propone un constructo teórico intermedio, denominado *Motivación Antisocial*, que se considera el resultado de la interacción y potenciación recíproca de riesgos personales y de riesgos asociados a carencias de apoyo prosocial. La motivación delictiva se referiría a la *disposición individual para la realización de conductas infractoras y delitos* y se proyectaría en aquellas creencias y acciones de aproximación a objetivos delictivos con anterioridad a llevarlos a cabo.

En el gráfico 2 se puede observar, como indicó en sus primeras formulaciones Redondo (2008a), la operativización de la *Motivación Antisocial*, resultado de la confluencia de riesgos personales y carencias de apoyo prosocial. Si se profundiza un poco más en el modelo TRD, y siguiendo esa primera publicación de Redondo, se expone que la probabilidad de riesgo de conducta antisocial aumenta cuando se unen los factores de oportunidades delictivas a la Motivación Antisocial.

Gráfico 2. Probabilidad de conducta antisocial individual



Fuente: Redondo (2008a: 39)

2.1.2. PRINCIPIOS INTER-RIESGOS Y MECANISMOS ETIOLÓGICOS

El segundo fundamento teórico está integrado por los principios centrales del modelo TRD. Estos presupuestos se sustentan en la relación que existe entre personas y ambientes, en concreto en la covariación y correlación entre las características de unos y otros. Los principios que se desarrollarán a continuación recogen la confluencia, interacción y potenciación mutua entre riesgos criminógenos de diferente índole. Y es precisamente aquí, según la perspectiva del modelo TRD, donde se encuentra el origen de la activación y el mantenimiento de las carreras delictivas; y también la base de la prevención de la conducta delictiva, que será posible si se consiguen desactivar las interacciones y potenciaciones recíprocas de los riesgos criminógenos.

El primer mecanismo etiológico de estos principios se ha denominado *Efecto Mariposa Criminógeno*; mediante esta denominación metafórica, tomada del campo de la predicción metereológica, se refiere a que pequeños incrementos en las influencias de riesgo iniciales pueden desencadenar un aumento geométrico de otros riesgos posteriores. Dentro de este mecanismo pueden darse dos tipos de influencias: el primer tipo incluye los *factores de inversión criminógena*, aquellos susceptibles de reorientar una trayectoria prosocial en antisocial; por el contrario, el segundo tipo integra los *factores de reversión prosocial*, capaces de promover el desistimiento del delito.

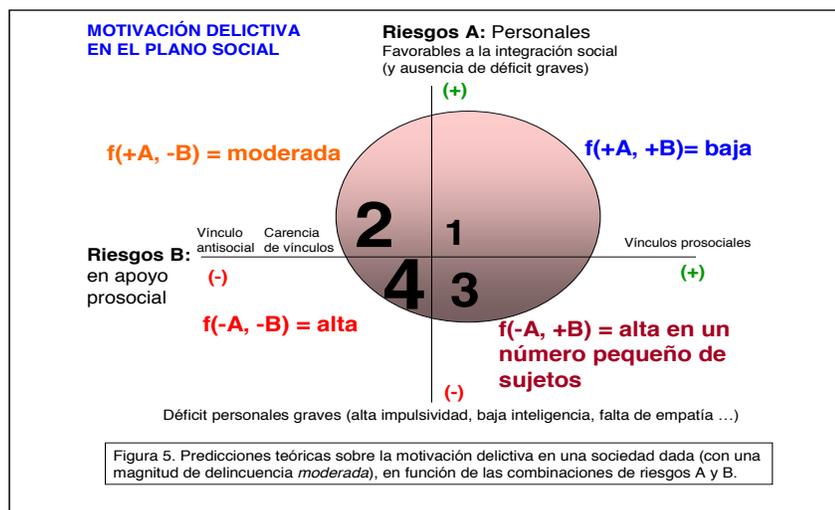
En definitiva y en este marco operarían tres principios fundamentales: a) el principio de *convergencia de riesgos interfuentes*, que indica que determinados riesgos personales, de carencias de apoyo prosocial y oportunidades delictivas propenderían a confluir en un mismo individuo en un sentido antisocial; b) el principio de *potenciación recíproca* de los riesgos inter-fuentes, que aporta la idea de que la unión de riesgos de naturaleza diversa en un mismo sujeto potenciará sus influencias negativas e incrementará la probabilidad individual de conducta delictiva; y c) el principio de *interdependencia* entre motivación y oportunidades, que expone que los individuos con una motivación delictiva alta tendrán mayor riesgo de verse expuestos a oportunidades delictivas y, sensu contrario, la exposición alta a oportunidades delictivas hará que los sujetos tengan una mayor motivación delictiva.

2.1.3. EFECTOS CRIMINOGÉNICOS

Dentro de los efectos criminogénicos se propone el concepto de *límite crítico de riesgo*, o nivel global de riesgo de un individuo. En este caso se considera que la concurrencia en un mismo sujeto de riesgos diversos, que en conjunto sugieren dicho límite crítico, se asociará al desarrollo de su conducta antisocial o delictiva.

Este apartado también indica que los efectos delictivos finales, es decir, el aumento de la probabilidad individual de delito en un grupo de individuos, daría lugar a un aumento en paralelo del riesgo social de delincuencia, sobre todo por la influencia de diferentes fuerzas criminogénicas (gráfico 3).

Gráfico 3. Riesgo social de delincuencia



Fuente: Redondo (2008a: 42)

2.2. AVALES EMPÍRICOS DEL MODELO TRD

El mayor esfuerzo, hasta ahora, encaminado a evaluar empíricamente el modelo TRD corresponde a la Tesis Doctoral de Meritxell Pérez Ramírez, leída en el año 2012 (Pérez Ramírez, 2012; Redondo y Garrido, 2013; Redondo, 2015). Este trabajo tiene como objetivo fundamental evaluar si el modelo TRD podría ser útil en la explicación de la conducta antisocial, a partir de los datos recogidos en un estudio longitudinal de las Universidades de Londres y de Bristol. En concreto, esta autora ha analizado una muestra de 5815 varones de 16 años del *British Cohort Study*.

Para realizar su investigación, en primer lugar, Pérez Ramírez definió 40 variables independientes de acuerdo con el modelo TRD, y 12 medidas de conducta antisocial o variables dependientes, susceptibles de ser influidas por las variables

independientes. Así, se realizó un análisis factorial exploratorio de los factores de riesgo o variables independientes; este permitió identificar dos grandes factores latentes (no observados directamente, sino inferidos a través de las variables observables) asociados a los constructos teóricos del modelo TRD: en concreto, uno de ellos asociado a los riesgos personales y el otro a las carencias de apoyo prosocial. Estos dos factores en su conjunto explicaban el 54% de la varianza total de las conductas antisociales objeto de estudio.

En un segundo paso, en este trabajo se evalúa la potenciación recíproca entre riesgos, a través de un análisis mediante ecuaciones estructurales; con ello se pretendía conocer el poder predictor de las variables independientes en la explicación de una variable dependiente, la motivación antisocial, directamente medida en el estudio de Pérez Ramírez (2012) a través de una pregunta específica. En este caso, las tres fuentes de riesgo (personal, carencias de apoyo prosocial y oportunidad) quedaron factorialmente bien constituidas por sus variables observables, es decir, quedaron organizadas en tres factores latentes acordes con las categorías de riesgos preconizadas por el modelo TRD. También se comprobó el poder predictivo de las tres fuentes de riesgo; en concreto, los factores de riesgos personales y carencias de apoyo prosocial lograron explicar el 35% de la varianza de la motivación delictiva. Un aspecto interesante encontrado en los análisis es que el factor carencias de apoyo prosocial se asoció de manera directa con la motivación antisocial, mientras que el factor riesgos personales se vinculó a la motivación delictiva de manera indirecta, canalizando su influencia a través del factor carencias de apoyo prosocial. Por último, al añadir el tercer factor, de oportunidad, se logró explicar el 40% de la varianza de la motivación antisocial, es decir, aumentó el poder predictivo del modelo un 5%.

La autora concluye que, en consonancia con los datos de este análisis, los principales postulados del modelo TRD podrían explicar la conducta antisocial de los jóvenes. También la autora indica que existe un problema básico al trabajar con datos secundarios (y no con datos primarios que fueran especialmente recogidos para la evaluación del modelo TRD). Este problema es el de la medición de los factores de oportunidad delictiva, porque, como se ha expuesto, no acaban de encajar en los análisis realizados.

Otros trabajos que actualmente están en marcha y tratan de conocer la validez empírica del modelo TRD en diferentes tipologías y ámbitos delictivos son (Redondo, 2015): a) delincuencia vial, a través del Trabajo Fin de Máster del Centro de Criminología de la Universidad de Castilla La Mancha presentado por José Faustino Álvarez, con la pretensión de continuar su tesis doctoral en esta misma línea de investigación (Álvarez Álvarez, 2012); b) agresión sexual, análisis expuesto en el Trabajo Fin de Máster de Nerea Martín y su continuación con la tesis doctoral que está desarrollando en estos momentos en la Universidad del País Vasco (Martín Fernández, 2012); c) factores de oportunidad en el modelo TRD, desarrollado en el trabajo Fin de Máster del Centro en Criminología de la Universidad de Castilla La Mancha por Pedro Campoy Torrente, trabajo que da inicio a su tesis doctoral en esta Universidad (Campoy Torrente, 2013); d) influencia del grupo de amigos en el modelo TRD, objeto de estudio de la Tesis Doctoral iniciada por Nora Cristina Osorio en la Universidad de Castilla La Mancha (Osorio Gutiérrez, en preparación); e) evaluación de personas encarceladas, analizado en el trabajo de Iris Albert mediante la primera versión del Inventario de Riesgos Individuales y Sociales (IRIS), herramienta evaluativa basada en el modelo TRD, en la Universidad de Barcelona (Albert Bau, 2010); f) análisis de la conducta antisocial en centros educativos, a través del Trabajo de Fin de Grado de un grupo de estudiantes del Grado de Criminología de la Universidad de Málaga; g) estudio de las dimensiones de los factores de riesgo en el modelo TRD, Trabajo Fin de Máster de Ana Martínez Catena en la Universidad de Barcelona (Martínez-Catena, 2010).

Asimismo, en el campo aplicado, se está utilizando el modelo TRD para emitir informes relativos a delincuencia vial para la Fiscalía Delegada de Seguridad Vial; o la utilización en diferentes programas de prácticas universitarias de alumnos de los Grados de Criminología en la evaluación del riesgo individual de reincidencia en sujetos encarcelados, todos ellos mediante el impulso de proyectos desarrollados por convenios entre la Federación de Asociaciones de Criminólogos de España (FACE) y diferentes Universidades. También está siendo aplicado por la Dirección General de Servicios Penitenciarios de Cataluña en su Modelo de Rehabilitación Penitenciaria (Pérez Ramírez, 2012).

2.3. TEORÍAS CRIMINOLÓGICAS SOBRE *CYBERBULLYING*

El estudio que aquí se presenta constituye un análisis pionero de la problemática de acoso juvenil en Internet sobre las bases conceptuales del modelo TRD. No obstante, existe investigación previa de la conducta de *ciberbullying* a partir de teorías criminológicas generales. Para ello se han tomado como base, fundamentalmente, cuatro teorías ampliamente evaluadas en el ámbito criminológico. Tres de ellas con una mayor incidencia teórica sobre factores personales: la Teoría de la Tensión de Robert Agnew (Agnew, 1992); la Teoría Social Cognitiva con sus mecanismos de desvinculación moral de Albert Bandura (Bandura, 1999); y la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen (Ajzen, 2012). Una cuarta teoría incide sobre aspectos de oportunidad: la Teoría de las Actividades Cotidianas (Cohen y Felson, 1979; Miró, 2012). A continuación se exponen los principales postulados de estas cuatro teorías y su relación con el ciberespacio.

La primera de estas teorías, la Teoría de la Tensión, identifica tres fuentes de tensión como base de su explicación del inicio en la delincuencia de los individuos (Agnew, 1992): a) la imposibilidad de alcanzar objetivos sociales positivos; b) la privación de gratificaciones que un individuo posee o espera poseer; y c) estar sometido a situaciones aversivas de las que es difícil escapar. A través de estas vías de tensión, el proceso que explica la agresión se desencadena por la exposición del individuo a una situación de tensión concreta, experimentando una emoción negativa, en concreto la ira; así, emprende acciones que le llevan a corregir esa acción a través de la agresión, de tal manera que se produce un alivio de esta tensión. Este proceso se repite cada vez que el individuo está sometido a alguna fuente de tensión de las expuestas y comienza a interiorizar la manera en la que puede aliviar este sentimiento de ira a través de la realización de actos antisociales o delictivos, fundamentalmente agresiones físicas o psicológicas.

El aval empírico de esta teoría en el ámbito del *ciberbullying* se encuentra en dos estudios recientes, llevados a cabo con muestras de estudiantes de Estados Unidos y Corea. Ambos análisis llegan a la conclusión de que, en el caso del *ciberbullying*, la fuente de tensión principal se produce por una victimización previa, que se puede originar indistintamente en el ámbito *online* u *offline*. En concreto, los individuos sometidos a esta victimización sienten emociones negativas, fundamentalmente ira y frustración, que detonan la agresión. Los autores que se han ocupado de esta

perspectiva añaden que la descarga de esta tensión se ve facilitada por la agresión en el ciberespacio, debido a que se produce de una manera más fácil en el ámbito *online* por el anonimato que existe en este medio; es decir, los sujetos victimizados responden más fácilmente a una agresión previa con la utilización de los medios disponibles en Internet (Jang, Song y Kim, 2014; Patchin e Hinduja, 2012).

La segunda de las construcciones teóricas que resulta de interés aquí es la Teoría Social Cognitiva. Postula que la agresión se produce porque entran en juego una serie de pensamientos de los agresores, mecanismos de desvinculación moral, que facilitan la conducta de acoso o agresión, al diluir los remordimientos y la consideración de las consecuencias que las agresiones pueden tener para las víctimas.

Dentro de esta teoría adquieren mucha importancia los siguientes mecanismos de desvinculación moral (Bandura, 1999): a) justificación moral, mecanismo según el cual el individuo cree que lo que se hace es bueno (por ejemplo piensa que es correcto luchar para proteger a sus amigos a cualquier precio); b) difusión de la responsabilidad, en función de la cual el agresor piensa que lo que hace no le supone ningún tipo de responsabilidad personal (por ejemplo piensa que si forma parte de una banda de delincuentes, la responsabilidad es de la banda, no de él); c) desplazamiento de responsabilidad, cuando el sujeto interioriza que no es el culpable directo de lo que le pasa a la víctima (por ejemplo considera que las malas condiciones en las que vive son las responsables de sus acciones, no lo que él haga en un momento determinado); d) comparación ventajosa: el individuo considera que lo que él hace no es más grave que lo que hacen otras personas (por ejemplo, piensa que robar poco dinero no es tan malo, sobre todo si lo compara con personas que roban mucho dinero); e) atribución de la responsabilidad, si el sujeto echa la culpa de sus agresiones a otras personas (por ejemplo, piensa que si se porta mal en el colegio es por culpa de los profesores); f) distorsión de las consecuencias: el agresor concibe que no es tan grave lo que hace porque no tendrá consecuencias para la víctima o porque no existirán víctimas (por ejemplo, piensa que decir pequeñas mentiras no está mal porque no hace daño a nadie).

El análisis de la problemática de *ciberbullying* a través de la Teoría Social Cognitiva de Bandura se ha apoyado en dos estudios correspondientes a los últimos años, uno con una muestra de escolares canadienses y otro con una muestra de

estudiantes griegos. Ambos estudios llegan a la conclusión principal de que los mecanismos de desvinculación moral son potentes predictores de la conducta agresiva y son la pieza fundamental en la explicación de las agresiones *online*. De esta manera, tales agresiones son más fáciles de perpetrar por las propias características del ciberespacio, sobre todo a través de la creencia de que lo que sucede en Internet no es importante y no tiene consecuencias para las víctimas (Lazuras *et al.*, 2013; Pornari y Wood, 2010).

El tercer planteamiento teórico que se ha utilizado para la explicación del *ciberbullying* es la Teoría de la Acción Razonada de Ajzen (Ajzen, 2012). Esta teoría se basa en la actitud previa que tiene un individuo para llevar a cabo un comportamiento determinado; además toma en consideración las normas subjetivas interiorizadas por el sujeto que pueden influir en esa actitud. Postula que estos dos elementos, actitud y normas subjetivas, influyen en un primer momento en la intención de realizar tal comportamiento, lo que a su vez, en un segundo paso, condicionará el llevarlo a cabo. Por tanto, lo importante para cometer o no un hecho delictivo es la actitud previa que tiene la persona, pero esta actitud está mediada por las normas subjetivas que ha interiorizado.

En concreto, en el ámbito del *ciberbullying*, esta teoría se ha desarrollado a través de dos estudios, uno con estudiantes estadounidenses y otro con alumnos belgas; en ellos se parte del análisis de la disponibilidad por parte de los sujetos de medios electrónicos, la percepción de control sobre los mismos y el anonimato que existe en todo el proceso de agresión *online*. Todas estas características, propias del ciberespacio, facilitan que las intenciones de agredir a alguien puedan ser mayores y, por tanto, pueden materializarse en el acoso *online*. Estos dos análisis empíricos llegan a la misma conclusión: los predictores más robustos en la perpetración de *ciberbullying* son las actitudes positivas hacia el mismo, la ausencia de normas subjetivas en el ciberespacio y la alta percepción de control por parte de los agresores sobre lo que se hace en Internet, donde piensan que no les puede suceder nada malo. Todo ello hace que las intenciones de agresión se materialicen en las agresiones mediante el mecanismo explicativo expuesto en la Teoría de la Acción Razonada (Doane, Pearson y Kelley, 2014; Heirman y Walrave, 2012).

Por otra parte y a diferencia de las teorías vistas hasta el momento, más centradas en aspectos personales, se encuentra la Teoría de las Actividades Cotidianas, que pone su énfasis en factores de oportunidad. Aunque, bien es cierto que las teorías expuestas más arriba también tienen en cuenta, aunque de manera indirecta, las propias características del ciberespacio en la explicación de las conductas de *ciberbullying*.

Esta construcción teórica fue formulada por Cohen y Felson (1979) y, en síntesis, propone que los delitos resultan de la confluencia en un lugar y en un tiempo determinado de tres elementos que deben interactuar entre sí: un delincuente motivado, la disponibilidad de una víctima u objeto propicio, y la ausencia de guardianes capaces o protectores. En suma, la aplicación de esta teoría al ámbito del ciberespacio ha tomado como base explicativa las características propias de este espacio de comunicación. Así, el ciberespacio está caracterizado por la contracción del espacio y el tiempo, es decir, porque en Internet no existirían ni las distancias ni el tiempo; así como por la existencia de víctimas más vulnerables, o más propicias, debido a la inexperiencia en el uso de las nuevas tecnologías o su exposición a riesgos desconocidos por ellas; por último, en el ciberespacio es más difícil que existan guardianes eficaces o capaces, sobre todo debido a la universalidad de este nuevo espacio de comunicación y relación, que hace imposible una vigilancia o atención completa sobre las conductas que tienen lugar en el mismo (Miró, 2012). Un aporte empírico de esta perspectiva teórica se puede encontrar en un estudio sobre víctimas de delitos a través de Internet realizado con una muestra de estudiantes españoles, en el que se ha preguntado específicamente por el acoso *online*. Este análisis llega a la conclusión de que las acciones de las propias víctimas en el ciberespacio condicionan el hecho de ser o no víctimas propicias y, por tanto, son una pieza clave en la explicación de la conducta antisocial o delictiva en el ciberespacio (Miró y García, 2014).

Una vez que se han expuesto, de manera somera, los grandes grupos teóricos que han tratado de dar explicación a la problemática de *ciberbullying*, se debe indicar que el resto de esfuerzos en la investigación de este fenómeno delictivo se han centrado en el análisis de variables o conjuntos de las mismas sin un constructo teórico específico de base, como se verá de manera particular en el tercer capítulo. En este sentido sí se han encontrado variables relacionadas con el *ciberbullying*, aunque de

manera aislada. Pero, lo que se desconoce es cómo interactúan estas variables en su conjunto; es decir, si ellas mismas pueden avalar o refutar los principios de una teoría integradora, como lo puede ser el modelo TRD, cuando se añaden todos estos factores que se han analizado en investigaciones previas.

Según lo que se ha razonado a lo largo de este capítulo, las explicaciones y teorías disponibles hasta el momento para la comprensión del *ciberbullying* pueden resultar parciales e incompletas. Mientras que algunas teorías, como la Teoría de la Tensión, ponen el énfasis en elementos internos de los sujetos, otras como la Teoría de las Actividades Cotidianas ponen el acento en elementos externos. En consecuencia, una teoría integradora, como lo es el modelo TRD, puede ser una teoría más comprensiva del fenómeno del *ciberbullying*, porque trata de integrar en una misma explicación elementos internos y externos. De ahí que se haya elegido el modelo TRD para el análisis del fenómeno del *ciberbullying* en este trabajo.

De esta manera se podría estar en condiciones de aproximarse al conocimiento de qué factores tienen mayor poder predictivo y qué combinaciones de los mismos son más adecuadas para la comprensión del *ciberbullying*. En consecuencia, este conocimiento puede aportar información válida para evaluar de manera precisa los problemas que están surgiendo en el ámbito escolar y el uso de Internet, constituyéndose así en un aspecto clave para el desarrollo de programas de prevención e intervención futuros en la problemática de *ciberbullying*. Por tanto, en la aplicabilidad de las explicaciones que pueda aportar en la comprensión del fenómeno objeto de estudio es donde reside la importancia del análisis a través del modelo TRD.

2.4. RESUMEN

En síntesis, los aspectos fundamentales del modelo TRD y su relación con el ciberespacio y los problemas de *ciberbullying* se pueden resumir en los puntos siguientes:

1. El modelo TRD es una teoría criminológica integradora, cuya principal originalidad es la ordenación e integración de una serie de conceptos y constructos, algunos ya propuestos en teorías criminológicas previas y otros novedosos, de manera parsimoniosa y unificada. En suma, el modelo TRD pretende contribuir a una explicación más general de la criminalidad sobre la base de tres fuentes de riesgo: los individuos, las sociedades y los contextos.

2. *El modelo TRD define y desarrolla diversos constructos y principios nuevos: riesgo genérico, riesgo específico, acumulación, convergencia, potenciación recíproca, interdependencia, efecto mariposa criminógeno, factor de inversión criminógena, factor de reversión prosocial, límite crítico de riesgo, proceso criminógeno prominente, o vulnerabilidad diferencial para el delito. También incorpora conceptos previos como motivación delictiva, probabilidad de delito, carrera delictiva, factores de riesgo, oportunidad delictiva, apoyo social, ecosistema delictivo, socialización o curva de edad del delito (Redondo, 2015: 261).*
3. Actualmente, el modelo TRD está adquiriendo un desarrollo importante dentro de una parte de la investigación criminológica, la denominada Criminología del Desarrollo (*Developmental Criminology*); por este motivo se han puesto en marcha varios proyectos que tratan de evaluar empíricamente sus principales postulados. Una vez que se tenga mayor evidencia empírica del modelo TRD se podrá aventurar su idoneidad para la explicación y prevención de la delincuencia.
4. En el ámbito del *ciberbullying*, o acoso juvenil mediante el uso de Internet, se han aportado explicaciones desde diferentes teorías bien asentadas en Criminología, como lo pueden ser la Teoría de la Tensión o la Teoría de las Actividades Cotidianas, por poner dos ejemplos. Pero hasta el momento no se ha llevado a cabo un análisis desde teorías integradoras, como el modelo TRD. A pesar de que el análisis bajo premisas integradoras parece ser el más adecuado para ofrecer una visión de conjunto del fenómeno de *ciberbullying* y así obtener un mayor conocimiento de sus características más importantes y de su explicación.

RIESGOS INDIVIDUALES, SOCIALES Y DE OPORTUNIDAD EN EL *CIBERBULLYING*

Este capítulo constituye, en realidad, un primer acercamiento o test, de cariz bibliográfico y retrospectivo, a la evaluación del modelo TRD. El objetivo es conocer si la investigación disponible hasta el momento puede avalar el primer postulado fundamental del modelo: organización del conjunto de los factores de riesgo para el delito en tres fuentes o categorías de riesgo. A través de este análisis se podrán tomar las primeras decisiones sobre la organización de los factores encontrados en relación con el *ciberbullying*, para su investigación posterior, en las tres fuentes de riesgo propuestas: personal, apoyo prosocial y oportunidad.

Los trabajos que se van a analizar, como se verá, se refieren a una o varias fuentes de riesgo, que a su vez, pueden interrelacionarse entre sí. Estos análisis serán útiles para conocer la relación entre factores de riesgo; en concreto, para comprobar empíricamente si los principios propuestos por el modelo TRD, como pueden ser los de acumulación y convergencia de riesgos intra-fuente y los de convergencia y potenciación recíproca de riesgos inter-fuentes, podrían ser válidos en la explicación del fenómeno de *ciberbullying*.

Esta primera comparación también servirá para diseñar el estudio empírico posterior, del que se indican sus objetivos generales, pero que se desarrollará en los capítulos siguientes. En este trabajo se intentarán validar o refutar los postulados principales del modelo TRD a través del análisis de las características principales del *ciberbullying* y de los actores implicados en él. Para ello, se tomará como base lo que se ha investigado hasta el momento en este fenómeno, de tal manera que los estudios revisados queden ordenados según los constructos teóricos y principios del modelo TRD.

La búsqueda de la literatura científica que se recoge en este capítulo se ha realizado en una franja temporal que va desde el año 2008 hasta finales del año 2014, aunque la mayor parte de estudios son de los años 2013 y 2014. La parte positiva de este sesgo temporal hacia el presente es que prueba que este tema de estudio está de plena actualidad, aunque la parte negativa apunta a que el bagaje empírico en esta

materia puede ser limitado. Sobre esta revisión bibliográfica hay que hacer una puntualización importante, y es que los trabajos centrados en exclusiva en las características de los agresores de *ciberbullying* y la dinámica que se produce en la agresión son escasos; ello puede deberse a que la mayor producción científica sobre *ciberbullying* se ha realizado mediante el estudio de las víctimas de esta problemática. Aún así, a través de este trabajo se pretende una aproximación a las principales características del problema y a las de los sujetos implicados en él.

Así pues, dentro de este capítulo se efectuará una revisión de estudios previos sobre *ciberbullying* tomando como base el modelo TRD. Se ha publicado hace poco tiempo un trabajo por parte de Livingstone y Smith (2014) que realiza un análisis bibliográfico de los estudios previos de *ciberbullying*. Este estudio indica que los factores de riesgo que cuentan con evidencia científica se pueden dividir en factores personales, factores sociales y factores digitales. De esta manera, esta revisión está muy cercana a la estructura de los riesgos que, de acuerdo con el modelo TRD, se proponen en este trabajo. Eso sí, con la gran diferencia de que la revisión científica aludida sobre factores de riesgo se refiere al estudio de víctimas, y no de agresores, como sí sucede en el trabajo que aquí se desarrolla.

Como primera aproximación, aunque los riesgos se refieran a aquellos que hacen más vulnerables a las víctimas, los factores que hallan Livingstone y Smith pueden ser parecidos o paralelos a los que muestran los agresores, como se verá a lo largo de todo el capítulo: en concreto, los factores personales de riesgo para la victimización que hallan Livingstone y Smith son la búsqueda de sensaciones, la baja autoestima y las dificultades psicológicas. Los factores sociales encontrados son la falta de apoyo familiar y las normas que rigen en el grupo de iguales; y los factores digitales más frecuentes son la práctica *online*, las habilidades digitales que tienen los estudiantes y lugares específicos de riesgo visitados en Internet.

Tomando lo anterior como una mera analogía o paralelismo, a continuación se desarrollará el contenido de las investigaciones anteriores que han descrito y explicado el problema del *ciberbullying* desde el punto de vista de los agresores. Para conocer la adecuación del modelo TRD a la explicación del fenómeno del *ciberbullying* se ha procedido a agrupar, de manera exhaustiva, todas las variables que se incluyen en los trabajos analizados en las tres categorías de riesgos postulados por el modelo TRD:

riesgos personales, carencias de apoyo prosocial, y riesgos relativos a las presencia de oportunidades infractoras.

En la parte final del capítulo se hace una recopilación de los estudios que han tratado características que son susceptibles de encuadrarse dentro de los distintos grupos de factores de riesgo. Así se podrá inferir, de manera tentativa, si la investigación realizada hasta el momento es consistente con los constructos teóricos y principios propuestos en el modelo TRD.

3.1. ESTUDIOS SOBRE FACTORES PERSONALES

En este apartado se van a analizar aquellos trabajos en los que se ha aportado evidencia empírica para la explicación del *ciberbullying* sobre la base preponderante de variables o características personales de los agresores y agresoras; por encima de carencias que puedan tener en el apoyo prosocial o factores relacionados con la oportunidad delictiva. Las principales variables que se han recogido en esta revisión para su análisis son: a) tensión y frustración; b) problemas conductuales; c) síntomas depresivos y angustia; d) asunciones morales y valores; e) autoestima; f) empatía; g) autocontrol, y h) victimización previa. A continuación se analizará cada uno de ellos.

3.1.1. TENSIÓN Y FRUSTRACIÓN

En este marco de los factores personales, el primer riesgo analizado es el de los niveles de frustración o tensión como principales generadores de las conductas de *ciberbullying*. Ya se ha adelantado, en el segundo capítulo de este trabajo, que esta variable está muy relacionada con la Teoría General de la Tensión (Agnew, 1992). Dentro de los principales postulados de este constructo teórico se indica que la tensión o frustración que puede sentir el agresor, en cierta manera, puede incitarle a que lleve a cabo su conducta antisocial o delictiva. Por ejemplo, en la investigación de Patchin e Hinduja (2011) se evalúan estos aspectos con una muestra de 2000 estudiantes en Estados Unidos. Llegan a la conclusión, a través de análisis de regresión, que los jóvenes que puntúan más alto en niveles de frustración o tensión participan con mayor frecuencia en conductas de *ciberbullying*. Pero también encuentran que la relación no es directa con la agresión, sino que opera en conjunto con otras variables, como puede ser la justificación de dicha agresión. Con ello parece indicarse que un solo factor de riesgo personal es incapaz por sí solo de explicar un fenómeno conductual complejo

como lo es el *ciberbullying*. Esta es una idea que se fortalecerá con el análisis de este capítulo y también con la investigación de los capítulos posteriores.

Otro trabajo, centrado en la importancia de la tensión en los agresores, es el de Wright y Li (2013), que se lleva a cabo con una muestra de 261 estudiantes; con la particularidad de que se realiza de manera longitudinal, en concreto a lo largo de seis meses. Sus resultados muestran que la tensión mostrada por un sujeto se traduce a menudo en el rechazo por parte del grupo de iguales, factor muy relacionado a su vez con la categoría denominada en el modelo TRD como carencias prosociales; lo que permite comprobar que dos de las fuentes de riesgo para el delito según el modelo TRD (factores personales y carencias de apoyo prosocial) podrían estar aquí relacionadas, por lo menos a priori. Otro aspecto interesante es que esta tensión individual también media en el favorecimiento de la victimización del propio sujeto, y no solo en su riesgo de agresión. De esta manera, los autores de este estudio concluyen que existe relación entre ser cibervíctima y convertirse en ciberagresor, porque la acumulación de la tensión en las víctimas hace que, a su vez, también propendan a agredir a otros y liberar de ese modo la tensión experimentada. En resumen, si se analiza esta publicación bajo el prisma del primer postulado del modelo TRD (fuentes de riesgo para el delito), se podría inferir que hay una convergencia intra-riesgos, al indicar que la tensión experimentada puede estar asociada a la victimización previa de los propios agresores. Y también se puede encontrar una convergencia inter-riesgos, debido a que el aumento de la tensión individual se traduce con frecuencia en un mayor nivel de rechazo por parte de su grupo de iguales.

3.1.2. PROBLEMAS CONDUCTUALES TEMPRANOS

Los problemas de conducta a edades tempranas también pudieran estar relacionados con unos niveles más altos de agresión *online*. Por ejemplo, el estudio de Modecki, Barber y Vernon (2013), realizado con 1364 estudiantes durante tres años, concluye que los problemas de conducta de 8º a 10º grado de educación primaria (entre 13 y 16 años) predicen la agresión en 11º grado (de 16 a 17 años). Esta predicción se fundamenta en el análisis de las trayectorias de los agresores, medidas del 8º curso al 10º a través de la observación de una serie de problemas conductuales, tales como el abuso de sustancias, estar involucrados en actos delictivos y cometer conductas agresivas; de esta manera, los problemas en estos cursos suelen estar

relacionados con la ciberagresión en el curso 11°. En concreto, este trabajo indica que, sobre la base de estas predicciones, el riesgo se incrementa tanto para la agresión como para la victimización. Además los problemas conductuales tempranos también se relacionan con baja autoestima y síntomas depresivos en los agresores. Por tanto, también se puede comprobar, de manera tentativa, que existe aquí una convergencia intra-riesgos personales, según la predicción que se deriva del modelo TRD (problemas conductuales tempranos, síntomas depresivos y baja autoestima).

3.1.3. SÍNTOMAS DEPRESIVOS Y ANGUSTIA

Los síntomas depresivos también han sido objeto de estudio en la explicación del acoso *online*; aunque de una manera más extensa se han analizado estas características en las víctimas, también existen trabajos en los que se ha tratado de conocer su influencia en los agresores. Por ejemplo, en el estudio de Bonnano y Hymel (2013), a partir de una muestra de 399 alumnos en Canadá, se encuentra un índice de solapamiento de conductas de agresión y victimización en el ciberespacio del 11%, en las que, tanto las víctimas como los agresores, presentan síntomas depresivos en las conductas *online* y *offline* de acoso que se analizan. En este mismo sentido, se hallan dos estudios más que llegan a las mismas conclusiones, al observar también síntomas depresivos en gran parte de los agresores: el primero es el de Modecki *et al.* (2013), desarrollado en el apartado anterior; y el segundo es el de Gradinger *et al.* (2009), con una muestra de estudiantes austríacos, descrito en el capítulo 2.

Por último, y muy relacionado con los síntomas depresivos, la angustia referida por los agresores es otro de los aspectos que se ha tenido en cuenta. Por ejemplo, en el estudio de Fenaught y Harré (2013) realizado en Nueva Zelanda con 1673 alumnos. Este trabajo se basa en un análisis de regresión logística (análisis encaminado a explorar la importancia de diferentes características del *ciberbullying* y el poder predictivo que tales características pueden tener en relación con el problema estudiado). En este análisis se comprueba que la angustia puede ser el factor predictor más potente, de todos los analizados, para la explicación de las agresiones *online*.

3.1.4. ASUNCIONES MORALES Y VALORES DE LOS AGRESORES

Bajo este epígrafe se analizarán aquellos aspectos relacionados con una serie de creencias que pueden tener los agresores, sobre todo a través de la aprobación moral que hacen del acoso *online*, los mecanismos de desvinculación moral que pueden poner en marcha y una serie de valores, o principios, que pueden orientar el comportamiento de estos agresores.

En primer lugar, la aprobación moral del maltrato y el acoso a otros compañeros se refiere a que los agresores consideren el *ciberbullying* como algo que deben hacer y que no está mal hacer; es decir, que no exista una desaprobación de esta conducta por parte de los propios agresores. Uno de los estudios que se ha centrado en este aspecto, y que puede aportar evidencia empírica en este sentido, halla relación entre tres factores: aprobación moral del *ciberbullying* por parte de los agresores, clima escolar en el que están inmersos, y percepción que tienen del apoyo del grupo de iguales. Según esta primera aproximación, podría existir una convergencia inter-riesgos, según lo predicho en el modelo TRD, entre aspectos personales (aprobación moral), carencias en apoyo prosocial (apoyo del grupo de iguales) y riesgos de oportunidad (clima escolar favorecedor). En concreto, este trabajo trata de explicar tres tipos de *bullying*, físico, verbal y por Internet (*ciberbullying*), centrándose en el análisis de las respuestas de estudiantes norteamericanos en dos años sucesivos; el primer año respondieron al cuestionario 3339 sujetos y el segundo año 2293. En este caso, para la conducta de *bullying* a través de Internet, los resultados del análisis de regresión logística muestran que la aprobación moral del *ciberbullying* es un predictor positivo y significativo del acoso *online*. En concreto, a mayor aprobación moral del *ciberbullying* mayores índices de agresión en Internet (con un incremento del 24% en la ratio de *bullying* en Internet) (Williams y Guerra, 2007).

Existe también un estudio en el que se analiza el posible influjo protector de la desaprobación moral del *ciberbullying*, es decir, el lado contrario de la moneda analizada en el trabajo anterior, que se centraba precisamente en la aprobación moral del *ciberbullying*. Este análisis se lleva a cabo con técnicas de regresión logística e indica que uno de los factores que pueden prevenir la realización de conductas de agresión *online* es la desaprobación del *ciberbullying*, de manera que aquellos

alumnos que desapruban estas conductas agresivas suelen estar menos involucrados en situaciones de *ciberbullying* (Walrave y Heirman, 2011).

Por otro lado, aunque también muy relacionados con aspectos personales de aprobación moral, se hallan los mecanismos de desvinculación moral. Se refieren a los pensamientos y juicios que emiten las personas para justificar su comportamiento. Como se ha desarrollado en el capítulo 3, estos mecanismos se recogen, fundamentalmente, como extensión de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1999); y anteriormente, en cierta manera, también en la Teoría del Procesamiento de la Información Social, enunciada por Crick y Dodge (1996), a pesar de que esta última se centra únicamente en dos factores y no en seis como la Teoría Social Cognitiva. Estos dos factores son, por un lado, la atribución hostil que suelen percibir los agresores, al sentirse amenazados, lo que podría ser el motivo principal de la agresión; y, por otro lado, las expectativas sobre los resultados de su acción, en la medida que consideran que lo que hacen no tendrá consecuencias.

La aplicación concreta de los postulados de la Teoría Social Cognitiva de Bandura y de la Teoría del Procesamiento de la Información de Crick y Dodge se puede encontrar en el estudio de Pornari y Wood (2010). Este análisis se realiza con las respuestas de 337 adolescentes en Estados Unidos y trata de conocer la influencia sobre el *ciberbullying* de diferentes mecanismos cognitivos de los agresores. En concreto, se analizan las diferencias entre agresores y víctimas tradicionales de acoso en comparación con ciberagresores y cibervíctimas. Sus conclusiones referentes a la agresión *online* parecen indicar que los mecanismos de desvinculación moral predicen significativamente la agresión virtual, llegando a explicar el 8% de la varianza de la conducta de *ciberbullying*. De todas las estrategias conductuales objeto de estudio, puede ser la justificación moral (considerar que no está mal lo que se hace) el predictor más potente de la agresión *online*.

También existe evidencia empírica que apoya la influencia de los mecanismos de desvinculación moral en la agresión *online* en el estudio de Bauman (2009) con 220 estudiantes en Estados Unidos. En él se llega a la conclusión de que las agresiones pudieran ser una respuesta reactiva frente a una amenaza percibida por los agresores, y que estas se pueden explicar tomando como base los elementos expuestos de desvinculación moral.

Otro trabajo relevante es el de Kowalski, Giumetti, Shroeder y Lattanner (2014). Estos autores hacen una revisión crítica a través de un meta-análisis de 131 estudios disponibles hasta el momento en *ciberbullying*. Ellos llegan a la conclusión de que las variables predictoras más robustas, es decir, los factores de riesgo que pueden estar más implicados en la predicción del *ciberbullying*, son diferentes en el análisis de la agresión y en el análisis de la victimización. Así, en la agresión resultan más importantes las creencias normativas (considerar que en Internet no hay normas) y los mecanismos de desvinculación moral (sobre todo la justificación moral antes explicada); mientras que en la victimización lo son el estrés experimentado y la ideación suicida que puedan presentar las víctimas.

Por último, en relación a los factores de asunciones morales, también se han investigado los valores interiorizados por los agresores y su influencia en la agresión *online*. Estos valores se definen en la investigación de *ciberbullying* como creencias que tienen los agresores y que guían sus conductas; se relacionan con otros factores de riesgo personal, como son sus pensamientos individuales o actitudes hacia la agresión. La evidencia empírica a este respecto se encuentra, por ejemplo, en un estudio realizado en Turquía con 300 estudiantes de educación secundaria en el que se evaluó la posible influencia de determinados valores en las conductas de *ciberbullying*, desde tres puntos de vista: agresor, víctima y testigo. Para conocer el peso de los valores asumidos por los agresores en las conductas de acoso *online* se realizó un análisis de regresión simple con cada uno de los valores analizados. Los resultados indicaron que la ausencia del valor de respeto hacia los demás explicaba un 35% de la varianza de la conducta de *ciberbullying*, es decir, aquellos alumnos que no contemplaban este valor entre sus creencias fundamentales estaban involucrados en más conductas de agresión. Otros resultados encontrados en relación al poder explicativo de cada uno de los valores estudiados individualmente fueron: la ausencia del valor responsabilidad explicaba por sí solo un 25% de la varianza de *ciberbullying*; y también en sus vertientes negativas o de carencias, el valor compañerismo lo hacía en un 22%, el de honestidad un 20%, el de tolerancia un 18% y el de pacifismo un 17% (Dilmaç y Aydogan, 2010b).

3.1.5. AUTOESTIMA

La autoestima se refiere a la imagen que tienen las personas de sí mismas (Patchin e Hinduja, 2010). A pesar de que la autoestima ha sido una de las principales variables que se ha estudiado en el maltrato y acoso tradicional, no lo ha sido tanto en los trabajos con agresores de *ciberbullying*. En el plano *offline* los diferentes estudios apuntan a que las víctimas tienen en general menor autoestima, pero no suelen encontrarse diferencias significativas entre agresores y no agresores (Díaz Aguado *et al.*, 2013; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009). Sin embargo, en el ciberespacio, según algunos estudios revisados, tanto víctimas como agresores presentan índices más bajos de autoestima, como se verá a continuación.

Una de las investigaciones que trata de explicar las conductas de *ciberbullying* a partir de la menor autoestima de los agresores se realizó en Estados Unidos mediante el análisis de una muestra de 1963 alumnos de educación secundaria (de 12 a 16 años). Este trabajo se basó en el análisis de regresión de las variables de autoestima, edad, sexo y origen étnico, para conocer su importancia en la predicción de la ciberagresión y la cibervictimización. Si se toman todas las variables indicadas en su conjunto, se observa que muestran una consistencia alta en la predicción de este tipo de conducta, es decir, todas ellas son importantes en la predicción del *ciberbullying*, y no la baja autoestima tomada de manera individual (Patchin y Hinduja, 2010). Otro análisis de autoestima y *ciberbullying* indica que el autoestima disminuye en los agresores a medida que pasa el tiempo. Esta es la principal conclusión de Modecki *et al.* (2013) en su estudio longitudinal de tres años con 1364 estudiantes, en el que, además, discuten si la autoestima es causa o efecto del *ciberbullying*, sin que lleguen a una conclusión clara.

3.1.6. EMPATÍA

La empatía también se ha analizado en la posible explicación de la conducta de *ciberbullying*, explorándose las dos modalidades o componentes en los que suele dividirse este factor personal: la empatía cognitiva y la empatía afectiva. La primera de ellas (cognitiva) se centra en la capacidad de los sujetos para entender las emociones de otras personas; la segunda (afectiva), alude a la capacidad de las personas de experimentar y compartir emociones de otros.

Uno de los trabajos que se ha interesado por la relación entre empatía y *ciberbullying* es el de Ang y Goh (2010). Estos autores estudian las respuestas de una muestra de 396 estudiantes de Singapur y llegan a la conclusión, tras realizar análisis de regresión logística, que la empatía que tiene poder predictor sobre las conductas de *ciberbullying* es la baja empatía afectiva, indistintamente en chicos y chicas, mientras que la baja empatía cognitiva solo muestra esta relación en chicas. Otro estudio en el que se observa una menor empatía afectiva en agresores y víctimas es el de Schultz-Krumbholz y Scheithaner (2009), tras llevar a cabo un análisis de las respuestas de una muestra de 71 estudiantes alemanes a los que se pregunta por las conductas de *ciberbullying* y por sus niveles de empatía.

El estudio de Pettalia *et al.* (2013), realizado con una muestra de 260 alumnos en Canadá, contradice, en cierta manera lo encontrado en los dos estudios anteriores, porque los resultados de este trabajo indican que la empatía que se relaciona con la agresión y la victimización es la empatía cognitiva, no la afectiva. Además se observa que existen diferencias entre la empatía de los agresores y de las víctimas, así como en el perfil de víctimas-agresoras.

Por último, un trabajo reciente que analiza la empatía, pero referido al grupo de espectadores que apoyan la agresión, es el de Van Cleemput, Vandebosch y Pabian (2014). Estos autores concluyen que aquellos espectadores que animan en las agresiones suelen mostrar niveles más bajos de empatía que aquellos otros espectadores que ayudan a las víctimas.

3.1.7. AUTOCONTROL

El autocontrol también se ha investigado en su relación con las agresiones en el *ciberbullying*; sin embargo este concepto no se ha tratado en esta problemática de manera tan extensa como sí se ha hecho en otro tipo de comportamientos infractores, sobre todo en el ámbito de la conducta antisocial *offline*. Por ello, únicamente se ha podido encontrar el trabajo de Marcum, Higgins, Freiburger y Ricketts (2014), que evalúa una muestra de 1139 adolescentes, a los que se pregunta si han puesto mensajes injuriosos de compañeros y han subido fotografías comprometidas de otros vía Facebook. El principal resultado obtenido es que los chicos y chicas con menor grado de autocontrol están más implicados en las conductas de agresión.

3.1.8. VICTIMIZACIÓN PREVIA

Un grupo numeroso de estudios en el contexto de los factores personales, apuntan que la victimización previa se configura como un potente predictor para convertirse en agresor de *ciberbullying*. Por ejemplo, uno de los primeros análisis de la victimización por medio del acoso *online*, realizado en Bélgica con una muestra de 1318 adolescentes, señala que el principal factor de riesgo para convertirse en víctima es haber sido agresor (este grupo llega a tener una probabilidad seis veces superior que el grupo que no ha sido agresor). Pero, de manera inversa, la característica que mejor predice el convertirse en agresor es el haber sido víctima anteriormente (se tienen hasta nueve veces mayores posibilidades con respecto al grupo que no ha sido víctima). En este caso puede existir una convergencia inter-fuentes de riesgo, según el modelo TRD, debido a que las fuentes de riesgo personales en este trabajo, sobre todo la victimización previa *online*, se relaciona con fuentes de riesgo de oportunidad, como lo son la ocasión de chatear *online* con adultos a los que no se conoce, o bien pasar las contraseñas de correo y mensajería instantánea a otras personas (Walrave y Heirman, 2011).

Más estudios que relacionan esta victimización previa con la agresión *online* son, por ejemplo, el de Accordino y Accordino (2011). Estos autores hallan que estar involucrado en situaciones de ciberacoso como agresor predispone 1,6 veces más para ser víctima de este tipo de acoso. También ahonda en esta relación un estudio alemán que concluye que el 58,3% de los agresores, en una muestra de 71 estudiantes, también son víctimas, poniendo de manifiesto una correlación alta entre la agresión y la victimización *online* (Schultze-Krumbholz y Scheithaner, 2009).

En este sentido también se encuentra el estudio realizado en Turquía por Erdur-Baker (2010), cuyos datos (a partir de un análisis de regresión lineal) apoyan la idea de que existe una relación muy intensa entre ciberagresión y cibervictimización, tanto en alumnos como en alumnas. O, por último, Kowalski *et al.* (2012) que también encuentran (a través de un análisis de ecuaciones estructurales de los datos de una muestra de 931 estudiantes) relación entre agresores y víctimas en el ciberespacio, relación que es más estrecha que en el espacio tradicional.

Otro aspecto que se ha tenido en cuenta es si la victimización previa *offline* puede influir en las conductas de *ciberbullying*; en este caso, el trabajo de Cappadocia y Craig (2013) concluye que el haber sufrido victimización en el ámbito tradicional (*offline*) predice, hasta cierto punto, convertirse en cibervíctima. A estas mismas conclusiones llega un estudio realizado en Australia, que indica que la variable que mejor predice la agresión en el ciberespacio es haber sido agresor en el ámbito tradicional, pero también el haber sido víctima previamente en el ámbito *offline* (Hemphill *et al.*, 2012).

Para terminar con este apartado, se debe indicar que un aspecto importante en esta discusión sobre la victimización previa de los agresores de *ciberbullying* es la que ponen de relieve Law *et al.* (2012) en su análisis de las respuestas de una muestra de 17551 adolescentes en diferentes estados de Estados Unidos. En este trabajo, tras realizar análisis factoriales, los autores hallan que las variables sí se agrupan en dos factores latentes (o no observados directamente) en el caso de las ciberagresiones (conductas tales como enviar comentarios injuriosos y subir fotografías comprometedoras), pero no encuentran que las variables de agresión y victimización se unan en dos factores diferenciados, como los autores incluían en sus hipótesis en un principio. Este hecho pudiera indicar que los sujetos de la muestra no distinguen entre agresores y víctimas; por tanto, y a la luz de estos hallazgos, no está claro el rol que asumen cada uno de los actores involucrados en los casos de acoso *online*. Se puede deber, argumentan los autores, a que las víctimas, en un primer momento, tienen mayores herramientas para responder a la agresión *online* que en el ámbito *offline*, en el cara a cara. Es decir, tienen mayores posibilidades de contestar también agresivamente a los acosadores, poniendo así en marcha una dinámica de agresión-victimización.

3.1.9. INTERACCIÓN DE VARIOS RIESGOS PERSONALES

Un apartado final y diferenciado del resto de factores personales expuestos en este apartado, requiere el comentario de dos estudios que analizan las interacciones de diferentes grupos de riesgos. Por un lado, el trabajo de Lazuras *et al.* (2013), realizado con una muestra de 355 estudiantes en Grecia, en el que los autores se interesan por conocer la influencia de varios factores, como son: a) la empatía de los agresores; b) la autorregulación, muy relacionada con aspectos de los mecanismos de desvinculación

moral ya vistos; c) las cogniciones sociales, relacionadas con la intencionalidad para cometer acoso *online*; d) los modelos, o prototipos de compañeros a los que imitar; y d) la autoeficacia situacional, es decir, la facilidad en función de diferentes características de escenarios *online*. Una vez sometidos los datos a un análisis de regresión logística, de todas estas características, los autores solo señalan como predictora de la agresión *online* la autorregulación, es decir, aquellos aspectos relacionados con los mecanismos de desvinculación moral. Pero aquí, lo realmente interesante es que la importancia de las diferentes variables depende de la autoeficacia situacional, es decir, de los diferentes escenarios a los que se enfrentan los agresores *online*. Por tanto, este aspecto concreto se desarrollará en el apartado de estudios sobre riesgos de oportunidad y allí se conocerá la relación concreta de los factores personales y situacionales.

El segundo estudio referido anteriormente es el de Sontag *et al.* (2011). Estos autores intentan explicar a qué se deben las diferencias entre agresores *offline*, *online* y mixtos (agresores en los dos ámbitos *online* y *offline*), a través del análisis del autocontrol de los agresores, la manipulación a la que someten a sus víctimas, la falta de remordimientos por los hechos perpetrados y la ansiedad que experimentan. Realizan análisis de los datos obtenidos de una muestra de 300 estudiantes y encuentran que existen diferencias significativas entre los dos grupos de agresores, *offline* y *online*, frente a los no agresores. Aunque solo se producen diferencias significativas en todas las variables expuestas anteriormente al analizar el grupo de agresores mixtos (*offline* y *online*) con respecto a los no agresores; estas diferencias solo se manifiestan en la manipulación a la que someten a sus víctimas, no en la falta de remordimientos, tener bajo autocontrol o presentar síntomas de ansiedad. Por último se concluye que son más altas las puntuaciones en la manipulación a la que someten a sus víctimas en los tres grupos de agresores.

Para finalizar este epígrafe, en la tabla 12 se recoge una síntesis de la información científica anteriormente presentada en relación con aquellos factores personales que se asocian en mayor grado a las conductas de *ciberbullying*. Como puede verse, los estudios más numerosos son los referidos a la victimización previa de los sujetos, seguidos de los trabajos en los que el factor más importante es la baja empatía de los agresores o de los espectadores que animan a estos, y de aquellos en los

que los síntomas depresivos o la angustia referida por los infractores se configuran como características explicativas del *ciberbullying*. Por último, los análisis referidos a los mecanismos de desvinculación moral (incluidos en la Teoría Social Cognitiva de Bandura) se recogen en tres estudios; dos publicaciones inciden en la autorregulación y el autocontrol, así como en el autoestima o la tensión; y, al final de la lista, con un estudio referido a cada factor de riesgo se hallan los que explican la problemática de acoso online a través de la manipulación, los problemas conductuales tempranos o los valores interiorizados por los agresores.

Tabla 12. Resumen de los principales riesgos personales asociados al *ciberbullying*

VARIABLES PERSONALES RELACIONADAS CON EL CIBERBULLYING	ESTUDIOS
Angustia	Fenaught y Harré (2013)
Bajo autocontrol	Marcum <i>et al.</i> (2014)
Baja autoestima	Modecki <i>et al.</i> (2013) Patchin e Hinduja (2010)
Problemas de autorregulación	Lazuras <i>et al.</i> (2013)
Depresión	Bonnano y Hymel (2013) Modecki <i>et al.</i> (2013) Gradinger <i>et al.</i> (2009)
Carencias de empatía	Van Cleemput (2014) Pettalia <i>et al.</i> (2013) Ang y Goh (2010) Schultze-Krumbholz y Scheithaner (2009)
Frustración, tensión e ira	Wright y Li (2013) Patchin e Hinduja (2010)
Manipulación	Sontang <i>et al.</i> (2011)
Mecanismos desvinculación moral	Kowalski <i>et al.</i> (2014) Pornari y Wood (2010) Bauman (2009)
Problemas conductuales a edades tempranas	Modecki <i>et al.</i> (2013)
Carencias en valores prosociales	Dilmaç y Aydogan (2010)
Victimización previa	Marcum <i>et al.</i> (2014) Cappadocia y Craig (2013) Hemphill <i>et al.</i> (2012) Kowalski <i>et al.</i> (2012) Accordino y Accordino (2011) Walrave y Heirman (2011) Erdur-Baker (2010) Schultze-Krumbholz y Scheithaner (2009)

3.2. ESTUDIOS SOBRE CARENCIAS DE APOYO PROSOCIAL

En este apartado se expondrán los estudios que han incidido en factores de índole social. A estos efectos, se recogen cuatro grandes grupos de factores de riesgo: a) exposición a la violencia en diferentes escenarios (barrio, colegio, hogar,...); b) apoyo percibido por parte del grupo de iguales; c) apoyo percibido por parte de la familia; y d) apoyo percibido desde los profesionales del centro educativo. Se analizarán de manera concreta cada uno de ellos y su relación con la problemática de *ciberbullying*.

3.2.1. EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA

En el grupo de factores relacionados con las carencias de apoyo prosocial, en el modelo TRD se pueden encontrar aquellos que ahondan en la explicación de la conducta antisocial o delictiva a través de una socialización insuficiente de los jóvenes. Entre todos ellos, la exposición a la violencia ha sido analizada a la hora de explicar las conductas de *ciberbullying* bajo el prisma de las carencias de apoyo prosocial. Esta exposición se refiere a que los agresores son testigos de diferentes tipos de violencia (física, verbal, psicológica, etc) y en distintos escenarios (en el barrio, en su domicilio, en la escuela, etc). Este marco va más allá del espacio físico y también incluye los medios telemáticos, como puede ser la televisión o Internet.

Si se analiza la relación entre esta exposición a la violencia y el *ciberbullying* se halla el estudio de Calvete *et al.* (2010), que incluye preguntas en las que los jóvenes contestan si son testigos de algún tipo de violencia en alguno de los ambientes citados. En concreto, los autores evalúan una muestra de 1431 estudiantes en España, al respecto de si han estado expuestos a diferentes tipos de violencia, como lo puede ser la violencia física, verbal o las amenazas; y si lo han estado en diferentes lugares, como son su barrio, su casa, su colegio, en la televisión que consumen o en su navegación por Internet.

Los investigadores llegan a la conclusión de que la exposición a la violencia está relacionada con mayores niveles de conductas de ciberagresión, pero no por sí sola, sino en asociación con otros factores de riesgo como pueden ser la justificación de la violencia y la percepción de un menor apoyo por parte del grupo de iguales. De esta manera se puede inferir, tomando como base el modelo TRD, que existe una

convergencia intra-riesgos e inter-riesgos, concretada en la existencia de una relación entre la variable justificación de la violencia (aspecto personal relacionado con los mecanismos de desvinculación moral), y las variables de apoyo por parte del grupo de iguales y exposición a la violencia (factores que constituyen carencias de apoyo prosocial). Todo ello parece apuntar a que la relación entre la exposición a la violencia y cometer agresiones *online* es más compleja que la simple relación directa entre ambos aspectos.

3.2.2. APOYO DEL GRUPO DE IGUALES

En otro grupo de factores de riesgo se encuentra la aceptación o rechazo por parte de otros, así como la percepción social de este apoyo. Ambos aspectos indican si los agresores encuentran soporte por parte de su grupo de iguales o no, y cómo perciben ellos mismos esa ayuda. Se trata, quizás, de uno de los aspectos más analizados en la problemática de *ciberbullying*, como se verá a continuación.

Un análisis longitudinal, realizado en Canadá durante un año con una muestra de 1972 adolescentes, indica que aquellos sujetos que están más involucrados en conductas antisociales en Internet tienen menores influencias prosociales del grupo de iguales (Cappadocia y Craig, 2013). También en un estudio previo de Williams y Guerra (2007) se pregunta a los estudiantes por los compañeros de su edad que se preocupan por lo que les pasa, si les ayudan cuando lo necesitan o si pueden contar con ellos y son receptivos con sus sentimientos. Los resultados de esta parte del estudio citado, basados en análisis de regresión logística, muestran que el mayor apoyo percibido por los jóvenes en relación con el grupo de iguales hace que disminuya el *ciberbullying* hasta un 7%; es decir, aquellos jóvenes que reciben apoyo por parte de su grupo de iguales acosan *online* en menor medida que los que no reciben este apoyo. En este sentido también apunta el trabajo de Barlett, Gentile, Anderson, Suzuki, Sakamoto, Yamaoka y Katsura (2013), que sostiene que se producen más agresiones en el ciberespacio cuando se percibe un refuerzo del grupo de iguales hacia las conductas de *ciberbullying*.

Otro ejemplo a este respecto se encuentra en el estudio de Calvete *et al.* (2010), referido en el apartado anterior, en el que se documenta la influencia de estos factores en la explicación del *ciberbullying*. Los autores encuentran que la variable que tiene

mayor peso explicativo de la conducta de acoso *online* es la percepción negativa que tiene el agresor respecto del apoyo de su grupo de iguales. Este hecho es consonante con hallazgos de otros estudios previos, como lo puede ser el de Williams y Guerra (2007) a través de dos análisis sucesivos (el primero con una muestra de 3339 estudiantes, y el segundo de 2293 de los primeros, a los que se efectuó un seguimiento). Los resultados encontrados en ambos análisis avalan la hipótesis de que las creencias de aprobación del *ciberbullying*, el clima escolar negativo y la percepción de falta de apoyo del grupo de iguales pueden ser importantes en la predicción del *ciberbullying*.

El papel que juega el apoyo social de los agresores también se evalúa en un trabajo de Sontag *et al.* (2011) que, además, incide en la explicación de la diferencia entre agresores tradicionales y ciberagresores en base al apoyo social que unos y otros reciben. Los resultados indican que sujetos que no son agresores o tienen índices bajos de agresión ostentan una deseabilidad social más alta que los agresores, tanto en el ámbito *online* como *offline*. En resumen, en el estudio se afirma que aquellos jóvenes que no agreden en el ciberespacio tienen mejor imagen entre sus compañeros en el centro escolar que los que son agresores *online*.

Además, el análisis de Sontag *et al.* (2011) se interesa en conocer también si las agresiones son individuales o grupales, como una manera de evaluar el apoyo por parte de los compañeros. En este caso encuentran que la mayor parte de agresiones en el ciberespacio son individuales. En este mismo sentido, el estudio de Smith *et al.* (2008) describe que el 39,2% de los casos de acoso *online* es individual, en el 24,3% de los casos participan 2 ó 3 estudiantes y en el 16,2% de las situaciones acosan de 4 a 9 estudiantes.

Otro aspecto que tiene relación con el apoyo del grupo de iguales es el posible aislamiento de los agresores. De esta manera se ha intentado conocer la relación entre la soledad manifestada por los jóvenes acosadores y las conductas de *ciberbullying*, a través de una publicación de Sahin (2012). En este estudio se realiza un análisis de correlaciones entre diferentes características de las conductas de *ciberbullying* en una muestra de 389 estudiantes turcos. Principalmente se concluye que existe una fuerte correlación positiva entre el hecho de ser ciberacosador y ser cibervíctima; y solo se encuentra una correlación débil entre la soledad manifestada por los alumnos y el

hecho de ser cibervíctima, aunque no en el caso de los ciberagresores. Para aportar más evidencia empírica al respecto se efectúan diversos análisis de regresión múltiple en los que la variable soledad no es predictora de la conducta de *ciberbullying*, ni en la agresión ni en la victimización. Estos resultados evidencian que no existe una relación clara entre la soledad manifestada por los agresores y sus conductas de acoso *online*, al contrario de lo visto hasta el momento.

Para finalizar este apartado, otra característica relacionada con el apoyo por parte del grupo de iguales es la imagen que proyecta el agresor de sí mismo, es decir, la imagen social que tiene frente a sus compañeros. Este factor se investiga en un estudio llevado a cabo en Alemania con un diseño de tipo experimental, y parece indicar que la imagen social (popularidad percibida) afecta a las conductas de *ciberbullying*. En concreto, se intenta conocer si es más angustioso sufrir acoso a manos de un agresor popular o no. El estudio se llevó a cabo *online* con una muestra de 186 estudiantes de 12 a 19 años, que debían contestar a una serie de preguntas en dos escenarios diferentes: uno en el que el agresor era popular y otro en el que el agresor no era popular. El estudio parece confirmar que sufrir acoso por parte de un agresor popular es más angustioso, se tienen sentimientos más negativos y además se perciben menos posibilidades de ayuda (Pieschl, Porsch, Kahl y Klockenbusch, 2013).

En este caso, puede ser interesante conocer la posibilidad de que la imagen social, esa popularidad percibida por los demás, se traslade al ciberespacio. Esta imagen en el ciberespacio se ha denominado imagen digital y se define por toda la información que existe de cada persona en Internet, su perfil en las redes sociales, sus contactos, sus gustos, etc, que hace que las personas se formen una imagen del otro. Relacionado con las conductas de acoso *online*, en una investigación más actual (Park, Na y Kim, 2014) se llega a la conclusión de que la imagen digital puede estar relacionada con la conducta de *ciberbullying*. Aunque tal relación no es directa, sino que se produce cuando la imagen digital positiva que se tiene del agresor en Internet se une a la menor comunicación con sus padres.

3.2.3. APOYO FAMILIAR

Uno de los aspectos fundamentales en los factores de riesgo encuadrados dentro de las carencias de apoyo prosocial es el papel de la familia. En el análisis de

los riesgos que asumen los menores en Internet este aspecto se concreta en el grado de apoyo que obtienen de la familia cuando tienen algún problema en el ciberespacio. También se encuentra muy relacionado con este apoyo el grado de conocimiento y manejo de Internet que pueden tener los padres de los jóvenes. Esto puede ser debido a que los jóvenes no percibirán apoyo por parte de sus padres cuando consideran que estos no son habilidosos con la tecnología y por ese motivo en realidad no los podrán ayudar (Bauman, 2009).

La percepción negativa que los chicos y chicas tienen sobre el grado de conocimiento del funcionamiento de Internet por parte de sus padres se puede situar en torno al 36%, según diferentes estudios europeos, aunque en España se sitúa un poco por encima, sobre el 47% (Garmendia *et al.* 2011). Para hallar esta cifra se pregunta a los jóvenes si consideran que sus padres pueden desenvolverse con soltura en diferentes aplicaciones informáticas relacionadas con la comunicación en Internet. De esta manera, las cifras parecen indicar en general que no existe un gran dominio del mundo digital por parte de las familias.

Además de la percepción negativa del conocimiento de Internet por parte de las familias, se ha sondeado si las relaciones familiares, en general, y los conflictos derivados de ellas, en particular, tienen relación con las conductas de *ciberbullying*. Por ejemplo, Ybarra y Mitchell (2004) encuentran que los ciberacosadores tienen relaciones con sus padres más pobres que el resto de jóvenes; solo el 16% de los jóvenes que manifiestan ser acosadores en su estudio dicen tener buenas relaciones con sus progenitores. Por este motivo, estos autores concluyen que las pobres relaciones parentales son una de las claves para identificar a los ciberacosadores.

En este mismo sentido, un trabajo realizado en Turquía con 346 estudiantes encuentra que en las conductas de acoso *online* analizadas, tanto en la agresión como en la victimización, las actitudes parentales pueden llegar a ser variables explicativas importantes. Estas actitudes se refieren al tipo de crianza que practican los padres, pudiendo ser autoritaria o permisiva. El estilo educativo que más se relaciona con las conductas de *ciberbullying* es el autoritario, caracterizado por una disciplina firme y estricta que restringe la conducta de los chicos; los padres autoritarios son opresores con sus hijos, limitan sus conductas y controlan su vida todo el tiempo. Este tipo de estilo de crianza, en el caso de la agresión *online*, puede llegar a explicar el 5,4% de su

varianza, y en el caso de la victimización *online* consigue explicar el 4% de la misma, según los resultados de este estudio (Dilmaç y Aydogan, 2010).

De igual forma, ahondando en la relación entre estilos de crianza y *ciberbullying*, Law *et al.* (2012) llegan a la conclusión de que convivir en una familia monoparental no tiene valor predictivo en las conductas de ciberacoso; pero sí que lo tienen las actitudes parentales, en concreto el modelo autoritario de crianza, tanto en las conductas de agresión como de victimización en términos de *ciberbullying*.

Es de interés conocer los resultados del estudio de Twyman *et al.* (2010). Estos autores comparan a 52 adolescentes involucrados en conductas de ciberacoso con 52 que no lo están, y evidencian que aquellos que realizan una serie de actividades con sus padres, tales como cenar fuera ellos, tienen menos posibilidades de ser agresores. Estos hallazgos pueden indicar que el que los padres estén disponibles para resolver las cuestiones que sus hijos puedan plantearles relacionadas con riesgos que asumen en Internet, hará que sus hijos estén más protegidos de ser ciberacosadores.

Con este grupo de factores de riesgo sucede lo mismo que con el grupo de riesgos personales, en los que no existe una única característica que por sí sola pueda explicar un porcentaje elevado de la varianza de la agresión en *ciberbullying*. En este apartado, según lo analizado en las carencias de apoyo prosocial, las que tienen mayor importancia son aquellas relacionadas con los conflictos dentro de la familia; pero este factor debe unirse, por ejemplo, al fracaso escolar para poder predecir con cierta probabilidad la agresión *online*. Así se pone de relieve en un estudio realizado en Australia con una muestra de 696 estudiantes, que halla una prevalencia del 14,7% de agresores *online* (Hemphills *et al.*, 2012).

Así, se puede concluir, como afirma Lembrechts (2012), en su estudio con 456 estudiantes belgas, que el mayor poder predictivo de las conductas de ciberacoso se sitúa en las variables escolares y sociales. Concretamente, existen factores protectores de convertirse en agresores en las características relacionadas con el gusto por ir a clase, la no repetición de curso, la percepción del buen ajuste escolar del propio alumno y el ser miembro de algún tipo de organización; todas estas características pueden llegar a explicar el 25,6% de la varianza del acoso *online*, según el análisis que realiza de los datos obtenidos en su trabajo.

3.2.4. APOYO EN EL CENTRO ESCOLAR

Por último, adquiere también importancia en los factores de carencias de apoyo prosocial el propio centro escolar, como uno de los lugares ya aludidos en los que los menores se socializan. De esta manera, se considera que las relaciones que se establecen en el mismo, sobre todo a través de las acciones que puedan desarrollar los profesionales que trabajan con los jóvenes, son importantes como factores de protección en las conductas de *ciberbullying*.

Uno de los primeros elementos relacionados con estas carencias es el éxito escolar, definido como la trayectoria que siguen los alumnos en sus estudios. Por ejemplo, el estudio de Avilés (2010) indica que los chicos y chicas que obtienen peores notas están inmersos en las dinámicas de ciberacoso en una proporción mayor que el resto; y esto parece ser así tanto en la utilización del teléfono móvil como otros instrumentos electrónicos conectados a Internet, y tanto en el perfil de víctimas como de agresores. Estas conclusiones se obtienen a través de las respuestas de una muestra de 955 estudiantes de educación secundaria en España, en el que la manera de medir el éxito escolar se realiza por el número de asignaturas que los alumnos dicen haber suspendido. Así, los resultados parecen indicar diferencias significativas en cuanto al éxito escolar entre tres grupos estudiados: agresores tradicionales (ámbito *offline*), agresores a través del teléfono móvil, y agresores a través de Internet (ámbito *online*). Además, las mayores diferencias se encuentran entre los agresores con respecto a las víctimas o los espectadores; también los agresores obtienen peores resultados académicos. Por último, este trabajo recoge las diferencias entre sexos y solo encuentra que tales diferencias existan en el acoso a través de Internet, no en el resto de modalidades de acoso (tradicional o teléfono móvil).

En sentido contrario, Yilmuz (2011), indica que tanto agresores como víctimas tienen un mejor ajuste escolar en las conductas de ciberagresión, conclusión a la que llega tras evaluar una muestra de 756 escolares de Turquía acerca de la trayectoria académica y el perfil psicosocial de agresores y víctimas, además de interesarse por las estrategias de las víctimas frente al acoso.

Por otra parte también se ha analizado el clima escolar y su posible relación con las conductas de *ciberbullying*. Este clima escolar se mide a través de la

percepción de los estudiantes del funcionamiento de su centro escolar y, sobre todo, de si existe o no predisposición por parte del personal del centro para la solución de los problemas que puedan tener los jóvenes; precisamente, es aquí donde encajan las carencias de apoyo prosocial dentro del modelo TRD. Uno de los primeros análisis en este sentido es el de Williams y Guerra (2007), investigadores que llegan a la conclusión de que si el clima es positivo hace que disminuya el *ciberbullying* (sus análisis indican un descenso de hasta un 9% en las conductas de acoso escolar).

Relacionado también con el clima escolar, dentro del programa Finlandés *Kiva Antibullying* se han analizado diferentes percepciones de los estudiantes en las conductas de agresión *online*. Los autores de este estudio (Elledge *et al.*, 2013) han encontrado que el mayor predictor de la agresión es una percepción negativa de la clase acerca de las víctimas; aunque, de manera opuesta, las actitudes positivas de los compañeros de clase a favor de las víctimas no sean realmente importante en la predicción de la agresión (que los agresores tienen menores actitudes positivas sobre las víctimas que los que no lo son). Por último, debe indicarse que resulta paradójico que la percepción individual sobre la habilidad de intervenir del profesorado tampoco es predictora de las conductas de agresión, hecho que podría aventurarse, en un principio, como importante en la prevención de estas conductas.

En la tabla 13 se pueden observar las características estudiadas en los diferentes análisis mostrados en este apartado. En gran parte de los estudios se ha indicado que la percepción de apoyo o rechazo por parte del grupo de iguales es importante en la explicación de estas conductas. También se recoge en varios trabajos la importancia del apoyo que pueda prestar la familia a los agresores. Y por último, se hallan los factores centrados en el clima escolar que pueda existir en los diferentes centros escolares, así como el ajuste o trayectoria académica de los estudiantes.

Tabla 13. Resumen de las principales carencias de apoyo prosocial y su relación con el *ciberbullying*

CARACTERÍSTICAS DE LAS CARENCIAS DE APOYO SOCIAL	ESTUDIO
Aceptación/Rechazo Apoyo grupo iguales	Park <i>et al.</i> (2014) Barlett <i>et al.</i> (2013) Pieschl <i>et al.</i> (2013) Cappadocia y Craig (2013) Sahin (2012) Sontag <i>et al.</i> (2011) Calvete <i>et al.</i> (2010) Smith <i>et al.</i> (2008) Williams y Guerra (2007)
Apoyo familiar Actitudes parentales	Hemphills <i>et al.</i> (2012) Dilmaç y Aydogan (2010) Garmendia <i>et al.</i> (2010) Twyman <i>et al.</i> (2010) Ybarra y Mitchell (2004)
Clima escolar Ajuste escolar	Elledge <i>et al.</i> (2013) Lembrechts (2012) Yilmuz (2011) Avilés (2010) Avilés (2009) Williams y Guerra (2007)
Exposición a la violencia	Calvete <i>et al.</i> (2010)

3.3. ESTUDIOS SOBRE FACTORES DE OPORTUNIDAD

Este grupo de factores de riesgo está definido por las características ambientales del lugar en el que se desarrollan las conductas de *ciberbullying*. Estas se producen en el ciberespacio, medio que tiene connotaciones y particularidades diferentes al entorno tradicional, al ámbito *offline*. Por poner algunos ejemplos, en el ciberespacio cobra especial importancia el anonimato o la universalidad y versatilidad de las aplicaciones informáticas a través de las que se perpetran conductas delictivas o antisociales (Miró, 2012). La importancia de los aspectos ambientales referidos se puede encontrar en el estudio longitudinal, realizado a lo largo de 3 años, de Modecki *et al.* (2013), en el que se encuesta a una muestra de 1364 estudiantes; su conclusión principal es que la mayor importancia en la explicación del *ciberbullying* reside en los cambios contextuales en el ciberespacio, incluso por encima, de los personales.

En el ámbito de la cibercriminología, disciplina desde la que se puede llevar a cabo el estudio de las conductas antisociales o delictivas en el ciberespacio, la teoría más citada es la Teoría de la Actividades Cotidianas, ya expuesta en este trabajo y que apunta hacia la importancia de los factores de vulnerabilidad de las víctimas, entre

otros. En este caso las víctimas se configurarían como objetivos vulnerables, más fáciles de atacar por agresores motivados. A este respecto, Yilmuz (2011) afirma que la mayoría de los entrevistados en su estudio sobre la victimización en Internet no conoce estrategias seguras para protegerse frente al acoso *online*. Una posible explicación de ello puede residir en lo que concluyen Talwar, Gomez-Garibello y Shariff (2014), en su análisis de una muestra de 154 jóvenes; encuentran que los sujetos tienen dificultades para reconocer las intenciones que existen en las comunicaciones que reciben vía Internet; es decir, al contrario de lo que sucede en el ámbito *offline*, en el *online* no logran identificar si alguien que contacta con ellos a través del ciberespacio puede llegar a acosarlos.

A continuación se irán desgranando cada uno de los aspectos que tienen que ver con la relación entre la oportunidad en el ciberespacio y el *ciberbullying*. Los diferentes estudios analizados añaden los siguientes factores de oportunidad en sus explicaciones: a) los modos de agresión *online* y conductas que precipitan la agresión en el ciberespacio; b) la frecuencia del uso de Internet por parte de los agresores de *ciberbullying*; c) los lugares en los que se conectan a Internet en el espacio físico; d) los riesgos situacionales que existen en el ámbito *online*; e) la función del anonimato en el ciberespacio; f) el espacio físico en el que se desarrollan las conductas, concretado en el tipo de población (rural o urbana); g) los diferentes aspectos culturales del ambiente de los agresores.

3.3.1. MODOS DE AGRESIÓN *ONLINE*. PRECIPITADORES DE LA CONDUCTA INFRACTORA

Un primer factor contextual en los riesgos que dimanan de la exposición a la oportunidad infractora es el modo en el que se produce la agresión, si está precedida por una agresión percibida (real o no) previa, o se trata de una agresión reactiva. Frente a esta agresión reactiva se encuentran aquellas en las que no ha existido la percepción de un ataque previo, que son las agresiones proactivas. Un trabajo que llega a conclusiones preliminares sobre la importancia del tipo de agresión, o precipitadores de la conducta violenta, es el estudio de Calvete *et al.* (2010), ya aludido. Los autores concluyen que el tipo de agresión (proactiva o reactiva), junto con la justificación de la agresión y la exposición a la violencia de los agresores en diferentes entornos llegaría a explicar el 13% de la varianza o variabilidad de la

conducta de *ciberbullying*. En concreto, afirman que de todos los factores analizados el que tiene mayor importancia en las predicciones es el de la agresión proactiva, sin que exista una amenaza previa, además con el objetivo de obtener algún tipo de beneficio.

Otro de los trabajos en el que se analiza si el acoso *online* se produce de manera reactiva o proactiva, dependiendo de la existencia o inexistencia de una amenaza de agresión, es el de Law *et al.* (2012). Estos autores añaden que la agresión proactiva se utiliza de manera intencional para conseguir un recurso o un objetivo; es decir, el acoso es la vía para conseguir un beneficio por parte del atacante. La agresión reactiva, por el contrario, es aquella en la que el sujeto reacciona ante una amenaza percibida. Dicho estudio se realiza con una encuesta a 733 adolescentes y 15 entrevistas en la región de *British Columbia* (Canadá). Los datos se someten a un análisis factorial para conocer si las características observadas pueden agruparse en diferentes categorías latentes (o no observables directamente); de esta manera hallan que hay tres tipos de conductas de acoso: la primera, el envío de mensajes agresivos; la segunda, la creación de *websites* hostiles; y la tercera, subir o comentar fotografías humillantes.

En una segunda parte del estudio de Law *et al.* (2012) se explora la importancia que puede tener el tipo de agresión, o precipitador, en cada una de las conductas de acoso *online* que se analizan; llegándose a la conclusión de que la conducta de enviar mensajes agresivos se explica de igual manera por los modos de agresión proactiva o reactiva; la creación de *websites* hostiles se hace solo a través de la agresión proactiva; mientras que en la conducta de comentar imágenes humillantes o subirlas al ciberespacio tendría mayor importancia la conducta reactiva. En una tercera y última parte, tras el análisis de las entrevistas, los propios sujetos entrevistados califican la conducta de enviar mensajes agresivos y subir o comentar fotos humillantes como acciones reactivas, y la de creación de *websites* humillantes como conductas proactivas. En este análisis cualitativo también se detecta que estas conductas se realizan en mayor medida por el anonimato y la sensación de impunidad, aspectos íntimamente relacionados con la configuración del ciberespacio, como ya se ha comentado.

También se pueden añadir, a la justificación de la realización de conductas proactivas, las actitudes positivas hacia el *ciberbullying* que pueden tener los agresores *online* (Barlett y Gentile, 2012; Barlett *et al.*, 2013). Por otro lado, en el trabajo de Zhou *et al.* (2013) se muestra que la justificación para agredir de manera proactiva, esgrimida por la mayoría de los agresores, es que no les gusta la víctima o, simplemente, que lo hacen para divertirse. Así, se puede comprobar la relación existente entre aspectos personales (justificación del acoso *online*) y los factores de oportunidad (precipitador de la agresión).

El tipo de agresión, o la existencia o no de un precipitador, también ha sido objeto de análisis en un estudio previo ya analizado (Sontag *et al.*, 2011). En este trabajo se observan las respuestas de una muestra de 300 adolescentes para tratar de comparar diferentes grupos de agresores: aquellos que acosan de manera tradicional (ámbito *offline*), los que lo hacen en el ámbito *online* (*ciberbullying*), y los que lo realizan en los dos ámbitos (combinado). En el examen intra-grupos que efectúan llegan a la conclusión de que solo existen diferencias estadísticamente significativas en las agresiones reactivas y proactivas dentro del grupo combinado. Además, en un segundo análisis inter-grupos, los investigadores observan que se producen diferencias estadísticamente significativas en el grupo de agresores *online* con respecto al resto, concretadas en la existencia de bajos niveles de agresión proactiva y reactiva.

Por último, y a modo de resumen, se puede señalar que existen estudios actuales en dos sentidos: aquellos que observan mayor incidencia de las conductas reactivas, por ejemplo un trabajo que analiza la respuesta de 761 alumnos en Austria (Gradinger *et al.*, 2009); por el contrario otro de los análisis más actuales, sobre sendas muestras de 425 estudiantes estadounidenses y 332 jóvenes chinos, pone de manifiesto la mayor incidencia de las conductas proactivas, es decir, relacionadas con la instrumentalidad de los comportamientos de ciberacoso (Ang, Huan y Farrell, 2013).

Así se puede concluir que en la bibliografía revisada no hay consenso a la hora de determinar si una agresión previa puede desencadenar o ser detonante de una agresión *online* posterior, y todo ello iniciar todo el proceso de *ciberbullying*.

3.3.2. FRECUENCIA EN EL USO DE INTERNET

Para el análisis de este factor es importante conocer el índice de conexión de los menores a Internet. Por ejemplo, Garmendia *et al.* (2011) señalan, en su estudio a nivel europeo, que los menores que se conectan todos o casi todos los días son el 82% en la franja de edad de 15 y 16 años, el 65% de 13 y 14 años, el 50% de 11 y 12 años, y el 33% de 9 a 10 años. Estos datos indican el alto índice de permanencia de los menores en el ciberespacio.

De esta manera, se ha indicado que aquellos chicos que pasan más tiempo conectados a Internet pueden tener mayor probabilidad de ser acosadores *online* (Walrave y Heirman, 2011). De igual forma, Twyman *et al.* (2010) encuentran que tanto los agresores *online* como las víctimas, e incluso un tercer grupo de agresores-victimizados, pasan de media mayor tiempo utilizando el ordenador. O por ejemplo, las conclusiones a las que llega el autor de otro análisis en el que la frecuencia del uso de Internet es el factor más robusto en la explicación de las conductas de acoso *online* (Erdur-Baker, 2010).

Ahondando en la explicación de este fenómeno particular Hamer y Konjin (2014), con el análisis de las respuestas de una muestra de 892 alumnos, llegan a la conclusión de que se produce un proceso cíclico entre la exposición (frecuencia de uso de Internet) y la agresión *online*; es decir, a mayor exposición más agresión, y a mayor agresión más exposición. Este mismo estudio relaciona con el ciberacoso no solo la frecuencia del uso de Internet, sino también la exposición a modelos antisociales multimedia, encontrando que, en efecto, es mayor la exposición a estos modelos antisociales entre el grupo de ciberacosadores.

Al igual que sucede con otros factores de riesgo, que según el modelo TRD no pueden explicar por sí solos la globalidad de un fenómeno criminal específico, en este caso Park *et al.* (2014), a través del análisis de 1200 encuestas, hallan que, para alcanzar una explicación satisfactoria del ciberacoso también se requiere la combinación de varios elementos de riesgo. En concreto, en este estudio los dos factores combinados más importantes en la explicación del *ciberbullying* son la frecuencia del uso de Internet por parte de los agresores, sumada a la menor

comunicación con sus padres; de este modo, existiría una convergencia de riesgos inter-fuente, en términos de lo propuesto por el modelo TRD.

Para finalizar, y contrariamente a lo apuntado hasta aquí, en el estudio de Smith *et al.* (2008) no se encuentran diferencias significativas en cuanto al uso de Internet por parte de los ciberacosadores; en cambio, sí se encuentran estas diferencias en la victimización, debido a que las víctimas utilizan Internet mayor tiempo de media que el resto de jóvenes.

3.3.3. LUGAR DE CONEXIÓN A INTERNET

Otro aspecto relacionado con los factores de oportunidad es el lugar físico en el que los menores se conectan a Internet. A este respecto, Garmendia *et al.* (2011) encuentran que el 84% de los menores usa Internet en casa, de los que, el 63% lo hace en el salón u otros espacios comunes; pero en el colegio lo utilizan el 70%; y el 42% puede utilizarlo en su propio cuarto u otro lugar privado. Aquí hay que pararse y pensar en que el desarrollo actual de los aparatos que pueden conectarse a Internet tiende hacia la movilidad total; es decir, cualquier adolescente que posea un *smartphone* o teléfono inteligente puede conectarse a la Red desde dónde quiera, ya sea su hogar, la calle o el colegio. De esta manera se puede decir que, actualmente, el medio en el que puede llevarse a cabo una agresión (ordenador, *tablet*, teléfono móvil) es más importante que el lugar en el que se conectan los menores. A continuación se verá en profundidad este aspecto.

En los primeros estudios, aunque datan de fechas anteriores al *boom* de los teléfonos móviles, ya se sugiere una mayor prevalencia en el uso de este medio para perpetrar *ciberbullying*; por ejemplo, el trabajo de Bauman (2009), en el que se observa que la mayor parte del *ciberbullying* se produce por medio de los teléfonos móviles. A pesar de ello, el estudio ya citado de Law *et al.* (2012) expone que las variables o características más importantes en la explicación de cada una de las conductas de acoso *online* por la que se interesan son: para enviar mensajes agresivos, los factores de riesgo principales son tener el ordenador en la habitación, ir a cursos superiores y ser chica; para crear *website* hostiles, lo son el tener el ordenador en la habitación e ir a un curso superior; y para comentar o subir fotografías humillantes son factores de riesgo ir a un curso superior y ser chica, no siendo importante el lugar de

conexión. En definitiva, como indican Walrave y Heirman (2011), aquellos acosadores *online* que tienen el ordenador en su habitación y acceso libre a Internet están más predispuestos para la agresión *online*.

Por otra parte, en estudios más actuales, por ejemplo en el estudio de Zhou *et al.* (2013), se muestra cómo existe una mayor incidencia, tanto en la agresión como en la victimización, del uso del teléfono móvil. O el estudio de Fenaught y Harré (2013), en el que se halla un índice del 24,5% (de 1673 jóvenes neozelandeses encuestados) que agrede a través del teléfono móvil, frente al 17,5% que lo hace con otros instrumentos, fundamentalmente ordenador personal.

3.3.4. ENTORNO *ONLINE*

El entorno *online* puede estar relacionado con la asunción de mayores riesgos situacionales. Estos riesgos pueden ser participar activa y frecuentemente en chats abiertos con iguales o adultos que solo conocen por Internet, o tener *password* abiertos en cuentas de correo electrónico y cuentas de mensajería instantánea. En este caso, la relación entre el entorno *online* y el *ciberbullying* se fundamenta en que aquellos que manifiestan tener mayor experiencia en el manejo de ordenadores también asumen mayores riesgos como los expuestos; y, por tanto, tienen mayores posibilidades de convertirse en acosadores, según las respuestas de los estudiantes del estudio de Walrave y Heirman (2011).

Otro aspecto analizado por Twyman *et al.* (2010) es el lugar en el que los estudiantes tienen sus cuentas personales y si su correo electrónico es accesible para sus padres. A este respecto, los autores encuentran diferencias entre los ciberacosadores y los que no los son; en concreto los agresores *online* tienen más cuentas en *Myspace*, pero no así en *Facebook*, y, además, la cuenta de correo no es accesible para sus padres. Por el contrario, no hallan diferencias entre las víctimas y los estudiantes que no son víctimas en cuanto a tener cuenta de correo electrónico accesible para sus padres.

Otros investigadores, como Dempsey *et al.* (2011), se interesan por conocer si Internet genera nuevas herramientas para la agresión, llegando a la conclusión de que, efectivamente, Internet sí genera nuevas herramientas útiles para el acoso. Estos autores basan esta afirmación en el hecho de que los análisis factoriales que realizan

indican que los tres tipos de agresiones estudiadas (directas, agresión que se produce en el entorno *offline* sin provocación previa; relacionales, agresión en el entorno *offline* con provocación previa; y acoso en el ciberespacio, agresión en el ámbito *online*) se agrupan en diferentes factores latentes, por lo que parecen ser fenómenos diferentes. También vinculado al entorno *online* se encuentra el número de contactos que los alumnos tienen en sus redes sociales y el nivel de privacidad de las mismas. Por ejemplo, en el trabajo de Garmendia *et al.* (2011) el 8% de los menores encuestados en España afirma que tiene más de 300 contactos en las redes sociales, cuando la media europea se sitúa en el 7%; sobre la privacidad de estas cuentas el 67% responde que mantiene su perfil privado.

3.3.5. ANONIMATO

El anonimato que ofrece Internet es otro de los aspectos analizados en diferentes estudios. Por ejemplo, Willard (2003) dice que este anonimato se fundamenta en cinco factores: la invisibilidad virtual; la no existencia de *feedback* de la conducta de agresión (no se visualiza el daño que se inflige a la otra persona); las normas sociales que promueven una mala conducta en Internet; la asunción de un rol de *avatar* (no sentirse personalmente responsables de sus actos), y la consideración de que la comunicación *online* es más sencilla como manera de venganza, al haber sido ellos mismos víctimas de acoso tradicional.

Los datos sobre el número de víctimas que conocen a sus agresores *online* es dispar: pueden ir desde los datos que aporta un estudio realizado en Gran Bretaña, en el que los ciberacosadores son desconocidos en el 20,7% de los casos (Smith *et al.* 2008); hasta las tasas de un estudio norteamericano en el que se indica que las víctimas no conocen a su agresor en el 93% de los casos (Accordino y Accordino, 2011). De esta manera, resulta difícil concluir de una manera clara cuál es la relación real entre anonimato y *ciberbullying*.

Otro de los aspectos relacionados con el anonimato, que puede predisponer a la comisión de mayor número de conductas de acoso *online*, es el hecho de tener diversas identidades virtuales (Walrave y Heirman, 2011). También la imagen que se proyecta en Internet, es decir, la reputación *online*, es importante debido a que lo que se refleja en el ciberespacio puede no ser real. Así, Park *et al.* (2014) se interesan por la

denominada *e-etiqueta*, la imagen que asumen los menores en Internet, llegando a la conclusión de que el anonimato está muy relacionado con esta asunción de roles diferenciados. Ahondando en esta línea, Lembrechts (2012) indica que el daño a la imagen digital debe ser una parte separada del *ciberbullying*, y así es cómo realiza su análisis, en el que encuentra que las variables importantes en este fenómeno son las escolares y sociales, más que las individuales.

Por último, una investigación en la que se indaga si el anonimato, la percepción de diferencia de fuerzas entre agresor y víctima, y las actitudes positivas hacia el *ciberbullying* predicen la agresión, encuentra que el anonimato y la percepción de diferencia de fuerzas sí predicen de una manera significativa las actitudes positivas hacia el *ciberbullying* (Barlett y Gentile, 2012). Estos mismos autores, en una publicación posterior, muestran que el anonimato percibido por el agresor es uno de los factores de riesgo más importante (Barlett y Gentile, 2014).

3.3.6. ENTORNO FÍSICO (*OFFLINE*)

El entorno rural o urbano también se ha analizado y se ha puesto en relación con las conductas de *ciberbullying*. En concreto, un trabajo en el que se encuesta a un total de 638 estudiantes de educación secundaria en España muestra que existen diferencias significativas entre el entorno rural o urbano de los entrevistados, siendo las agresiones *online* más infrecuentes en el entorno rural. En este sentido, los autores basan su explicación en que existen menos controles informales en el entorno urbano que en el entorno rural, y esta característica también tiene relación con la conducta *online* (Álvarez-García *et al.*, 2011).

En la misma línea existe otro estudio realizado en diferentes regiones de Estados Unidos, y llevado a cabo por Depsey *et al.* (2011), en el que estos autores llegan a la misma conclusión que los anteriores en su análisis en diferentes poblaciones urbanas o rurales, al encuestar a una muestra de 1672 adolescentes, concluyen que el índice de ciberacoso es menor en entornos rurales que en entornos urbanos o con respecto a la media de ese país.

3.3.7. ASPECTOS CULTURALES

Hay algunos estudios que exploran aspectos culturales, centrados en conocer si existen diferencias entre sociedades con culturas diferentes. Por ejemplo, en Bélgica se obtienen resultados que apoyan la idea de que los chicos de escuelas de habla francesa muestran mayores índices de agresión y victimización que los chicos de escuelas de habla flamenca; aunque estos datos hay que tomarlos con cautela, y la explicación de ello se puede encontrar en los diferentes sistemas educativos que existen, más que en los aspectos culturales propiamente dichos (Walrave y Heirman, 2011).

Así, las diferencias culturales también son objeto de análisis en la publicación de Barlett *et al.* (2013), en la que apuntan si existen diferencias entre dos muestras de Japón y Estados Unidos. La hipótesis de partida que se plantea es si una sociedad donde se prima y valora la autoconstrucción independiente (Estados Unidos) es más propensa a conductas de *ciberbullying*; o si, por el contrario, una sociedad donde se enfatiza el desarrollo tecnológico (Japón) es más proclive a estas conductas. El resultado es que no se encuentran diferencias entre ambas sociedades, aunque en Estados Unidos se documentan más casos de *ciberbullying* que en Japón. De igual forma, referido a estos aspectos culturales, Ang *et al.* (2013) no encuentran diferencias en sendas muestras de Estados Unidos y China (Singapur), en un total de 757 escolares encuestados.

Para finalizar este apartado, en la tabla 14 se muestran las principales variables estudiadas como factores de oportunidad para el ciberacoso. Se puede observar que las características más estudiadas son las relacionadas con la modalidad de agresión (proactiva o reactiva), además de la frecuencia del uso de Internet o las redes sociales; también hay gran cantidad de estudios que se han interesado por la influencia del anonimato en el *ciberbullying*. Siendo menor el número de estudios que se han interesado por el resto de aspectos tratados en este apartado de factores de oportunidad para el *ciberbullying*.

Tabla 14. Resumen de los riesgos de oportunidad y su relación con el *ciberbullying*

FACTORES DE OPORTUNIDAD	ESTUDIO
Anonimato	Barlett y Gentile (2014) Barlett y Gentile (2012) Accordino y Accordino (2011) Walrave y Heirman (2011) Law <i>et al.</i> (2007) Smith <i>et al.</i> (2008) Willard (2003)
Aspectos culturales	Ang <i>et al.</i> (2013) Barlett <i>et al.</i> (2013) Walrave y Heirman (2011)
Entorno rural/urbano	Álvarez <i>et al.</i> (2011) Dempsey <i>et al.</i> (2011)
Frecuencia uso Internet / Participación en redes sociales	Fenaught y Harré (2013) Garmendia <i>et al.</i> (2011) Walrave y Heirman, (2011) Dempsey <i>et al.</i> (2011) Twyman <i>et al.</i> (2010) Erdur-Baker (2010) Bauman (2009) Smith <i>et al.</i> (2008)
Precipitadores de la agresión Agresión proactiva/reactiva	Barlett <i>et al.</i> (2013) Zhou <i>et al.</i> (2013) Ang <i>et al.</i> (2013) Barlett y Gentile (2012) Sontag <i>et al.</i> (2011) Calvete <i>et al.</i> (2010) Gradinger <i>et al.</i> (2009) Law <i>et al.</i> (2007)

3.4. PRINCIPIOS DE CONVERGENCIA

Hasta aquí se han revisado los estudios previos disponibles que se han interesado por el fenómeno criminológico del *ciberbullying*, entendido como aquel en el que se produce un tipo de acoso frecuente con la utilización de medios digitales, es decir, llevado a cabo en el ciberespacio. Se ha efectuado una clasificación de tales estudios en base a las fuentes de riesgo para el delito y su prevención, cuya categorización es uno de los postulados centrales del modelo TRD. La primera aproximación consiste en comprobar que las características del *ciberbullying* analizadas en diferentes trabajos se pueden ordenar en cada una de las tres fuentes de riesgo propuestas: riesgos personales, carencias en apoyo prosocial y oportunidades delictivas. Parece ser que todos los estudios aquí analizados pueden encuadrarse dentro de alguna de las fuentes de riesgo. Asimismo, se puede comprobar de los principios centrales del modelo TRD, como pueden ser los de convergencia intra-riesgos e inter-riesgos, encuentran cierto reflejo en alguno de los estudios analizados.

Este primer análisis retrospectivo de estudios previamente realizado es importante para, a continuación, plantear una evaluación primaria y directa del modelo TRD a través de las conductas de *ciberbullying*. De esta manera, los trabajos expuestos hasta el momento muestran cómo se pueden agrupar las diferentes variables objeto de estudio en los factores de riesgo del modelo teórico en que se sustenta esta tesis. Y a partir de ello es como se tomarán las decisiones de incluir en una fuente de riesgo u otra las variables objeto de estudio posterior de este trabajo.

Los factores de riesgo personales analizados se centran en características de los agresores, tales como: angustia, autocontrol, autoestima, autorregulación, depresión, empatía, frustración, tensión, ira, manipulación, desvinculación moral, problemas conductuales a edades tempranas, valores o la victimización previa. Los factores relacionados con las carencias de apoyo prosocial se han concretado en los siguientes: apoyo del grupo de iguales, apoyo familiar, clima escolar y exposición a la violencia. Por último, los factores de oportunidad para el *ciberbullying* analizados son: anonimato, aspectos culturales, frecuencia del uso de Internet y medios utilizados, entorno *offline* (rural o urbano) y precipitadores (modos de agresión, proactivos o reactivos).

De todas las fuentes de riesgo, las que han recibido mayor atención científica precedente son las personales. Dentro de estas, la victimización previa es la que mayor aval empírico obtiene, aunque la empatía también ha sido objeto de varios análisis. En este sentido, se indica que el haber sido víctima, ya sea de maltrato y acoso en el ámbito *offline* (o tradicional) o en el ámbito *online* (*ciberbullying*), se configura como uno de los aspectos más importantes a la hora de predecir las conductas de ciberacoso. En este caso, otro de los aspectos que ha recibido atención es la justificación por parte de los agresores, principalmente canalizada a través de la frustración que sienten o de diferentes mecanismos de desvinculación moral que ponen en marcha cuando llevan a cabo su agresión.

Entre los factores de carencias de apoyo prosocial se encuentran tres grandes grupos de indicadores que han recibido, más o menos la misma atención en los estudios revisados. Son los siguientes: apoyo del grupo de iguales, apoyo familiar y clima escolar; pero también existe un estudio que trata la exposición a la violencia en diferentes ambientes (familiar, comunitario, escolar o telemático). En concreto, el

apoyo del grupo de iguales se configura como un factor de riesgo en las conductas de *ciberbullying*; así, aquellos chicos que manifiestan ser acosadores *online* perciben un mayor apoyo por parte de su grupo de amigos, es decir, se sienten alentados en la comisión del acoso. Por otro lado, la falta de apoyo familiar está relacionada con el grado de conocimiento de Internet por parte de los padres, y de esta manera, los acosadores no reciben ayuda por parte de sus padres cuando tienen problemas en Internet. Por último, el clima escolar influye en los casos de agresión *online*: en aquellos centros en los que existe un clima escolar positivo se producen menos casos de *ciberbullying*, según concluyen los estudios vistos en este apartado.

En los factores de oportunidad revisados cobra importancia el precipitador de la agresión, que trata de medir si la agresión *online* es reactiva (responde a una agresión real o imaginada previa) o proactiva (no responde a agresión previa). Los estudios analizados no dejan claro este aspecto; en algunos de ellos las agresiones en el ciberespacio son de tipo reactivo, caso en el que tiene más sentido que una de las variables personales más relacionadas con el ciberacoso sea la victimización previa, porque ese ataque experimentado desencadena otro nuevo en el que la víctima se convierte posteriormente en agresor. También se analizan otros aspectos como el anonimato, aunque los diferentes estudios no dejen clara la influencia del mismo; o la frecuencia del uso de internet, donde se observa que a mayor tiempo de conexión y mayor actividad en Internet existe mayor riesgo de ser agresor, pero también de ser víctima.

Por último, en relación a dos de los principios del modelo TRD desarrollados en el capítulo anterior, los de convergencia de riesgos intra-fuente e inter-fuentes, los resultados expuestos permiten concluir una posible asociación entre las diferentes fuentes de riesgo. Para poder tener una perspectiva más clara, en la tabla 15 se recogen los estudios que han documentado una relación entre las tres fuentes de riesgo (personal, social y ambiental), las variables específicas tratadas en cada una de ellos. Tras este primer análisis, se puede concluir, de manera tentativa, que la convergencia en los agresores de una victimización previa, ya sea *online* u *offline*, la falta de apoyo familiar, el clima escolar negativo y estar conectado durante más tiempo *online*, son factores relacionados con una mayor probabilidad de *ciberbullying*.

Para finalizar, como ya se ha apuntado, este primer análisis cualitativo secundario es la base para el desarrollo de los tres capítulos posteriores, orientados a conocer, de modo empírico y directo, la capacidad del modelo TRD para la explicación y predicción de las conductas de acoso *online* entre los jóvenes.

Tabla 15. Resumen de las fuentes de riesgo analizadas en diferentes estudios, bajo los principios de convergencia intra-riesgos y convergencia inter-riesgos del modelo TRD

CONVERGENCIA INTRA-RIESGOS		
Fuente de riesgo	VARIABLES	ESTUDIO
Riesgos personales	Frustración, tensión e ira Victimización previa	Patchin e Hinduja (2010)
	Autorregulación, cogniciones sociales, empatía, prototipos, autoeficacia situacional	Lazuras <i>et al.</i> (2013)
	Autocontrol, manipulación, ansiedad, falta remordimientos	Sontang <i>et al.</i> (2011)
Carencias de apoyo prosocial	Apoyo padres Clima escolar	Williams y Guerra (2007)
Oportunidades delictivas	Motivación	Barlett <i>et al.</i> (2013)
	Anonimato	Law <i>et al.</i> (2007)
	Aspectos culturales	
CONVERGENCIA INTER-RIESGOS		
FUENTES RIESGO	VARIABLES	ESTUDIO
Riesgos personales y carencias apoyo prosocial	Tensión	Wright y Li (2013)
	Rechazo grupo iguales	
	Manipulación	Sontang <i>et al.</i> (2011)
	Rechazo grupo iguales	
	Aprobación <i>ciberbullying</i> Percepción del apoyo grupo iguales Clima escolar	Williams y Guerra (2007)
Carencias de apoyo prosocial y oportunidades delictivas	Comunicación con los padres	Williams y Guerra (2007)
	Anonimato	Calvete <i>et al.</i> (2010)
	Motivación Justificación Exposición a la violencia	
Riesgos personales y oportunidades delictivas	Manipulación	Sontang <i>et al.</i> (2011)
	Motivación (reactiva/proactiva)	
	Anonimato	Barlett y Gentile (2012)
	Actitudes positivas <i>ciberbullying</i>	
	Victimización previa Oportunidad (chatear desconocidos, dar claves)	Walrave y Heirman (2011)
	Tensión Exposición a contenido multimedia	Hamer <i>et al.</i> (2014)

3.5. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

En la primera parte de este trabajo se ha presentado una visión general de la problemática a la que se enfrentan los jóvenes en Internet: en concreto, se han expuesto las principales características del fenómeno de *ciberbullying*, a través de la investigación disponible hasta el momento. Se ha podido comprobar que el *ciberbullying* es un problema real, que afecta a todos los países en los que se ha investigado, a pesar de que la investigación que se ha llevado a cabo tiene particularidades diferenciadoras entre unos países y otros, por lo que no es posible la comparación exacta entre regiones.

También se ha mostrado la posibilidad de que los trabajos previos centrados en la explicación del fenómeno de *ciberbullying* puedan ajustarse a las premisas básicas del modelo TRD. Para ello se han explorado las variables estudiadas en ellos para ver si podían asignarse a alguna de las tres categorías de riesgo que propone este modelo teórico: riesgos personales, carencias en el apoyo prosocial y riesgos de oportunidad. A priori, parece ser que sí se pueden asignar estas variables o características del *ciberbullying* a alguna o algunas de las categorías de riesgo anteriores; por este motivo, ahora, se investigará la posibilidad de que el modelo TRD sea adecuado para la explicación y predicción de este problema a través del análisis de las respuestas de una muestra propia, a la que se ha aplicado un instrumento diseñado para este fin.

En concreto, en la segunda parte de este trabajo se persiguen dos objetivos fundamentales: el primero, de corte más descriptivo, se orienta a conocer qué situaciones problemáticas entre escolares ocurren en el ciberespacio; el segundo, de cariz más teórico, a contrastar la viabilidad que podría tener el modelo TRD para explicar el *ciberbullying*. Para el logro de estos dos objetivos se han diseñado dos estudios que se desarrollarán a lo largo de los próximos capítulos, uno de índole descriptiva y otra explicativa.

3.6. RESUMEN

En síntesis este capítulo pretende ser la antesala del estudio empírico del *ciberbullying* mediante el modelo TRD. Para ello se han clasificado todas las variables de los estudios revisados en tres categorías de riesgo: riesgos personales, carencias de apoyo prosocial y oportunidades delictivas.

En la categoría de riesgos personales adquieren especial importancia las siguientes características: victimización previa, ya sea *online* u *offline* y la justificación de la agresión por parte de los acosadores. En la categoría de carencias de apoyo prosocial son importantes las características relacionadas con la falta de apoyo por parte del grupo de iguales, de la familia o de los profesores. En la última categoría de oportunidades delictivas se ha investigado sobre todo el precipitador de la agresión a través de agresiones reactivas, es decir, que responden a una provocación previa.

También se ha observado que varios estudios relacionan variables de diferentes categorías de riesgo; por este motivo se puede inferir que los principios de convergencia propuestos en el modelo TRD podrían ser de utilidad en la explicación del *ciberbullying*. Por ejemplo se relacionan riesgos personales (tensión, manipulación y aprobación del *ciberbullying*) con carencias de apoyo prosocial (rechazo por parte del grupo de iguales y clima escolar negativo). También se han relacionado riesgos personales (victimización previa y tensión) con oportunidades delictivas (oportunidades en Internet y alta exposición a contenido multimedia en la Red). Por último, existe asociación entre carencias de apoyo prosocial (comunicación con los padres) y oportunidades delictivas (anonimato).

Por último se exponen los objetivos generales de la investigación propia posterior. El primer estudio persigue el objetivo principal de conocer la prevalencia y características de las conductas problemáticas, antisociales y delictivas que los jóvenes sufren y efectúan en el ciberespacio. El objetivo fundamental del segundo estudio es evaluar empíricamente si el modelo TRD es adecuado para la explicación del *ciberbullying*.

PARTE II.
ANÁLISIS EMPÍRICO DEL *CIBERBULLYING*
A PARTIR DEL MODELO TRD

CAPÍTULO 4.

METODOLOGÍA

4.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolla en cuatro fases:

- 1) La primera fase consiste en el diseño de un cuestionario *ad hoc* que permita recoger la información necesaria. Este cuestionario se ha elaborado tomando en consideración la revisión bibliográfica previa, teniendo en cuenta que uno de los principales problemas encontrados en ella es la definición del objeto de estudio. Para resolver este problema se ha decidido preguntar por tres grupos de conductas concretas que forman parte de los problemas de los jóvenes en Internet: las primeras, aquellas conductas agresivas que se llevan a cabo contra cualquier persona en el ciberespacio, es decir, conductas antisociales en general; el segundo grupo lo integran aquellas conductas que incluyen un factor de índole sexual, como son las conductas de *sexting*; y las terceras son las que se dirigen contra compañeros del centro educativo de una manera repetitiva, en las que existe una desproporción de fuerzas entre agresores y víctimas, y además tienen como fin la exclusión *online* y *offline* de las víctimas, que son las conductas propias de *ciberbullying*.

Más allá de conocer la incidencia y prevalencia de estos comportamientos también se incidirá en determinar cuáles son las características del grupo de agresores o agresoras tomando como base la división de tres categorías de riesgos que propone el modelo TRD: riesgos personales, carencias en el apoyo prosocial, y riesgos relativos a las oportunidades antisociales en el ciberespacio.

- 2) La segunda fase se inicia con la puesta en contacto con diferentes centros educativos para la explicación del proyecto de investigación a sus equipos directivos y solicitar de ellos el permiso para llevarlo a cabo. Esta tarea, y en concreto la obtención de las autorizaciones tampoco resultó sencilla, pero al final pudo obtenerse la colaboración de 8 centros de los 16 centros de educación secundaria públicos que forman la región en las que se efectúa el estudio. Una vez que los equipos directivos dieron su visto bueno, se envió una carta a todas las familias de los posibles alumnos participantes; así se obtuvo el consentimiento informado de parte de los padres para que sus hijos pudiesen

responder al cuestionario, quedando las autorizaciones en poder de los propios centros.

- 3) La tercera fase comienza con la aplicación del cuestionario *online*. Se ha decidido realizar un cuestionario en formato *online* porque facilita la fase de recogida de datos y no tiene por qué influir en la fiabilidad de las respuestas de los estudiantes si se administra en las aulas de informática bajo la supervisión del personal del centro que esté formado para este fin. No obstante, para realizar un mayor control de la fiabilidad también se controla el tiempo que tarda en contestar el alumno, desechando aquellos cuestionarios cuyas respuestas se realizan en menos de 10 minutos, porque denotan que el estudiante no ha leído todas las preguntas y existe el riesgo de que haya contestado al azar. También se llevan a cabo reuniones personales con los profesores que estarán con los alumnos en el momento de proceder a rellenar el cuestionario; en estas reuniones se explica el contenido del cuestionario y algunas soluciones para posibles problemas que se podían encontrar y que se observaron en un estudio piloto previo que se realizó; asimismo, se hace especial hincapié en destacar lo delicado de esta fase para el éxito del estudio.
- 4) La cuarta fase se centra en el análisis de los datos obtenidos en las respuestas. En primer lugar se depuran los datos desde la salida de la página web utilizada (www.surveymonkey.com/RIESGOSINTERNETMADRID) a una hoja del programa *Excell*, y de allí se copian a la base de datos del programa *SPSS 15.0*, con el que se realizan los análisis estadísticos posteriores. Este paso también es costoso, sobre todo debido a que hay que construir las diferentes variables a través de la salida del programa estadístico (algo que no es un mero automatismo). En segundo lugar se lleva a cabo el análisis estadístico de los datos para conocer, por un lado, la prevalencia de las conductas antisociales juveniles *online* y las posibilidades de categorización de dichas conductas en términos del modelo TRD. Y por otro lado, para conocer la adecuación del modelo TRD en la explicación de este tipo de conductas y contrastar qué variables pueden tener un mayor poder predictivo a la hora de construir un modelo estadístico explicativo. En esta última fase también se incluyen una serie de conclusiones basadas en los datos obtenidos en el análisis y en la comparación con el conocimiento previo en este campo que ha sido objeto de revisión. Con todo ello se pretende aportar

conocimiento útil en la prevención de las conductas antisociales o delictivas en el ciberespacio.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Primer estudio

Tal y como se ha comentado con anterioridad el objetivo general de este primer estudio es conocer la prevalencia y características de las conductas problemáticas, antisociales y delictivas que los jóvenes sufren y efectúan en el ciberespacio, para ello se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la frecuencia de las conductas problemáticas y de acoso que sufren y en las que participan los jóvenes en Internet.
- Conocer las características sociodemográficas, familiares y escolares en las que están inmersos los sujetos objeto de estudio.
- Describir las características de los factores personales, de carencias en apoyo prosocial y de oportunidad presentes los jóvenes de esta muestra.
- Explorar si pueden existir diferencias entre las conductas problemáticas de los estudiantes en el ciberespacio en función del sexo o la edad y curso escolar de los participantes.
- Estudiar la relación entre las conductas de agresión y victimización en el ciberespacio.

Estos objetivos se traducen en las siguientes hipótesis, que se sustentan en la investigación previa revisada:

- (H1.1) La prevalencia de las conductas antisociales en el ciberespacio serán más amplias y variadas que la de los comportamientos de *sexting* o *ciberbullying*.
- (H1.2) Los varones estarán implicados en mayor medida en las conductas antisociales en Internet, de *sexting* y *ciberbullying* que las mujeres.
- (H1.3) No existirán diferencias en las conductas antisociales en Internet, de *sexting* o *ciberbullying* en razón de la edad de los participantes.

- (H1.4) Existirá una relación fuerte entre las conductas de agresión y victimización en el problema del *ciberbullying*.

Segundo estudio

Como ya se anunció, el objetivo general del segundo estudio es evaluar empíricamente si el modelo TRD es adecuado para la explicación del *ciberbullying*, para llegar a este objetivo se indican los siguientes objetivos específicos:

- o Evaluar si las variables de riesgo para el *ciberbullying* se agrupan en factores de riesgo personales, carencias de apoyo prosocial y factores de riesgo de oportunidad.
- o Conocer si los datos pueden avalar los principios de convergencia y potenciación recíproca entre las fuentes de riesgo que propone el modelo TRD.
- o Proponer un modelo estadístico explicativo con los datos recogidos en el que se incluyan los mecanismos etiológicos postulados teóricamente en el modelo TRD.

Los objetivos del segundo estudio se traducen en las siguientes hipótesis de investigación:

- (H2.1) Los jóvenes implicados en las conductas de *ciberbullying* presentarán mayores riesgos personales y carencias en el apoyo prosocial que los no implicados.
- (H2.2) Para que se produzcan las agresiones en Internet será necesaria la existencia en el ciberespacio de oportunidades delictivas.
- (H2.3) La victimización previa, como factor de riesgo personal, predecirá en mayor medida estar implicado en conductas de *ciberbullying*.

4.3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

4.3.1. CUESTIONARIO

Para la realización de esta investigación se ha utilizado un cuestionario creado *ad hoc* y estructurado en cinco grandes bloques (se incluye completo en el anexo I). El contenido global de cada uno de los bloques del cuestionario es el siguiente:

- Datos sociodemográficos generales:
 - Edad
 - Sexo
 - Centro educativo
 - Curso
 - Personas con las que convive
 - Lugar de nacimiento del padre y de la madre
 - Estudios del padre y de la madre
 - Trabajo del padre y de la madre
 - Dinero medio del que dispone a la semana
- Datos de conductas problemáticas, antisociales y delictivas:
 - Conducta antisocial *offline* (a través de contactos con la justicia)
 - Conductas antisociales *online* en general
 - Conductas de *sexting* (desde el punto de vista de agresor y víctima)
- Conductas de *ciberbullying* (desde el punto de vista de testigo, agresor y víctima)
- Datos de factores personales:
 - Exposición a la violencia en diferentes escenarios
 - Autoestima
 - Impulsividad
 - Víctima conductas agresivas en diferentes ámbitos
- Datos de factores de apoyo prosocial:
 - Relaciones y apoyo de los padres
 - Relaciones y apoyo de los profesores
 - Relaciones y apoyo con el grupo de iguales
 - Supervisión en Internet por parte de padres y profesores
 - Supervisión en la vida real por parte de los padres
 - Amigos antisociales (a través de contactos con la justicia o la policía)
 - Padres antisociales (a través de contactos con la justicia o la policía)
- Datos de factores de oportunidad:
 - Entorno en el que se producen las conductas de *ciberbullying*
 - Clima escolar (a través de la percepción del funcionamiento del centro)
 - Frecuencia de uso de Internet y número de aplicaciones que manejan los jóvenes
 - Precipitadores situacionales de la conducta antisocial en Internet

Para la elaboración del cuestionario se han creado bloques de preguntas originales, es decir, sin tomar en consideración otros instrumentos de medida previos; y también se han adaptado bloques de información con elementos de instrumentos específicos de medida validados en el contexto español, y en concreto los que siguen:

- Conductas problemáticas en Internet, adaptado de Calvete *et al.* (2010).
- Conductas de *sexting*, adaptado de Hinduja y Patchin (2009).
- Conductas de Maltrato y Acoso en Internet (*ciberbullying*), adaptado del *Cyberbullying Assesment Instrument* (Hinduja y Patchin, 2009).
- Escala de Autoestima de Rosenberg, adaptada al contexto español por Martín Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007).
- Escala de Impulsividad de Barratt, adaptada al contexto español por Oquendo, Baca-García, Graver, Morales, Montalván y Mann (2001).
- Exposición a la violencia, adaptado de Orue y Calvete (2008).
- Clima escolar, adaptación de *California School Climate Scale de Furlong* (citada en Williams y Guerra, 2007).

En la tabla 16 se pueden observar los valores de fiabilidad de cada una de las escalas utilizadas para tratar de medir los factores de riesgo. De esta manera los factores de carencias en el apoyo prosocial por parte de los profesores ($\alpha=.55$), de parte de los padres ($\alpha=.61$) y del grupo de iguales ($\alpha=.62$) son los que tienen valores alfa más bajos. Entre los factores personales la baja autoestima ($\alpha=.56$) es la que menor valor alfa muestra. Y, por último, en los factores de oportunidad el clima escolar negativo ($\alpha=.63$) es el que presenta un valor alfa menor. El resto de índices de la exposición a la violencia, ser víctima *offline* u *online*, la impulsividad, la supervisión por parte de padres y profesores en Internet, los precipitadores situacionales o la frecuencia de uso de Internet se sitúan por encima de $\alpha=.7$ o $\alpha=.8$, por lo que son índices de fiabilidad altos. No obstante, más adelante se explicará la composición de cada uno de los factores de riesgo de este estudio.

Tabla 16. Índices de fiabilidad de las escalas de factores de riesgo utilizadas en el cuestionario

Grupo	Factor de riesgo	Índice Fiabilidad Escala (α)
Riesgos personales	Exposición a la violencia	.85
	Víctima <i>offline</i>	.85
	Víctima <i>ciberbullying</i>	.93
	Autoestima	.56
	Impulsividad	.72
Carencias de apoyo prosocial	Apoyo familiar	.61
	Apoyo profesores	.55
	Apoyo iguales	.62
Oportunidades delictivas	Supervisión internet	.70
	Precipitadores situacionales	.77
	Clima escolar	.63
	Uso de internet	.95

4.3.2. ESTUDIO PILOTO

Para conocer el grado de dificultad que presentan las preguntas del cuestionario y el tiempo medio que emplean los estudiantes en completarlo se realizó un estudio piloto con un grupo de alumnos y alumnas de primer curso de la ESO de uno de los centros escolares seleccionados (IES Colmenarejo). Este estudio piloto sirve para conocer que el tiempo medio de respuesta empleado por los sujetos era de 40 minutos y que las preguntas no presentaban en general dificultades de comprensión, con la excepción de aquellas referidas al hecho de haber tenido problemas con la justicia o la policía. Este estudio piloto permitió modificar y mejorar el cuestionario, mediante diversas aclaraciones, de cara a la versión definitiva del mismo que finalmente se aplica en la investigación.

4.3.3. APLICACIÓN

Tras obtener el permiso por parte de los equipos directivos de cada uno de los centros escolares participantes en el estudio, se programó una reunión con los profesores responsables de cada uno de los grupos seleccionados en los centros (esto se realizó a partir de un muestreo aleatorio estratificado por centro y por curso, que se explica más adelante): en esta reunión se expuso inicialmente la información general sobre las conductas problemáticas en Internet, tales como *sexting* y *ciberbullying*; y, en segundo término, se explicó el contenido del cuestionario y el modo de aplicación del mismo, pidiendo a los profesores que supervisaran la cumplimentación del cuestionario por parte de los alumnos y prestasen especial atención en esta tarea.

Después de esta reunión, en cada uno de los centros participantes se entregó una carta de consentimiento informado para que los alumnos se la entregasen a sus padres. Este consentimiento fue recogido por los tutores académicos y quedó en poder de los centros; siendo ellos los que permitieron participar a los alumnos que sí habían prestado su propio consentimiento, además de tener el consentimiento familiar.

La aplicación de este instrumento de evaluación se realizó a través de una versión *online* del mismo, como ya se ha apuntado. Y para que cada participante pudiera responderlo de forma individual se habilitó un ordenador para cada uno de ellos en el aula de informática del centro. Esta versión *online* permitía que los datos se descargasen automáticamente en la base de datos de la investigación, computándose también el tiempo empleado por el sujeto para responder al cuestionario. Se desecharon todos aquellos cuestionarios no confiables porque se habían contestado muy rápidamente (10 minutos o menos) en comparación con el resto, siendo un total de 28 los cuestionarios que se rechazaron. El instrumento estuvo disponible *online* los meses de mayo y junio de 2013 para que los diferentes centros organizaran la recogida de datos en función de sus tiempos.

4.3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Las principales técnicas estadísticas utilizadas para esta investigación son las que siguen:

- a) Para describir las respuestas de los participantes se han llevado a cabo análisis de frecuencia. También se ha utilizado para realizar la descripción de las características de la muestra utilizada.
- b) Para conocer las diferencias entre distintas variables y saber si resultan estadísticamente significativas se han realizado contrastes de proporciones a través de tablas de contingencia. El nivel de significación de los contrastes ha sido $p \leq 0.05$ bilateral.
- c) Para comparar las puntuaciones medias de las variables se han realizado análisis de varianza (ANOVA).
- d) Para analizar la covariación entre dos variables se ha utilizado la correlación de Spearman para variables ordinales.

- e) Para explorar las características de los sujetos involucrados en las conductas de agresión frente a los que no lo están, y así determinar los modelos predictivos en cada una de las conductas, se han aplicado análisis de regresión logística binaria.
- f) Para comprobar la especificidad de los modelos predictivos, es decir, el poder discriminatorio del mismo para distinguir individuos involucrados en la problemática y los que no lo están, se ha usado el análisis de la curva ROC (*Received Operating System*).

4.4. PARTICIPANTES

4.4.1. MUESTREO

La muestra de estudiantes que participan en este estudio se escoge entre aquellos alumnos y alumnas matriculados en Institutos Públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la zona Noroeste de la Comunidad de Madrid. El universo de estudiantes se centra en una región concreta debido a que los medios disponibles para llevar a cabo este estudio son limitados y porque de esta misma manera, a partir de territorios concretos de un país, se han realizado diferentes estudios previos sobre el *ciberbullying*. Además los centros públicos de la zona seleccionada para el análisis han sido los más accesibles para su realización, debido a que son centros participantes en el Plan Director de Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar; por lo que ya existía una relación previa de confianza entre los responsables de los centros y el investigador, siendo la confianza un aspecto clave a la hora de poder acceder a los centros educativos. Más adelante se explicará pormenorizadamente el tipo de muestreo realizado.

El universo de estudiantes del que se ha seleccionado la muestra está formado por los centros públicos de la Zona Noroeste de Madrid (correspondiente a los centros de las poblaciones que se encuentran en la primera sección de aplicación del Plan Director de Mejora de la Convivencia y Seguridad Escolar del Ministerio del Interior del Gobierno de España en la Comunidad de Madrid). En total existen 16 centros educativos públicos de educación secundaria en esa zona, con un total de 5760 estudiantes matriculados en la fecha de administración de los cuestionarios, según la información facilitada por los propios centros.

Los participantes se han seleccionado mediante un muestreo aleatorio estratificado por centro y por curso. Previamente se eligió un 50% de los centros de

esta zona (8 centros), con un total de 1440 alumnos, y, dentro de ellos, se han seleccionado de manera aleatoria los estudiantes por curso (desde 1° a 4° de educación secundaria obligatoria). El total de alumnos y alumnas seleccionado fue de 325, siendo válidos finalmente 297 cuestionarios. Con estos datos el error muestral es de $\pm 5,65\%$ (con un nivel de confianza del 95,5% y asumiendo $p=q$). Este error se encuentra por debajo del correspondiente a otros estudios similares, como puede ser el de INTECO (2010), en el que el error muestral es de $\pm 7,1\%$ con el mismo nivel de confianza.

En la selección de la muestra se tuvo en cuenta que los estudios revisados previamente sobre *ciberbullying* no solían dejar muy claro el muestreo llevado a cabo en cada uno de ellos, fundamentalmente por la escasez de medios a la hora de realizar este tipo de investigaciones, limitándose a consignar el número total de alumnos que habían participado en el estudio.

En el muestreo de este trabajo se siguió uno de los pocos estudios que indican las cifras del universo y de la muestra con la que se ha trabajado; este estudio es el de Wade y Beran (2011), en Canadá, en el que encuesta a los estudiantes del 9% de los centros elegibles y al 20% de los alumnos y alumnas matriculados en estos centros. Estos autores también hablan de las dificultades de acceso a los centros educativos canadienses para realizar estudios sobre *ciberbullying*.

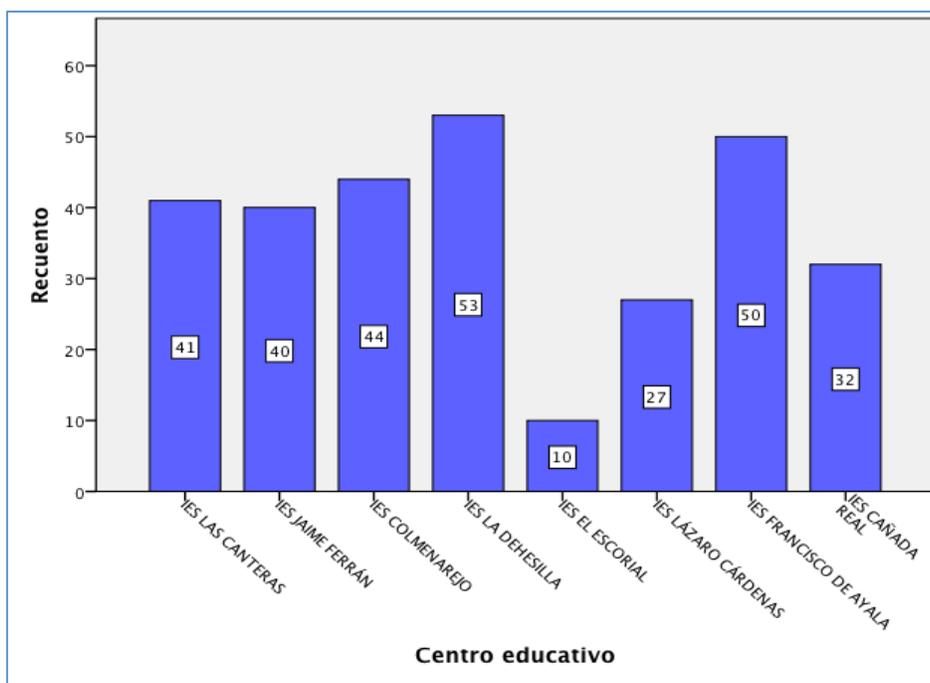
En este trabajo se ha seleccionado el 50% de los centros elegibles y al 18,75% de los estudiantes matriculados en estos centros. Además, el número final de participantes, un total de 297 sujetos, es superior al de otros estudios similares; por ejemplo, en el llevado a cabo en el estado de Arizona (EEUU) por Anderson y McCabe (2012) que participaron 149 estudiantes; en el estudio de Erdur-Barker (2012) en Turquía, que contestaron 276 alumnos; y en el de Monks y Robinson (2012), en el Sudeste de Inglaterra, en que lo hicieron 220 sujetos.

A continuación se describirá la muestra participante en este estudio. Para ello, sin afán de presentar resultados sobre la muestra, será necesario para su descripción concreta especificar algunas dimensiones cuantitativas de la muestra, tales como el centro escolar, sexo, curso, y otras cuestiones sociodemográficas de los participantes en el estudio.

4.4.2. DIMENSIONES CUANTITATIVAS DE LOS PARTICIPANTES

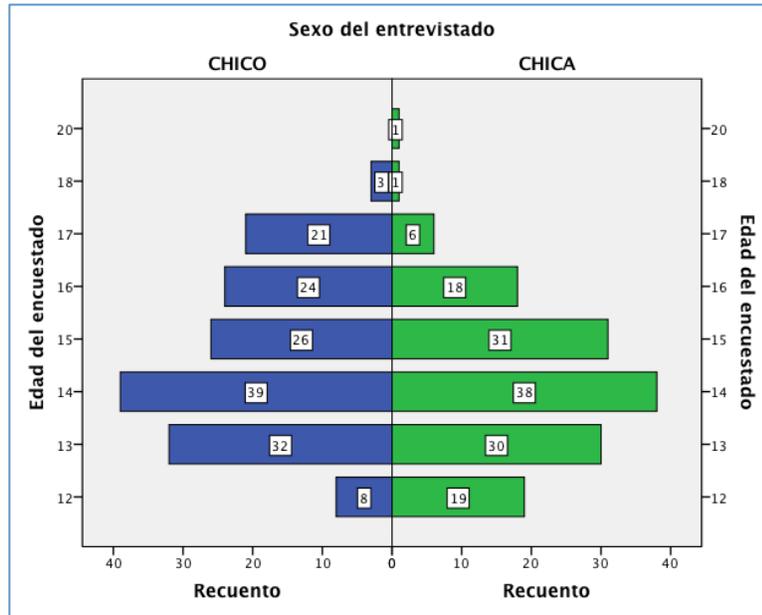
Respecto a las características de la muestra, en el gráfico 4 se indica la distribución de los estudiantes que han respondido al cuestionario según su centro de procedencia. Los ocho centros en los que se ha llevado a cabo el trabajo y la población a la que pertenecen son: IES Las Canteras; IES Jaime Ferrán, IES Lázaro Cárdenas de Collado Villalba; IES Colmenarejo; IES La Dehesilla de Cercedilla; IES Cañada Real de Galapagar; IES Francisco de Ayala de Hoyo de Manzanares, e IES El Escorial del municipio de El Escorial.

Gráfico 4. Distribución o frecuencia de sujetos integrantes de la muestra por centros escolares (n)



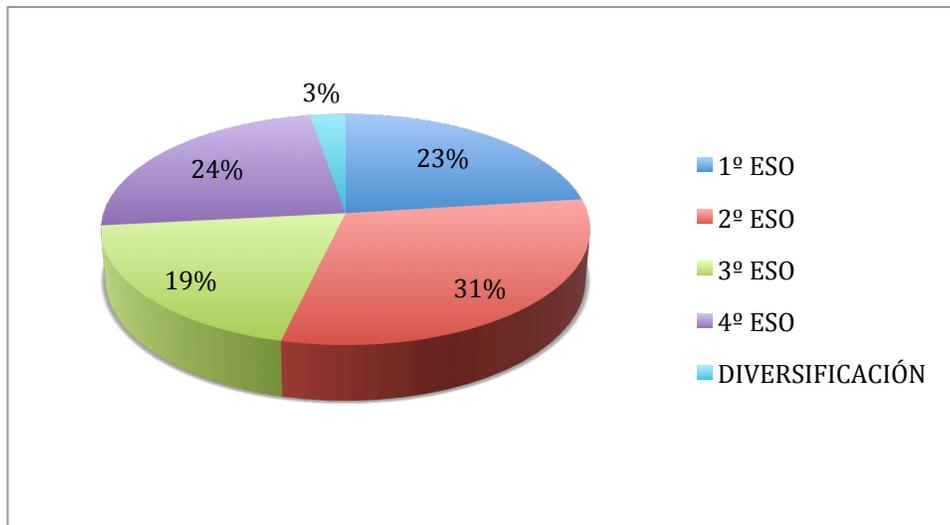
La edad media de los participantes es de 14,42 años (Desviación típica = 1,52). El 51,5% son varones y el 48,5% mujeres, tal y como puede observarse en la pirámide poblacional presentada en el Gráfico 5.

Gráfico 5. Distribución de frecuencias de la muestra en función de las variables sexo y edad (n)



Otro aspecto analizado es la distribución de los alumnos y alumnas encuestados por curso, como se indica en el gráfico 6. En esta muestra existe mayor representación del segundo curso de educación secundaria (31%), menor representación del primer curso (19%), y tercero y cuarto cursos tienen un 23% y 24% respectivamente. Por último, el curso de diversificación (3%) se corresponde con el curso de tercero de educación secundaria, pero es un grupo que se encuentra separado del resto en el propio centro educativo.

Gráfico 6. Distribución de los estudiantes de la muestra en los cursos de educación secundaria



Por último, en la tabla 17 se muestran algunos datos sociodemográficos de los participantes en el presente estudio:

Tabla 17. Algunas características sociodemográficas de los participantes en el estudio

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	
ENTORNO RURAL/URBANO	Un 32% de los sujetos de la muestra residen en municipios de más de 50.000 habitantes; el resto en municipios de menos población (68%).
TIPO DE FAMILIA	Un 14,8% no convive con sus progenitores, sino que lo hace con otros familiares (hermanos o abuelos).
ORIGEN	Un 20,9% de los sujetos son extranjeros de primera o segunda generación; es decir, que o bien el propio sujeto o alguno sus dos padres han nacido fuera de España.
NIVEL ESTUDIOS FAMILIAR	El 34,7% de los padres tienen estudios universitarios y el 39,2% de las madres.
TRABAJO FAMILIAR	En un 67,9% de los casos ambos padres trabajan, y en el 29,9% trabaja uno de ellos. Solo hay un índice de paro en el conjunto de los padres del 2%.

En síntesis, la mayor parte de los jóvenes de la muestra seleccionada residen en municipios de menos de 50000 habitantes. Aunque hay que matizar que las características propias de la zona noroeste de Madrid no difieren de las que pudiera tener una ciudad media española en cuanto al número de servicios disponibles (sanidad, educación, ...) ni a la alta movilidad existente. Gran parte de esta zona se ha configurado como pueblos-dormitorio, en los que existe gran facilidad para el transporte diario. Es decir, son poblaciones en las que se fija la residencia, pero en las que generalmente no se halla el lugar de trabajo de los residentes.

En cuanto a la radiografía de los hogares, un 15% de los estudiantes encuestados vive con otros familiares que no son sus progenitores. Existe un índice de un 21% de inmigración, siendo los encuestados o sus padres originarios de otros países; este índice de inmigración es superior a la media de la Comunidad de Madrid, que es globalmente del 13,6% (Comunidad de Madrid, 2014). El nivel educativo es elevado, según pone de relieve el hecho de que el 36% de los padres tienen estudios universitarios. Por último, el índice de paro en las familias se sitúa en el 2%, correspondiente a la situación extrema en la que ninguno de los miembros de la familia tiene trabajo, cifra realmente muy baja en comparación con datos de otras áreas de la Comunidad de Madrid, en las que el índice de paro se sitúa por encima del 20% (INE, 2014).

4.5. RESUMEN

Este capítulo presenta los objetivos del estudio empírico, los instrumentos de medida utilizados en el mismo y las características de la muestra con la que se ha trabajado.

Los principales objetivos son: conocer qué situaciones problemáticas ocurren en ciberespacio e indagar cuál puede ser la validez, a priori, del modelo TRD para la explicación del *ciberbullying*. Para llegar a estos objetivos se enuncian siete hipótesis de trabajo de los dos estudios que se llevarán a cabo y que se contrastarán con los datos obtenidos.

También se explican pormenorizadamente las cuatro fases que ha seguido la parte empírica de este trabajo: diseño del cuestionario, selección de la muestra, aplicación del cuestionario y análisis de los datos obtenidos en las respuestas de los jóvenes.

En otro apartado se hace un análisis del cuestionario utilizado, las partes que lo integran y el análisis de fiabilidad de cada una de las escalas que lo componen. En general la fiabilidad de todas las escalas utilizadas es alta, a excepción de las escalas que pretenden medir las carencias de apoyo prosocial, que tienen menores índices que el resto.

Se analiza la edad media de los 297 participantes finales en el estudio, que es de 14,42 años; la distribución por sexo (52,5% de chicos frente a 48,5% de chicas); la distribución por curso (con mayor representación del segundo curso de la educación secundaria, 31% del total); y algunas características sociodemográficas: entorno rural o urbano, tipo de familia, origen, nivel de estudios familiar y trabajo de los padres.

LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES DE LOS JÓVENES EN INTERNET Y LOS FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS

Como ya se ha apuntado en el capítulo precedente, en este primer estudio el principal objetivo es describir las infracciones juveniles en el ciberespacio, a partir de las respuestas de jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. En concreto, interesa conocer cuáles son los problemas a los que se enfrentan los jóvenes en Internet desde varios puntos de vista: como testigos, como agresores o como víctimas. También será de interés profundizar en la problemática de *ciberbullying* a través de la visión que los jóvenes participantes en el estudio tienen del problema, conocer las características del uso que hacen de Internet y los factores de riesgo que ellos perciben en el ciberespacio. Además se expondrán sus características personales, como pueden ser su impulsividad o autocontrol; y las posibles carencias en el apoyo prosocial que reciben, fundamentalmente a través de la falta de apoyo percibida de parte de su familia, amigos o los profesionales educativos.

De esta manera se analizarán la distribución y la frecuencia de cada una de las variables o características de los problemas de los jóvenes en el ciberespacio, haciéndose especial hincapié en el *ciberbullying*; también se explorarán los datos generales de cada una de las tres fuentes de riesgo postuladas por el modelo TRD; además de analizar las relaciones entre diferentes variables, como pueden ser las conductas de agresión y victimización, o el curso, edad y sexo de los participantes en las conductas antisociales *online*, de *sexting* o de *ciberbullying*.

Así pues, el primer grupo de variables que se analizarán serán las conductas antisociales y delictivas *online* y *offline*, que en concreto serán cuatro: conductas antisociales *offline*, referidas a los contactos que los encuestados han tenido con la policía o la justicia; conductas antisociales *online*, centradas en la agresión en entornos cibernéticos; conductas de *sexting*, constituidas por la exposición de imágenes íntimas propias o de terceros y la solicitud de las mismas; y *ciberbullying*, o conductas de agresión frecuente entre compañeros, en las que existe una desproporción de fuerzas entre agresores y víctimas para lograr la exclusión de la víctima.

El segundo grupo de variables descritas son las fuentes de riesgo específicas que plantea el modelo TRD divididas en riesgos personales, carencias de apoyo prosocial y riesgos de oportunidad.

Por último, el tercer grupo de análisis se basará en conocer la relación entre diferentes grupos de variables: por ejemplo, la relación entre las conductas de agresión, victimización, el sexo y edad de los implicados, y también se intentará conocer la relación entre las conductas de agresión y victimización *online*.

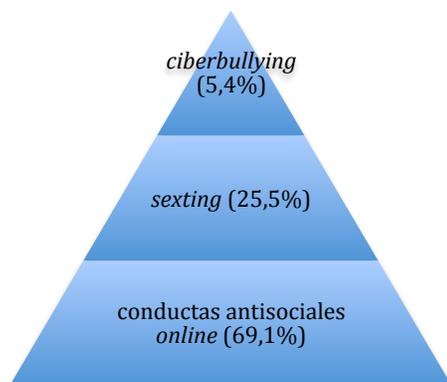
En este primer estudio es importante exponer las propiedades de cada una de las variables de manera individual, así como su frecuencia y distribución en la muestra de estudiantes que han contestado al cuestionario; ello será la base para plantear el segundo estudio, en el que se analizará si las características del grupo de agresores se pueden clasificar de manera exhaustiva en cada una de las tres fuentes de riesgo consideradas (personal, apoyo prosocial u oportunidad) y se explorará un modelo estadístico explicativo en el que se incluyan los principios y mecanismos etiológicos que plantea de manera teórica el modelo TRD.

5.1. FRECUENCIA DELICTIVA

En este apartado se describen cuatro tipos de comportamientos: conductas antisociales *offline*, *online*, *sexting* y *ciberbullying*. De esta manera, a través del análisis de estos cuatro tipos de comportamientos infractores, se pretende obtener una visión general del problema a través de las diferencias entre ellos.

Para tener una primera aproximación al objeto de estudio se realiza un análisis factorial exploratorio, mediante el método de análisis de componentes principales, como se muestra en el gráfico 7; en él se ha obtenido que las tres conductas estudiadas en el ciberespacio (conducta antisocial *online*, conducta de *sexting* y conducta de *ciberbullying*), tomadas como una única variable (conducta problemática *online*), representan respectivamente el 69,1%, el 25,5% y el 5,4% de la varianza total de la variable conducta problemática *online* analizada.

Gráfico 7. Conducta problemática *online* (% de la varianza)



A continuación se expondrá la frecuencia (incidencia o número de casos en el último año en función de la asiduidad de aparición, y prevalencia o proporción de la muestra que presenta la conducta) de los cuatro comportamientos señalados anteriormente: conducta antisocial *offline*, *online*, *sexting* y *ciberbullying*.

5.1.1. CONDUCTAS ANTISOCIALES *OFFLINE*

El primero de los comportamientos antisociales aquí analizados se refiere a los problemas que los estudiantes han tenido con la justicia o con la policía. En concreto se pregunta a cada estudiante si ha sido detenido, denunciado, o ha ido a juicio por cuestiones penales en el último año (diferenciando de las cuestiones civiles o de denuncias administrativas). Los resultados obtenidos se resumen en la tabla 18, donde aparece un 7,9% de entrevistados que dice haber tenido problemas de este tipo, y dentro de estos el 0,7% manifiesta haber tenido problemas en muchas ocasiones.

Tabla 18. Incidencia de la conducta antisocial *offline* en un año (%)

	n	Nunca	En alguna ocasión	Muchas veces
Entrevistado	293	92,2	7,2	0,7

5.1.2. CONDUCTAS ANTISOCIALES *ONLINE*

Estos comportamientos se concretan en conocer si los jóvenes han estado involucrados en una serie de actividades de acoso utilizando Internet. Se pregunta de manera general, es decir, sin que las víctimas de sus conductas tengan por qué ser compañeros del centro educativo; en concreto interesa conocer la frecuencia en el último año de las siguientes conductas:

- Amenazar a alguien por Internet.
- Insultar a otros a través del ciberespacio.
- Enviar imágenes humillantes de otras personas a través de cualquier aplicación cibernética.
- Gastar bromas pesadas utilizando alguna de las herramientas de comunicación disponibles en Internet.
- Extender rumores o cotilleos de otras personas en las redes sociales, web o correo electrónico.
- Usurar la identidad de otro para hacerse pasar por él *online*.
- Grabar humillaciones que se realizan a otros.
- Grabar agresiones perpetradas a alguna persona.
- Difundir secretos de otras personas por Internet.
- Excluir deliberadamente a alguien de las redes sociales o cualquier otra aplicación comunicativa.

En todas estas conductas se pregunta al joven si él ha creado el contenido directamente (ya sea texto, imágenes o vídeos) o lo que ha hecho ha sido enviar *links* que previamente le habían llegado a él. Estas conductas difieren del *ciberbullying* porque no se centran en la propia clase o entorno escolar del entrevistado, por lo que no se crea un ámbito en el que la dinámica de agresión y victimización tendrá consecuencias en la convivencia escolar *offline*, a priori.

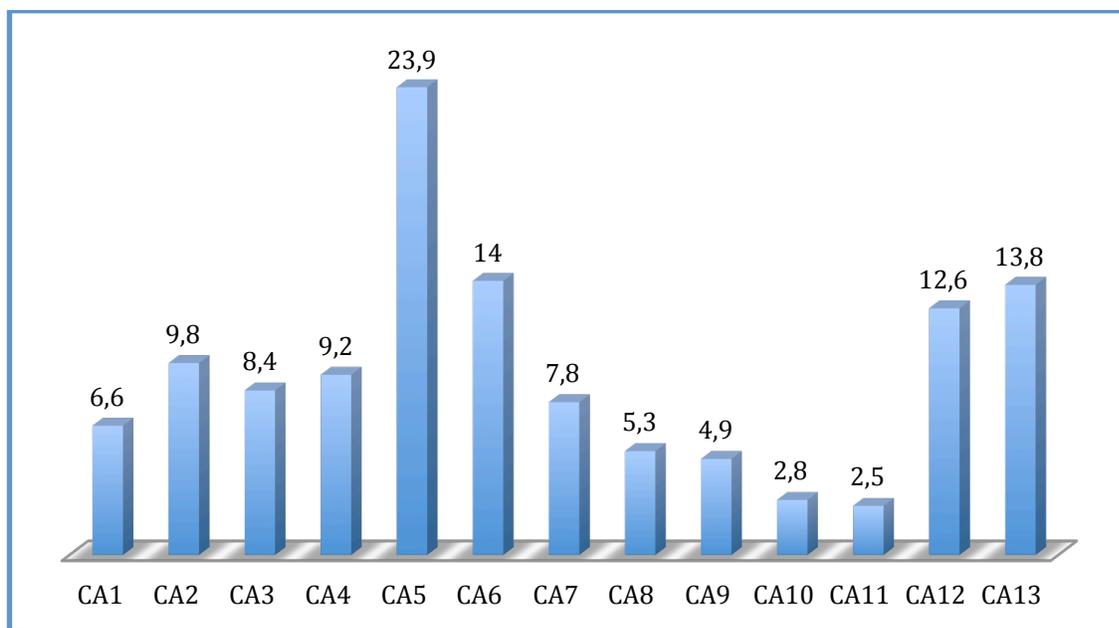
En total se analizan trece tipos de conductas como se puede observar en la distribución de la tabla 19, que recoge también la incidencia de cada una de ellas. El primer análisis de la incidencia, a través de una escala *likert* de cuatro niveles de respuesta desde “nunca” hasta “casi siempre”, indica valores bajos, concretados en una frecuencia de una o dos veces en el último año en la mayor parte de conductas analizadas.

Tabla 19. Incidencia de diferentes tipos de conducta antisocial *online* (%)

	n	Nunca	Una o dos veces	A menudo	Casi siempre
Envío de amenazas o insultos por correo electrónico	286	93,4	4,9	0,3	1,4
Envío de amenazas o insultos por el móvil	286	90,2	7,3	1,4	1
Envío de imágenes humillantes de terceros	286	91,6	7	0,7	0,7
Envío del link de imágenes humillantes de otras personas	284	90,8	6,3	1,8	1,1
Difusión de bromas pesada, rumores o cotilleos	284	76,1	18,7	3,2	2,1
Envío del link de bromas pesadas, rumores o cotilleos	285	86	11,9	1,1	1,1
Conseguir contraseña y usurpar la identidad	283	92,2	6,7	0,4	0,7
Grabar humillación con el móvil	285	94,7	3,5	1,1	0,7
Enviar imágenes humillantes grabadas	285	95,1	3,5	1,4	0
Grabar una agresión	282	97,2	1,4	0,4	1,1
Envío del vídeo o imágenes de una agresión	284	97,5	0,7	0,7	1,1
Difundir secretos	285	87,4	9,8	1,4	1,4
Excluir deliberadamente a alguien online	283	86,2	10,2	1,8	1,8

En el gráfico 8 se muestra el porcentaje de las respuestas positivas (prevalencia de cada comportamiento en la muestra), es decir aquellas en las que el alumno ha contestado que alguna vez ha estado involucrado en las conductas de agresión correspondientes. La imagen muestra que aquellas conductas con mayor incidencia son las de envío de bromas pesadas, rumores o cotilleos (23,9%); así como el envío de los *links* con este contenido (14%). Seguidas de las de difundir secretos (12,6%) y excluir deliberadamente a alguien *online* (13,8%). Las conductas con menos incidencia son las de grabar una agresión (2,8%) y enviar el vídeo de la agresión (2,5%), el fenómeno que se conoce como *happy slapping*. El resto de comportamientos se sitúan en índices de prevalencia entre el 5 y 10%.

Gráfico 8. Prevalencia de las conductas antisociales *online* en un año (%)



CA1=envío de insultos o amenazas por correo; CA2=envío de amenazas o insultos por el móvil; CA3=envío de imágenes humillantes de terceros; CA4=envío del link con imágenes humillantes de otros; CA5=difusión de bromas pesadas, rumores o cotilleos *online*; CA6=envío del link con bromas pesadas, rumores o cotilleos; CA7=conseguir contraseñas y usurpar la identidad; CA8=grabar humillaciones de terceros con el móvil; CA9=enviar imágenes humillantes grabadas; CA10=grabar una agresión; CA11=envío de vídeo o las imágenes de una agresión; CA12=difundir secretos online; CA13=excluir deliberadamente a alguien *online*.

5.1.3. *SEXTING*

El tercer grupo de conductas analizadas son las de *sexting*, consistentes en solicitar o enviar imágenes íntimas, ya sea a conocidos o a desconocidos. En este caso se pregunta desde dos puntos de víctima: autor y víctima. Si las imágenes las solicitan o difunden serán autores; y, si por el contrario, se las solicitan y difunden ellos mismos serán víctimas.

En las tablas 20 y 21 se indica la incidencia de las conductas desde los dos puntos de vista señalados anteriormente: como autor y como víctima. Aquí se puede observar que la mayor incidencia se encuentra en no haber sido agresor o víctima en el último año; pero hay un número de estudiantes elevado que afirman que han recibido la solicitud por parte de otra persona para que le envíe imágenes íntimas propias (un 4,3% de los encuestados dicen que sucede a menudo); y también en el caso del envío de imágenes propias sin solicitud previa (siempre o casi siempre un 2,1% de los jóvenes). En el caso de los autores, un 1,4% de los encuestados contesta que siempre o casi siempre ha solicitado en el último año imágenes íntimas de otra persona, además el 1,1% de ellos dice que ha enviado imágenes íntimas de otras personas.

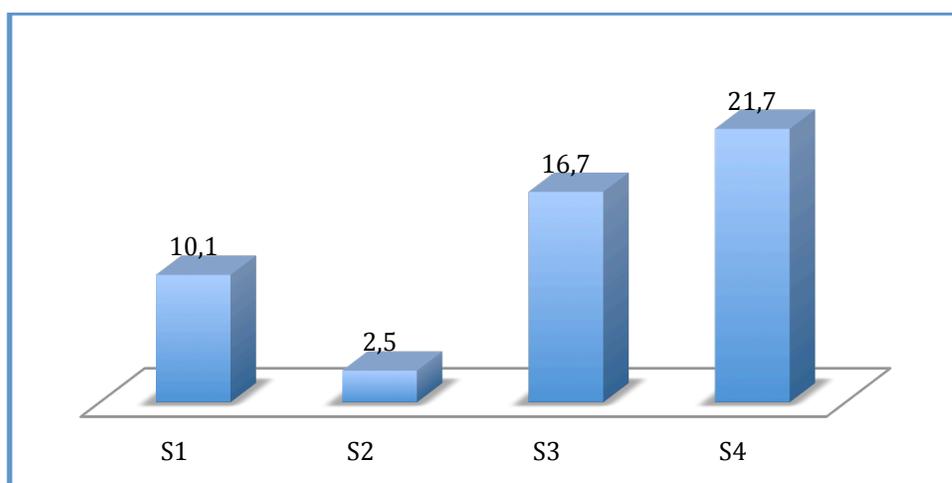
Tabla 20. Incidencia de autores de *sexting* en un año (%)

AUTORES	n	Nunca	una o dos veces	A menudo	Siempre/ca si siempre
Solicitar imagen íntima	279	89,9	8,2	1,4	1,4
Enviar imagen íntima de un tercero	281	97,5	1,4	0	1,1

Tabla 21. Incidencia de víctimas de *sexting* en un año (%)

VÍCTIMAS	n	Nunca	una o dos veces	A menudo	Siempre/ca si siempre
Alguien ha pedido imagen tuya	282	83,3	11,3	4,3	1,1
Has subido imagen tuya	281	78,3	15,3	4,3	2,1

Gráfico 9. Prevalencia de las conductas de *sexting* entre autores y víctimas (%)



S1=Solicitar imagen íntima de otra personas; S2=Enviar imagen de otra persona *online*; S3=Recibir solicitud para enviar una imagen íntima propia; S4=Enviar imagen íntima propia.

En el gráfico 9 se muestran los porcentajes de las conductas positivas (prevalencia), que son aquellas en las que los entrevistados han contestado estar involucrados en alguna ocasión; aquí se realiza la comparación de las conductas de agresión y victimización. En este caso se puede comprobar que el mayor porcentaje se refiere a la propia exposición, envío de imágenes, por parte de la víctima, sin que exista una solicitud previa (21,7%). Además el porcentaje de encuestados que han recibido una solicitud de imágenes íntimas se sitúa en el 16,7%.

Por último, en el caso de los autores, el 10,1% de los jóvenes contesta haber solicitado imágenes íntimas de otra persona a través de Internet y el 2,5% dice que ha difundido las imágenes íntimas de otras personas sin su consentimiento.

5.1.4. CIBERBULLYING

En este estudio el *ciberbullying* se ha definido como aquellas conductas de agresión que se dirigen contra compañeros o compañeras de clase o del centro educativo, además debe tener las siguientes características: que se haya realizado de una manera frecuente y exista una desproporción de fuerzas entre los agresores y las víctimas con la finalidad última de excluir a una persona o grupo de personas. Además se encuesta a los estudiantes desde tres puntos de vista: como víctimas, se les pregunta si han sufrido diferentes tipos de agresiones; como agresores, si han perpetrado conductas de acoso; y como testigos, si han tenido conocimiento o han sido espectadores de estas conductas de acoso *online*.

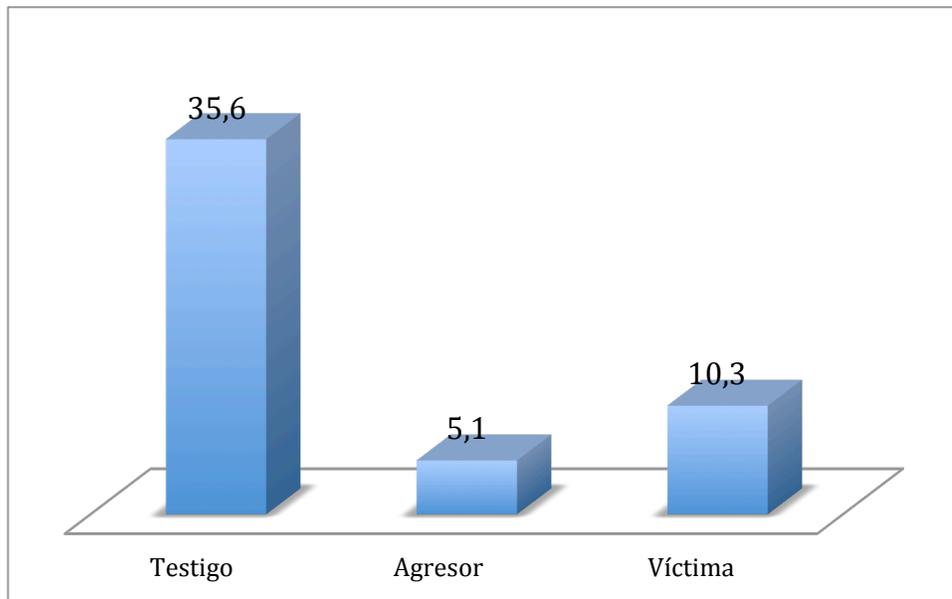
En un primer momento se indaga el número de alumnos y alumnas que han estado involucrados en las conductas de *ciberbullying* durante el último año. En la tabla 22 se desglosa la incidencia general desde los tres puntos de vista mencionados. De esta forma, entre los que contestan de manera afirmativa la mayor incidencia se da en aquellos que lo han observado, perpetrado o sufrido una o dos veces en el último año.

Tabla 22. Incidencia general de las conductas de *ciberbullying* en el último año en función del rol (%)

	n	Nunca	Una o dos veces	A menudo	Siempre
Testigo	284	64,4	29,2	4,9	1,4
Agresor	230	94,9	5,1	0	0
Víctima	282	89,7	7,8	1,1	1,4

En el gráfico 10 se puede observar la prevalencia general de las conductas de *ciberbullying* entre aquellos estudiantes que han manifestado ser testigos, agresores o víctimas. Se obtiene una prevalencia del 10,3% de estudiantes que dicen haber sido víctimas, mientras que el 2,5% afirma haberlo sido de una manera frecuente; y un 5,1% confiesa ser agresor, a la vez que ninguno dice hacerlo a menudo. Por último, el porcentaje de jóvenes que dice ser testigo se sitúa en el 35,6%, mientras que el 6,3% de todos los participantes afirma ser espectador a menudo o siempre.

Gráfico 10. Prevalencia general del *ciberbullying* en un año (%)



En segundo lugar se pregunta a los estudiantes que han contestado afirmativamente en la cuestión anterior por las conductas específicas de victimización y agresión que configuran la problemática de *ciberbullying*. Estas acciones agresivas se concretan en las siguientes:

- Difusión de comentarios negativos *online* de compañeros de clase o del centro.
- Subida a Internet de imágenes humillantes de compañeros de clase o del centro.
- Subida de vídeos humillantes *online* de compañeros de clase o de situaciones que se dan en clase o en otros lugares del centro educativo.
- Creación de una página web para difundir información difamatoria de otros compañeros y compañeras o crear perfiles falsos de ellos en redes sociales.
- Difusión de rumores *online* de compañeros de clase o del centro educativo.

- Envío de mensajes amenazantes a través del móvil a compañeros de clase o del centro.
- Amenazas *online* a compañeros de clase.
- Utilización de la identidad de otro compañero *online*.

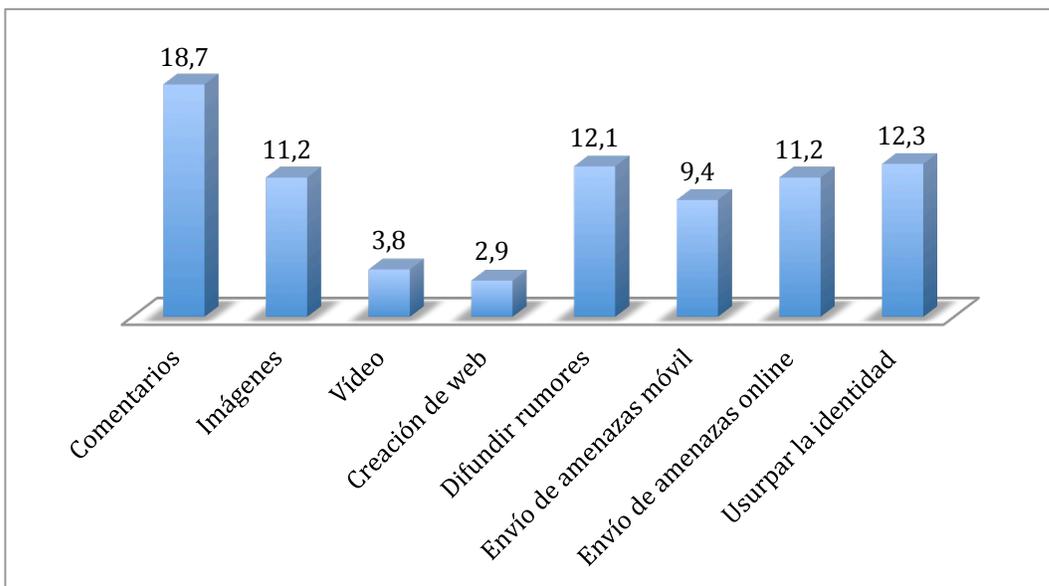
El desglose de la incidencia de cada una de las conductas de victimización se muestra en la tabla 23. En ella se puede ver que la mayor incidencia es que nunca se haya sido víctima, y dentro de los casos en los que se indica que sí, es que se haya sido víctima una o dos veces en el último año, como sucede en la mayor parte de conductas analizadas en este estudio.

Tabla 23. Incidencia de las conductas de victimización en *ciberbullying* (%)

	n	Nunca	Una o dos veces	A menudo	Siempre
Comentarios	107	81,3	14	2,8	1,9
Imágenes	107	88,8	8,4	1,9	0,9
Vídeo	106	96,2	1,9	0,9	0,9
Creación de web	105	97,1	1,9	0	1
Difundir rumores	107	87,9	6,5	4,7	0,9
Envío de amenazas móvil	106	90,6	6,6	1,9	0,9
Envío de amenazas online	107	88,8	9,3	0,9	0,9
Usurpar la identidad	106	87,7	6,6	2,8	2,8

En el gráfico 11 se puede visualizar la prevalencia de cada una de las conductas de victimización: el mayor porcentaje de las víctimas (18,7%) manifiesta que sufrieron el envío de comentarios injuriosos *online*. A continuación existe un grupo de conductas de victimización que experimentan entre el 9% y el 12% de los estudiantes referidas a que alguien sube imágenes humillantes *online*, difunde rumores, usurpa su identidad, o reciben amenazas (a través del teléfono móvil u otro medio). Finalmente, con mucha menor incidencia se sitúan las conductas de enviar un vídeo humillante de una tercera persona, o crear una página web o un perfil en una red social con el fin de perjudicar la imagen digital de la víctima.

Gráfico 11. Prevalencia de las conductas de victimización por *ciberbullying* (%)



En la otra cara de la moneda se halla la incidencia y prevalencia de las conductas de agresión, cuya incidencia se recoge en la tabla 24. Al igual que en la victimización, en la agresión la mayor frecuencia en realidad es su ausencia: no haber agredido *online* a nadie en el último año; pero dentro de las respuestas afirmativas, los porcentajes más elevados son los de la frecuencia de “una o dos veces”, y aquellos que afirman que siempre agreden no pasa del 1,3% de los jóvenes encuestados.

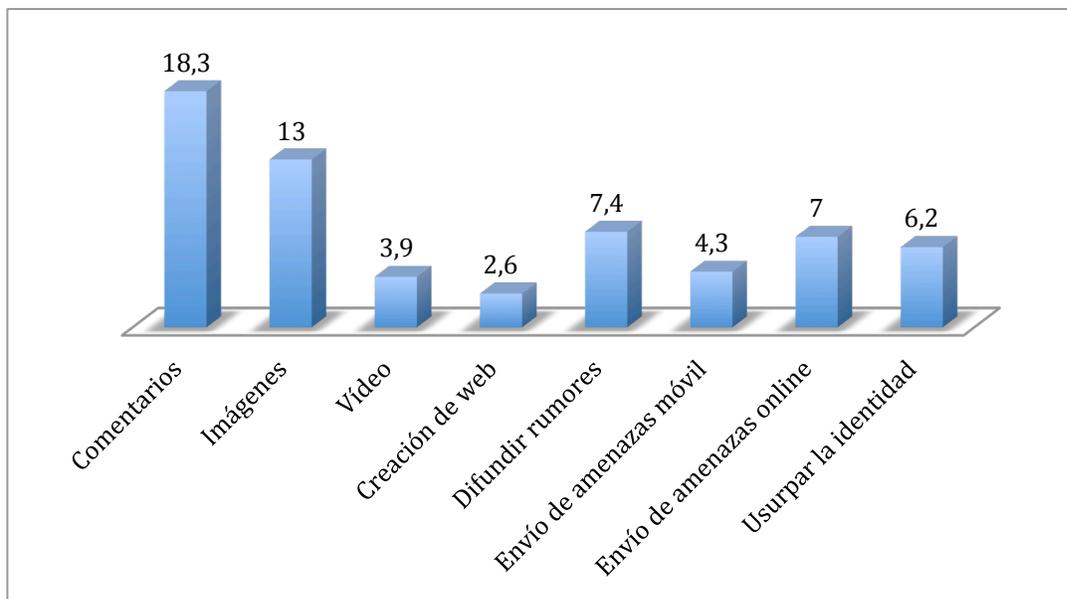
Tabla 24. Incidencia de las conductas de agresión en *ciberbullying* (%)

	n	Nunca	Una o dos veces	A menudo	Siempre
Comentarios	230	81,7	12,2	5,2	0,9
Imágenes	230	87	8,7	3	1,3
Vídeo	229	96,1	1,7	1,7	0,4
Creación de web	230	97,4	1,7	0,4	0,4
Difundir rumores	230	92,6	5,7	1,3	0,4
Envío de amenazas móvil	230	95,7	3,9	0	0,4
Envío de amenazas online	226	93	4,8	1,7	0,4
Usurpar la identidad	226	93,8	6,2	0	0

Más concretamente, los entrevistados manifiestan haber realizado en el último año, como conducta más frecuente, el envío de comentarios injuriosos, seguido del envío de imágenes humillantes (18,3% y 13%, respectivamente), como se puede visualizar en el gráfico 12. El siguiente grupo de acciones agresivas lo constituye la

difusión de rumores, el envío de amenazas *online* y usurpar la identidad de otra persona para hacerse pasar por ella en el ciberespacio (ambas entre el 6% y 7 %). Por último, la conducta que tiene menor incidencia es la creación de web o perfiles falsos en redes sociales (2,6%).

Gráfico 12. Prevalencia de las conductas de agresión por *ciberbullying* (%)



5.2. RIESGOS PERSONALES

En este apartado se recogerán todas aquellas características de los estudiantes susceptibles de encuadrarse dentro de la fuente de riesgos personales, según se postula teóricamente en el modelo TRD. Esta fuente de riesgos recoge todos aquellos derivados de condiciones particulares e individuales de los sujetos, y en concreto los siguientes: a) exposición a la violencia o ser testigo de diferentes formas violentas, definidas como agresiones físicas, verbales o amenazas (y observadas en diferentes ámbitos como pueden ser el barrio, el propio hogar, el colegio, la televisión o en Internet); b) sufrir algún tipo de victimización offline, es decir, ser víctima de agresiones físicas, amenazas o insultos en el barrio, en el propio hogar o en el colegio; c) nivel de autoestima, medido a través de la imagen que tienen los sujetos de sí mismos y sus capacidades para afrontar problemas cotidianos; y d) nivel de impulsividad, explorado a través de la planificación de diferentes acciones por parte de los estudiantes y su respuesta a las mismas.

5.2.1. EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA

La exposición a la violencia se conoce mediante las respuestas de los estudiantes acerca de si han sido testigo de tres tipos posibles de violencia: agresión física, verbal y amenazas. Además se pregunta si han sido testigos en cinco posibles ámbitos de agresión: el barrio, su propia casa, el colegio, la televisión e Internet. De esta forma, la incidencia se puede observar en las tablas 25 (barrio), 26 (casa), 27 (colegio), 28 (televisión) y 29 (Internet), donde se recoge de manera pormenorizada la incidencia de los tres tipos de agresiones en los cinco escenarios, graduada desde no observada nunca a observada de manera frecuente. Entre los datos recogidos y referidos a las respuestas afirmativas, se puede comprobar cómo los mayores porcentajes se sitúan en la observación de las diferentes agresiones “a veces” en todos los ámbitos y en todas las modalidades de agresión. Por otro lado, el análisis del tipo de agresión indica que se producen cambios en función del lugar en el que se es testigo; por ejemplo, la agresión física se percibe en mayor medida en el barrio, en el colegio y en la televisión, mientras que los insultos son percibidos con mayor frecuencia en el propio hogar y en Internet.

Tabla 25. Incidencia de la exposición a la violencia en el barrio en el último año (%)

BARRIO	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Agresión física (b)	263	29,7	58,9	8,7	2,7
Amenazas (b)	264	26,9	53	14,8	5,3
Insultos (b)	261	14,6	43,7	31,4	10,3

Tabla 26. Incidencia de la exposición a la violencia en el propio hogar en el último año (%)

CASA	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Agresión física (f)	257	89,9	7	1,9	1,2
Amenazas (f)	257	91,1	6,6	0,8	1,6
Insultos (f)	257	79	16,3	2,7	1,9

Tabla 27. Incidencia de la exposición a la violencia en el colegio en el último año (%)

COLEGIO	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Agresión física (e)	262	23,3	66	8,8	1,9
Amenazas (e)	259	28,6	52,5	15,1	3,9
Insultos (e)	261	25,3	34,5	30,7	9,6

Tabla 28. Incidencia de la exposición a la violencia en el consumo de TV en el último año (%)

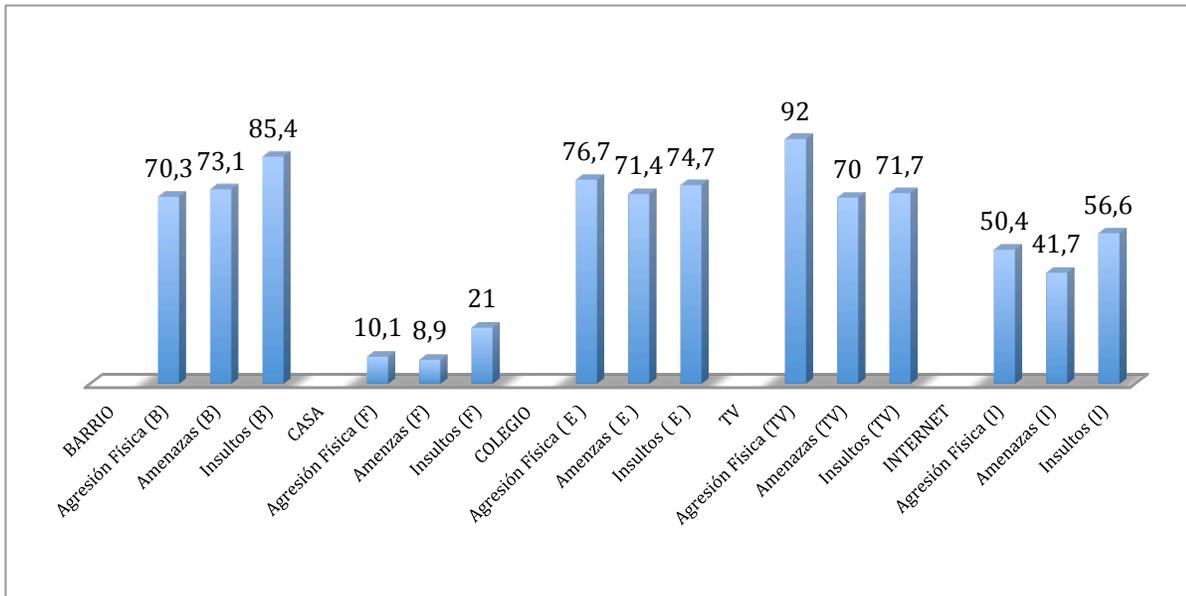
TV	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Agresión física (tv)	262	8	42	37,8	12,2
Amenazas (tv)	257	30	39,3	23,3	7,4
Insultos (tv)	258	28,3	33,3	26,7	11,6

Tabla 29. Incidencia de la exposición a la violencia a través de Internet en el último año (%)

INTERNET	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Agresión física (i)	256	49,6	32,4	12,1	5,9
Amenazas (i)	252	58,3	26,2	11,1	4,4
Insultos (i)	251	43,4	33,5	15,5	7,6

Para poder constatar mejor la prevalencia existente en los diferentes ámbitos en los que los jóvenes son testigos de violencia se puede seguir el gráfico número 13, donde se puede comprobar que el lugar en el que se perciben mayores conductas de agresión es en la vida real, en concreto el colegio y el barrio, y con muy poca incidencia en el hogar. Sin embargo en el mundo virtual, se es testigo de mayores índices de violencia en la televisión y menores en Internet.

Gráfico 13. Prevalencia de la exposición a la violencia en diferentes ámbitos en el último año (%)



5.2.2. VÍCTIMAS OFFLINE

En este apartado se analizan diferentes escenarios de victimización de los alumnos que han respondido que eran víctimas en la vida real, es decir, fuera del ciberespacio. Se conocen la incidencia y prevalencia de tres tipos de agresiones:

agresión física, verbal y amenazas; además se incluyen tres escenarios de victimización: el barrio, el propio hogar y el colegio.

Los resultados en los que los estudiantes responden afirmativamente a haber sufrido algún tipo de agresión en el último año, en alguno de los tres escenarios propuestos, se recogen en las tablas 30 (barrio), 31 (casa) y 32 (colegio). La frecuencia de las agresiones es en general baja; en todos los casos es mayoritaria la respuesta de “a veces”. En cuanto al tipo de agresión, la que se produce en mayor medida en todos los ámbitos es la agresión verbal.

Tabla 30. Incidencia de la victimización en el barrio en el último año (%)

BARRIO	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Agresión Física (B)	265	87,5	10,9	0,4	1,1
Amenazas (B)	262	79	18,3	1,9	0,8
Insultos (B)	260	51,9	43,1	3,8	1,2

Tabla 31. Incidencia de la victimización en casa en el último año (%)

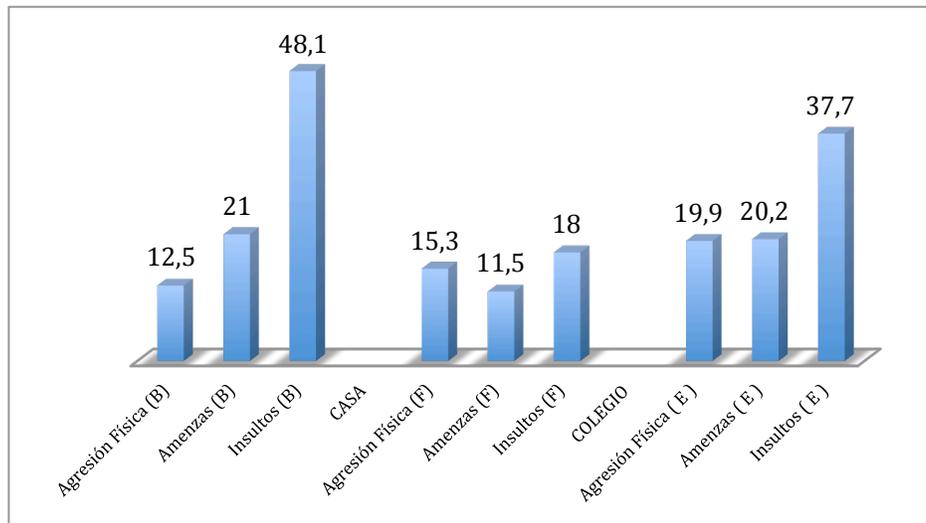
CASA	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Agresión Física (F)	262	84,7	13,7	0,8	0,8
Amenazas (F)	260	88,5	9,2	1,5	0,8
Insultos (F)	256	82	15,6	2	0,4

Tabla 32. Incidencia de la victimización en el colegio en el último año (%)

COLEGIO	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Agresión Física (E)	264	80,1	18	1,1	0,8
Amenazas (E)	257	79,8	18,3	1,2	0,8
Insultos (E)	257	62,3	31,1	5,1	1,6

La prevalencia se puede ver en el gráfico 14, donde el menor nivel de victimización se produce en casa, excepto para la conducta de agresiones físicas, que se sitúa en segundo lugar, por detrás del colegio. En resumen, de manera general, el colegio y el barrio son los dos lugares donde se produce el mayor número de agresiones físicas, así como de amenazas e insultos (agresión verbal).

Gráfico 14. Prevalencia del nivel de victimización en diferentes escenarios en el último año



5.2.3. AUTOESTIMA

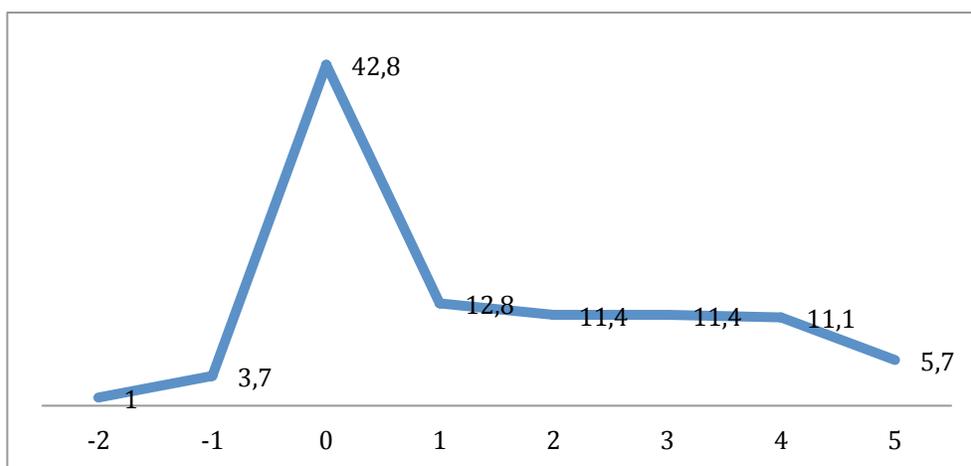
La autoestima se define como el autoconcepto que cada uno de nosotros tiene de sí mismo, también como la capacidad de una persona para ser autoeficaz (Martín Albo *et. al*, 2009). Para conocer el grado de autoestima de cada uno de los participantes se les presentan una serie de asunciones referidas al propio entrevistado, donde debe responder si se corresponden o no con lo que él piensa de sí mismo (tabla 33). Existen cinco conductas en las que se pregunta si existe un autoconcepto positivo (con una visión favorable) y cinco conductas en las que se indaga si existe un autoconcepto negativo (con una visión desfavorable), y así se podrá graduar si cada sujeto presenta una autoestima alta o baja:

Tabla 33. Incidencia de diferentes asunciones referidas a la autoestima (%)

	n	Muy desacuerdo	No estoy acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
(+)Satisfecho conmigo mismo	270	4,8	8,5	53,3	33,3
No sirvo para nada	270	43,3	29,3	21,9	5,6
(+)Cualidades buenas	267	3,4	7,5	52,8	36,3
(+)Hacer cosas bien	268	3,7	9	49,3	38,1
No Sentirse orgulloso	268	23,1	26,1	34,7	16
Sentirse inútil	268	35,4	28,7	25,7	10,1
(+)Digna de estima	262	6,1	11,1	54,6	28,2
Sentir más respeto	262	21,8	23,7	38,9	15,6
Soy un fracaso	266	52,3	32	11,7	4,1
(+)Actitud positiva	268	5,6	10,4	48,5	35,4

Para poder entender de mejor manera la prevalencia general, se han sumado los valores de las variables positivas y se han restado los valores de las variables negativas, por lo que en este caso queda un rango empírico de -5 hasta +5, situándose en 0 un nivel teórico promedio de autoestima. Como se puede ver en el gráfico 15, solo un 4,7% de la muestra dice tener una autoestima negativa, mientras que el resto tiene una autoestima positiva.

Gráfico 15. Prevalencia del nivel de autoestima (%)



5.2.4. IMPULSIVIDAD

La impulsividad puede definirse como la capacidad de las personas para responder de una manera automática en diferentes situaciones, es decir, actuar sin pensar o no tener capacidad para planificar una acción concreta. Aquí se trata de conocer el comportamiento de los sujetos en diferentes momentos de su vida cotidiana

y su respuesta orientada hacia si actúan con una alta o baja impulsividad en las diferentes acciones que realizan en su día a día. La incidencia general queda plasmada como se recoge en la tabla 34:

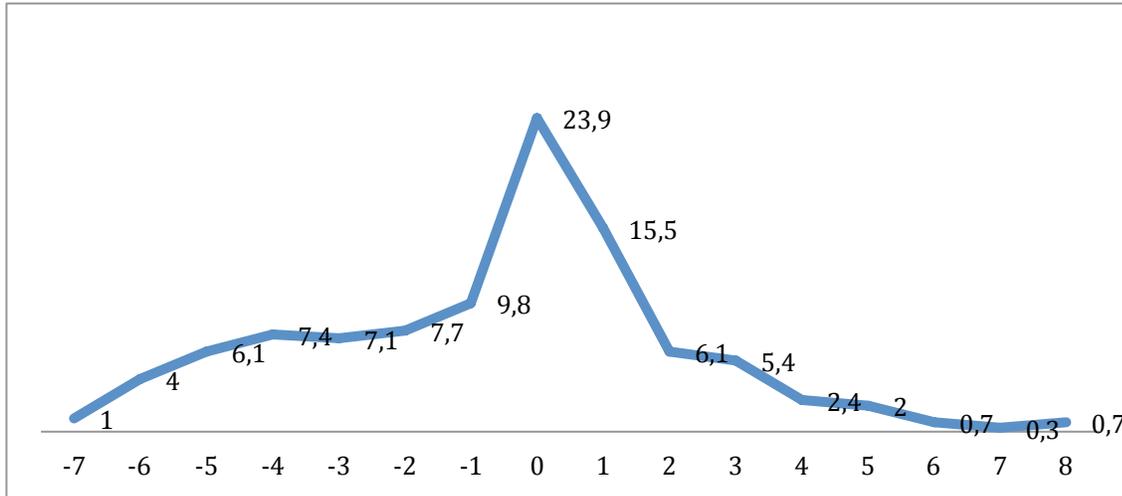
Tabla 34. Incidencia de diferentes variables relacionadas con la impulsividad (%)

	n	Raramente	Ocasionalmente	A menudo	Siempre
(+)Actúo impulsivamente	297	35,2	35,2	19,9	9,6
(+)Hago las cosas cuando se me ocurren	297	24,8	35,9	27,9	11,5
(+)Hago las cosas sin pensarlas	297	38,0	36,5	19,0	6,5
(+)Digo las cosas sin pensarlas	297	37,0	36,6	18,9	7,5
(+)Compro cosas compulsivamente	297	67,8	19,5	8,4	4,2
(-) Pago mis gastos	297	17,2	19,8	38,9	24,0
(-) Planifico el futuro	297	17,4	36,0	27,7	18,9
(-) Ahorro con regularidad	297	17,4	25,3	29,8	27,5
(-) Planifico mis tareas	297	15,0	32,0	34,2	18,8
(-) Pienso las cosas cuidadosamente	297	15,3	28,2	37,4	19,1
(+)Me siento inquieto en clase	297	41,0	33,0	15,3	10,7
(+)No puedo estar quieto mucho tiempo	297	42,7	27,1	16,0	14,1
(-) Me concentro con facilidad	297	26,6	31,6	28,1	13,7
(-) Pienso sin distraerme	297	27,8	38,0	22,4	11,8
(+)Me aburro con facilidad	297	19,2	34,6	23,3	22,9

El constructo de la impulsividad se compone de 15 variables: 7 de ellas se refieren a planificación (en contra de impulsividad) y 8 a impulsividad. Para conocer la prevalencia de la impulsividad en esta muestra se ha realizado la suma de los valores de las variables de impulsividad y se han restado los valores de planificación, quedando un rango empírico de -8 hasta +8 correspondiéndose con una alta (+8) o baja impulsividad (-8). Como se puede observar en el gráfico 16, la impulsividad sigue una distribución normal, donde la mayor parte de los sujetos se sitúan en el centro de la misma (23,9%), sin que manifiesten tener una alta o baja impulsividad.

El 6,1% podemos calificarlo como con alta impulsividad (situando este rango a partir de 5 puntos), y el 5% como con muy baja impulsividad (si se sitúa el rango por debajo de -5 puntos). El resto de la muestra, es decir, la mayor parte de ella (90%), se encuentra en un punto intermedio entre esos dos extremos.

Gráfico 16. Prevalencia de la impulsividad (%)



5.3. CARENCIAS DE APOYO PROSOCIAL

El grupo de factores de riesgo de carencias de apoyo prosocial está formado por todos aquellos ítems en los que los estudiantes manifiestan no percibir el apoyo debido de tres grandes grupos socializadores importantes: la familia, los profesores y el grupo de iguales o amigos. En el caso de la familia y los profesores, también interesa conocer el grado de supervisión y control que ejercen sobre los menores en sus actividades en Internet. El apoyo y la supervisión son dos aspectos relacionados con las conductas de riesgo que asumen los menores en Internet y ambos correlacionan de una manera intensa (Smith, 2013). Por otro lado, también será interesante conocer si los padres o el grupo de amigos ha tenido problemas con la justicia, es decir, si la falta de apoyo por parte de la familia se produce por los problemas que puedan tener los padres con la policía o la justicia; y también, si se unen a grupos de amigos o iguales antisociales. A continuación se expondrá la incidencia y prevalencia de todas las respuestas relacionadas con los riesgos en carencias de apoyo prosocial.

5.3.1. APOYO FAMILIAR

Este grupo de factores de riesgo se define por la existencia o no de un apoyo real por parte de los padres o personas con las que el joven convive habitualmente, a través de lo que los entrevistados responden en cuanto a la calidad de la relación con sus padres (si se llevan bien), si están disponibles o son cercanos (les cuentan sus problemas), y si hacen actividades con ellos; por último también se introduce una

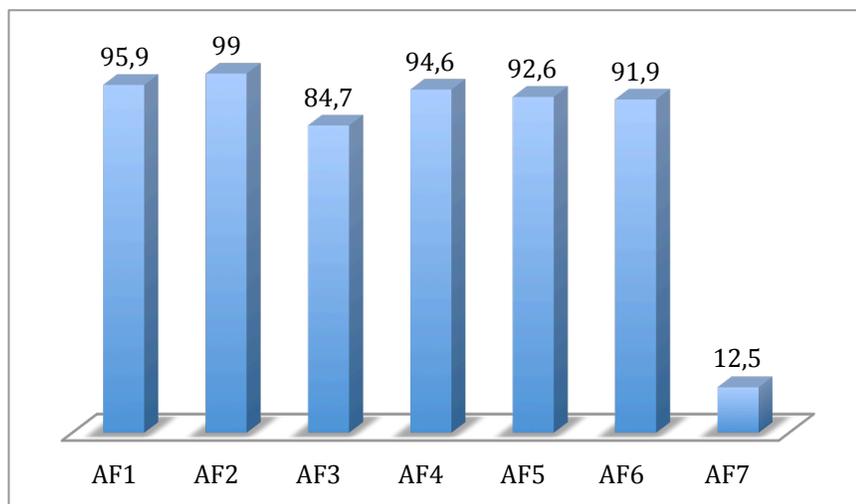
variable negativa como es la frecuencia con la que discuten con sus padres. La incidencia general queda recogida en la tabla 35. La mayor parte de los sujetos encuestados dicen que se llevan bien con sus padres y que siempre o casi siempre les cuentan sus problemas; pero hay un porcentaje muy bajo que dicen discutir de manera habitual con sus progenitores o personas con las que convive.

Tabla 35. Incidencia del apoyo familiar (%)

	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre/casi siempre
Me llevo bien con padre	291	4,1	13,4	19,9	62,5
Me llevo bien con madre	293	1	5,8	21,5	71,7
Cuento problemas padre	294	15,3	17,7	17,3	49,7
Cuento problemas madre	294	5,4	9,5	15,6	69,4
Salgo con mis padres	296	7,4	46,6	38,2	7,8
Hago cosas con mis padres	296	8,1	30,4	35,8	25,7
(-) Discuto con mis padres	296	12,5	72	12,5	3

En el gráfico 17 se puede comprobar que el apoyo que reciben los sujetos entrevistados es, en general, amplio situándose por encima del 90% en todas las conductas evaluadas, excepto en la de contar los problemas a su padre, que se queda en el 84,7%. En cuanto a las discusiones, lo hacen de una manera frecuente o muy frecuente en el 15,5% de los jóvenes.

Gráfico 17. Prevalencia del apoyo familiar (%)



5.3.2. APOYO DE LOS PROFESORES

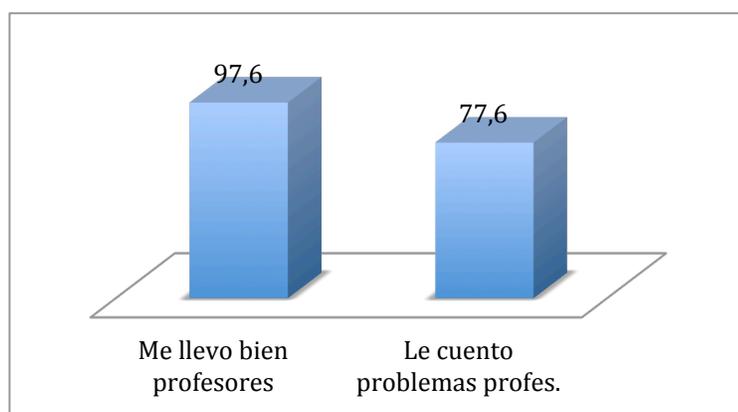
Aquí, al igual que con la familia, se explorará la calidad de la relación con los profesores y su disponibilidad para resolver los problemas que puedan tener los estudiantes. En la tabla 36 se recoge la incidencia de estas variables, siendo diferente aquella en la que los jóvenes se llevan bien con sus profesores con la de contar los problemas que tienen; en el primer caso la mayor parte de menores dice que se lleva bien “a menudo”, mientras que contar sus problemas solo lo hacen “a veces”.

Tabla 36. Incidencia de la percepción del apoyo por parte de los profesores (%)

	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre/casi siempre
Me llevo bien profesores	295	2,4	28,8	40	28,8
Le cuento problemas profes.	294	22,4	38,8	22,4	16,3

Como en el resto de análisis presentados, y para poder visualizar de una manera más sencilla la prevalencia en la muestra de la carencia en el apoyo prosocial percibida por los estudiantes respecto de sus profesores, se ha elaborado el gráfico 18. Puede verse que un porcentaje elevado afirma que se lleva bien con sus profesores (97,6%), aunque solo un 77,6% de los sujetos encuestados dicen que les cuenta sus problemas. Es decir, existe un 22,4% que no cuenta sus problemas a los profesores, porque no sienten la confianza para poder tener el apoyo de aquellos.

Gráfico 18. Prevalencia de la carencia en el apoyo por parte de los profesores (%)



5.3.3. APOYO DEL GRUPO DE IGUALES

Este factor de riesgo se refiere al apoyo recibido (o carencia de este) por parte del grupo de amigos, diferenciándose entre compañeros del centro educativo y amigos fuera del mismo. Se tratará de conocer las relaciones que afirman tener con sus amigos

y si pueden contar con su apoyo o no a la hora de exponer sus problemas y buscar auxilio. El primer aspecto que se valora es el número de buenos amigos que tienen los estudiantes: la mayor parte de la muestra (69,5%) dice tener entre 1 a 10 amigos, y solo un 2,4% contesta no tener ningún buen amigo. En la tabla 37 se observa la distribución general en cuanto al número de buenos amigos que afirman tener los alumnos encuestados.

Tabla 37. Porcentaje de buenos amigos que dicen tener los estudiantes

Nº Buenos amigos (n=295)	
Ninguno/a	2,4
De 1 a 5	35,3
De 5 a 10	34,2
Más de 10	28,1

Para conocer un poco mejor las relaciones que tienen los participantes en el estudio con su grupo de iguales (compañeros del centro y amigos fuera de él) se les pregunta si se llevan bien con ellos y si les cuentan sus problemas. En la tabla 38 se observa la incidencia de estas variables, en las que la mayor parte de los alumnos dice que les cuentan sus problemas a sus amigos pero no a sus compañeros, aunque en un porcentaje elevado de los casos dicen que “siempre o casi siempre” se llevan bien con amigos y compañeros.

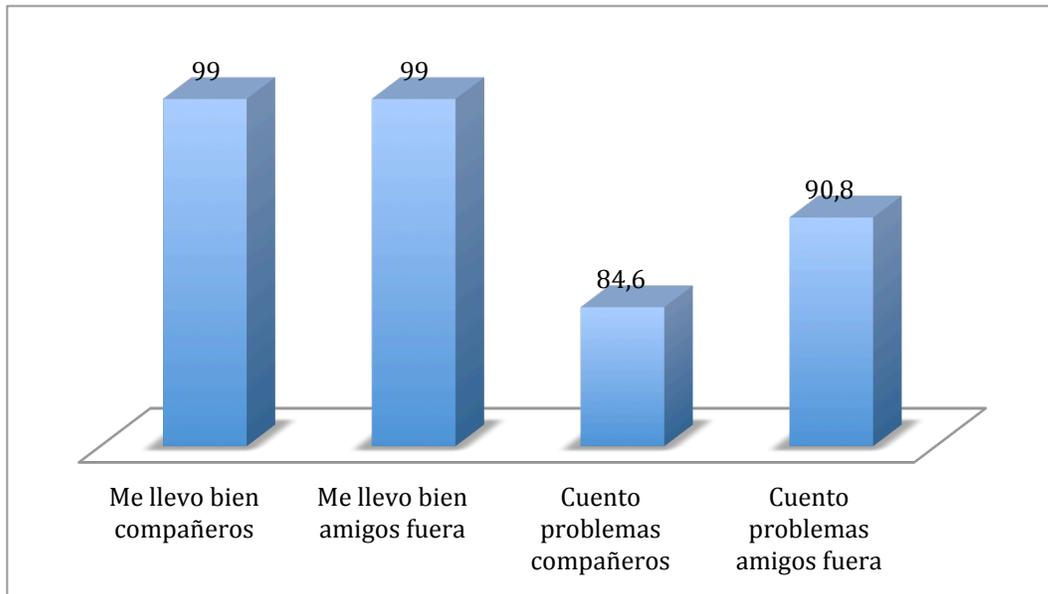
Tabla 38. Incidencia del apoyo del grupo de iguales (%)

	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre/casi siempre
Me llevo bien compañeros	296	1	11,8	40,5	46,6
Me llevo bien amigos fuera	295	1	1,4	23,1	74,6
Cuento problemas compañeros	293	15,4	33,1	32,8	18,8
Cuento problemas amigos fuera	295	9,2	14,2	29,8	46,8

La prevalencia de las carencias en el apoyo prosocial recibido por parte del grupo de iguales se recoge en el gráfico 19, en el que se percibe que las relaciones con el grupo de iguales son buenas en general (99% de los estudiantes dice que se lleva bien). Pero lo más interesante puede ser el dato que indica que tienen más confianza para contar sus problemas y reciben mayor apoyo por parte del grupo de amigos fuera del centro escolar; un 90,8% de ellos dice que es así. Sin embargo, en el caso de los

compañeros del centro, lo manifiesta un índice menor, en concreto el 84,6% de los jóvenes encuestados.

Gráfico 19. Prevalencia del apoyo del grupo de iguales (%)



5.3.4. PADRES Y AMIGOS ANTISOCIALES

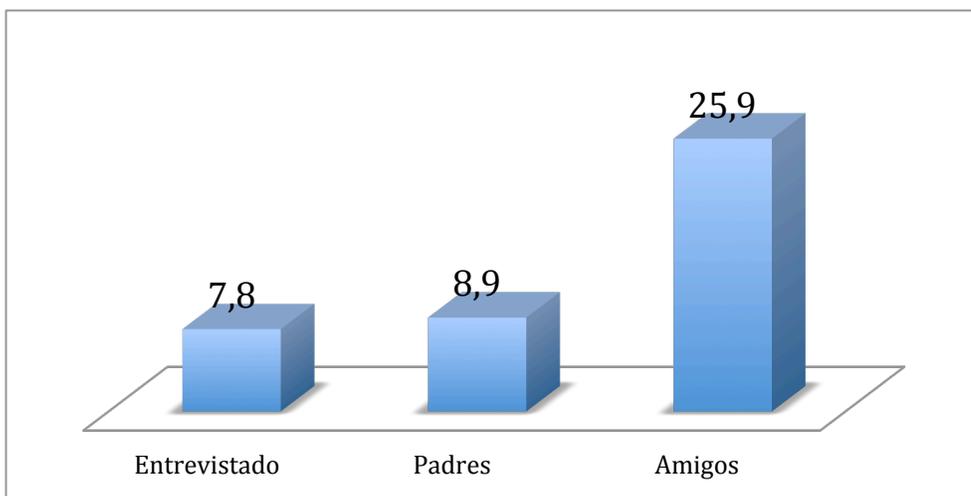
Para complementar la visión general sobre el apoyo por parte de la familia y de los amigos, se pregunta por los problemas que tanto familiares como amigos han tenido con la justicia o con la policía. De esta manera se comprueba que el 8,9% de los padres ha tenido problemas con la policía o la justicia, frente al 25,9% de amigos; además se puede observar la frecuencia en la tabla 39, donde los problemas se concentran en la respuesta de haber tenido problemas con la justicia en “alguna ocasión”.

Tabla 39. Incidencia de los problemas con la justicia o la policía (%)

	n	Nunca	En alguna ocasión	Muchas veces
Padres	293	91,1	8,2	0,7
Amigos	294	74,1	22,4	3,4

Para comparar los problemas con la justicia que tienen los padres y amigos con el propio entrevistado se ha elaborado el gráfico 20. Se puede comprobar que el mayor porcentaje de problemas se sitúa en el grupo de iguales, seguido de la familia, con un índice muy parecido a los que ha tenido el propio encuestado.

Gráfico 20. Prevalencia de los problemas con la policía o la justicia (%)



Los problemas que los padres de los jóvenes han tenido con la justicia o la policía se refieren a denuncias por malos tratos o denuncias de vecinos por problemas de convivencia. Los que conciernen al propio entrevistado y al grupo de amigos son muy parecidos y van desde vandalismo (*graffittis*), estar involucrados en peleas, problemas de tenencia y consumo de drogas, hasta un caso en el que un joven dice que ha tenido problemas con la ley de extranjería.

5.3.5. CONTROL Y SUPERVISIÓN DE LOS PADRES Y PROFESORES

En este apartado se expone el control y supervisión que reciben los estudiantes, en el espacio físico real y en el ciberespacio, por parte de los padres y profesores. En primer lugar, interesa conocer el dinero medio del que disponen a la semana, ya que el dinero puede ser un medio de control de la conducta antisocial por parte de los padres. En este caso la mayor parte de los estudiantes (el 91,1% de ellos) dispone de menos de 10 euros semanales, como se observa en el total de frecuencias de la tabla 40.

Tabla 40. Dinero medio del que disponen los jóvenes a la semana (%)

Dinero/semana (n=224)	
5 ó menos	50,9
De 5 a 10 euros	40,2
Más de 20 euros	8,9

En segundo lugar, en la tabla 41, se muestra la incidencia de las conductas de supervisión y control por parte de los padres, tanto en el ámbito físico como en el ciberespacio, a través de las preguntas acerca de si los padres conocen al grupo de

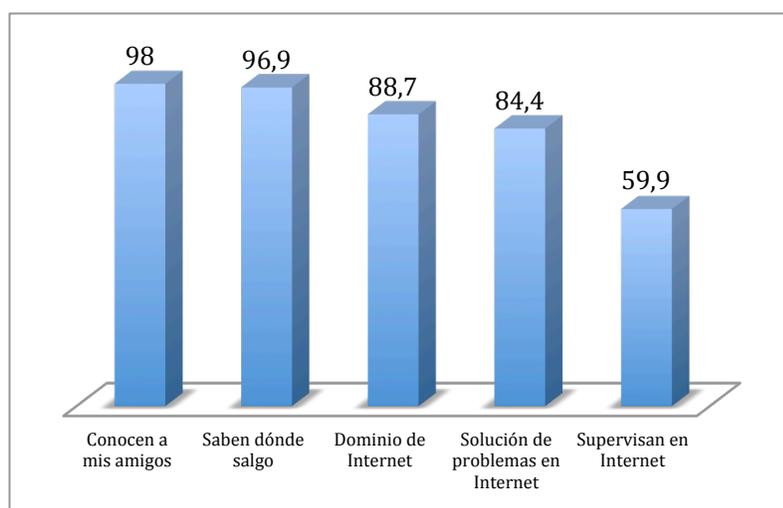
amigos de su hijo y saben los lugares que frecuenta; también se indaga el control o dominio que tienen los padres de las aplicaciones en Internet, si son capaces de solucionar los problemas de los jóvenes; y, por último, si supervisan lo que sus hijos hacen en Internet en algún momento. En general, excepto en la supervisión de Internet, a decir de sus hijos, sus padres “siempre” o “casi siempre” conocen lo que hacen y se muestran disponibles para la solución de sus problemas.

Tabla 41. Incidencia de las conductas de supervisión por parte de los padres (%)

SUPERVISIÓN/CONTROL PADRES	n	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Conocen a mis amigos	295	2	14,2	25,4	58,3
Saben dónde salgo	293	3,1	20,1	24,6	52,2
Dominio de Internet	292	11,3	15,8	51,7	21,2
Solución de problemas en Internet	289	15,6	23,5	20,8	40,1
Supervisan en Internet	294	40,1	35	13,6	11,2

En el gráfico 21 se pueden observar las diferencias entre la prevalencia de las diferentes conductas de supervisión de los padres. En este caso se puede comprobar que sí que conocen lo que hacen sus hijos en el plano *offline*; aunque cuando se pasa al plano *online* se comprueba que, a pesar de tener un alto dominio de Internet y solucionar los problemas que sus hijos les plantean, no suelen supervisar lo que estos hacen en el ciberespacio (lo hace solo un poco más de la mitad de los padres).

Gráfico 21. Prevalencia de las conductas de supervisión de los padres (%)



A continuación se explora el dominio o destrezas de los profesores en el manejo de aplicaciones en Internet y si son capaces de solucionar los problemas de los alumnos en el ciberespacio. En general, se puede comprobar que tienen buen dominio

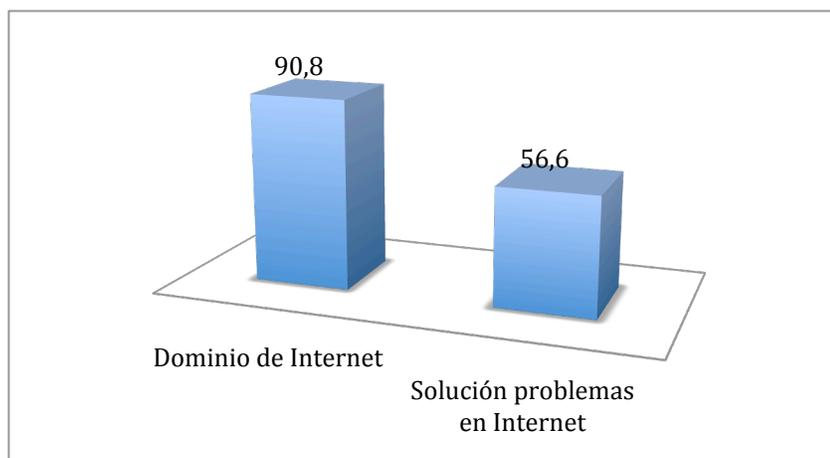
de Internet “siempre o casi siempre”, pero no son capaces de solucionar con la misma frecuencia los problemas que les plantean los alumnos, como se muestra en la incidencia de la tabla 42.

Tabla 42. Incidencia de la supervisión por parte de los profesores (%)

CONTROL/APOYO PROFESORES	n	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Dominio de Internet	292	9,2	14	55,5	21,2
Solución problemas en Internet	286	43,4	33,6	15,4	7,7

En el gráfico 22 se puede ver la prevalencia de la percepción que tienen los estudiantes del dominio de Internet de sus profesores y la posibilidad de solucionar los problemas que les plantean. Así, se ve que el dominio es alto, pero la solución de problemas no llega sino a poco más que la mitad de los casos.

Gráfico 22. Prevalencia de las conductas de supervisión de los profesores (%)



En resumen, el análisis de este factor indica que la supervisión en el espacio físico es mayor que la que hay en Internet (97% de la primera frente al 60% en la segunda). Lo que destaca es el conocimiento que tienen los padres de Internet: la mayoría muestra un conocimiento medio-alto de Internet y también son capaces de solucionar los problemas que tienen sus hijos en el ciberespacio en un porcentaje muy elevado (84,4%). Al contrario de lo que sucede con los profesores, que sí que tienen un conocimiento medio-alto de Internet, pero en un porcentaje elevado no solucionan los problemas en Internet de los alumnos encuestados (56,6%).

5.4. RIESGOS DE OPORTUNIDAD

Este apartado se refiere a aquellos factores de riesgo propios del espacio físico *offline*, como puede ser el clima escolar percibido por parte de los alumnos; pero sobre todo, por los riesgos del ámbito *online*, en concreto, por la frecuencia y las aplicaciones que utilizan los jóvenes en Internet, y el entorno virtual en el que se producen las agresiones de *ciberbullying*, tanto desde el punto de vista de los agresores como de las víctimas; y, por último, también se hace mención a los precipitadores situacionales en el ciberespacio, que son aquellas condiciones percibidas por los agresores en el momento de ir a perpetrar la agresión *online*, tales como el anonimato, la agresión previa, la rapidez de difusión de la información o la percepción de ser detectados por adultos.

5.4.1. CLIMA ESCOLAR

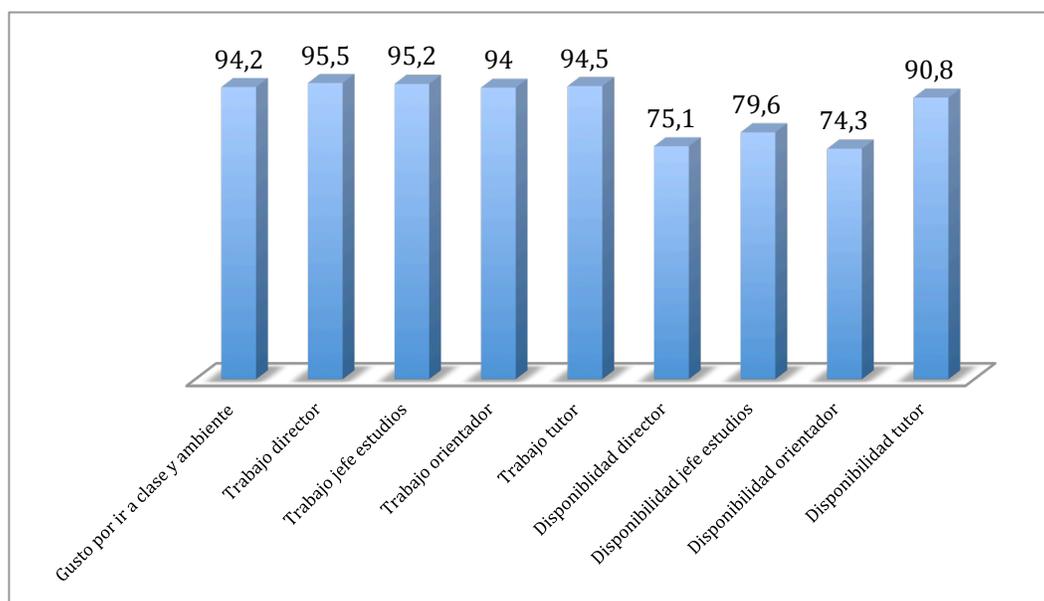
Este constructo explora el agrado por ir a clase manifestado por los estudiantes encuestados, la percepción positiva que tienen de los roles que desempeñan en su trabajo los responsables educativos y de su disponibilidad para atender a los alumnos. De esta manera, la primera característica analizada es la del gusto o agrado por ir a clase, medidor del ambiente que se respira en el centro; en este caso una proporción muy elevada dice estar a gusto en el colegio (el 69,8% afirman que “a menudo o siempre”). Las siguientes características son la percepción positiva del desarrollo de su trabajo y la disponibilidad por parte de los diferentes profesionales del centro. La frecuencia mayoritaria en el caso de si realizan o no sus funciones está entre “casi siempre” y “siempre”; sin embargo, en el caso de la disponibilidad, existen diferencias en función del profesional, los jóvenes consideran que el director y jefe de estudios están disponibles “a veces” y el orientador y tutor “siempre”. Se puede ver la incidencia total en la tabla 43.

Tabla 43. Incidencia del gusto por ir a clase de los estudiantes, del trabajo y disponibilidad de los profesionales educativos (%)

CLIMA ESCOLAR	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Gusto por ir a clase y ambiente	294	5,8	24,5	37,8	32
Trabajo director	291	4,5	14,1	41,6	39,9
Trabajo jefe estudios	290	4,8	12,1	43,4	39,7
Trabajo orientador	282	6	14,2	39,4	40,4
Trabajo tutor	292	5,5	8,6	31,8	54,1
Disponibilidad director	285	24,9	34	20,7	20,4
Disponibilidad jefe estudios	285	20,4	30,9	26	22,8
Disponibilidad orientador	280	25,7	26,4	20	27,9
Disponibilidad tutor	284	9,2	22,2	25	43,7

En el gráfico 23 se puede observar la prevalencia de la percepción de los estudiantes del trabajo que realiza el director, el jefe de estudios, el orientador y el tutor. Según las respuestas de los alumnos el trabajo de estos profesionales es satisfactorio, en todos los casos por encima del 90%. Pero cuando se pregunta por la disponibilidad de estos profesionales se observa que los porcentajes disminuyen hasta el 70-80%, excepto en el caso del tutor, que sigue siendo del 90%.

Gráfico 23. Prevalencia del gusto por ir a clase de los estudiantes, trabajo y disponibilidad de los profesionales educativos (%)



5.4.2. UTILIZACIÓN DE INTERNET

La utilización de Internet por parte de los estudiantes se mide a través de la frecuencia de uso de determinadas aplicaciones y el número de cuentas personales que tienen en cada una de ellas. El dato más significativo es que solo una persona ha dicho que no utiliza ninguna aplicación; así el uso de Internet en cifras generales se sitúa en el 99,7%.

La incidencia de uso de diferentes aplicaciones, como se puede observar en la tabla 44, indica que el correo electrónico o la utilización del chat asociado a estos correos es baja. Las aplicaciones que son más frecuentes son las de contenido videográfico *online* (*Youtube*) y las redes sociales, sobre todo *Tuenti*. De esta manera, lo más destacado es que la mayor parte de aplicaciones que se usan de manera frecuente son las relacionadas con la comunicación o con redes sociales (las respuestas que han dado los estudiantes exponen que no se utilizan para jugar o para recoger información). Así, el uso que se hace de Internet es comunicativo. Otra aplicación que se maneja entre los jóvenes es la red social *Ask.fm*, red en la que prima el anonimato, aunque aún es escaso su uso, según los datos encontrados en este estudio.

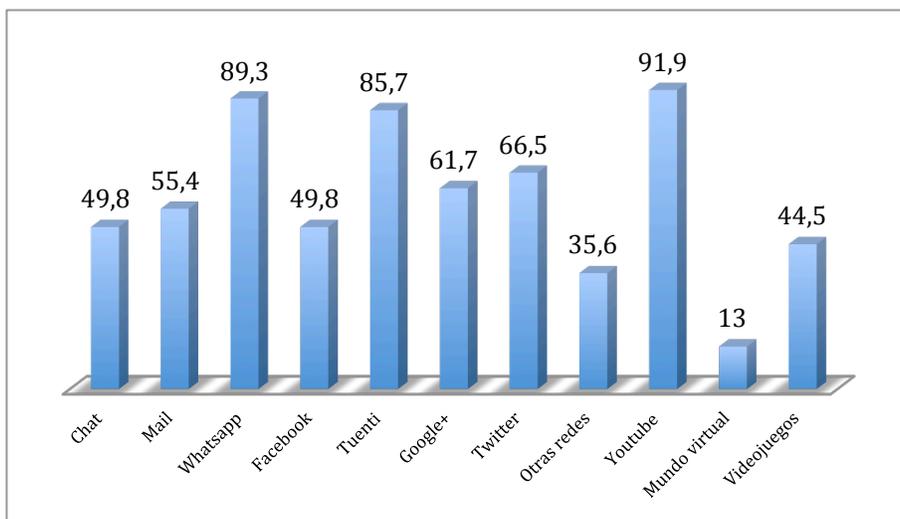
Tabla 44. Incidencia del uso de diferentes aplicaciones en el ciberespacio (%)

FRECUENCIA	n	Raramente	Ocasionalmente	A menudo	Siempre
Chat	275	50,2	19,6	18,2	12
Mail	285	44,6	31,6	16,8	7
Whatsapp	270	10,7	5,6	16,7	67
Facebook	241	50,2	21,2	14,9	13,7
Tuenti	272	14,3	21,3	28,7	35,7
Google+	256	38,3	16,4	22,3	23
Twitter	248	33,5	11,3	17,3	37,9
Otras redes	239	64,4	17,6	12,1	5,9
Youtube	283	8,1	18,4	28,3	45,2
Mundo virtual	230	87	6,1	2,6	4,3
Videojuegos	256	55,5	19,9	13,3	11,3

Como se observa en el gráfico 24, existen tres grupos según el tipo de aplicaciones utilizadas por los estudiantes: en primer lugar las que se utilizan de manera masiva, en torno al 90% de los encuestados dice que las tiene (*whatsapp*, *Tuenti* y *youtube*); en segundo lugar aquellas con un uso medio del 50% (*Facebook*, *twitter*, *google+*, videojuegos); y por último, las que apenas son utilizadas, como

pueden ser los “mundos virtuales” (*Habbo Hotel, Secondlife*) con un 13% de alumnos que afirman usarlas.

Gráfico 24. Prevalencia del uso de diferentes aplicaciones en el ciberespacio (%)



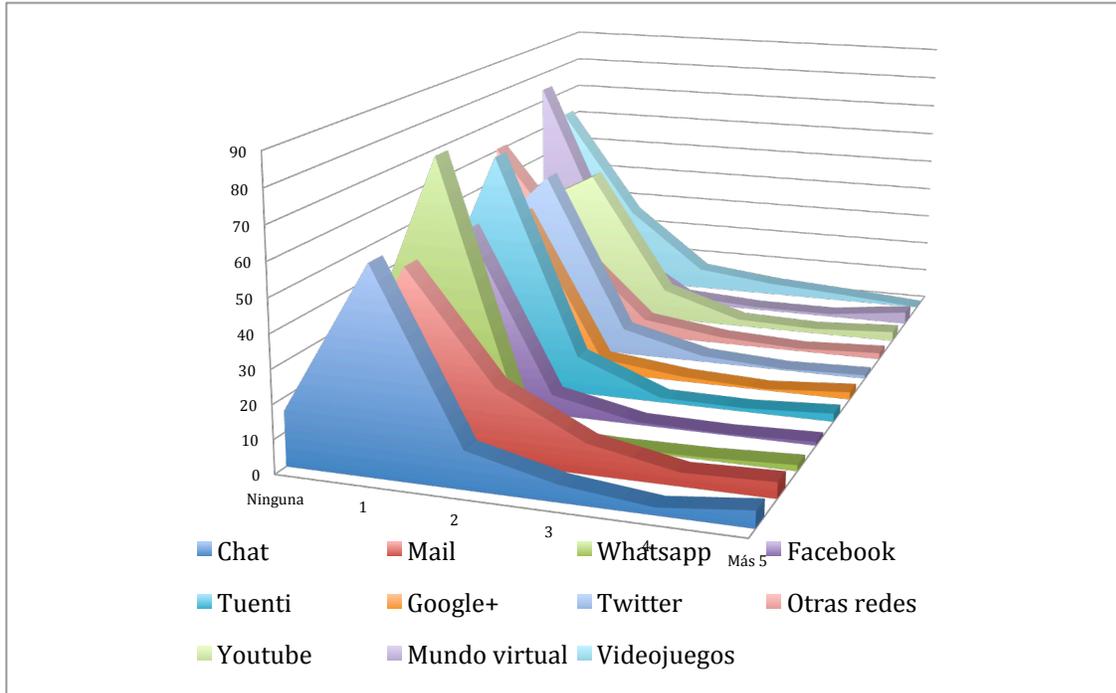
Por lo que se refiere al número de cuentas la inmensa mayoría de los jóvenes solo dispone de una cuenta en cada aplicación (tabla 45). El tener diferentes perfiles por aplicación no es muy frecuente entre los jóvenes de la muestra analizada.

Tabla 45. Número de cuentas personales en diferentes aplicaciones en el ciberespacio (%)

CUENTAS	n	Ninguna	1	2	3	4	Más 5
Chat	278	16,2	60,4	11,2	5	2,2	5
Mail	278	6,5	54	21,9	9	4	4,7
Whatsapp	276	15,2	80,8	1,1	0,4	0,7	1,8
Facebook	264	37,1	54,5	6,1	0,8	0,4	1,1
Tuenti	276	11,2	72,1	11,6	1,4	1,1	2,5
Google+	264	41,7	49,6	4,5	1,5	0,4	2,3
Twitter	267	31,5	56,9	8,2	1,9	0,4	1,1
Otras redes	253	60,5	29,2	5,5	2	0,8	2
Youtube	268	34,7	48,5	10,1	2,2	1,5	3
Mundo virtual	254	74	18,1	2,4	0,8	0,8	3,9
Videojuegos	237	61,2	26,2	6,8	3,8	2,1	0

El número de cuentas del correo electrónico es superior al resto de aplicaciones y, además, en las redes sociales los estudiantes solo tienen una cuenta por aplicación en la mayor parte de los casos (véase el gráfico 25).

Gráfico 25. Número de cuentas de cada aplicación *online*



5.4.3. ENTORNO VIRTUAL *CIBERBULLYING*

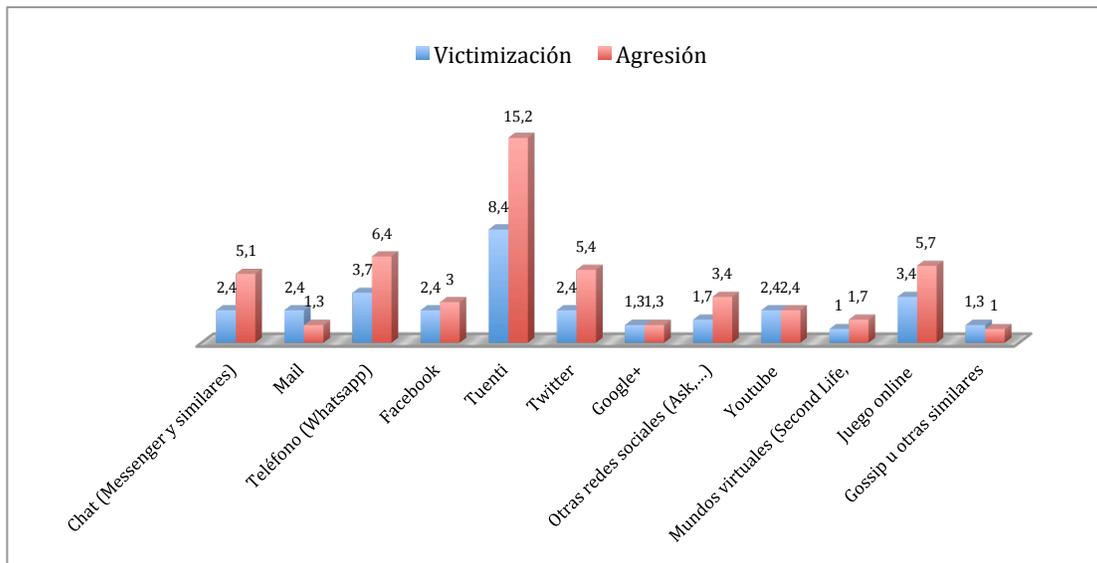
El entorno virtual donde se produce la agresión y la victimización en el ámbito del *ciberbullying* se refiere a los espacios *online* en los que se desarrolla este problema. Así, se puede observar que la mayor prevalencia, tanto de agresión como de victimización, se encuentra en las redes sociales. *Tuenti* (23,6%), seguido de *Whatsapp* (10,1%), son los dos lugares en los que mayor prevalencia existe; seguidos de los juegos *online* (9,1%), *Twitter* (7,8%) y el chat (*Messenger de Hotmail*) (7,5%). Llama la atención la poca incidencia en aplicaciones para sembrar rumores como *Gossip* (“cotilleo”) (2,3%) en las que prima el anonimato (tabla 46).

Tabla 46. Prevalencia de la agresión y victimización en función del entorno virtual (%)

	n	Victimización	n	Agresión
Chat (Messenger y similares)	290	2,4	282	5,1
Mail	290	2,4	293	1,3
Teléfono (Whatsapp)	286	3,7	278	6,4
Facebook	290	2,4	288	3
Tuenti	272	8,4	252	15,2
Twitter	290	2,4	281	5,4
Google+	293	1,3	293	1,3
Otras redes sociales (Ask,...)	292	1,7	287	3,4
Youtube	290	2,4	290	2,4
Mundos virtuales (Second Life, Habbo,...)	294	1	292	1,7
Juego online	290	3,4	286	5,7
Gossip u otras similares	293	1,3	294	1

La comparación de los espacios *online* de agresión y victimización permite observar que la victimización tiene índices menores a la agresión en líneas generales, excepto en la victimización a través del correo electrónico y de las aplicaciones de “cotilleo” tipo *Gossip*. De igual forma existe una clara diferencia de la agresión y la victimización a través de *Tuenti* y el resto de aplicaciones. Además, se pueden ver dos grupos diferenciados: el primero son todas aquellas con porcentajes entre el 5% y 6% para las agresiones y entre el 2 y el 3% para la victimización (Chat, *Whatsapp*, *Twitter* y juegos *online*); y el segundo grupo son el resto de aplicaciones con porcentajes muy inferiores (*Facebook*, *Google+*, otras redes sociales, *youtube*, mundos virtuales y aplicaciones de “cotilleo”) (gráfico 26).

Gráfico 26. Comparación de la prevalencia de *ciberbullying* en entornos *online* de agresión y victimización (%)



5.4.4. PRECIPITADORES SITUACIONALES DEL *CIBERBULLYING*

Los Precipitadores Situacionales del Delito (PSD) son *elementos de la interacción persona/ambiente que pueden detonar una conducta antisocial y/o delictiva* (Wortley, 2008; citado en Campoy Torrente, 2013). Este constructo se orienta a conocer qué percepción tienen los jóvenes de la oportunidad de agresión en el ciberespacio. En concreto se pregunta por su percepción de diferentes aspectos de la configuración del ciberespacio, previos a la agresión, divididos en cuatro grandes grupos: el primero son detonantes de la agresión, tales como desencadenantes, señales, expectativas o conductas de imitación; el segundo son las presiones que sufre el agresor, como puede ser el conformismo, la obediencia, el desafío o el anonimato; el tercer grupo está formado por los permisos o configuración de las reglas, la responsabilidad del propio agresor o las consecuencias que piensa que tendrá la agresión; y, por último, el cuarto grupo contiene las provocaciones, centradas en la frustración, el hacinamiento *online* o la territorialidad. Además se ha añadido una variable posterior a llevar a cabo la acción, referida a los remordimientos una vez que ha llevado a cabo la acción de acoso. Los cuatro grandes grupos de precipitadores situacionales del delito se han recogido en la tabla 47:

Tabla 47. Precipitadores situacionales de la conducta antisocial

Detonantes	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	

En concreto, las preguntas a este respecto van dirigidas a conocer si la agresión se produce bajo las siguientes circunstancias o precipitadores: a) detonantes, entre los que se encuentran los desencadenantes, si lo hace como respuesta a un ataque; señales, si es porque interpreta que la otra persona merece sufrir la agresión; imitación, si en el entorno cercano del agresor también se produce y él la reproduce; expectativas, si la agresión se considera como algo normal que se produce en Internet en general; b)

presiones, formadas por el conformismo, si es algo normalizado y frecuente en su grupo de amigos; obediencia, si manifiesta que alguien le ha dicho que lo haga; desafío, si es algo que considera que hay que hacer como un reto; anonimato, si piensa que es muy improbable que sea descubierto; c) permisos, en los que los componentes son la minimización de las reglas, si aunque esté prohibido lo hace; minimización de la responsabilidad, si considera que en Internet todo está permitido; minimización de las consecuencias, si cree que aunque le descubran no le pasará nada; minimización de las víctimas, si considera que a las personas a las que se acosa no les pasará nada grave; y, d) provocaciones, a resultas de la frustración que siente; hacinamiento, porque en Internet mucha gente puede ver sus humillaciones o acoso; territorialidad, porque necesita defender su imagen y la de sus amigos en Internet.

Los precipitadores situacionales están muy relacionados con la propia configuración de Internet y también se basan en la normalización de las conductas agresivas en el ciberespacio, en la indefensión de las víctimas, el anonimato y la baja percepción de descubrimiento, así como la falta de normas en Internet y el poder de difusión que pueden sufrir las agresiones en el ciberespacio.

La incidencia de las diferentes concepciones de los agresores sobre los precipitadores anteriormente descritos se recoge en la tabla 48; destaca que la mitad de los jóvenes que afirman haber agredido alguna vez a compañeros de clase o del centro educativo no sienten remordimientos una vez que han llevado a cabo la conducta de agresión. Pero si se intenta conocer el pensamiento previo de los agresores para cometer *ciberbullying*, en términos de precipitadores, la mayoría de los jóvenes obtiene una incidencia de “a veces”, excepto en la territorialidad (necesidad de defensa de la imagen) en la que la mayor incidencia está en la respuesta “siempre”.

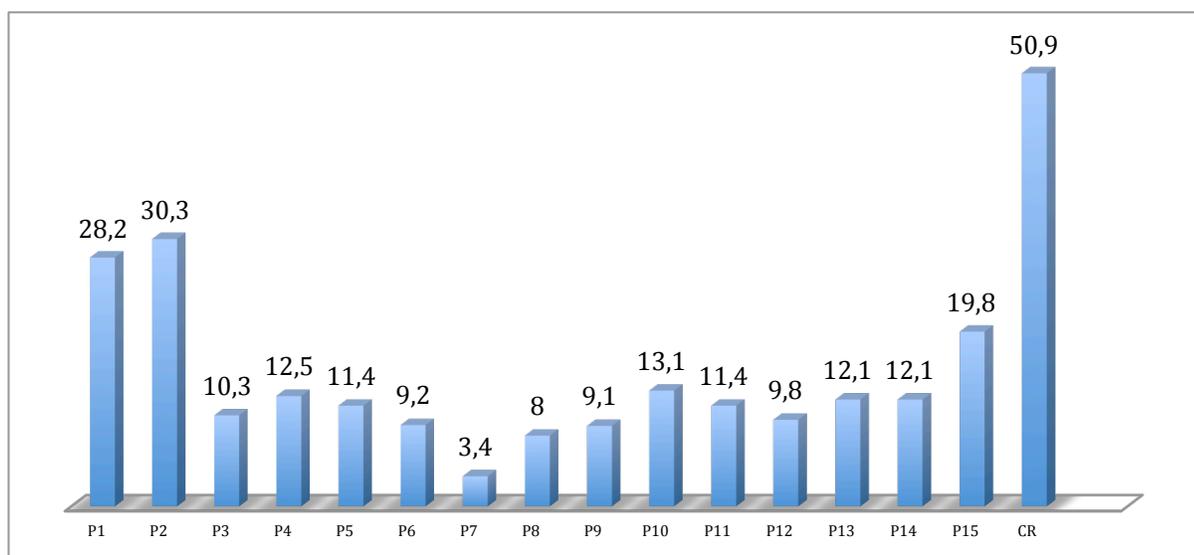
Tabla 48. Incidencia de los precipitadores situacionales de la agresión (%)

PRECIPITADORES	n	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Desencadenantes	178	71,8	20,9	2,3	5,1
Señales	175	69,7	19,7	3,9	6,7
Imitación	176	89,7	5,7	2,9	1,7
Expectativas	175	87,5	6,8	1,1	4,5
Conformidad	174	88,6	7,4	1,1	2,9
Obediencia	175	90,8	6,3	1,1	1,7
Desafío	175	96,6	1,1	0,6	1,7
Anonimato	175	90,9	5,1	1,1	2,9

Minimizar la regla	175	92	5,7	1,1	1,1
Minimizar la responsabilidad	175	86,9	4,6	4	4,6
Minimizar las consecuencias	175	90,2	4	1,1	4,6
Minimizar a la víctima	175	87,9	6,9	1,1	4
Frustración	174	88,6	4	1,7	5,7
Hacinamiento	173	87,9	5,8	2,3	4
Territorialidad	172	80,2	7	4,7	8,1
(+)Siento culpa o remordimientos	108	50,9	22,2	9,3	17,6

Se puede comprobar que la respuesta a la agresión (desencadenante) y justificar la acción agresiva porque la otra persona se lo merece (señales) son los dos con mayor prevalencia en la muestra objeto de estudio. A lo que siguen precipitadores, con más del 10% de respuestas, como los siguientes: llevar a cabo la agresión porque sus amigos lo hacen (conformismo), porque es normal en Internet (minimizar la regla), porque todo está permitido en el ciberespacio (minimizar la responsabilidad), porque no le pasará nada aunque lo detecten (minimizar las consecuencias), porque se siente frustrado (frustración), porque mucha gente lo puede ver (hacinamiento), o porque necesita defender su imagen *online* (territorialidad); y por último, con una frecuencia de menos del 10% de las respuestas, los agresores dicen acosar porque obedecen órdenes de otras personas (obediencia), porque hay que hacerlo como un reto (desafío), y porque no le descubrirán (anonimato) (gráfico 27).

Gráfico 27. Prevalencia de los precipitadores situacionales del delito en los casos de *ciberbullying* (%)



P1=Desencadenantes; P2=Señales; P3=Imitación; P4=Expectativas; P5=Conformismo; P6=Obediencia; P7=Desafío; P8=Anonimato; P9=Minimización de las reglas; P10=Minimización de la responsabilidad; P11=Minimización de las consecuencias; P12=Minimización de las víctimas; P13=Frustración; P14=Hacinamiento; P15=Territorialidad; CR=Sentir remordimientos posteriores

5.4.5. ANONIMATO

Por último, en esta serie de factores de oportunidad, se pregunta por el índice de víctimas que dicen conocer a su agresor. En este caso existe un 32,4% de víctimas que dice no conocer a su agresor (gráfico 28). Cabe destacar que este anonimato es diferente al recogido a través de los precipitadores anteriores, porque aquí se refiere a la percepción de las víctimas, y no a la percepción de anonimato de los agresores.

Gráfico 28. Porcentaje de víctimas que dicen no conocer al agresor



5.5. DIFERENCIAS POR SEXO

Una de las características que se analiza en todos los estudios revisados sobre la problemática juvenil en Internet es la distribución de la agresión y la victimización en función del sexo de los sujetos. Como se pudo comprobar en el capítulo introductorio, no existe consenso absoluto entre los investigadores a la hora de establecer quién tiene mayor protagonismo, si los jóvenes varones o las chicas. En conexión con este problema, en este apartado, se explorará si existen diferencias entre chicos y chicas en tres tipos de conductas: conductas antisociales *online* en general, conductas de *sexting* y conductas de *ciberbullying*.

5.5.1. CONDUCTAS ANTISOCIALES *ONLINE*

En relación con las conductas antisociales *online*, las pruebas de contraste realizadas en las tablas de contingencia indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos en ninguna de las conductas que se han analizado. Aun así, en la tabla 49 que sigue, se muestra la frecuencia comparada para cada una de las conductas; puede observarse que las conductas en las que los chicos dicen ser más agresores en el ámbito *online* son las de envío del *link* con imágenes humillantes de otros, conseguir la contraseña y usurpar la identidad de otras

personas en la Red. Por el contrario las chicas destacan en el envío *online* de rumores y bromas pesadas a otras personas, así como en el envío de imágenes humillantes de otros. En el resto de conductas están muy próximas las respuestas de jóvenes varones y mujeres.

Tabla 49. Diferencias por sexo en las conductas antisociales *online*

	n	VARÓN (%)	MUJER (%)	χ^2	p
Envío de amenazas o insultos por correo	19	52,6	47,4	2,264	.963
Envío de amenazas o insultos móvil	28	50	50	1,768	.622
Envío de imágenes humillantes	24	45,8	54,2	.282	.963
Envío del link de imágenes humillantes	26	61,5	38,5	2,408	.492
Envío de bromas pesada, rumores o cotilleos	68	41,2	58,8	5,292	.152
Envío del link de bromas pesadas, rumores o cotilleos	40	52,5	47,5	.757	.860
Conseguir contraseña y usurpar la identidad	22	68,2	31,8	3,643	.303
Grabar humillación con el móvil	15	53,3	46,7	.317	.957
Enviar imágenes humillantes grabadas	14	42,9	57,1	.461	.794
Grabar una agresión	8	50	50	1,335	.721
Envío del vídeo o imágenes de una agresión	7	57,1	42,9	4,310	.230
Difundir secretos	36	52,8	47,2	.115	.990
Excluir deliberadamente a alguien online	39	53,8	46,2	1,963	.580

5.5.2. *SEXTING*

En el caso del *sexting* los chicos puntúan más alto en tres de las cuatro conductas consideradas, aunque no en la de enviar la imagen íntima de otra persona. Además en dos casos, envío de la propia imagen y solicitar la imagen íntima de otra persona, existen diferencias significativas en la prevalencia de ambos sexos (según la prueba Chi-cuadrado $-p < .01$ y $p < .05$ respectivamente- en las tablas de contingencia). De esta manera, se pueden ver las diferencias entre sexos en cada una de las conductas que forman el constructo de *sexting* (tabla 50).

Tabla 50. Diferencias por sexo en las conductas de *sexting*

	n	VARÓN (%)	MUJER (%)	χ^2	p
Solicitar imagen desnuda/semidesnuda	31	74,2	25,8	7,810	.050*
Enviar imagen otra persona	7	42,9	57,1	.344	.842
Alguien ha pedido imagen tuya	47	51,1	48,9	.463	.927
Has subido imagen propia	61	68,9	31,1	13,429	.004**

* $p < .05$ / ** $p < .01$

5.5.3. CIBERBULLYING

En este apartado se evaluarán las diferencias que existen entre alumnos y alumnas tanto como víctimas, como agresores. Se analizarán los ocho comportamientos que forman parte del constructo *ciberbullying*, que son: recibir o enviar comentarios injuriosos de otros compañeros en cualquier aplicación del ciberespacio; enviar imágenes humillantes de la propia víctima por Internet, difundir vídeos comprometedores *online*; crear web o perfiles de la víctima sin su consentimiento para humillarla; difundir rumores de la víctima por la Red; recibir amenazas a través de aplicaciones del teléfono móvil; recibir amenazas a través el ordenador (*online*), y sufrir la usurpación de la propia identidad de la víctima para hacerse pasar por ella en el ciberespacio.

En el primer caso, y dentro de las ocho conductas de victimización analizadas en este estudio, solo existen diferencias significativas en la conducta de usurpación de la propia identidad por parte de los agresores, en las que las chicas las que dicen ser más victimizadas (tabla 51).

Dentro del análisis de la prevalencia, las mayores puntuaciones corresponden a los chicos en todas las conductas, excepto en las de difusión de rumores propios y la usurpación de la identidad de la víctima. Por el contrario, en las conductas de difusión de comentarios injuriosos y recibir amenazas *online* apenas varían las frecuencias de estudiantes varones y mujeres.

Tabla 51. Diferencias por sexo entre las víctimas de *ciberbullying*

VICTIMIZACIÓN	n	VARÓN (%)	MUJER (%)	χ^2	p
Comentarios injuriosos	20	50	50	.578	.901
Imágenes humillantes	12	58,3	41,7	.876	.831
Vídeos comprometedores	4	75	25	1,759	.624
Creación de web falsas	3	66,7	33,3	.890	.641
Difusión de rumores	13	38,5	61,5	3,744	.290
Amenazas a través móvil	10	60	40	2,931	.402
Amenazas <i>online</i>	12	50	50	2,513	.473
Usurpar la identidad	13	38,5	61,5	11,094	.011*

*p<01

Las diferencias por sexo en las conductas de agresión, como se muestra en la tabla 52, se hallan en que las chicas puntúan más alto en cinco de las ocho conductas evaluadas (enviar comentarios injuriosos, enviar imágenes humillantes, crear web o

perfiles falsos en redes sociales, difundir rumores y usurpar la identidad); en las otras tres los chicos puntúan más alto (enviar vídeos humillantes, enviar amenazas por el móvil y online). Solo existen diferencias significativas entre chicos y chicas en la conducta de usurpar la identidad, en la que las chicas puntúan más alto, al igual que asimismo sucede en el caso de la victimización, en el que las chicas sufren más la usurpación de identidad.

Tabla 52. Diferencias por sexo entre los agresores de *ciberbullying*

AGRESIÓN	n	VARÓN (%)	MUJER (%)	χ^2	p
Comentarios injuriosos	42	40,5	59,5	6,365	.095
Imágenes humillantes	30	43,3	56,7	3,055	.383
Vídeos comprometedores	9	66,7	33,3	1,722	.632
Creación de web falsas	6	33,3	66,7	3,303	.347
Difusión de rumores	17	41,2	58,8	3,775	.287
Amenazas a través móvil	10	60	40	.917	.632
Amenazas <i>online</i>	16	62,5	37,5	4,724	.193
Usurpar la identidad	14	21,4	78,6	6,010	.014*

*p<.01

5.6. DIFERENCIAS POR CURSO ESCOLAR

5.6.1. CONDUCTAS ANTISOCIALES *ONLINE*

La evolución de las conductas antisociales *online* a través de los diferentes cursos sigue el patrón siguiente: mayor índice en 2º curso de la ESO, seguido de 4º curso de la ESO, excepto en la conducta de enviar imágenes humillantes de otros, conducta que se concentra en mayor medida en 3º curso de la ESO. La prevalencia de todas las conductas infractoras por curso se muestra en la tabla 53:

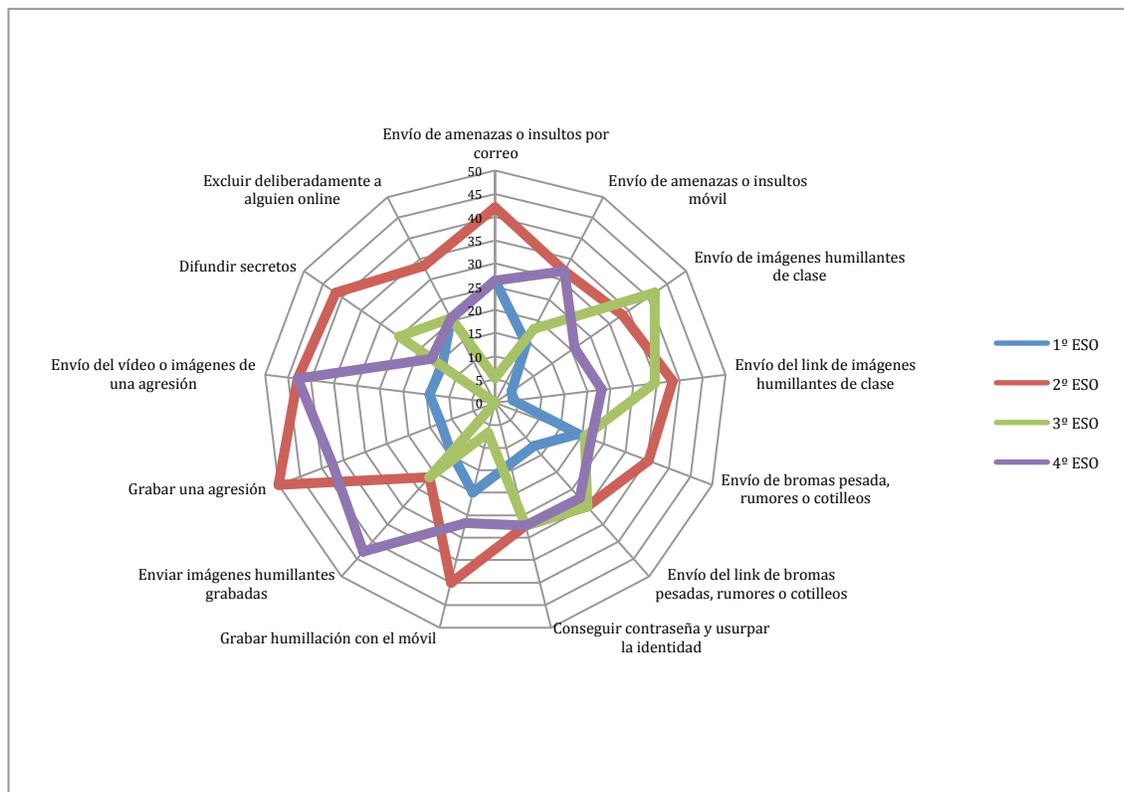
Tabla 53. Prevalencia de las conductas antisociales *online* por curso (%)

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	DIVE RSIF.
Envío de amenazas o insultos por correo	26,3	42,1	5,3	26,3	0
Envío de amenazas o insultos móvil	14,3	32,1	17,9	32,1	0
Envío de imágenes humillantes de otros	4,2	33,3	41,7	20,8	0
Envío del link de imágenes humillantes de otros	3,8	38,5	34,6	23,1	0
Envío de bromas pesada, rumores o cotilleos	19,1	35,3	20,6	22,1	0
Envío del link de bromas pesadas, rumores o cotilleos	12,5	30	30	27,5	0
Conseguir contraseña y usurpar la identidad	13,6	27,3	27,3	27,3	0
Grabar humillación con el móvil	20	40	6,7	26,7	6,7
Enviar imágenes humillantes grabadas	14,3	21,4	21,4	42,9	0

Grabar una agresión	12,5	50	0	37,5	0
Envío del vídeo o imágenes de una agresión	14,3	42,9	0	42,9	0
Difundir secretos	13,9	41,7	25	16,7	2,8
Excluir deliberadamente a alguien <i>online</i>	20,5	33,3	20,5	20,5	5,1

En el gráfico 29 puede verse mejor la prevalencia de las conductas antisociales *online* por cursos, sobresaliendo a este respecto el segundo y el cuarto curso de ESO; en el tercer curso, sin embargo, las conductas analizadas no siguen un patrón claro, y la incidencia depende de la conducta antisocial concreta; por ejemplo, apenas se da la conducta de grabar una agresión, mientras que es alta la frecuencia del envío de imágenes humillantes de otros, en comparación con el resto de cursos.

Gráfico 29. Prevalencia de las conductas antisociales *online* por curso (%)



5.6.2. *SEXTING*

En la evolución de las conductas de *sexting* por curso, se comprueba cómo dichas conductas se dan en un porcentaje elevado en el curso de diversificación (excepto por el comportamiento de enviar la imagen de otra persona). La evolución sigue el mismo patrón que las conductas antisociales *online*, es decir, son más frecuentes en segundo y cuarto cursos de educación secundaria. En la tabla 54 se

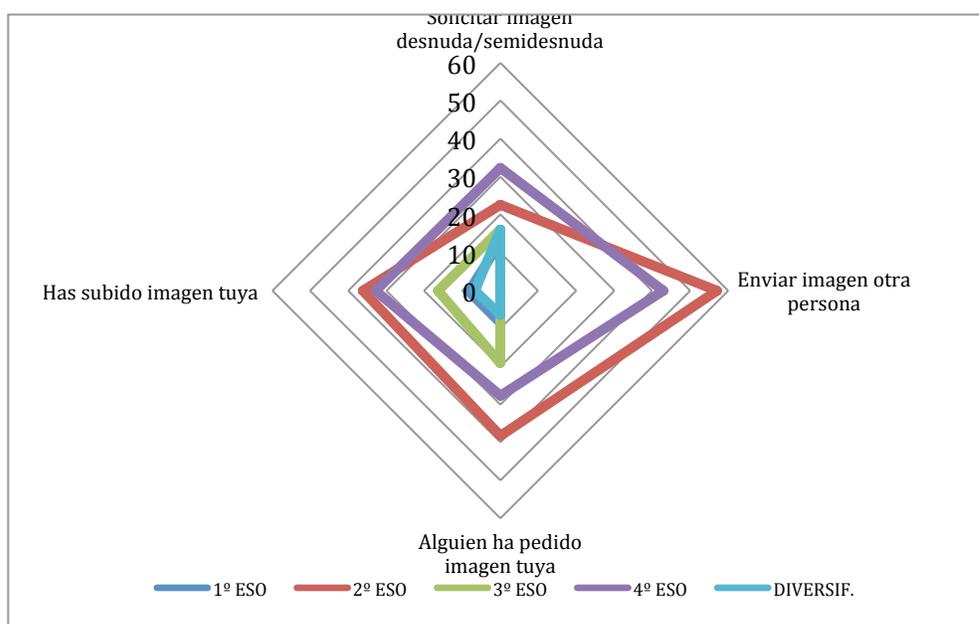
observa la prevalencia de todas las conductas de *sexting* analizadas en función del curso:

Tabla 54. Prevalencia de las conductas de *sexting* por curso (%)

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	DIVERSIF.
Solicitar imagen desnuda/semidesnuda	12,9	22,6	16,1	32,3	16,1
Enviar imagen otra persona	0	57,1	0	42,9	0
Alguien ha pedido imagen tuya	8,5	38,3	19,1	27,7	6,4
Has subido imagen tuya	8,2	36,1	16,4	32,8	6,6

Complementariamente, en el gráfico 30, puede verse la mayor incidencia de la conducta de *sexting* (tanto en lo relativo a la agresión, como a la victimización) en segundo curso de educación secundaria, seguido de cuarto curso.

Gráfico 30. Distribución de las conductas de *sexting* por curso (%)



5.6.3. CIBERBULLYING

La victimización en *ciberbullying* se concentra en mayor grado en segundo curso de educación secundaria, seguido de cuarto curso, como sucede con el resto de conductas analizadas. Solo la conducta de enviar comentarios injuriosos de un compañero de clase tiene mayor incidencia en tercer curso de educación secundaria.

Las conductas de agresión siguen el mismo patrón anterior: se concentran en mucha mayor medida en segundo curso de educación secundaria, seguido de cuarto curso. Una excepción es la conducta de crear una web o un perfil falso de un compañero de clase, que tiene mayor incidencia en tercer curso. Para profundizar en el análisis se pueden observar las cifras totales en las tablas 55 y 56 siguientes:

Tabla 55. Prevalencia de las conductas de victimización de *ciberbullying* por curso (%)

VICTIMIZACIÓN	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	DIVERSIF.
Comentarios injuriosos	10	45	30	15	0
Imágenes humillantes	16,7	50	16,7	16,7	0
Videos comprometedores	0	75	0	25	0
Creación de web falsas	0	66,7	0	33,3	0
Difusión de rumores	15,4	38,5	15,4	30,8	0
Amenazas a través móvil	10	40	20	30	0
Amenazas <i>online</i>	0	41,7	25	25	8,3
Usurpar la identidad	0	61,5	15,4	15,4	7,7

Tabla 56. Prevalencia de las conductas de agresión de *ciberbullying* por curso (%)

AGRESIÓN	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	DIVERSIF.
Comentarios injuriosos	21,4	38,1	14,3	23,8	2,4
Imágenes humillantes	23,3	43,3	16,7	16,7	0
Videos comprometedores	22,2	33,3	11,1	33,3	0
Creación de web falsas	16,7	33,3	33,3	16,7	0
Difusión de rumores	23,5	41,2	17,6	17,6	0
Amenazas a través móvil	10	50	10	20	10
Amenazas <i>online</i>	6,3	43,8	25	12,5	12,5
Usurpar la identidad	23,1	30,8	23,1	23,1	0

Mientras en los gráficos 31 y 32 se puede visualizar con mayor detalle la preponderancia de las conductas de agresión y victimización en segundo curso de educación secundaria con respecto al resto de cursos.

Gráfico 31. Prevalencia de las conductas de victimización de *ciberbullying* por curso (%)

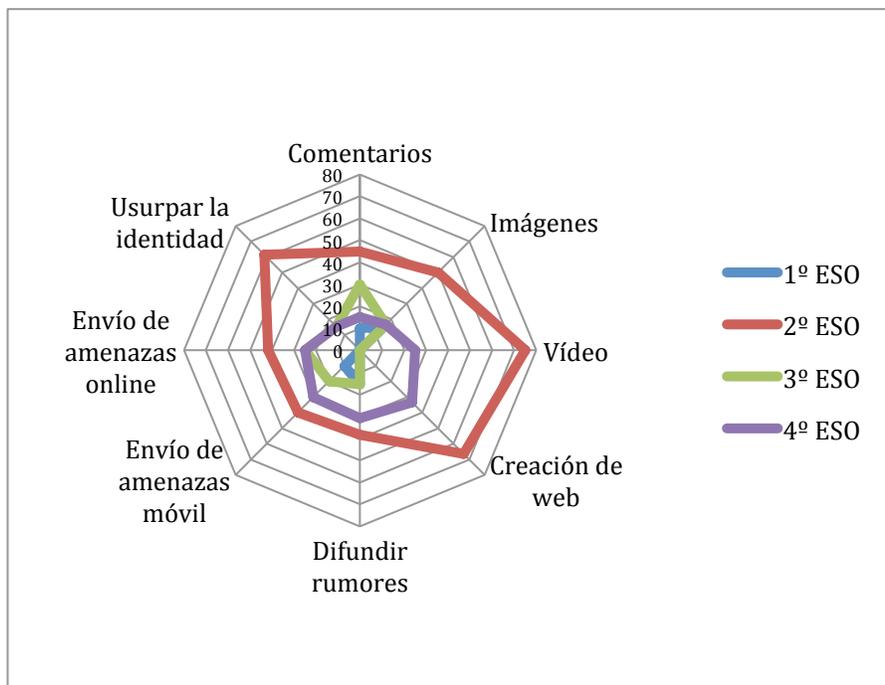
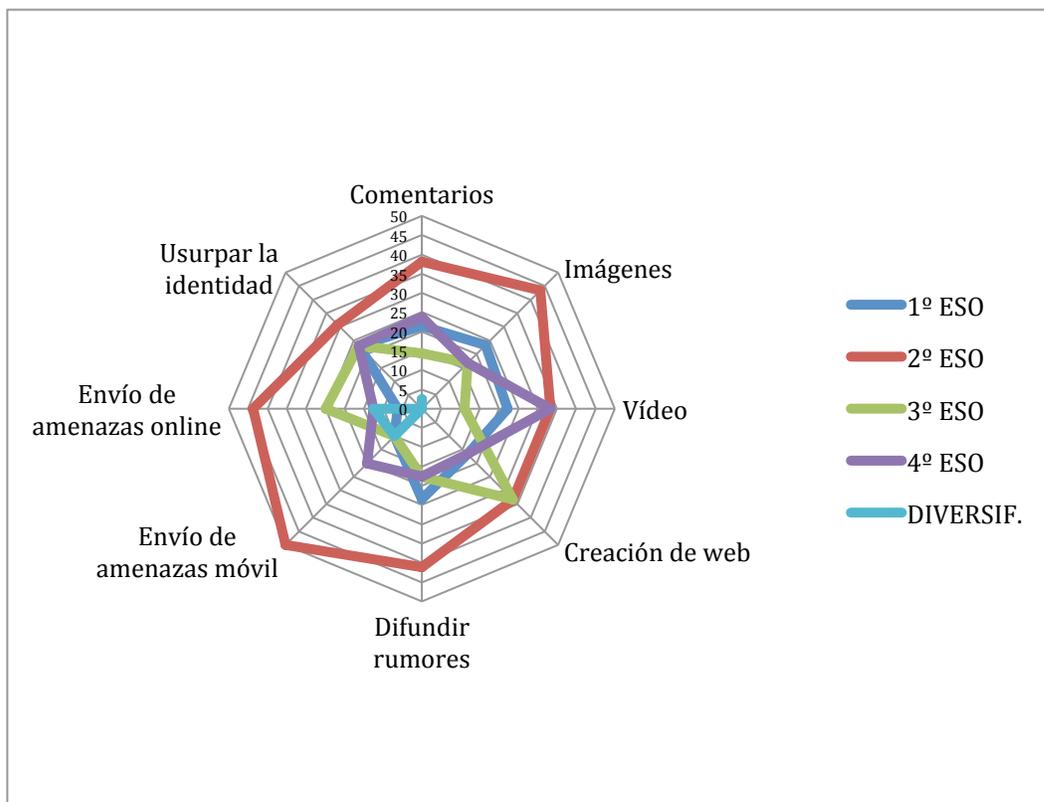


Gráfico 32. Prevalencia de las conductas de agresión de *ciberbullying* por curso (%)



Para profundizar un poco más y conocer si existen diferencias significativas en estas conductas entre los diferentes cursos se ha realizado una comparación de sus

medias en cada una de las conductas mediante ANOVA (tabla 57). Los resultados indican que hay diferencias significativas entre los cursos exclusivamente en las conductas de *sexting*; ello se debería esencialmente a que estas conductas se producen en mayor medida en el curso de diversificación, a pesar de que representa solo el 3% de la muestra analizada, de modo que el problema se concentra fundamentalmente en este curso.

Tabla 57. Diferencias de medias por curso (ANOVA de un factor)

ANOVA de un factor	F	Sig.
CONDUCTA ANTISOCIAL	0,053	0,818
SEXTING	7,397	0,007**
<i>CIBERBULLYING</i>	2,044	0,154

**p<.01

A través de los gráficos 33, 34 y 35 se observa cómo las medias siguen diferentes patrones en función de la conducta analizada. Por ejemplo, en el caso de la conducta antisocial las medias mayores se concentran en segundo y tercer curso, pero en el caso del *sexting* y *ciberbullying* son en segundo, cuarto y curso de diversificación.

Gráfico 33. Diferencias de medias de la conducta antisocial *online* por curso

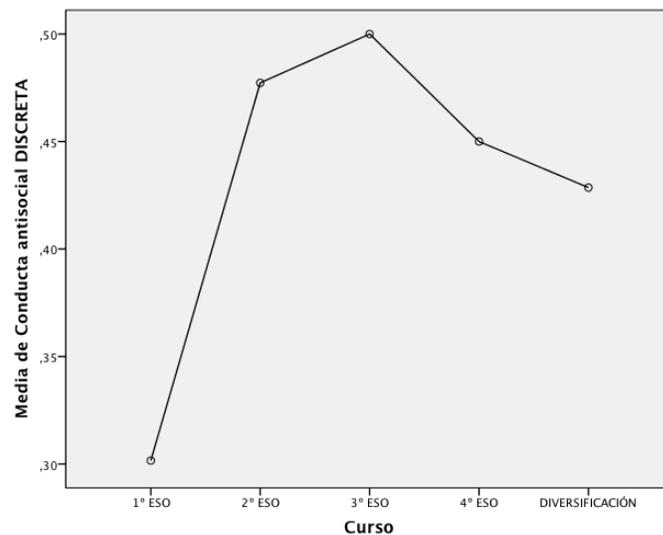


Gráfico 34. Diferencias de medias de la conducta de *sexting* por curso

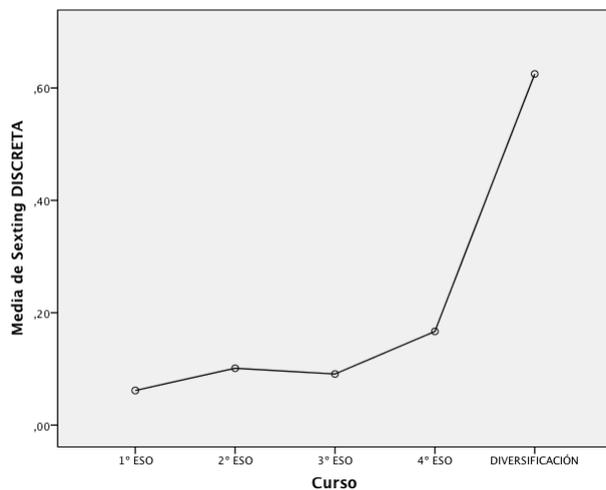
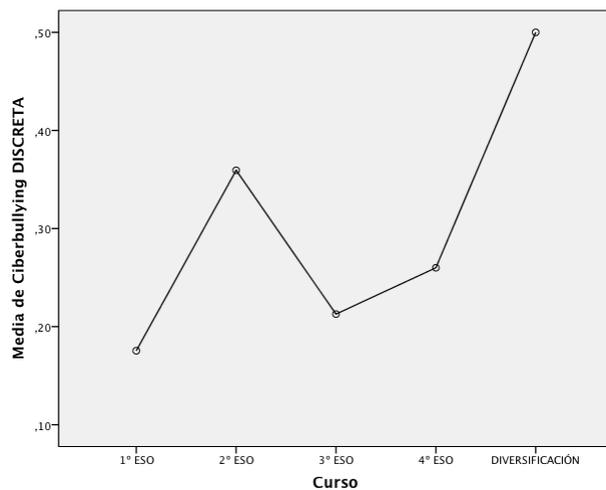


Gráfico 35. Diferencias de medias de la conducta de agresión en *ciberbullying* por curso

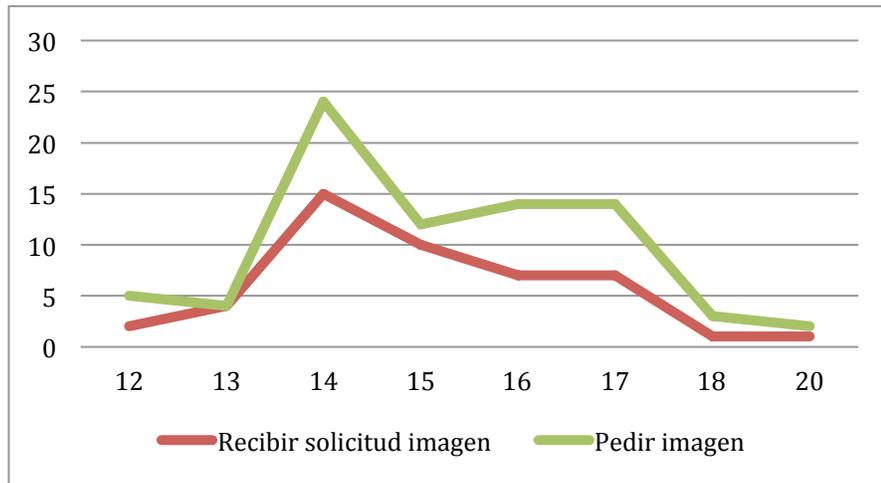


5.7. DIFERENCIAS SEGÚN EDADES

Para conocer la evolución de las conductas estudiadas por tramos de edad, como complemento al análisis realizado por curso, se ha dividido su exposición en dos partes: por un lado las conductas de *sexting* y, por otro, las conductas antisociales *online* junto a las de agresión por *ciberbullying*.

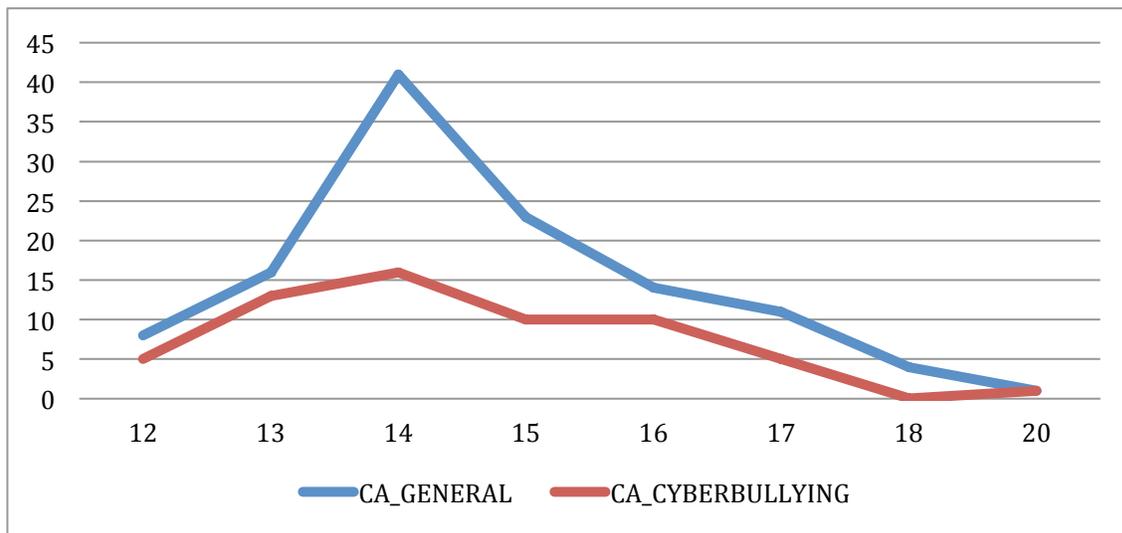
Como se ve en el gráfico 36, el *sexting* sigue el siguiente patrón: aumenta de los 13 a los 14 años y luego desciende hasta llegar a los 18 años. También es interesante observar que se produce una estabilización de la conducta de los 15 a los 16 años.

Gráfico 36. Diferencias por edad de las conductas de *sexting*



En el gráfico 37 se comprueba que la agresión y victimización en *ciberbullying* siguen un patrón muy similar al experimentado por el *sexting*: se produce un aumento desde los 12 a los 14 años, que es el momento de mayor incidencia, para continuar con un descenso desde los 14 a los 18 años. También se puede observar una tendencia estable entre los 15 y 16 años.

Gráfico 37. Diferencias por edad de las conductas antisociales *online* y de agresión de *ciberbullying*



5.8. COMPARACIÓN ENTRE LA AGRESIÓN Y LA VICTIMIZACIÓN POR CIBERBULLYING

Este epígrafe servirá como aproximación para conocer la relación entre las conductas de agresión y victimización, y así, poder comprobar si la victimización

previa experimentada podría configurarse como un buen predictor de la agresión por *ciberbullying* en los análisis posteriores.

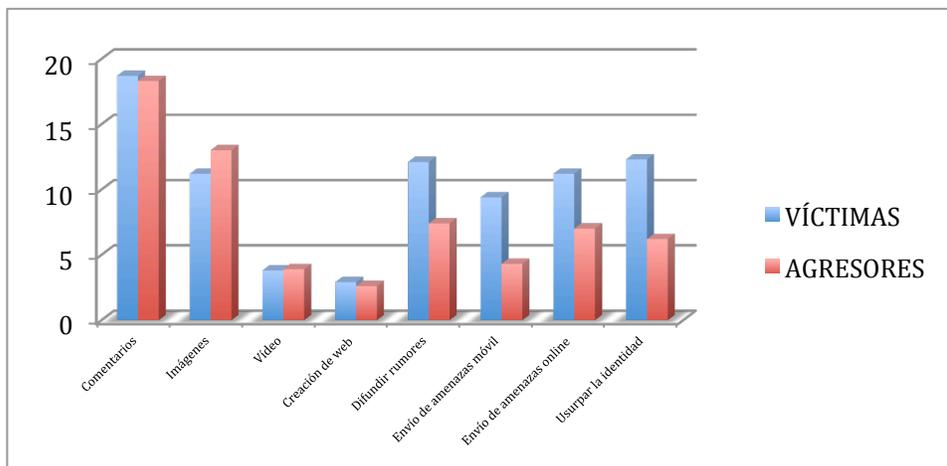
En primer lugar, se puede observar que el índice de sujetos que son combinadamente agresores y víctimas por *ciberbullying* corresponde al 12,2% de la muestra (tabla 58).

Tabla 58. Porcentaje de ciberagresores y cibervíctimas por *ciberbullying* (%)

		Cibervíctima	
		NO	SÍ
Ciberagresor	NO	64,6	14,6
	SÍ	8,5	12,2

En el gráfico 38 se muestra más claramente la distribución de las conductas de agresión-victimización a partir de las ocho conductas de *ciberbullying* analizadas. Así se comprueba que, excepto en dos conductas (envío de imágenes o vídeos), el índice de sujetos de la muestra que dicen haber sido víctimas es mayor que el de los que dicen haber sido agresores.

Gráfico 38. Comparación agresión-victimización por *ciberbullying* (%)



Para profundizar un poco más en la relación entre las conductas de agresión y victimización por *ciberbullying* se realiza un análisis de correlaciones (tabla 58), hallándose que de 120 correlaciones posibles 112 de ellas son estadísticamente significativas. Ello supone que ambas conductas antagónicas (agresión y victimización en *ciberbullying*) en realidad se asocian entre sí en una elevada proporción de .93,

proporción a la que se ha denominado aquí índice correlacional (siguiendo a Pérez Ramírez, 2012). Las principales correlaciones se encuentran entre las conductas de crear y ser víctima de páginas web o perfiles falsos en redes sociales ($r=.801$ y $p<.01$).

Tabla 59. Correlaciones entre la agresión y la victimización en *ciberbullying*

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
A1	1	,592**	,343**	,292**	,532**	,140*	,319**	,325**	,339**	,349**	,283**	0,11	,388**	0,171	,243*	,256*
A2		1	,487**	,432**	,393**	,299**	,158*	,446**	,220*	,483**	,377**	,385**	,319**	,283**	,365**	,281**
A3			1	,542**	,301**	,292**	,304**	,330**	0,154	,442**	,562**	,654**	0,086	,486**	,280**	,483**
A4				1	,387**	,500**	,387**	,643**	0,201	,523**	,638**	,801**	0,119	,572**	,333**	,569**
A5					1	,286**	,260**	,438**	,370**	,561**	,353**	,377**	,475**	,380**	,226*	,485**
A6						1	,366**	,348**	,281**	,436**	,646**	,801**	,231*	,480**	,274*	,664**
A7							1	,303**	,344**	,261*	,417**	0,201	,332**	0,176	,265*	,434**
A8								1	,334**	,616**	,439**	,487**	,312**	,365**	,471**	,393**
V1									1	,603**	,305**	,242*	,580**	,280**	,471**	,404**
V2										1	,573**	,526**	,433**	,514**	,464**	,422**
V3											1	,663**	,267**	,481**	,427**	,579**
V4												1	,326**	,583**	,348**	,519**
V5													1	,377**	,531**	,322**
V6														1	,616**	,423**
V7															1	,351**
V8																1

A1=agresor por comentarios injuriosos; A2=agresor por envío de imágenes humillantes; A3= agresor por el envío de videos comprometedores; A4=agresor por la creación de web falsas; A5=agresor por la difusión de rumores; A6=agresor por amenazar a través del móvil; A7=agresor por amenazar online; A8=agresor por usurpar la identidad; V1=víctimas por comentarios injuriosos; V2=víctima por imágenes humillantes; V3= víctima por videos comprometedores; V4=víctima por la creación de web falsas; V5=víctimas por la difusión de rumores; V6=víctima de amenazas a través del móvil; V7=víctima de amenazas online; V8=víctima por usurpación de la identidad.

5.9. OTROS ANÁLISIS BIVARIADOS

Las características que se estudian a continuación son las diferencias de agresión en *ciberbullying* por centros educativos, las diferencias entre los agresores de *ciberbullying* en función de las personas con las que conviven o el origen de estas (inmigrantes de primera o segunda generación). A través de este análisis se pretende tener una visión más completa del fenómeno de acoso juvenil en Internet como complemento del estudio descriptivo anterior; aquí se incluyen una serie de características que no se tratarán en el siguiente apartado, al no haber sido seleccionadas como factores de riesgo a través del planteamiento del modelo TRD.

5.9.1. DIFERENCIAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

No se observan diferencias significativas en ninguna de las conductas analizadas entre ninguno de los centros educativos incluidos en el estudio. De esta manera, la distribución geográfica del centro no muestra ser un factor decisivo para lo que se refiere a las conductas de *ciberbullying*.

5.9.2. DIFERENCIAS SEGÚN LAS PERSONAS CON LAS QUE EL SUJETO CONVIVE

No se encuentran diferencias significativas por lo que se refiere a las conductas de *ciberbullying* entre aquellos jóvenes que no conviven con sus padres y aquellos que viven con otros familiares.

5.9.3. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA CONDICIÓN O NO DE INMIGRANTES (DE PRIMERA O SEGUNDA GENERACIÓN)

En este caso sí se observan diferencias significativas entre ambos grupos en las conductas problemáticas en Internet y en las conductas de *sexting* ($\chi^2=.000$ y $p=.000$); donde, en todos los casos, las mayores puntuaciones se refieren a jóvenes de origen español.

5.10. RESUMEN

Este capítulo constituye un estudio descriptivo de la problemática de los jóvenes en el ciberespacio. Los principales hallazgos son los siguientes:

1. De los tres tipos de conductas que se analizan, las más frecuentes son aquellas menos graves. En general, comparando las tres conductas *online* analizadas, tienen una prevalencia mayor las conductas antisociales en general (69,1%),

seguidas de las conductas de *sexting* (25,5%) y por último las de *ciberbullying* (5,4%). La prevalencia del *ciberbullying* en el último año desde el punto de vista de los testigos es del 35,6%, desde el de las víctimas del 10,3%, y desde el de agresores del 5,1%.

2. Entre los comportamientos antisociales *online* destacan: el envío de bromas pesadas, rumores o cotilleos (23,9%); la difusión de secretos (12,6%) y la exclusión *online* (13,8%). Las conductas de *sexting* más prevalentes son: el envío de imágenes íntimas propias (21,7%), y la solicitud de imágenes de otras personas (10,1%). En el *ciberbullying* son más frecuentes: en el caso de las víctimas sufrir el envío de comentarios injuriosos (18,7%), y en el caso de los agresores el envío de estos comentarios (18,3%).
3. No existen diferencias en cuanto al sexo en ninguna de las conductas analizadas de comportamiento antisocial general. En los de *sexting* existen diferencias a favor de los chicos en la solicitud de imágenes y la subida a la Red de imágenes propias. Y en el *ciberbullying* existen diferencias, también a favor de las mujeres, en la usurpación de la identidad digital (tanto en agresión como en victimización).
4. Si se analizan las diferencias de medias de los comportamientos antisociales, o *ciberbullying* por cursos no existen diferencias, aunque sí las hay en el *sexting*, con mayores índices en el curso de diversificación analizado. Pero las diferencias por edad dependen de la conducta analizada. Por ejemplo los comportamientos antisociales *online* disminuyen con la edad, mientras que en *sexting* aumentan. En el caso del *ciberbullying* se producen dos aumentos, a los 12-13 años y a los 15-16 años.
5. Se ha encontrado una relación intensa entre los casos de agresión y victimización en *ciberbullying*. Por lo que se puede inferir que la victimización previa puede ser una característica importante en los casos de agresión.
6. El análisis de los factores de riesgo asociados al *ciberbullying* indica los siguientes aspectos: a) riesgos personales: la exposición a la violencia verbal es superior en el hogar e Internet, mientras que la violencia física lo es en el barrio, el colegio y la televisión; la victimización offline se produce en mayor medida a través de agresiones verbales, siendo las agresiones físicas más frecuentes en el colegio, los índices menores se encuentran en el propio hogar; la baja autoestima se da en el 4,7% de los jóvenes; y la alta impulsividad en el 6,1% de ellos. b) carencias de apoyo prosocial: no existe disponibilidad del padre en el 15,3%, de la

madre en el 5,4%, de los profesores en el 22,4% y entre los compañeros de clase en el 15,4%; hay un 8,9% de padres antisociales y del 25,9% de amigos que han tenido problemas con la policía o la justicia; no existe la supervisión en Internet por parte de los padres en el 40,1% y de los profesores del 43,4%. c) oportunidades delictivas: el 99,7% de los jóvenes utiliza Internet y las agresiones se producen en las redes sociales en mayor medida (*Tuenti* y *Whatsapp*); la agresión se precipita porque la otra persona lo merece (30,3%), como respuesta a una agresión *online* (28,2%) o por defensa de la imagen digital (19,8%).

ANÁLISIS DEL *CIBERBULLYING* MEDIANTE EL MODELO TRD

En este capítulo se intenta conocer si los principales postulados del modelo TRD acerca de la génesis del comportamiento antisocial general podrían ser también útiles en la explicación y predicción de las conductas de *ciberbullying* de los jóvenes. Las preguntas de investigación a las que se intentará dar respuesta son dos: 1) la categorización de tres fuentes de riesgo que se efectúa en el modelo TRD (riesgos personales, carencias prosociales y oportunidades delictivas), ¿es también aplicable a la etiología y explicación de las conductas de *ciberbullying* de los jóvenes?; 2) ¿resultan aplicables al *ciberbullying* los principios inter-riesgos propuestos por el modelo TRD?

Así pues, la primera propuesta del modelo TRD, a la que ya se ha aludido en el capítulo 3, es la división de los factores de riesgo para el delito en tres categorías o fuentes: riesgos personales, carencias en apoyo prosocial y oportunidades delictivas. De esta manera se propone que todos los factores de riesgo se pueden incluir, de una manera exhaustiva, en alguna de las tres fuentes de riesgo referidas.

Por otro lado, los principios inter-riesgos más importantes postulados por el modelo TRD se concretan en los dos siguientes: la convergencia de riesgos inter-fuentes, que indica que *como resultado de la covariación relativa existente entre persona y ambiente, determinados riesgos personales, ciertas carencias prosociales y una mayor exposición a determinadas oportunidades delictivas propenderán a confluir parcialmente en el mismo individuo* (Redondo, 2015: 333); y, la potenciación recíproca de riesgos inter-fuentes, según la cual *la confluencia en un mismo sujeto de riesgos de diferente naturaleza o fuente –riesgos personales, carencias prosociales y exposición a oportunidades delictivas- potenciará sus efectos respectivos, e incrementará la “probabilidad individual de conducta delictiva”* (Redondo, 2015: 337). Por último, otro mecanismo etiológico sugerido por el modelo TRD es el efecto mariposa criminógeno, en el que se afirma que *la influencia de un factor de riesgo aislado pero significativo puede disparar otras posibles influencias criminógenas sucesivas, y promover de ese modo un proceso de reacción en cadena hacia el delito*

(Redondo, 2015: 334). De todos estos principios teóricos que, según el modelo TRD, relacionan los diversos riesgos entre sí, aquí solo se analizarán empíricamente el primero y más básico al que se ha aludido: el principio de convergencia inter-riesgos, que sugiere la confluencia entre sí de riesgos de distinta naturaleza.

Para la propuesta de validación del modelo TRD a través del *ciberbullying* se ha seleccionado como variable dependiente específica la implicación de los jóvenes en conductas de *ciberbullying* en el último año. En concreto se ha elegido la pregunta del cuestionario relativa a si los jóvenes han estado implicados en alguna de las ocho conductas de *ciberbullying* aquí evaluadas (realizar comentarios injuriosos, enviar imágenes humillantes, enviar vídeos humillantes, crear páginas web para humillar, difundir rumores, enviar amenazas al móvil, enviar amenazas *online* y usurpar la identidad). Como el interés principal aquí es conocer las posibles diferencias entre el grupo de agresores y los no agresores la variable *ciberbullying* se ha extremado y dicotomizado en 0=no agresor: aquel sujeto que dice no haber participado en ninguna de las conductas de agresión en el último año; y 1= agresor: aquel sujeto que ha realizado una o más de las conductas de *ciberbullying* indicadas.

Los factores de riesgo o variables independientes seleccionadas son 14, divididas en los tres grupos de riesgos que propone el modelo TRD: 1) riesgos personales: exposición a la violencia, dos tipos de victimización (general y por *ciberbullying*), alta impulsividad, baja autoestima; 2) carencias de apoyo prosocial: falta de apoyo familiar, falta de apoyo del profesorado, falta de apoyo del grupo de iguales, tener padres antisociales, tener iguales antisociales, falta de supervisión de padres y profesores; y 3) oportunidades delictivas: clima escolar negativo, frecuencia alta del uso de Internet e influencia sobre el sujeto de precipitadores situacionales.

Los factores de riesgo personales o variables independientes se han definido a partir de los siguientes contenidos evaluados en las variables de exposición a la violencia, victimización *offline*, victimización por *ciberbullying*, autoestima e impulsividad (tabla 60):

Tabla 60. Composición de las variables de riesgos personales

Factores de riesgo	Contenido de las preguntas en el cuestionario	
Exposición a la violencia	Testigo de violencia física en la calle Testigo de violencia física en casa Testigo de violencia física en el colegio Testigo de amenazas en la calle Testigo de amenazas en casa Testigo de amenazas en televisión Testigo de amenazas en el colegio	Testigo de amenazas en Internet Testigo de insultos en la calle Testigo de insultos en casa Testigo de insultos en TV Testigo de insultos en el colegio Testigo de insultos en Internet
Víctima <i>offline</i>	Víctima de violencia física en la calle Víctima de violencia física en casa Víctima de violencia física en el colegio Víctima de amenazas en la calle Víctima de amenazas en casa Víctima de amenazas en el colegio	Víctima de amenazas en Internet Víctima de a insultos en la calle Víctima de a insultos en casa Víctima de a insultos en el colegio Víctima de a insultos en Internet
Víctima por <i>ciberbullying</i>	Víctima a través de comentarios injuriosos Víctima a través de imágenes humillantes Víctima a través de videos humillantes Víctima a través de creación de página web falsa	Víctima a través de difusión de rumores Víctima a través de recepción de amenazas en el móvil Víctima a través de recepción de amenazas <i>online</i> Víctima a través de usurpación de identidad
Autoestima	Estoy satisfecho conmigo mismo A veces pienso que no sirvo para nada Creo tener varias cualidades buenas Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso	A veces me siento realmente inútil Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás Desearía sentir más respeto por mí mismo Me inclino a pensar, en general, que soy un fracaso Asumo una actitud positiva hacia mí mismo
Impulsividad	Actúo impulsivamente Hago las cosas en el momento en que se me ocurren Hago las cosas sin pensarlas Digo las cosas sin pensarlas Compró cosas impulsivamente Me esfuerzo por asegurar que tendré dinero para pagar mis gastos Planifico el futuro Ahorro con regularidad	Planifico mis tareas Pienso las cosas cuidadosamente Me siento inquieto en clase Se me hace difícil estar quieto por largos períodos Me concentro con facilidad Soy una persona que piensa sin distraerse Me aburro con facilidad

Los factores de riesgo de carencias de apoyo prosocial se han definido a partir de las variables de falta de apoyo familiar, falta de apoyo de los profesores, falta de apoyo del grupo de iguales, padres antisociales, amigos antisociales, falta de supervisión de padres y profesores, que se corresponden con el grupo de riesgos de carencias de apoyo prosocial (tabla 61).

Tabla 61. Composición de las variables de carencias de apoyo prosocial

Factores de riesgo	Contenidos de las preguntas del cuestionario	
Falta de apoyo familiar	Me llevo bien con mi padre Me llevo bien con mi madre Le cuento mis problemas a mi padre Le cuento mis problemas a mi madre	Discuto con mis padres Salgo por ahí con mis padres Hago cosas con mis padres
Falta de apoyo de los profesores	Me llevo bien con mis profesores	Le cuento mis problemas a mis profesores
Falta de apoyo del grupo de iguales	Me llevo bien con mis compañeros de centro Me llevo bien con mis amigos fuera del centro	Le cuento mis problemas a mis compañeros del centro Le cuento mis problemas a mis amigos fuera del centro
Supervisión de padres y profesores	Mis padres conocen con quién salgo por ahí Mis padres saben dónde estoy cuando salgo por ahí Puedo hablar y entienden lo que les digo a mis padres de cosas de Internet Mis padres supervisan lo que hago en Internet	Grado de dominio de Internet por parte de los padres Puedo hablar con los profesores de lo que me pasa en Internet y lo entienden Grado de dominio de Internet por parte de los profesores
Padres antisociales	Alguno de mis padres ha tenido problemas con la policía o la justicia	
Amigos antisociales	Alguno de mis amigos ha tenido problemas con la policía o la justicia	

Los factores de riesgo de oportunidades delictivas se han construido a partir de las variables de: clima escolar, frecuencia de uso de Internet y precipitadores situacionales (tabla 62):

Tabla 62. Composición de las variables de oportunidades delictivas

Factores de riesgo	Contenidos de las preguntas del cuestionario	
Percepción del clima escolar	Gusto por ir a clase y por el ambiente del centro El director hace su trabajo El jefe de estudios hace su trabajo El orientador hace su trabajo El tutor hace su trabajo	Puedo acudir al director cuando le necesito Puedo acudir al Jefe de Estudios cuando le necesito Puedo acudir al orientador cuando le necesito Puedo acudir al tutor cuando le necesito
Frecuencia del uso de Internet	Frecuencia de uso de chat Frecuencia de uso de mail Frecuencia de uso de whatsapp Frecuencia de uso de Facebook Frecuencia de uso de Tuenti Frecuencia de uso de Google+ Frecuencia de uso de Twitter	Frecuencia de uso de otras redes sociales Frecuencia de uso de Youtube Frecuencia de uso de mundos virtuales Frecuencia de uso de videojuegos Frecuencia de uso de Internet para buscar información para clase Frecuencia de descarga de música y películas
Precipitadores situacionales	Respondo a un ataque rápidamente La otra persona lo merece Mi familia o amigos también lo han hecho y lo imito Es lo normal en Internet Es normal en mi grupo de amigos/as Alguien me dice que lo haga y yo lo hago Es algo que hay que hacer. Es un reto Es muy raro que me pillen	Aunque esté prohibido lo hago En Internet todo está permitido No me pasará nada aunque me pillen A las personas a las que lo hago no les pasa nada grave Me siento frustrado Mucha gente puede ver lo que he hecho en Internet Necesito defender mi imagen y la de mis amigos/as en Internet

Por último, se exponen los estadísticos de las variables que se utilizaran en el presente estudio (variable dependiente e independientes) (tabla 63).

Tabla 63. Estadísticos de las variables dependiente e independientes

Variable	n	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típica	Proporción V. Discretas (% Sí / % No)
<i>CIBERBULLYING (V. Dependiente)</i>	225	0	1	-----	-----	26,7 / 73,3
Exposición violencia	238	0	39	11,95	6,66	
Victimización <i>offline</i>	250	0	27	2,32	2,96	
Victimización <i>ciberbullying</i>	103	0	24	1,06	2,99	
Baja autoestima	248	0	34	17,45	7,76	
Alta impulsividad	232	0	52	19,89	10,04	
Falta de apoyo familiar	284	0	20	12,05	3,75	
Falta de apoyo escolar	292	0	6	3,29	1,52	
Falta de apoyo iguales	283	0	12	7,76	2,16	
Falta de supervisión padres/profesores	280	0	18	10,06	3,87	
Padres antisociales	293	0	1	----	----	8,9 / 91,1
Iguales antisociales	294	0	1	----	----	25,9 / 74,1
Clima escolar negativo	271	0	24	14,3	5,08	
Frecuencia alta uso de Internet	179	0	34	12,61	5,64	
Precipitadores situacionales	98	0	45	5,82	8,09	

6.1. FUENTES DE RIESGO PARA EL *CIBERBULLYING*

Como ya se ha apuntado anteriormente, este primer postulado del modelo TRD implicaría que todas las variables relacionadas con el *ciberbullying* se podrían clasificar, de manera parsimoniosa, en tres fuentes de riesgo: riesgos personales, carencias en apoyo prosocial, y oportunidades para los comportamientos de acoso. Estas categorías de riesgo, propuestas en el modelo TRD, se definen en este estudio a partir de las siguientes variables empíricas: a) los riesgos personales a partir de cinco variables: exposición a la violencia, victimización general (*offline*), victimización por *ciberbullying*, impulsividad y autoestima; b) las carencias de apoyo prosocial se integrarían por seis variables: falta de apoyo familiar, de apoyo del profesorado, de apoyo del grupo de iguales, contar con padres antisociales, con amigos antisociales y la falta de supervisión de padres y profesores; y c) oportunidades delictivas, en que se

incluyen tres variables: clima escolar negativo, superior frecuencia del uso de Internet y la existencia autoinformada por el individuo de más precipitadores situacionales.

Para evaluar este postulado del modelo TRD es necesario, en primer lugar, conocer cuál es la homogeneidad de cada una de las categorías de riesgo a través de las correlaciones existentes entre las variables que conforman cada una de ellas. Si la correlación entre las variables de cada categoría fuese alta se podría inferir que dichas variables son susceptibles de agruparse en el seno de dicha categoría de riesgo propuesta teóricamente.

En un primer paso, en la tabla 64, se pueden observar las correlaciones de todas las variables de riesgo o independientes. En todas las variables se producen correlaciones significativas, excepto en las variable victimización por *ciberbullying*, baja autoestima, frecuencia alta de uso de Internet y precipitadores situacionales. Las correlaciones son bajas y moderadas ($.133 < r < .568$), encontrando que las mayores correlaciones son las siguientes: falta de apoyo familiar y existencia de amigos antisociales ($r = .568$); exposición a la violencia y victimización *offline* ($r = .565$); y clima escolar negativo y falta de apoyo de los profesores ($r = .507$).

Como se ha dicho las variables de riesgos personales en las que se producen escasas correlaciones estadísticamente significativas con el resto son las de victimización por *ciberbullying*, menos en el caso de su correlación con la baja autoestima ($r = -.253$), exposición a la violencia ($r = .245$) y victimización *offline* ($r = .336$); baja autoestima, excepto con la victimización por *ciberbullying*, falta de apoyo familiar ($r = .210$), exposición a la violencia ($r = .161$) y victimización *offline* ($r = -.322$). Las variables de oportunidades delictivas en las que no se producen correlaciones con el resto de variables son: frecuencia alta de uso de internet, menos en el caso de la falta de apoyo del grupo de iguales ($r = .235$); y precipitadores situacionales, excepto en el caso de la alta impulsividad ($r = -.227$).

Tabla 64. Correlaciones generales de las variables independientes

	RP1	RP2	RP3	RP4	RP5	CAP1	CAP2	CAP3	CAP4	CAP5	CAP6	OP1	OP2	OP3
RP1	1	,565**	,245*	-,161*	,170*	-,232**	-,162*	-,153*	,259**	,255**	-,275**	-,145*	0,025	0,052
RP2		1	,336**	-,322**	,245**	-,317**	-,202**	-,167**	,194**	,240**	-,279**	-,292**	0,063	0,115
RP3			1	-,253*	0,088	-0,194	-0,098	-0,014	0,005	0,17	-0,122	-0,131	0,183	0,178
RP4				1	-,298**	,210**	0,078	0,064	-0,074	0,013	0,068	0,088	-0,03	-0,157
RP5					1	-,367**	-,356**	-,184**	,225**	,302**	-,307**	-,223**	0,075	-,227*
CAP1						1	,437**	,304**	-,191**	-,219**	,568**	,325**	0,051	-0,105
CAP2							1	,449**	-,133*	-,224**	,439**	,507**	0,068	0,001
CAP3								1	-0,113	-,194**	,305**	,354**	,235**	0,105
CAP4									1	,336**	-,145*	-0,064	0,077	,209*
CAP5										1	-,232**	-,145*	0,143	-0,01
CAP6											1	,473**	0,037	-0,01
OP1												1	0,058	0,045
OP2													1	0,192
OP3														1

RP1=exposición a la violencia; RP2=victimización *offline*; RP3=victimización *ciberbullying*; RP4=baja autoestima; RP5=alta impulsividad; CAP1=falta de apoyo familiar; CAP2=falta de apoyo escolar; CAP3=falta de apoyo iguales; CAP4=falta de supervisión de padres y profesores; CAP5=padres antisociales; CAP6=iguales antisociales; OP1= clima escolar negativo; OP2=alta frecuencia uso Internet; OP3=precipitadores situacionales.

En un segundo paso se trata de comprobar la coherencia interna de cada una de las categorías de riesgo por separado; de tal manera, que si las correlaciones de las variables dentro de cada categoría de riesgo son superiores a las halladas en promedio entre las diversas variables (con independencia de la categoría de pertenencia), podrá considerarse que nuestras variables empíricas se agrupan en las categorías de riesgo teorizadas por el modelo TRD.

6.1.1. HOMOGENEIDAD DE LA CATEGORÍA DE RIESGOS PERSONALES

En la tabla 65 se puede constatar que el grado de coherencia interna de esta categoría de riesgo es elevada debido a que se producen correlaciones estadísticamente significativas entre todas las variables, excepto para el caso de la victimización por *ciberbullying*. Además, en efecto, se comprueba que los índices de correlación de las variables dentro de la categoría de riesgos personales, tomadas de forma aislada, son superiores a las correlaciones promedio del conjunto de las variables ($.180 < r > .577$).

Tabla 65. Homogeneidad de los factores de riesgo personales

	RP1	RP2	RP3	RP4	RP5
RP1	1	,577**	,431**	-,143*	,226**
RP2		1	,458**	-,276**	,180**
RP3			1	-0,148	0,086
RP4				1	-,293**
RP5					1

RP1=exposición a la violencia; RP2=victimización *offline*;
 RP3=victimización *ciberbullying*; RP4=baja autoestima; RP5=alta impulsividad

6.1.3. HOMOGENEIDAD DE LA CATEGORÍA DE CARENCIAS EN APOYO PROSOCIAL

En la tabla 66 se puede observar que la homogeneidad de esta categoría de riesgo también es elevada, porque se producen correlaciones estadísticamente significativas entre todas las variables (excepto en la relación de la variable apoyo del grupo de iguales y supervisión de padres y profesores). Además el índice de correlación de las variables agrupadas en la categoría de riesgo de manera aislada es superior ($.133 < r > .568$) al que presentan las diversas variables cuando se toman en conjunto.

Tabla 66. Homogeneidad de los factores de carencias de apoyo prosocial

	CAP1	CAP2	CAP3	CAP4	CAP5	CAP6
CAP1	1	,437**	,304**	-,191**	-,219**	,568**
CAP2		1	,449**	-,133*	-,224**	,439**
CAP3			1	-0,113	-,194**	,305**
CAP4				1	,336**	-,145*
CAP5					1	-,232**
CAP6						1

CAP1=falta de apoyo familiar; CAP2=falta de apoyo escolar; CAP3=falta de apoyo iguales;
 CAP4=falta de supervisión de padres y profesores; CAP5=padres antisociales; CAP6=iguales antisociales

6.1.2. HOMOGENEIDAD DE LA CATEGORÍA DE RIESGO OPORTUNIDADES DELICTIVAS

En este caso no existen correlaciones significativas entre ninguna de las tres variables que técnicamente componen la categoría de riesgo oportunidades delictivas. Al igual que sucedía también con estas variables cuando se correlacionaban con las correspondientes a otras categorías de riesgos, con las que tampoco mostraban correlaciones significativas (véase tabla 67).

Tabla 67. Homogeneidad factores oportunidad

	OP1	OP2	OP3
OP1	1	0,058	0,045
OP2		1	0,192
OP3			1

OP1= clima escolar negativo; OP2=alta frecuencia uso Internet;
OP3=precipitadores situacionales

6.1.3. HOMOGENEIDAD INTER-CATEGORÍAS DE RIESGO

Por último, si se toman las tres categorías de riesgo (riesgos personales, carencias de apoyo prosocial y oportunidades delictivas) para conocer las correlaciones que globalmente se establecen entre ellas, solo se halla correlación estadísticamente significativa entre riesgos personales y carencias de apoyo prosocial, siendo una correlación moderada ($r=.576$) (tabla 68).

Tabla 68. Correlaciones entre los tres factores de riesgo del modelo TRD

	Riesgos personales	Carencias apoyo prosocial	Oportunidades delictivas
Riesgos personales	1	,576**	-0,385
Carencias apoyo prosocial		1	0,064
Oportunidades Delictivas			1

6.2. PRINCIPIOS INTER-RIESGOS Y MECANISMOS ETIOLÓGICOS EN LA EXPLICACIÓN DEL *CIBERBULLYING*

Los últimos análisis de este estudio se dirigen a evaluar empíricamente el principio de convergencia de riesgos, que es uno de los principios nucleares del modelo TRD. Dicho principio aduce que, como resultado de la covariación delictiva existente entre persona y ambiente, ciertos riesgos personales, determinadas carencias prosociales y una mayor exposición a determinadas oportunidades delictivas, tenderán a confluír en un mismo sujeto (Redondo, 2015).

Para someter a contraste este principio de convergencia inter-riesgos se va a realizar el análisis de dos grupos diferenciados de sujetos: el de agresores y el de no agresores. Para ello se utilizarán modelos estadísticos de regresión logística binaria porque permiten identificar las características de un grupo concreto, en este caso los sujetos que muestran algún tipo de conducta de acoso, frente a los que no lo hacen. También facilitará hacer un pronóstico probabilístico sobre la ocurrencia o no del

suceso objeto de análisis (el *ciberbullying*) entre los sujetos de un grupo (Pardo Merino y Ruiz Díaz, 2002).

De esta manera, se proponen y analizan cuatro modelos empíricos: el primero de ellos explora los factores de riesgo personales; el segundo, los factores de riesgo de carencias de apoyo prosocial; el tercero, los factores de riesgo de oportunidades delictivas; y, el cuarto, los factores de riesgo de las tres categorías anteriores, para conocer las interacciones que se producen con las variables dependientes más importantes de los tres modelos anteriores.

Por último, se efectuará una prueba adicional para afinar un poco más en el conocimiento de las variables que pueden intervenir en la explicación del *ciberbullying*: a través del análisis de la susceptibilidad (identificación de verdaderos casos positivos) y especificidad (identificación de verdaderos negativos) de la conducta de *ciberbullying*; es decir, para ver en detalle qué variables de las identificadas en los modelos de regresión logística tienen mayor poder predictivo del *ciberbullying*. Como resultado de ello, se halla el área bajo la curva ROC (*Received Operating Characteristics*) o COR (Característica Operativa del Receptor). Esta curva es el resultado de la combinación de la tasa de verdaderos positivos (sensibilidad), contra la tasa de falsos positivos. Un área bajo la curva por encima de .5 indica que la variable califica de manera correcta los casos positivos (Balakrishman, 1991).

Antes de efectuar el análisis explicativo propiamente dicho a través de los modelos estadísticos derivados de los análisis de regresión, es necesario conocer el poder explicativo de cada una de las variables independientes por sí misma, y así, poder conocer si los modelos explicativos posteriores mejoran las predicciones de las variables tomadas de manera individual. Una vez realizado el análisis con las variables tomadas de manera individual se puede comprobar que diversas variables independientes no son significativas por sí solas en la explicación de la variable dependiente (*ciberbullying*): victimización por *ciberbullying (online)*, falta de apoyo percibido por parte del grupo de iguales, falta de supervisión de padres y profesores, percepción del clima escolar negativo y alta frecuencia en el uso de Internet. Entre las variables que sí son significativas estadísticamente, las que mayor varianza de la conducta de *ciberbullying* son capaces de explicar por sí solas son los precipitadores situacionales (20%), seguidos de la alta impulsividad (11%). El resto de variables (exposición a la violencia, victimización offline, baja autoestima, apoyo familiar,

apoyo de los profesores, padres y amigos antisociales) explican entre el 0,4% y el 0,8% de dicha varianza.

En el primer modelo empírico se introducen las variables de riesgos personales. Así, se puede comprobar que en el *ciberbullying* entran en el modelo las variables exposición a la violencia, autoestima e impulsividad. El modelo estadístico, en su conjunto, mejora la predicción de los modelos individuales (se pasa de $R^2=.11$ en el caso de la impulsividad a $R^2= .19$ en el modelo estadístico 1). En este caso son significativas dos variables: baja autoestima y alta impulsividad. Por tanto, una persona con baja autoestima tiene un 7% más de probabilidad de estar inmerso en agresiones de *ciberbullying*; y una persona con alta impulsividad tendrá una probabilidad 1,05 veces mayor de ser agresor de *ciberbullying* (tabla 69). Además, la prueba de ajuste indica que el modelo muestra un buen ajuste a los datos observados (Prueba de Hosmer y Lemeshow>0.5).

Tabla 69. Modelo estadístico 1: factores de riesgo personales

VARIABLE DEPENDIENTE:							
Ciberbullying							
MODELO 1: RIESGOS PERSONALES	B	E.T.	Wald	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
						Inferior	Superior
Exposición a la violencia	0,039	0,027	1,988	n.s.	1,039	0,985	1,097
Autoestima	-0,076	0,029	6,701	0,01	0,927	0,874	0,982
Impulsividad	0,047	0,02	5,328	0,021	1,048	1,007	1,091
Constante	-1,228	0,773	2,528	0,112	0,293		
	-2log verosimilitud	156,089					
	R² Nagelkerke	.19					
Prueba de Hosmer y Lemeshow (p)	.503						

n.s.= no significativo. **p<.01/*p<.05

El segundo modelo empírico propuesto, correspondiente a las variables de carencias de apoyo prosocial, está formado por las variables falta de apoyo social familiar, falta de apoyo social de los profesores, y amigos antisociales. En este caso el modelo obtenido también mejora la predicción de las variables que lo integran tomadas de manera individual ($R^2=.06$ en el caso del apoyo familiar y de profesores a $R^2= .11$ en el modelo 2). Aunque solo resulta significativa la variable carencia de apoyo de los profesores. En concreto, un chico o una chica que no perciba apoyo por parte de los profesores tiene 22% más de probabilidades de estar inmerso en las conductas de *ciberbullying* que uno que sí que perciba dicho apoyo (tabla 70). Al

igual que en el modelo empírico de factores personales, los datos observados responden de manera satisfactoria a la prueba de ajuste (Prueba de Hosmer y Lemeshow > 0.5).

Tabla 70 . Modelo estadístico 2: carencias de apoyo prosocial

VARIABLE DEPENDIENTE: Ciberbullying							
MODELO 2: CARENCIAS APOYO PROSOCIAL	B	E.T.	Wald	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
						Inferior	Superior
Apoyo social familiar	-0,069	0,047	2,177	n.s.	0,933	0,851	1,023
Apoyo social profesores	-0,255	0,123	4,301	0,038	0,775	0,609	0,986
Amigos antisociales	0,651	0,348	3,506	n.s.	1,918	0,97	3,792
Constante	0,407	0,584	0,486	n.s.	1,503		
-2log verosimilitud	232,093						
R² Nagelkerke	.11						
Prueba de Hosmer y Lemeshow (p)	.582						

n.s.= no significativo. **p<.01/*p<.05

El tercer modelo empírico, relativo a los factores de oportunidad, queda configurado con las variables clima escolar y precipitadores situacionales. Sin embargo, el modelo estadístico con estas dos variables no mejora las predicciones de la variable precipitadores situacionales por sí sola (obteniéndose una $R^2 = .20$ en ambos casos). De esta manera, un chico o chica que haya percibido la influencia según él de alguno de los precipitadores situacionales tiene más probabilidad de ser agresor de *ciberbullying* 1,18 veces, con respecto a quien no haya indicado dicha influencia (tabla 71). Otro problema es que en este caso el modelo estadístico no se ajusta de manera satisfactoria a los datos observados (Prueba de Hosmer y Lemeshow < 0.5).

Tabla 71. Modelo estadístico 3: factores de riesgo de oportunidades delictivas

VARIABLE DEPENDIENTE: Ciberbullying							
MODELO 3: OPORTUNIDAD	B	E.T.	Wald	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
						Inferior	Superior
Clima escolar	0,008	0,043	0,032	n.s.	1,008	0,927	1,096
Precipitadores situacionales	0,169	0,055	9,541	0,002	1,184	1,064	1,318
Constante	-0,812	0,638	1,621	n.s.	0,444		
-2log verosimilitud	108,564						
R² Nagelkerke	.20						
Prueba de Hosmer y Lemeshow (p)	.046						

n.s.= no significativo. **p<.01/*p<.05

Finalmente, el cuarto modelo empírico propuesto es un modelo estadístico general (Tabla 72), en el que se incluyen las variables que han resultado significativas en cada uno de los modelos anteriores (referentes a las categorías específicas de riesgo). Así, forman parte de este modelo las variables impulsividad (riesgo personal), falta de apoyo social de profesores (carencia prosocial) y precipitadores situacionales (oportunidad antisocial). En este modelo global solo resultan estadísticamente significativas las variables impulsividad y precipitadores situacionales. Además, este modelo general sí mejora todos los modelos anteriores ($R^2=.30$). A la vez que el modelo se ajusta bien a los datos observados (Prueba de Hosmer y Lemeshow >0.5). Según sugiere este modelo global un chico o una chica que presente una alta impulsividad tendrá 1,1 más posibilidades de ser agresor en *ciberbullying* que una persona que no presente alta impulsividad; y una persona que indique ser influida por los precipitadores situacionales expuestos tendrá 1,2 más posibilidades de ser agresora en *ciberbullying*.

Tabla 72. Modelo estadístico 4: riesgos personales, carencias de apoyo prosocial y oportunidades delictivas

VARIABLE DEPENDIENTE:							
Ciberbullying							
MODELO 4: FUENTES RIESGO	B	E.T.	Wald	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
						Inferior	Superior
Impulsividad	0,091	0,033	7,476	0,006	1,096	1,026	1,17
Apoyo social profesores	-0,023	0,222	0,011	n.s.	0,977	0,632	1,511
Precipitadores situacionales	0,205	0,069	8,824	0,003	1,228	1,072	1,406
Constante	-3,074	1,311	5,494	0,019	0,046		
	-2log verosimilitud	87,955					
	R² Nagelkerke	.30					
Prueba de Hosmer y Lemeshow (p)	.362						

n.s.= no significativo. **p<.01/*p<.05

La última prueba a la que se someten los datos del presente estudio es hallar el área bajo la curva ROC de las dos variables que son significativas en el modelo de regresión logística. En este caso ambas variables están por encima de .5 (gráfico 39). El porcentaje del área bajo la curva es el siguiente: precipitadores situacionales el 74% e impulsividad el 65,7% (tabla 73).

Gráfico 39. Área bajo la Curva ROC para el *ciberbullying*

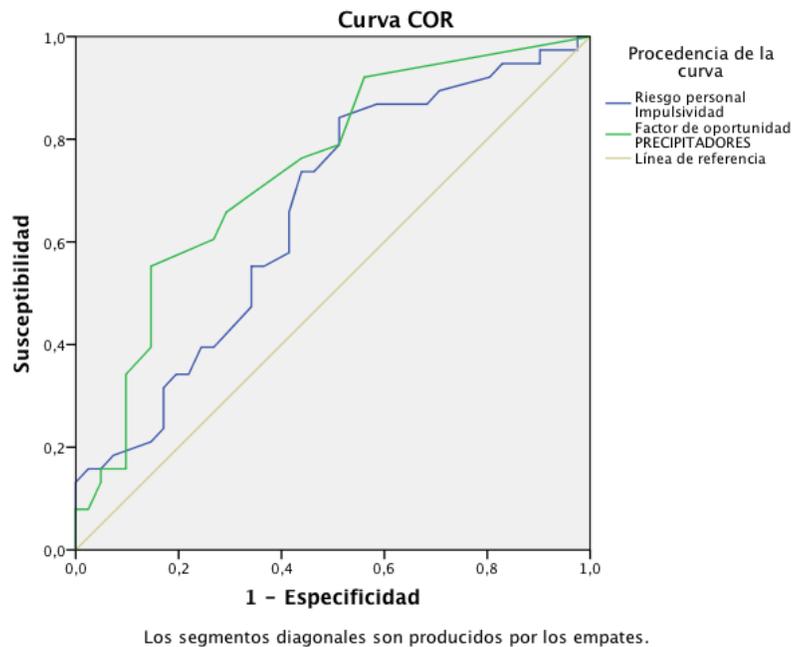


Tabla 73. Área bajo la curva ROC del *Ciberbullying*

Variables resultado de contraste	Área	Error típ. ^a	Sig. asintótica ^b	Intervalo de confianza asintótico al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Riesgo personal: Impulsividad	,657	,062	,017	,536	,777
Precipitadores situacionales	,740	,056	,000	,631	,850

El porcentaje de casos correctamente clasificados es del 58,2% (tabla 74), donde se sitúan de manera correcta el 97,4% de los casos positivos de *ciberbullying* (susceptibilidad).

Tabla 74. Porcentaje de casos clasificados en *ciberbullying*

	Observado	Pronosticado		
		Ciberbullying DISCRETA		Porcentaje correcto
		,00	1,00	
Paso 1	Ciberbullying DISCRETA ,00	9	32	22,0
	1,00	1	37	97,4
	Porcentaje global			58,2

a. El valor de corte es ,200

Por último, los porcentajes de la varianza (R^2) que explica cada uno de los modelos empíricos en la conducta de *ciberbullying* se recoge en la tabla 75. En este

caso sí se ve mejorado por el modelo estadístico general final en el que se integran las tres fuentes de riesgo (personal, carencia de apoyo prosocial y oportunidad).

Tabla 75. Porcentajes de varianza de *ciberbullying* explicados por cada modelo estadístico propuesto

(R ² Nagelkerke)	RP	CAP	OP	TRES FUENTES
CIBERBULLYING	.19	.11	.20	.30

RP=Riesgos personales; CAP=Carencias Apoyo prosocial;
OP=oportunidades delictivas

6.3. RESUMEN

En este capítulo se analizan empíricamente algunas de las propuestas teóricas del modelo TRD a partir de las conductas de *ciberbullying* de los jóvenes. En concreto, las dos cuestiones sometidas a comprobación empírica son las siguientes:

- 1) ¿Resultan adecuadas las tres categorías o fuentes de riesgo propuestas por el modelo TRD –riesgos personales, carencias de apoyo prosocial y oportunidades delictivas– para agrupar los riesgos que se asocian a las conductas de *ciberbullying* de los jóvenes?
- 2) ¿Existe en el *ciberbullying*, tal y como sugiere el modelo TRD, una convergencia entre los riesgos de distinta naturaleza que influye sobre los jóvenes que acosan en el ciberespacio a otros?

Para responder a estas preguntas científicas se han definido, a partir de las preguntas del cuestionario aplicado a 297 jóvenes, los siguientes factores de riesgo o variables independientes: a) riesgos personales (exposición a la violencia, victimización *offline*, victimización por *ciberbullying*, baja autoestima y alta impulsividad); b) carencias de apoyo prosocial (falta de apoyo familiar, falta de apoyo escolar, falta de apoyo del grupo de iguales, padres antisociales y amigos antisociales); y c) oportunidades delictivas (clima escolar negativo, frecuencia alta del uso de Internet, y precipitadores situacionales). Como conducta antisocial o variable dependiente se empleó la conducta de *ciberbullying*.

Para contestar a la primera cuestión, de si los factores de riesgo para el *ciberbullying* se agrupan o no en las categorías de riesgo sugeridas por el modelo TRD, se han realizado análisis de correlaciones. Como ha podido verse las correlaciones de las diferentes variables tomadas individualmente son inferiores a las correlaciones que presentan cuando se agrupan por categorías de riesgo. Además,

cuando se analizan las correlaciones generales entre las categorías, se observa que no se producen correlaciones altas entre ellas. De esta manera se puede asumir que la categorización de las variables tal y como postula el modelo TRD puede ser útil para la explicación del problema.

Para responder a la segunda pregunta, acerca de si el principio de convergencia inter-fuentes de riesgo también es aplicable a los factores de riesgo inmersos en el *ciberbullying*, se han llevado a cabo análisis de regresión logística. Como se ha mostrado en el punto 3 del capítulo sí parece comprobarse este principio, debido a que la variable alta impulsividad (riesgo personal) unida a la variable precipitadores situacionales (oportunidad delictiva) es capaz de explicar el 30% de la varianza del *ciberbullying*. Además, estas dos variables en su conjunto son capaces de clasificar correctamente el 97,4% de casos de agresores de *ciberbullying*.

CAPÍTULO 7.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1. DISCUSIÓN

7.1.1. CONOCIMIENTOS NUEVOS DE LA INFRACCIÓN JUVENIL A PARTIR DEL FENÓMENO DE *CIBERBULLYING*

Lo primero que se expone en el análisis descriptivo (capítulo 5) es la prevalencia de las conductas antisociales *online*, de *sexting* o de *ciberbullying* en una muestra de estudiantes de educación secundaria. De esta manera, se ha tratado de comprobar la primera hipótesis planteada en el capítulo 4 (H1.1), que propone que “la prevalencia de las conductas antisociales en el ciberespacio serán más amplias y variadas que la de los comportamientos de *sexting* o *ciberbullying*”. En efecto, se ha podido observar que las conductas antisociales en Internet son las que tienen una mayor prevalencia, seguidas de las conductas de *sexting* y por último las de *ciberbullying*. Estos hallazgos son consecuentes con los estudios basados en la técnica de autoinforme en criminología, donde las conductas más graves son las que menor incidencia tienen; situándose en esta misma línea los hallazgos de los estudios generales sobre delincuencia juvenil en España (Fernández, Bartolomé, Rechea y Megías, 2009).

Las conductas antisociales *online* con mayor prevalencia son las de difusión de bromas pesadas o cotilleos (23,9%), al igual que sucede en el estudio de Calvete *et al.* (2010), aunque en el citado trabajo tiene índices menores (20,1%). La segunda conducta más prevalente en ambos estudios es la de excluir deliberadamente a otra persona de un grupo (20,2%), que también en el trabajo que se acaba de referir es inferior, situándose en un 13,8% de los jóvenes encuestados. Además, otra diferencia entre ambos estudios es el uso del móvil para enviar amenazas, que es superior en el trabajo que aquí se presenta. Este hecho pudiera indicar que el futuro de Internet es la movilidad, es decir, cada vez los jóvenes utilizan más medios móviles (teléfonos, *tablets*,...) en vez de ordenadores personales.

Entre las conductas de *sexting* destaca el envío de imágenes propias sin que haya solicitud previa (con una prevalencia del 21,7% de la muestra). Este aspecto es

superior al de otros estudios; por ejemplo Hinduja y Patchin (2012) solo encuentran el 7,7% de casos. Por el contrario, las solicitudes de imágenes de terceros se sitúan en el 10,1% y el envío de imágenes íntimas propias después de recibir una solicitud en el 2,5%, estos índices siguen siendo inferiores a los de otros estudios (Hinduja y Patchin, 2012; Calvete *et al.*, 2010). Dentro de estas conductas, pero analizadas sobre las respuestas de estudiantes universitarios, Agustina y Gómez-Durán (2012) encontraron frecuencias de envío de imágenes propias de índole sexual del 10,3%, inferiores a las cifras de este análisis, y de recepción de estas imágenes del 39,7%, muy superior a nuestro estudio. Con todo ello se comprueba que la exposición a diferentes riesgos relacionados con el *sexting* de los adolescentes es importante, y se puede concluir que los principales riesgos que asumen los menores se concretan en la exposición a través de sus propias imágenes. Además, la frecuencia del *sexting* como medio de acoso a sus compañeros, mediante la solicitud de imágenes íntimas a compañeros o la difusión de imágenes de terceros, parece no ser la más importante por las cifras halladas en esta investigación.

La prevalencia de las conductas de victimización por *ciberbullying* es de un 10,3% y de agresión de un 5,1%. Ello se sitúa en la media de lo que muestran los estudios internacionales a este respecto, como la revisión efectuada por Patchin e Hinduja (2012), donde los índices de prevalencia de la victimización son del 5,5-58% y de la agresión del 4-44,1%. Si se comparan los hallazgos de este estudio con otros trabajos españoles se encuentran datos similares. Así, por ejemplo, el análisis del Defensor del Pueblo (2006) indica prevalencias del 10,8% de víctimas y 7,4% de agresores; y el del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008) índices de victimización del 2,5-7% y de agresión del 2,5-3,5%. También a través de uno de los últimos estudios españoles (Calmaestra, 2011), diferenciado del nuestro en que se pregunta por conductas generales de *ciberbullying* a través del teléfono móvil y de Internet; encuentra que con el móvil existe una prevalencia de un 4% de agresores y un 3,4% de víctimas, y con Internet un 3,3% de agresores y un 6% de víctimas, cifras ambas inferiores a las expuestas en este estudio. En último lugar, si se atiende al tipo de conductas mayoritarias entre los encuestados, se halla que las dos que se dan con mayor frecuencia son la de extender comentarios injuriosos y enviar imágenes comprometedoras, al igual que sucede en los resultados de Patchin e Hinduja (2010, 2012) en el ámbito anglosajón.

La segunda de las hipótesis propuestas (H1.2) sugería que “los varones estarán implicados en mayor medida en las conductas antisociales en Internet, de *sexting* o *ciberbullying* que las mujeres”. Los datos del presente estudio a este respecto indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las conductas evaluadas, excepto en la de usurpar la identidad de alguien (perfil de agresor) o que le usurpen la identidad propia a un estudiante (perfil de víctima). Estos resultados refutan nuestra segunda hipótesis, ya que los jóvenes varones no están más implicados que las mujeres en comportamientos de *sexting* y *ciberbullying* de manera general.

Por otro lado, y como ponen de manifiesto los estudios más recientes en este sentido se observa, que no existen diferencias en cuanto al sexo de los agresores y agresoras (Cappadocia y Craig, 2013; Lazuras *et al.*, 2013; Monks *et al.*, 2012). Pero también hay estudios españoles, por ejemplo Mora-Merchán *et al.* (2010) o Garaigordobil y Aliri (2013), que hallan un mayor número de chicas implicadas, sobre todo con la utilización del móvil, además incluyen en el *ciberbullying* un problema de violencia de género entre adolescentes, ya que estos autores aducen que el inicio de las relaciones erótico-sentimentales pueden ir acompañadas de violencia entre varones y mujeres.

Al igual que nuestras conclusiones, Smith (2013) llega a determinar que esta relación entre sexo y *ciberbullying* no está tan clara, y siguiendo la revisión de Tokunaga (2010, citado en Smith, 2013:181), afirma que hay investigaciones en todos los sentidos, donde los chicos están más implicados que las chicas y al contrario. Así Patchin e Hinduja (2012), tras una revisión de 40 artículos encuentran que las chicas están más involucradas en las conductas de victimización y los chicos en las de agresión, pero no hay grandes diferencias entre ambos grupos. No obstante, este es un aspecto que no queda del todo claro ni en la revisión, ni en los datos obtenidos por nuestro estudio, porque, en principio, no existen diferencias entre sexos en el *ciberbullying*.

La tercera de las hipótesis de partida de este primer estudio (H1.3) proponía que “no existirán diferencias en las conductas antisociales en Internet, de *sexting* o *ciberbullying* en razón de la edad de los participantes”. Los resultados sobre la influencia de la edad y del curso indican una gran variabilidad en función de la conducta antisocial analizada. Por ejemplo, en los casos de las conductas antisociales

online, la incidencia del problema aumenta hasta 2º curso de ESO (13-14 años) y después disminuye, de manera contraria a lo que sucede en el problema de *sexting*, que aumenta con la edad. Sin embargo, en el caso del *ciberbullying*, la problemática tiene una incidencia en la que se producen pocos casos en el primer curso (12-13 años), aumenta hasta obtener la mayor cifra de casos en el segundo curso (13-14 años), vuelve a disminuir en el tercer curso (14-15 años) y otra vez aumenta en el cuarto curso (15-16 años). Si se comparan estos resultados con otros estudios previos, por ejemplo Smith (2012), se confirma que la mayor parte de agresiones se da en los primeros cursos de la educación secundaria (13-15 años). Por el contrario, Patchin e Hinduja (2012) encuentran que los problemas comienzan en el ciclo medio y aumentan en los ciclos superiores. Aunque no hay consenso en la investigación, en nuestro estudio se observa que la mayor influencia se produce en 2º y 4º curso de ESO. Contrariamente a lo que sucede en la mayor parte de conductas antisociales y delictivas, que siguen una curva de edad en la que se produce una disminución hacia edades superiores (Redondo y Garrido, 2013; Serrano Maíllo, 2009).

La cuarta de las hipótesis (H.1.4.) propugnaba que “existirá una relación fuerte entre las conductas de agresión y victimización en el problema de *ciberbullying*”. En este sentido, este estudio encuentra que hay una gran asociación entre las conductas de agresión y victimización, por lo que esta hipótesis puede quedar confirmada. Además, en este análisis, se encuentra un grupo de agresores-víctimas del 12%, lo que es una tasa superior a estudios previos; por ejemplo el de Calmaestra (2011) que halla una prevalencia del 0,9% de agresores-víctimas con la utilización del teléfono móvil y un 1,3% con la utilización de Internet. Por lo que esta relación puede hacernos intuir el poder que tiene la victimización previa en la agresión posterior, consonante con muchos estudios previos (Accordino y Accordino, 2011; Cappadocia y Craig, 2013; Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2014; Erdur-Baker, 2010; Hemphill *et al.*, 2012; Kowalski *et al.* 2012; Patchin e Hinduja, 2013; Patchin e Hinduja, 2012; Schultze-Krumbholz y Scheithaner, 2009; Walrave y Heirman, 2011).

7.1.2. EXPLICACIONES DEL *CIBERBULLYING* MEDIANTE EL MODELO TRD

En el capítulo 6 se han analizado las características de las fuentes de riesgo presentes en la problemática de *ciberbullying*, a través de su división en las categorías de riesgo propuestas en el modelo TRD, tomando como base las respuestas de los estudiantes encuestados descritas en el capítulo 5. En las fuentes de riesgo personales son más frecuentes los riesgos de exposición a la violencia, sobre todo en el barrio, televisión y el colegio; los contactos con la justicia; y, sobre todo, la victimización por *ciberbullying*. En las carencias de apoyo prosocial existe una incidencia muy baja, por debajo del 10%. Y en las oportunidades delictivas la mayor incidencia se produce en los precipitadores situacionales, es decir, aquellas asunciones que tienen los agresores sobre la facilidad de llevar a cabo el acoso a través de medios telemáticos; pudiendo estar este aspecto situacional relacionado con estudios previos que ponen de manifiesto la importancia de los mecanismos de desvinculación moral, debido a que hacen que los acosadores estén más predispuestos para cometer el ciberacoso (Bauman, 2009; Lazuras *et al.*, 2013; Pornari y Wood, 2011).

A través de este análisis y como parte más destacada del mismo, se observa una clara relación entre agresión por *ciberbullying* y victimización. Así se puede estar hablando de agresiones reactivas, más que proactivas, como se ha señalado en los estudios previos, en los que esta victimización previa predispone para la agresión posterior (Ang *et al.*, 2013; Barlett *et al.*, 2013; Barlett y Gentile, 2012; Calvete *et al.*, 2010; Gradinger *et al.*, 2009; Sontag Law *et al.*, 2007; Zhou *et al.*, 2013).

Por todo lo expuesto, el objetivo científico más ambicioso de este trabajo es conocer si el modelo TRD es adecuado para la explicación de las conductas de *ciberbullying* (capítulo 6). Para ello, el análisis se ha centrado en tratar de aportar evidencia empírica en dos sentidos distintos: en primer lugar, conocer si las variables estudiadas se pueden agrupar en tres categorías de riesgo (riesgos personales, carencias de apoyo prosocial y oportunidades delictivas); y en segundo lugar, estimar la probabilidad de ocurrencia de *ciberbullying*, estudiando las variables de riesgo asociadas al mismo.

El primer análisis realizado se ha centrado en conocer las correlaciones que se establecen entre las variables o factores de riesgo. En este caso se comprueba como la homogeneidad de los factores agrupados por categorías de riesgo es un poco superior a la homogeneidad de los factores sin agrupar. Aunque entre los factores de oportunidades delictivas no se producen correlaciones significativas. De esta manera, este análisis está en la línea de la investigación previa de Pérez Ramírez (2012) que halla similares correlaciones entre factores de riesgo en su análisis de datos longitudinales.

Tras llevar a cabo los análisis de regresión logística, se halla que las conductas de *ciberbullying* poseen las siguientes variables predictoras en los modelos propuestos para cada categoría de riesgo: a) riesgos personales: baja autoestima y alta impulsividad; b) carencias de apoyo prosocial: falta de apoyo de los profesores; y c) oportunidades delictivas: precipitadores situacionales. También se propone un modelo completo, con la inclusión en el mismo de todas estas variables predictoras, indicando que la alta impulsividad y los precipitadores situacionales son importantes en la explicación del *ciberbullying*. De tal manera que la probabilidad de *ciberbullying* se configuraría a través de aquellos individuos que presenten alta impulsividad (1,01 más posibilidades), y manifiesten mayor facilidad para la comisión de este acoso en Internet a través de los precipitadores situacionales (1,23 más posibilidades). Además, las dos variables, en su conjunto, clasifican de manera correcta el 97,4% de los casos positivos. Por este motivo se podría concluir que el principio de convergencia inter-riesgos del modelo TRD sería de aplicación al *ciberbullying*.

En el sentido expuesto, en el que interactúan riesgos personales (impulsividad) en función de las asunciones de la facilidad o no que genera Internet para la agresión (precipitadores situacionales) se encuentra la investigación de Lazuras *et al.* (2003), donde considera que lo más importante es la autoeficacia situacional, supeditada al contexto del ciberespacio: es decir, existe mayor índice de agresión entre aquellos estudiantes que se consideran más autoeficaces en el ciberespacio.

Si se comparan estos resultados con los recogidos por Pérez Ramírez (2012) en su tesis doctoral, en la que evalúa empíricamente el modelo TRD a través de datos de una muestra de jóvenes británicos, los nuestros difieren porque indican que las oportunidades delictivas son importantes en las conductas de *ciberbullying*, al

contrario que los hallazgos de esta autora con la conducta antisocial, donde la importancia radica en los factores de riesgo personales y carencias de apoyo prosocial.

Para analizar la aplicabilidad del modelo TRD a la explicación del *ciberbullying*, se ha intentado responder a las tres hipótesis de partida planteadas en el capítulo 4, relativas al segundo estudio. La primera de ellas (H2.1.) indicaba que “los implicados en las conductas de *ciberbullying* presentarán mayores riesgos personales y carencias en el apoyo prosocial que los no implicados”; y, en efecto, los datos indican que sí existen mayores riesgos personales y carencias de apoyo prosocial en el grupo de agresores que en el de no agresores, concretado en baja autoestima, alta impulsividad y carencias de apoyo prosocial por parte de los profesores.

En cuanto a la segunda hipótesis (H2.2) en la que se proponía que “para que se produzcan las agresiones en Internet será necesaria la existencia en el ciberespacio de oportunidades delictivas”, efectivamente se comprueba que existe una variable de oportunidad que es predictora del acoso en el grupo de agresores: su asunción de que existen precipitadores situacionales en el ciberespacio, unida al factor de riesgo personal de alta impulsividad.

Por último, la tercera de las hipótesis (H2.3), que establecía que “la victimización previa, como factor de riesgo personal, predecirá en mayor medida estar implicado en las conductas de *ciberbullying*”, queda refutada porque la victimización previa no es una variable predictora en ninguno de los modelos empíricos propuestos.

7.2. CONCLUSIONES GENERALES

En esta tesis doctoral se pone de manifiesto que las conductas de agresión y victimización de los jóvenes en Internet existen en todos los países donde se ha investigado. También se ha podido comprobar que estos comportamientos son variados, abarcando desde problemas antisociales en general en Internet (tales como usurpación de la identidad, insultos, amenazas, etcétera), hasta *sexting* (envío y solicitud de imágenes íntimas) y *ciberbullying* (maltrato y acoso *online* hacia compañeros de colegio). Pero también se ha visto que los investigadores no se ponen de acuerdo en determinar si todas las conductas descritas anteriormente se pueden enmarcar dentro de un mismo fenómeno, el *ciberbullying*, o no.

En este estudio se ha encontrado evidencia empírica para pensar que existen diferencias entre las tres conductas citadas. Por ejemplo, las conductas antisociales son más frecuentes y no se centran exclusivamente en compañeros del centro educativo, sino que van más allá, ya que en estos comportamientos la víctima puede ser cualquier persona; el *sexting* no solo se refiere a la utilización las imágenes íntimas para acosar de manera frecuente, sino que la mayor prevalencia de este comportamiento es la propia exposición de los menores al enviar sus fotografías comprometedoras a otras personas; es decir, se trata más bien de conductas de riesgo, más que de acoso propiamente dicho.

Además de todo lo expuesto hasta aquí, el debate teórico también se dirige a determinar si el *ciberbullying* es una forma más de maltrato y acoso juvenil, pero con nuevas herramientas; o, por el contrario, es una nueva forma de acoso. En este sentido, la conclusión principal de este estudio es que se puede tratar de una forma amplificada y diferente del acoso tradicional, con la utilización de las herramientas que los jóvenes tienen en Internet para comunicarse, por lo que constituye una nueva modalidad de maltrato y acoso.

En lo referente a las características de las conductas de ciberacoso analizadas en el presente trabajo se ha comprobado que no existen diferencias claras en función del sexo entre agresores y víctimas de *ciberbullying*, más que en la conducta de usurpación de identidad. Además se ha podido conocer que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes cursos objeto de estudio. Y sí existe un grupo de agresores-víctimas en torno al 12%, así existe una correlación elevada entre las tipologías de conductas de agresión y victimización.

Por otra parte, los factores de riesgo incluidos en los estudios previos sobre el *ciberbullying* se pueden clasificar siguiendo uno de los postulados más importantes del modelo TRD, es decir, pueden categorizarse en factores personales, de falta de apoyo prosocial o de oportunidades delictivas.

En la categoría de riesgos personales sobre todo se han estudiado las siguientes características: victimización previa, ya sea *online* u *offline* y la alta impulsividad. En la categoría de carencias de apoyo prosocial lo han sido las características relacionadas con la falta de apoyo por parte del grupo de iguales, de la familia o de los profesores.

En la última categoría de oportunidades delictivas se ha investigado, sobre todo, el precipitador de la agresión a través de agresiones reactivas frente a las proactivas, es decir, que respondan a una provocación previa.

De igual forma se ha observado que varios estudios asocian variables de diferentes categorías de riesgo, relacionándose riesgos personales (tensión, manipulación y aprobación del *ciberbullying*) con carencias de apoyo prosocial (rechazo por parte del grupo de iguales y clima escolar negativo); riesgos personales (victimización previa y tensión) con oportunidades delictivas (oportunidades en Internet y alta exposición a contenido multimedia en la Red); y carencias de apoyo prosocial (comunicación con los padres) y oportunidades delictivas (anonimato).

Aquí se han estudiado los diferentes factores de riesgo asociados a los agresores de *ciberbullying*, llegando a la conclusión de que las variables personales más importantes son las de baja autoestima, alta impulsividad; la de carencias de apoyo prosocial es la ausencia de apoyo por parte del profesorado; y las oportunidades delictivas se concretan en asunciones relativas a la facilidad de la agresión en Internet (precipitadores situacionales).

En definitiva y como afirma Andrés-Pueyo (2012) sobre el futuro de la violencia interpersonal: el primer esfuerzo para combatir eficazmente la violencia interpersonal es identificarla con precisión. En esta dirección, el estudio aquí desarrollado ha puesto de manifiesto que existen diferencias en las conductas de acoso de los menores en Internet, y cómo los diferentes factores de riesgo que intervienen en la conducta de *ciberbullying* se relacionan a través de la interacción individuo y ambiente (alta impulsividad y precipitadores situacionales). Y, en segundo lugar, en relación a la prevención del *ciberbullying*, Bartrina (2012) realza *el apoyo que necesitan los jóvenes de maestros y adultos, equipados con sólidas capacidades digitales para favorecer su resiliencia y competencias frente a los riesgos*. Con los datos empíricos obtenidos en este estudio parece ser que, en efecto, este es un factor fundamental, y que los riesgos que asumen los menores en Internet y las conductas agresivas en este medio están muy condicionadas por lo que se haga (o deje de hacerse) desde los centros educativos.

En resumen, los datos obtenidos en este estudio son coherentes con los expuestos en investigaciones previas, por lo que se refiere a frecuencia de las conductas de *ciberbullying*, su naturaleza y las principales características de las fuentes de riesgo predominantes que pueden influir sobre los jóvenes acosadores. Desde esta perspectiva, cabe concluir que el modelo TRD podría constituir una estructura teórica adecuada para explicar las conductas de *ciberbullying*. En coherencia con ello, se encuentra que los factores clave sobre los que, de acuerdo con nuestros datos, habría que intervenir en programas preventivos serían los siguientes: detectar y trabajar con aquellos chicos y chicas con baja autoestima, alta impulsividad, que no reciben apoyo por parte de los profesores y que asumen que Internet es un facilitador de las conductas de acoso. De esta manera, las intervenciones dirigidas hacia el profesorado y hacia la disminución de las facilidades del ciberespacio para la potencial agresión deberían ser las piezas clave para prevenir el *ciberbullying*.

7.3. LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio tiene una primera limitación importante, relativa a lo reducido de la muestra sobre la que se ha trabajado, que es de 297 sujetos. Los problemas para poder conocer la realidad de esta problemática, a nivel general, hace que se tenga que trabajar con muestras mayores; por este motivo los datos aportados en esta investigación no son extrapolables a la población general española, sino que se reducen a un área geográfica determinada (Zona Noroeste de la Comunidad de Madrid).

La segunda de las limitaciones se refiere a que no se ha preguntado directamente por las conductas de *bullying* tradicional, lo que hubiera sido deseable y altamente importante para conocer las diferencias entre las conductas *online* y *offline*, a través de análisis estadísticos específicos.

La tercera de las limitaciones se encuentra en que este campo de estudio está actualmente en plena evolución, por lo que no hay muchos estudios hasta el momento. Esta evolución hace que los estudios centrados en el uso de Internet por parte de los menores queden desfasados cuando todavía se están recogiendo los datos. Además de tener problemas en la comparación de los datos con estudios previos por el motivo aludido.

Por último, las líneas de investigación que traten el *ciberbullying* en el futuro deberían recoger los siguientes aspectos: trabajar con muestras amplias *online*; tener en cuenta la influencia de la conducta infractora *offline*, como una parte más de la realidad delictiva en el ciberespacio; y tratar de incluir los factores de riesgo de oportunidades delictivas en la Red. También se ha puesto de manifiesto para la comprensión y prevención del *ciberbullying* la importancia de los modelos teóricos integradores, como puede ser el modelo TRD, para tener una visión amplia de las relaciones que se establecen entre factores de riesgo, y afinar, de esta manera, en la explicación de la conducta antisocial en Internet.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accordino, B. & Accordino, M. (2011). An exploratory study of face-to-face and cyberbullying in sixth grade students. *American Secondary Education*, 40 (1), 14-30.
- Agnew, R. (1992). Foundation for a general theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30, 47-87.
- Agustina, J.R. & Gómez Durán, E.L. (2012). Sexting: research criteria of a globalized social phenomenon. *Archives of Sexual Behaviour*, 41 (6), 1325-1328.
- Ajzen, A. (2012). The theory of planned behavior. En P. Van Langre, A. Kruglanski, & E. Higgins (eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp.438-459). Londres: Sage.
- Albert Bau, I. (2010). *Estudio de autoinforme sobre factores de riesgo y carrera delictiva en una muestra de delincuentes encarcelados*. Memoria de investigación no publicada, trabajo final del Máster de Psicología Forense y Criminal, IL3, Universidad de Barcelona.
- Álvarez Álvarez, J.F. (2012). *Evaluación de la eficacia de un protocolo comunitario de concienciación, sensibilización y reeducación en seguridad vial, basado en el modelo criminológico del Triple Riesgo Delictivo*. Memoria de investigación para la obtención del DEA. Centro de Investigación en Criminología, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Álvarez-García, D., Núñez, J., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., & 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.
- Anderson, L. & McCabe, D. (2012). A coconstructed world: Adolescent self- socialization on the internet. *Journal of Public Policy & Marketing*, 31 (2), 240– 253.
- Andrés-Pueyo, A. (2012). Presente y futuro de la violencia interpersonal en las postrimerías del estado del bienestar. *Anuario de Psicología*, 42 (2), 199-211.
- Ang, R. & Goh, D. (2010). Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy and gender. *Child Psychiatry Human Development*, 41, 387-397.
- Ang, R., Huan, V., & Florell, D. (2013). Understanding the relationship between proactive and reactive aggression, and cyberbullying across United States and Singapore Adolescent samples. *Journal of Interpersonal Violence*, 29 (2), 237-54.
- Avilés, J. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.

- Avilés, J. (2009). Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Balakrishnan, N. (1991). *Handbook of the logitic distribution*. Nueva York: Marcel Dekker.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Personality. En O. John, R. Robins, & L. Pelvin (eds.), *Handbook of personality* (154-196). Nueva York: Guilford.
- Barlett, C. & Gentile, D. (2014). Predicting cyberbullying from anonymity. *Psychology of Popular Media Culture*. DOI: 10.1037/ppm0000055.
- Barlett, C., Gentile, D., Anderson, C., Suzuki, K., Sakamoto, A., Yamaoka, A., & Katsura, R. (2013). Cross-cultural differences in cyberbullying behaviour: a short-term longitudinal study. *Journal of cross-cultural psychology*, 45 (2), 300-313.
- Barlett, C., & Gentile, D. (2012). Attacking others online: the formation of cyberbullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture*, 1 (2), 123-135.
- Bartrina Andrés, M.J. (2012). *Análisis y abordaje del acoso entre iguales mediante el uso de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada.
- Bauman, S. (2009). Cyberbullying in a rural intermediate school: an exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 30 (6). DOI: 10.1177/0272431609350927.
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying- an analysis of Swedish adolescent data. *Computers in human behavior*, 29, 1896-1903.
- Bonnano, R. & Hymel, S. (2013). Cyberbullying and internalizing difficulties: above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 685-697.
- Buelga, S., Cava, M., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperada de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/5717/9788469490976.pdf?sequence=1>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behaviour*, 26, 1128-1135.
- Campoy Torrente, P. (2013). *Precipitadores situacionales del delito: una revisión*. Trabajo Fin de Máster no publicado. Centro de Investigación en Criminología, Universidad de Castilla-La Mancha.

- Cappadocia, M.C. & Craig, W.M. (2013). Cyberbullying: prevalence, stability, and Risk Factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology, 28* (2), 171-192.
- Cassidy, W., Faucher, Ch., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: a comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*. DOI: 10.1177/0143034313479697.
- Cohen, L.E. & Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: a routine activity approach. *American Sociological Review, 44*.
- Comunidad de Madrid (2014). *Barómetro de inmigración 2013*. Madrid: Consejería de Asuntos sociales. Recuperada de <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DBAR%3C%93METRO+DE+INMIGRACION%3C%93N+2014.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352849947746&ssbinary=true>
- Connel, N., Schell-Busey, N., Pearce, A., & Negro, P. (2013). Badgrlz? Exploring sex differences in cyberbullying behaviors. *Youth violence and Juvenile Justice, 12* (3), 209-228.
- Cuadrado-Gordillo, I. & Fernández-Antelo, I. (2014). Cyberspace as a generator of changes in the aggressive-victim role. *Computers in Human Behavior, 36*, 225-233.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1996). Social Information-Processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de : https://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: youngsters' experiences and parental perception. *Cyberpsychology Behavior, 11* (2), 217-223.
- Dempsey, A., Sulkowski, M., Dempsey, J., & Storch, E. (2011). Has cyber Technology produced a new group of peer aggressors? *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking, 14* (5), 297-302.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., & Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación, 362*. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-164.

- Díaz-Aguado, M.J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Dilmaç, B. & Aydogan, D. (2010a). Parental attitudes as a predictor of cyber bullying among Primari School children. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 67, 167-171.
- Dilmaç, B. & Aydogan, D. (2010b). Values as a predictor of ciber-bullying among secondary school students. *International Journal of Social Sciences* 5 (3), 185-188.
- Doane, A.N., Pearson, M.R., & 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.
- Elledge, L., Williford, A., Boulton, A., DePaolis, T., & Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of cyberbullying: the influence of children's provictim attitudes and teacher's ability to intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 698-710.
- 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, 109-125.
- Farrington, D., Piquero, A., & Jennings, W. (2013). *Offending from childhood to late middle age: recent results from the Cambridge Study in Delinquent Development*. Londres: Springer.
- Farrington, D. & Piquero, A. (2015). Forward to El Origen de los Delitos. En S. Redondo, *El Origen de los Delitos* (pp. 13-15). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C., & Sancho, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38 (1), 47-58.
- Fenaughty, J. & Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in human behavior*, 29, 803-811.
- Fernández, E., Bartolomé, R., Rechea, C., & Megías, A. (2009). Evolución y tendencias de la Delincuencia Juvenil en España. *Revista Española de Investigación en Criminología*, 7.
- Garaigordobil, M. & Aliri, J. (2013). Ciberacoso (cyberbullying) en el País Vasco. Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21 (3), 461-474.
- García, N. & González, A. (2012). *Violencia en centros escolares*. Alicante: Diputación Provincial. Recuperado de http://www.gov.gva.es/documents/19317797/21299499/Llibret_Policia_2011.pdf/8252a49d-230c-4c02-b1a7-1a736da0079d

- Garmendia, M., Garaitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M.A. (2011). *Riesgos y Seguridad en Internet: los menores españoles en el contexto europeo*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Recuperado de [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/National%20reports/Spanish%20report.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/National%20reports/Spanish%20report.pdf)
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying. Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217 (4), 205-213.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2009). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall Ibérica.
- Hamer, A., & Konjin, E.A. (2014). Cyberbullying behavior and adolescents' use of media with antisocial content: a cyclic process model. *Cyberpsychology, behavior and social Networking*, 17 (2), 74-81.
- Heirman, W. & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: an application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24, 614-620.
- Hemphill, S., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T., Toumbourou, J., & Catalano, R. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian Secondary School students. *Journal of Adolescence Health*, 51, 59-65.
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2012). *School Climate 2.0*. Thousand Oaks: Corwin SAGE.
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard. Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks: Corwin SAGE.
- Hinduja, S. & Patchin J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 1-29.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Ciencia y tecnología, sociedad de la información* (actualizado a 8 marzo de 2013). Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout¶m3=1259924822888
- Instituto Nacional de Estadística (2014). El comercio electrónico y el uso de las nuevas tecnologías. *Boletín Cifras INE*, 1. Recuperado de http://ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INECifrasINE_C&cid=1259943296411&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FINECifrasINE_C%2FPYSDetalleCifrasINE
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Encuesta de población activa. 4º trimestre 2013*. Recuperado de <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0413.pdf>

- Instituto Nacional de Tecnologías de la Información (INTECO) (2010). *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. Recuperado de <http://www.inteco.es/file/BbzXMkVkX8VG7-0ggHlozQ>
- Jang, H., Song, J., & 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.
- Kowalski, R., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & 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., & Limber, S. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International, 33* (5). DOI: 10.1177/0143034312445244.
- Law, D., Shapka, J., Domene, J., & Gagné, M. (2012). Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behaviour, 28*, 664-672
- Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2013). A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in human behaviour, 29*, 881-887.
- 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.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research, 50* (3), 123-234.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*, 1777-1791.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools, A research of gender differences. *School Psychology International, 21*, 157-170.
- Li, Q. (2005). *Cyberbullying in Schools: Nature and extent of Canadian adolescents*. Comunicación presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal.
- Livingstone, S. & Smith, P.K. (2014). Annual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55* (6), 635-654.
- Martín-Albo, J., Núñez, J.L., Navarro, J.G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology, 10* (2), 458-467.

- Martín Fernández, N. (2012). *Dimensiones de la agresión sexual: revisión de la literatura y exploración de un modelo explicativo*. Trabajo Fin de Máster no publicado. Máster Universitario en Psicología: individuo, grupo, organización y cultura, Universidad del País Vasco.
- Martínez-Catena, A. (2010). *Estudio sobre factores de riesgo y carreras delictivas*. Trabajo Fin de Máster no publicado. Máster de investigación en personalidad y comportamiento, Universidad de Barcelona.
- Marcum, C.D., Higgins, G.E., Freiburger, T.L., & Ricketts, M.L. (2014). Exploration of the cyberbullying victim/offender overlap by sex. *Journal of Criminal Justice*, 39, 538-548.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The Measurement of Cyberbullying: Dimensional Structure and Relative Item Severity and Discrimination. *Cyberpsychology, behaviour and social networking*, 14 (5), 267-274.
- Mesch, G. (2009). Parental Mediation, Online Activities and Cyberbullying. *Cyberpsychology & Behaviour*, (12) 4, 387-393.
- Miró, F. & García, N. (2014). *Ciberapp: estudio sobre el alcance de la cibercriminalidad contra menores en la provincia de Alicante*. Alicante: Diputación. Recuperado de http://issuu.com/diputacionalicante/docs/conclusiones_ciberapp?e=6840191/7488646
- Miró, F. (2012). *El cibercrimen. Fenomenología y criminología de la delincuencia en el ciberespacio*. Madrid: Marcial Pons.
- Mishna, F., Cook, Ch., Saini, M., Wu, M.J., & MacFadden, R. (2009). Interventions for children, youth and parents to prevent and reduce cyber abuse. *Campbell Systematic Reviews*, 2. Recuperado de [http://www.campbellcollaboration.org/lib/download/681/Mishna_cyber_abuse_Review+\(1\).pdf](http://www.campbellcollaboration.org/lib/download/681/Mishna_cyber_abuse_Review+(1).pdf)
- Modecki, K., Barber, B., & Vernon, L. (2013). Mapping developmental precursors of cyber-aggression: trajectories of risk predict perpetration and victimization. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 651-661.
- Monks, C., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: a survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33 (5). DOI: 10.1177/0143034312445242.
- Mora-Merchán, J., Ortega, R., Calmaestra, J., & Smith, P. (2010). El uso violento de la tecnología: el cyberbullying. En R. Ortega, (ed.), *Agresividad Injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 189-209). Madrid: Alianza Editorial.
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Sanidad. Recuperado de

- Oguda, M., Hamada, S., Yamawaki, A., Honjo, S., & Kaneko, H. (2012). *IJIME among Japanese junior high school students – traditional bullying and cyberbullying*. Actas del 20º Congreso Mundial de Neuropsiquiatría de la infancia y la adolescencia. Japón.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Olweus, D. (1996). *Violence in school: what teachers and parents should know and can do*. Bern: Huber.
- Oquendo, M., Baca-García, E., Graver, R., Morales, M., Montalván, V., & Mann, J. (2001). Spanish adaptation of the Barrat Impulsiveness Scale (BIS-11). *European Journal of Psychiatry*, 15, 147-155.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J.A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: a study of Spanish adolescents. *Journal of Psychology*, 217, 197-204.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Orué, I. & Calvete, E. (2008). *Exposure to violence, justification of violence beliefs and aggressive behaviour in children*. Comunicación presentada en el Eighteenth world meeting of the International Society for Research on Aggression. Budapest.
- Pardo Merino, A. & Ruiz Díaz, M.A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Park, S., Na, E., & Kim, E. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 42, 74-81.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying among Adolescents: Implications for Empirical Research. *Journal of Adolescent Health*, 53 (4), 431-432.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying. An update and synthesis of the research. En J. W. Patchin & S. Hinduja (eds.), *Cyberbullying prevention and response* (pp. 13-35). New York: Routledge.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: a test of general strain theory. *Youth and Society*, 43, 727-751.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, 80 (12), 614-621.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.

- 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, Universidad de Barcelona).
- Pettalia, J., Levin, E., & Dickinson, J. (2013). Cyberbullying: eliciting harm without consequence. *Computers in human behavior*, 29, 2758-2765.
- Pieschl, S., Porsch, T., Kahl, T., & Klockenbusch, R. (2013). Relevant dimensions of cyberbullying – result from two experimental studies. *Journal of applied developmental psychology*, 34, 241-252.
- Piquero, A., Hawkins, D., Kazemian, L., Petechuk, D., & Redondo, S. (2013). Transición desde la delincuencia juvenil a la delincuencia adulta. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 11-1.
- Popovic-Citic, B., Djuric, S., & Cvetkovic, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescence: a case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International*, 32, 411-424.
- Pornari, C. & Wood, J. (2010). Peer and Cyber Aggression in secondary School Students: the Role of Moral Disengagement, hostile Attribution Bias, and Outcome expectancies. *Aggressive Behaviour*, 36, 81-94.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Rechea, C. (2008). *Conductas antisociales y delictivas de los jóvenes en España*. Informe para el Consejo del Poder Judicial. Recuperado de http://www.uclm.es/Criminologia/pdf/16_2008.pdf
- Rechea, C., Barberet, R., Montañés, J., & Arroyo, L. (1995). *La delincuencia juvenil en España: autoinforme de los jóvenes*. Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha/ Ministerio de Justicia e Interior.
- Redondo Illescas, S. (2015). *El origen de los delitos. Introducción al estudio y explicación de la criminalidad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Redondo Illescas, S. (2008a). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD). *Revista Española de Investigación Criminológica*, 6-7.
- Redondo Illescas, S. (2008b). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD) (primera parte). *Boletín Criminológico*, 108-7.
- Redondo Illescas, S. (2008c). Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD) (segunda parte). *Boletín Criminológico*, 108-8.

- Redondo, S. & Garrido, V. (2013). *Principios de Criminología (4ª ed.)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimisation and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34, 834-837.
- Serrano Maíllo, A. (2009). 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 Derecho Penal y Criminología*, 11-13.
- Schultze-Krumbholz, A. & Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217 (4), 224-226.
- Slonje, R., Smith, P.K., & Fisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29, 26-32.
- Slonje, R. & Smith P.K. (2008). Cyberbulling: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P.K. (2013). Cyberbullying y ciberagresión. En A. Ovejero, P.K. Smith, & S. Yubero (eds.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 173-189). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Smith, P., Mahdavi, J., Fisher, S., Russel, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Child psychology and psychiatry* 49 (4), 376-385.
- Sontang, L., Clemans, K., Graber, J., & Lyndon, S. (2011). Traditional and Cyber Aggressors and victims: a comparison of Psychosocial characteristics. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 392-404.
- Sticca, F. & 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, 739-750.
- Talwar, V., Gómez-Garibello, C., & Shariff, S. (2014). Adolescents' moral evaluations and ratings of cyberbullying: the effect of veracity and intentionality behind the event. *Computers in Human Behavior*, 36, 122-128.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, behaviour and social networking*, 13 (2), 195-199.
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal Characteristics and Contextual Factors that determine helping, joining in and doing nothing when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40, 383-396.

- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media Society*, *11*, 1349-1372.
- Wade, A. & Beran, T. (2011). Cyberbullying: the new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, *26*, 44-61.
- Walrave, M. & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: predicting victimisation and perpetration. *Children and Society*, *25*, 59-72.
- Willard, N. (2003). Off-campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*. *1* (2), 65-93.
- Williams, K. & Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, *41*, S14-S21.
- Wright, M. & Li, Y. (2013). The association between cyber victimization and subsequent cyber aggression: the moderating effect of peer rejection. *Journal of Youth Adolescence*, *42*, 662-674
- Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*, 1308-1316.
- Yilmaz, H. (2011). Cyberbullying in Turkish middle schools: an exploratory study. *School Psychology International*, *32* (6). DOI: 10.1177/0143034311410262.
- Zhou, Z., Tang, H., Tian, Y., Wei, H., Zhang, F., & Morrison, C. (2013). Cyberbullying and its risk factors among Chinese high school students. *School psychology international*, 1-18.

ANEXO I. CUESTIONARIO

Estamos realizando un estudio en diferentes centros escolares de la Comunidad de Madrid para conocer la opinión y comportamientos de alumnos y alumnas como tú en Internet. Nos interesa conocer TU opinión sobre las diferentes cuestiones que encontrarás en esta encuesta. **NO DEBES PONER TU NOMBRE** en ningún sitio, ni hay datos que puedan identificarte, el cuestionario es totalmente **ANÓNIMO** y **CONFIDENCIAL**. Tus profesores no podrán saber lo que contestas.

* 1. Nombre de tu Instituto o Colegio

* 2. Curso al que vas

* 3. EDAD

* 4. SEXO

5. Dime qué personas viven contigo actualmente:

6. LUGAR DE NACIMIENTO (PAÍS)

7. ¿DÓNDE VIVES? (PUEBLO, CIUDAD-BARRIO)

8. ¿Dónde ha nacido tu padre?(PAÍS)

9. ¿Dónde ha nacido tu madre? (PAÍS)

10. ¿Qué estudios finalizó tu padre?

11. ¿Qué estudios finalizó tu madre?

12. ¿En qué trabaja tu padre?

13. ¿En qué trabaja tu madre?

14. ¿De cuánto dinero dispones a la semana?

15. ¿Qué número de chicos o chicas consideras que son buenos amigos tuyos?

16. En general, me llevo bien con ...

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE/ CASI SEIMPRE
MI PADRE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MI MADRE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MIS PROFESORES/AS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MIS COMPAÑEROS/AS DE CLASE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MIS AMIGOS /AS FUERA DE CLASE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OTRAS PERSONAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. En general, si tengo problemas puedo contar con ...

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE/ CASI SEIMPRE
MI PADRE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MI MADRE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MIS PROFESORES/AS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MIS COMPAÑEROS/AS DE CLASE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MIS AMIGOS /AS FUERA DE CLASE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OTRAS PERSONAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bloque II

Ahora vamos a hablar sobre tu familia y profesores...

18. Necesitamos conocer un poco más de la relación con tus padres o las personas con las que convives habitualmente, en general...

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE/ CASI SIEMPRE
Discuto con mis padres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salgo por ahí con mis padres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hago cosas con mis padres (como ver la tele, jugar a videojuegos, ayuda en las tareas de clase)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres supervisan lo que hago en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres conocen a mis amigos/as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres saben dónde estoy cuando salgo por ahí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo hablar con mis padres de las cosas que me pasan en Internet y lo entienden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Ahora necesitamos saber una serie de problemas que hayan podido tener tus padres, tus amigos/as o tú mismo con la policía o la justicia.

	NUNCA	EN ALGUNA OCASIÓN	MUCHAS VECES
Alguno de mis padres ha tenido problemas con la justicia o con la policía (ha sido denunciado, ha sido detenido, encarcelado) -No cuentan juicios por divorcios, ni multas de tráfico-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguno de mis amigos/as ha tenido problemas con la justicia (ha sido denunciado, ha sido detenido, encarcelado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
YO MISMO he tenido problemas con la justicia (he sido denunciado, he sido detenido, encarcelado, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si en algún apartado has contestado alguna vez o muchas veces especifica quién y en qué han consistido los problemas

20. Ahora te vamos a preguntar sobre tu centro educativo. CALIFICA DE 1 A 4 (1 significaría una valoración baja, que hacen mal o muy mal su trabajo, mientras que 4 es una valoración alta, querría decir que hacen muy bien su trabajo). Valora a las siguientes personas de tu colegio:

	Hacen su trabajo	Cuando los necesito puedo acudir a ellos
Director/a	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Jefe/a de estudios	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Orientador/a	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Tutor/a	<input type="text"/>	<input type="text"/>

21. ¿En qué grado dominan mis padres Internet, los ordenadores o teléfonos móviles?

22. ¿En qué grado dominan mis profesores Internet, los ordenadores o los teléfonos móviles?

23. Puedo hablar con mis profesores sobre cosas que me pasan en Internet (normalmente saben de lo que les hablo)

24. Normalmente me gusta ir a clase y estoy a gusto con el ambiente que hay con mis profesores y compañeros/as

Bloque III

Para ir terminando, queremos conocer los que haces y te pasa en INTERNET

25. Nos gustaría conocer lo que haces en Internet, dime la frecuencia con la que utilizas las siguientes aplicaciones

	Frecuencia con la que lo uso	Número de cuentas o perfiles distintos
Chat (Messenger u otros)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
E-mail	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Whatsapp	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Facebook	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Tuenti	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Google +	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Twitter	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Otras redes sociales,	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Youtube	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mundos virtuales (Second Live, Habbo Hotel,...)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Juegos online,	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Búsqueda de información para clase	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Descarga de música o vídeos	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Escribe el nombre de otras redes sociales y nombre de juegos que utilices habitualmente

26. De las siguientes conductas señala la frecuencia con las que las has realizado en el ÚLTIMO AÑO:

	NUNCA	UNA O DOS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE
Envío de amenazas o insultos a través del correo electrónico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envío de amenazas o insultos por el teléfono móvil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envío de imágenes humillantes de otras personas por internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envío de links de imágenes humillantes por internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir bromas pesadas, rumores, cotilleos sobre otras personas por internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envío de links con rumores, cotilleos, bromas pesadas sobre otras personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseguir la contraseña del correo de otra persona y hacerse pasar por ella para enviar mensajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabar con el móvil mientras el grupo se ríe de una persona o mientras se le obliga a hacer algo humillante o ridículo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar a otros imágenes humillantes de alguna persona, grabadas por mí,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grabar una agresión experimentada por alguien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar a otras personas el vídeo o las imágenes de la agresión grabada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difundir secretos de otras personas por internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excluir deliberadamente a alguien de un grupo online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Detalla cómo son las imágenes humillantes

27. SEXTING es cuando enviamos o recibimos imágenes o vídeos con contenido sexual explícito.

De las siguientes conductas de sexting, señala las que has sufrido o realizado en el ÚLTIMO AÑO:

	NUNCA	UNA O DOS VECES	VARIAS VECES	MUCHAS VECES
Alguien te ha pedido una imagen tuya desnuda/o o semidesnuda/o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguien te ha enviado una imagen suya desnuda o semidesnuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Has pedido una imagen de alguien desnuda o semidesnuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Has subido online la imagen de una persona que conoces desnuda o semidesnuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puedes añadir el comentario que quieras

28. CYBERBULLYING (Ciberacoso) es cuando alguien de manera REPETIDA acosa, amenaza o hace bromas pesadas de UN COMPAÑERO/A DE CLASE O DEL INSTITUTO online a través de teléfonos móviles u otros dispositivos electrónicos.

	NUNCA	UNA O DOS VECES	VARIAS VECES	MUCHAS VECES
He visto a otras personas que son ciber-acosadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En algún momento de mi vida he sido ciber-acosado/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En los últimos 30 días he sido ciber-acosado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Si he sido ciberacosado EN EL ÚLTIMO AÑO, ¿de qué manera?

De las conductas de cyberbullying que se exponen a continuación señala la frecuencia con la que las has sufrido:

	NUNCA	UNA O DOS VECES	VARIAS VECES	MUCHAS VECES
Alguien ha puesto comentarios sobre mí online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguien ha puesto imágenes sobre mí online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguien ha puesto un vídeo sobre mí online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguien ha creado una página web sobre mí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguien ha difundido rumores sobre mí online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguien me ha enviado mensajes amenazantes a través del teléfono móvil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguien me ha amenazado online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguien ha pretendido ser yo online (ha utilizado mi identidad)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. ¿Conozco a la persona que ha hecho esto?

31. ¿En cuál de los siguientes entornos me ha pasado esto? (Puedes señalar todos los que quieras):

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/>)En un chat (Messenger u otros) | <input type="checkbox"/> En Twitter | <input type="checkbox"/> Mientras estaba jugando online con múltiples jugadores. |
| <input type="checkbox"/> A través de e-mail | <input type="checkbox"/> En Google+ | <input type="checkbox"/> Mientras jugaba online con Xbox, Wii, PSP,... |
| <input type="checkbox"/> A través de mensajes en el teléfono móvil (whatsapp u otros) | <input type="checkbox"/> En otras redes sociales | <input type="checkbox"/> En Gossip u otras aplicaciones de cotilleo |
| <input type="checkbox"/> En Facebook | <input type="checkbox"/> En youtube | |
| <input type="checkbox"/> En Tuenti | <input type="checkbox"/> En mundos virtuales (Second Life, Habbo Hotel,...) | |

Otro (especifica)

32. Y ahora, TÚ mismo has estado involucrado en conductas de Cyberbullying:

	NUNCA	UNA O DOS VECES	VARIAS VECES	MUCHAS VECES
En algún momento de mi vida he ciber-acosado a alguien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En los últimos 30 días he ciber-acosado a alguien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Si he ciberacosado a alguien en EL ÚLTIMO AÑO, ¿De qué manera?:

De las conductas de cyberbullying que hemos visto señala la frecuencia con la que las TÚ lo has realizado:

	NUNCA	UNA O DOS VECES	VARIAS VECES	MUCHAS VECES
He puesto comentarios sobre otra persona online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He puesto imágenes sobre otra persona online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He puesto un vídeo sobre otra persona online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He creado una página web sobre otra persona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He difundido rumores sobre otra persona online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He enviado mensajes amenazantes a través del teléfono móvil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He amenazado online a otra persona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he hecho pasar por otra persona online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puedes añadir el comentario que quieras

34. ¿En cuál de los siguientes entornos he hecho esto? (Puedes señalar todos los que quieras)

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> En un chat (Messenger u otros) | <input type="checkbox"/> En Twitter | <input type="checkbox"/> Mientras estaba jugando online con múltiples jugadores. |
| <input type="checkbox"/> A través de e-mail | <input type="checkbox"/> En Google+ | <input type="checkbox"/> Mientras jugaba online con Xbox, Wii, PSP,... |
| <input type="checkbox"/> A través de mensajes en el teléfono móvil (whatsapp u otros) | <input type="checkbox"/> En otras redes sociales | <input type="checkbox"/> En Gossip u otras aplicaciones de cotilleo |
| <input type="checkbox"/> En Facebook | <input type="checkbox"/> En youtube | |
| <input type="checkbox"/> En Tuenti | <input type="checkbox"/> En mundos virtuales (Second Life, Habbo Hotel,...) | |

Otro (especifica)

35. Cuando llevo a cabo estas conductas de ciberbullying lo hago porque:

	NUNCA	A VECES	A MENUDO	SIEMPRE/ CASI SEMPRE
Respondo a un ataque rápidamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La otra persona lo merece	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi familia o amigos también lo han hecho y lo imito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es lo normal en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es normal en mi grupo de amigos/as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguien me dice que lo haga y yo lo hago	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es algo que hay que hacer. Es un reto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es muy raro que me pillen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aunque esté prohibido lo hago	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En Internet todo está permitido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No me pasará nada aunque me pillen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A las personas a las que lo hago no les pasa nada grave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento frustrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mucha gente puede ver lo que he hecho en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necesito defender mi imagen y la de mis amigos/as en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otros motivos

36. Cuando cometo alguna de las conductas de ciberbullying SIENTO CULPA O REMORDIMIENTOS:

37. Para ir terminando dime si utilizas el móvil / tablet en horas de clase y con qué frecuencia:

38. Si te conectas en clase, ¿cómo lo haces?

- Wifi Centro
- Tarifa datos propia
- Wifi de compañeros/as

Bloque III

Con esto ya terminamos, ahora queremos aonocer algo más sobre ti.

39. De las siguientes situaciones, cuéntanos con qué frecuencia te pasa o lo ves:

	Calle	Casa	TV	Colegio	Internet
¿Con qué frecuencia has visto como una persona pegaba o dañaba físicamente a otra en...?	<input type="text"/>				
¿Con qué frecuencia te han pegado o dañado A TI en...?	<input type="text"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona amenazaba a otra con pegarla en ...?	<input type="text"/>				
¿Con qué frecuencia te han amenazado con pegarte a ti en...?	<input type="text"/>				
¿Con qué frecuencia has visto como una persona insultaba a otra en...?	<input type="text"/>				
¿Con qué frecuencia te han insultado a ti en...?	<input type="text"/>				

40. Ahora te vamos a preguntar cómo te ves a ti mismo/a. Señala cómo te sientes en este momento:

	MUY EN DESACUERDO	NO ESTOY DE ACUERDO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
En general estoy satisfecho conmigo mismo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A veces pienso que no sirvo para nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo tener varias cualidades buenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A veces me siento realmente inútil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siento que soy una persona digna de estima, al menos en igual medida que los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desearía sentir más respeto por mí mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me inclino a pensar, que en general, soy un fracaso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asumo una actitud positiva hacia mí mismo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Seguimos para conocer cómo te ves a ti mismo/a:

	RARAMENTE	OCASIONALMENTE	A MENUDO	SIEMPRE O CASI SIEMPRE
Actúo impulsivamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hago las cosas en el momento en el que se me ocurren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hago las cosas sin pensarlas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Digo las cosas sin pensarlas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compro cosas impulsivamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me esfuerzo por asegurar que tendré dinero para pagar mis gastos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planifico el futuro (me interesa más que el presente)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ahorro con regularidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planifico mis tareas con cuidado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso las cosas cuidadosamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento inquieto en clase (me siento inquieto si tengo que oír a alguien por un largo periodo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se me hace difícil estar quieto por largos períodos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me concentro con facilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy una persona que piensa sin distraerse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me aburro con facilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

YA HEMOS TERMINADO!!!!!!

**YA HEMOS TERMINADO, MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN Y POR TU PACIENCIA.
ASEGÚRATE DE HABER CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS QUE QUERÍAS CONTESTAR.**

42. Aquí puedes dejar cualquier comentario