



Facultad de Psicología y Ciencias sociales

Doctorado en Psicología

TESIS DOCTORAL

Empatía en adolescentes entre 13 y 18 años, víctimas, agresores y observadores en situación de cyberbullying, en instituciones educativas de la CABA.

Doctorando: Lic. Flavio E. Calvo

Director de Tesis: Dr. Bernardo S. Kerman

Año 2021

Empatía en adolescentes entre 13 y 18 años, víctimas, agresores y observadores en situación de ciberbullying, en instituciones educativas de la CABA.

Agradecimientos

A mi familia, en particular a mi esposa, Andy, por su compañía y apoyo en este proceso.

A mi director de tesis, el Dr. Bernardo Kerman, quien es para mí un mentor, quien no solo fue consistente y preciso con sus tutorías, sino que además me brindó un espacio de crecimiento y conocimiento.

Al equipo de investigación de bullying y ciberbullying, quienes también acompañaron y fueron parte de todo este desarrollo.

A la universidad de Flores, que siempre en diferentes espacios brindó un lugar para mi desarrollo personal y profesional.

Resumen:

El ciberbullying es en la actualidad un fenómeno de violencia, que trasciende los sistemas escolares, donde el uso de plataformas electrónicas para hostigar a otros permite que este tipo de acoso presente características propias y distintivas que superan el bullying cara a cara. El objetivo de este proyecto es el de conocer la asociación existente entre la empatía y el ciberbullying en adolescentes, estudiantes de colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un rango etario de 13 a 18 años.

Se utilizó un diseño descriptivo no experimental y de corte transversal, administrando versiones adaptadas de dos instrumentos de evaluación, la Escala de empatía de Davis y el Screening de acoso entre iguales de Garaigordobil, teniendo en cuenta las variables socio-demográficas.

Los adolescentes de ambos sexos con altas puntuaciones en los roles de víctimas y testigos de ciberbullying, presentaron asimismo altas puntuaciones en las variables de Angustia Personal y Preocupación Empática. Mientras que quienes mostraron altos niveles en el rol de Hostigadores presentaron bajos niveles de Preocupación Empática y Angustia personal.

Este estudio es de suma utilidad para plantear acciones preventivas del ciberacoso.

Abstract:

Cyberbullying is currently a phenomenon of violence that transcends school systems, where the use of electronic platforms to harass others allows this type of harassment to present its own distinctive characteristics that go beyond face-to-face bullying. The objective of this project is to know the association between empathy and cyberbullying in adolescents, students from schools in the Autonomous City of Buenos Aires, with an age range of 13 to 18 years.

A descriptive, non-experimental and cross-sectional design was used, administering adapted versions of two evaluation instruments, the Davis Empathy Scale and the Garaigordobil Peer Harassment Screening, taking into account socio-demographic variables.

Adolescents of both sexes with high scores in the roles of cyberbullying victims and witnesses, also presented high scores in the variables of Personal Anguish and Empathic Concern. While those who showed high levels in the role of Harassers presented low levels of Empathic Concern and personal Anguish.

This study is extremely useful to propose preventive actions against cyberbullying.

Índice:

Introducción:	Pág. 01
Capítulo I: Precedentes del bullying	Pág. 06
1.1 El crecimiento de las nuevas tecnologías y sus consecuencias.....	Pág. 06
1.2 Los adolescentes y las TIC.	Pág. 09
1.3 Sexting	Pág. 13
1.4 Grooming	Pág. 15
1.5. Adicción a internet. Ciberadicción	Pág. 17
1.6 Bullying	Pág. 19
1.6 Los diferentes actores del bullying	Pág. 21
Capítulo II: Ciberbullying	Pág. 25
2.1. Conceptualización del término	Pág. 25
2.2. Características propias del ciberbullying.....	Pág. 30
2.3. Tipos de ciberbullying	Pág. 37
2.4. Visión cognitiva y sistémica.....	Pág. 43
Capítulo III: Empatía	Pág. 54
3.1 Concepto y definición	Pág. 54

3.2 Enfoques cognitivos y afectivos.....	Pág. 58
3.3 Enfoques multidimensionales	Pág. 62
3.4 Neurociencias y empatía	Pág. 66
3.5 Relación entre empatía y ciberbullying	Pág. 71
Capítulo IV: Investigaciones previas sobre ciberbullying:	Pág. 77
4.1 Primeros estudios realizados en países escandinavos	Pág. 77
4.2 Investigaciones realizadas en Asia	Pág. 78
4.3 Investigaciones en Europa	Pág. 81
4.4 Investigaciones empíricas realizadas en EEUU	Pág. 88
4.5 Estudios empíricos realizados en América Latina	Pág. 92
4.6 Estudios empíricos en la República Argentina	Pág. 97
Capítulo V: Objetivos:	Pág. 103
5.1 Objetivo General	Pág. 103
5.2 Objetivos específicos	Pág. 103
5.3 Hipótesis	Pág. 104
Capítulo VI: Método	Pág. 105
6.1 Planteamiento del problema	Pág. 105
6.2 Tipo de estudio	Pág. 108

6.3 Muestra de unidades de análisis	Pág. 109
6.4 Procedimiento	Pág. 113
6.5. Software estadístico	Pág. 113
6.6. Aspectos éticos	Pág.114
Capítulo VII: Resultados:	Pág. 115
Capítulo VIII: Discusión:	Pág. 130
8.1. Ciberacoso	Pág. 131
8.2. Niveles de agresores, testigos y víctimas	Pág. 133
8.3. Diferencias según sexo y edad	Pág. 137
8.4. Empatía y ciberacoso	Pág. 142
8.5. Redes sociales más utilizadas	Pág. 145
8.6. Cuentas de memes	Pág. 146
Capítulo IX: Conclusiones y recomendaciones	Pág. 149
Referencias:	Pág. 158
Anexos	

Introducción:

1. Origen y justificación de la presente investigación.

El ciberbullying es una realidad mundial que trasciende fronteras. En la República Argentina la ley 26.388, sancionada en junio de 2008, incorporó los delitos informáticos al código penal nacional. De todas maneras, esta ley está llena de vacíos legales. A saber, el robo de identidad, que es un grave problema relacionado al uso de internet y al ciberbullying, no fue tenido en cuenta en esta ley.

Asimismo, el artículo 131 del código penal argentino expresa la condena para quien con el propósito de cometer algún delito contra la integridad sexual de un menor utilice comunicaciones electrónicas, telecomunicaciones, o cualquier otra tecnología de transmisión de datos.

Esto conlleva a la exigencia de generar acciones efectivas para desarrollar un mejor entendimiento de lo que sucede en internet, fundamentalmente a través de los medios sociales de vinculación. En estos medios muchas veces se desarrolla el ciberacoso, una forma de violencia intrusiva, constante, que no posee límites geográficos o de audiencia.

Se comprende el ciberbullying como la intimidación y/o maltrato entre niños y adolescentes de ambos sexos y edad similar a través del espacio virtual (Rivera y Zapata, 2015). Es un problema sistémico, ya que el ciberacoso involucra a más personas que las directamente implicadas, debido a que se vive dentro de un sistema que involucra compañeros, familiares, sociedad, etc.

quienes adoptan una serie de roles, ya sea como hostigadores, como víctimas, como observadores o como salvadores, y que lo aprecian con diversas emociones (Cowie, 2013).

Este documento tiene como objetivo proporcionar una mejor base para la comprensión del ciberbullying y su relación con la empatía, en adolescentes de 13 a 18 años, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tener más luz sobre esta realidad permitirá trabajar en herramientas para su prevención y para la promoción de conductas asertivas a través de las redes sociales.

2. Fundamentación teórica

El presente documento de investigación se encuentra basado en una serie de constructos teóricos de una línea cognitivo sistémica. En primer lugar, Cognitivo, ya que los seres humanos organizan su experiencia por medio de esquemas cognitivos, que son modelos internos que disponen sobre sí mismos y el mundo (Beck et al., 2005). Los esquemas previos que los sujetos posean influirán en su interpretación del mundo que los rodea. La cognición envuelve procesos mentales, marcos de referencia, es decir mapas, organización de redes mentales o neuronales, sistemas de información mental, niveles de interpretación, universos conceptuales, percepción, evaluación perceptiva y evaluación emotiva percibida (Rodríguez, 2007).

A partir de este enfoque teórico se brinda una gran jerarquía a los fenómenos que suceden en la mente de una persona, considerando fundamentalmente, el rol que poseen las creencias como agentes causales del

comportamiento y las repercusiones emocionales de las personas (Fernández Martín et al., 2004). Caballo (2001), expresa que el enorme poder explicativo y predictivo que poseen los componentes cognitivos, se deben a que las conductas, las emociones y las cogniciones trabajan como fenómenos interdependientes. Es por esta razón que las modificaciones a nivel cognitivo repercuten en la emoción de una persona y en su comportamiento observable. Efectivamente los patrones de conductas disfuncionales y las reacciones emocionales excesivas o insuficiente no son producto de la situación objetiva sino de las creencias e interpretaciones que se realizan sobre dicha situación (Medrano et al., 2010). Como cada sujeto se interprete en un rol de víctima, testigo u hostigador, influirá en sus emociones, y en su interpretación del fenómeno, llevándolos, asimismo, a desarrollar diferentes estilos empáticos.

En segundo lugar, Sistémico, ya que el ciberbullying, como se explica en este estudio, es una realidad que involucra varios sistemas, suprasistemas y subsistemas sociales. Son varios los estudios que se basan en los aspectos individuales del ciberbullying, por medio de la investigación de las individualidades de los agresores y las víctimas, y sus aspectos psicológicos internos, dejando de lado otros componentes de mucha influencia en el contexto social, como puede ser el grupo de amistades en línea (Cowie, 2013). Las relaciones sociales y sus interacciones se construyen también en lo intrapersonal, construyendo la imagen que un sujeto erige de sí mismo y la que los otros asumen, así como las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos (Fritzen, 1987). El ciberbullying involucra a más personas que las directamente afectadas, ya que a que se vive dentro de un sistema que involucra compañeros, familiares, sociedad, etc. (Cowie, 2013).

3. Estructura de la tesis

La organización de la presente investigación se ha desplegado de la siguiente manera. En primer lugar, se abordó el crecimiento de las nuevas tecnologías y sus consecuencias, para poder entablar una relación en torno a cómo los adolescentes esgrimen estos nuevos desarrollos tecnológicos, desplegando algunas problemáticas que en este grupo etario suele haber con el uso de las redes. Por otro lado, se explicó que es el bullying tradicional (cara a cara), esclareciendo cuales son sus diferentes actores, y como se presenta este fenómeno.

En segundo lugar, se abordó el concepto y definición de ciberbullying, mostrando sus similitudes y diferencias con el bullying tradicional, y mostrando las variadas formas en que este fenómeno puede desarrollarse, se mostraron, asimismo, sus propiedades principales, los roles y funciones y los mutuos cruces de quienes participan activa o pasivamente en esta forma de violencia.

En tercer lugar, se definió que es la empatía, desarrollando cuales son las diferentes formas de comprender la misma, en relación a diferentes escuelas psicológicas, priorizando los conceptos cognitivos conductuales, sistémicos y de las neurociencias. De esta manera se pudo vincular el concepto de empatía a la descripción de lo que sucede con el ciberbullying.

En cuarto lugar, se realizó un capítulo que da cuenta de los estudios previos sobre estas temáticas, que publican el estudio del ciberbullying, mostrando, asimismo, que la literatura presente hasta la fecha se ha limitado, en general, al estudio del ciberbullying, sin tener en cuenta su relación con la empatía.

En quinto lugar, se expuso un capítulo que da cuenta del método, el planteamiento del problema de investigación, los objetivos generales y específicos e hipótesis, los diseños de la investigación, participantes, instrumentos y procedimiento, escalas a utilizar, variables sociodemográficas, preguntas ad hoc. y elementos del análisis de los datos.

En sexto lugar, se presentan los resultados de este estudio, al relacionar las variables de ciberbullying y empatía, mostrando los datos arrojados en cada variable, de acuerdo al sexo y grupo etario de los encuestados.

En séptimo lugar, se desarrolló la discusión basada en los resultados obtenidos, ordenados por niveles de ciberbullying, reconociendo como estos se dan en víctimas testigos y hostigadores, diferencias en base a sexo y edad, niveles de Preocupación Empática y Angustia Personal en cada rol, reconociendo las redes sociales más utilizadas y su vinculación con el seguimiento de cuentas de memes.

Se culminó con un capítulo de conclusiones y recomendaciones, que presenta las debilidades y fortalezas de esta investigación, formulando propuestas para futuras indagaciones. En último lugar, en el apéndice se presentaron muestras de los instrumentos utilizados.

Capítulo 1

Precedentes del ciberbullying

1.1. El crecimiento de las nuevas tecnologías y sus consecuencias:

En la actualidad se ha originado una transformación tecnológica cuyos orígenes se remontan a 1969, cuando el Departamento de Defensa de Estados Unidos instaura internet, lo que ha originado el perfeccionamiento y el incremento de nuevos aparatos tecnológicos, como computadoras personales, teléfonos inteligentes, y tablets, concibiendo un intercambio global y rápido que proyecta un cambio paradigmático en la comunicación.

Son millones las personas en todo el mundo, en especial adolescentes y jóvenes, que han incorporado internet en su vida diaria, en sus comunicaciones y en sus relaciones (Arab et al., 2015). Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), están evolucionando las relaciones humanas, ya que este impacto presume reducir los tiempos y los costos de la comunicación en ambas direcciones. Internet se instala como uno de los hallazgos, no sólo más exigido por una tendencia de moda, sino asimismo como el instrumento casi fundamental del hombre postmoderno (Trujano Ruiz et al., 2009).

Esta extrema celeridad con la que sobrevienen los cambios en la sociedad está influyendo en los diferentes estilos de vida, mudando convicciones y tradiciones que en otro momento estaban fuertemente enraizadas y ahondando en una firme relatividad y caducidad de las entidades,

de las relaciones interpersonales y de los sucesos (Hernández Prados y Solano Fernández, 2007).

Estas tecnologías de la información y la comunicación son el acopio de recursos, operaciones y técnicas usadas en el procesamiento, el almacenamiento y la transmisión de información. Entre ellas se encuentran los smartphones, que brindan múltiples recursos y ventajas a sus consumidores e intervienen en la forma en la que estos se relacionan entre sí y observan las circunstancias que les rodean. Las TIC actuales permiten que una persona pueda perdurar conectada continuamente desde cualquier lugar en el que se encuentre, es decir, le permite estar constantemente en conexión (Gil et al., 2015).

En la actualidad se ha generalizado el uso de Internet y la adquisición de teléfonos celulares, junto con la expansión de los smartphones, lo que se está ocasionando a una velocidad vertiginosa. De esta manera, la distribución de comunicación y la información entre los individuos se ha vuelto rauda, estimulando la intercomunicación de las personas y un nuevo patrón de relaciones sociales (Fajardo Caldera et al., 2013) Surgen, entonces, diferentes habilidades de interacción comunicativa interpersonal relacionadas al incremento de estas herramientas de reunión y a otros mecanismos y redes telemáticas que extienden el espectro relacional, dado que los procesos de la información y la comunicación están transmutando diversos ambientes y originando múltiples y diferentes impactos (Ontiveros Baeza, 2015).

Por esta razón lo que en este momento es considerado una novedad impactante y proclive a estimular ciertas impresiones de compasión, de

rechazo, de incomodidad, focaliza una atención intensa y prioritaria, pero paradójicamente rápidamente caen en el olvido. Esta forma de vivir plantea viejas y nuevas situaciones problemáticas, entre ellas el apareamiento de una violencia gratuita que afecta directamente a la coexistencia pacífica y para la que la sociedad todavía no ha hallado respuestas adecuadas (Hernández Prados y Solano Fernández, 2007). Este es, a saber, el caso de Internet, que se manipula de modo impune, principalmente en aquellos países en los que aún no se consta de reglamentación. Es, entonces, el medio con menor censura en nuestros días (Trujano Ruiz et al., 2009).

Sarker (2006) enfatiza que el apareamiento de las TIC, han viabilizado y perfeccionado la comunicación, el cooperar, comerciar, intercambiar y colocar en red la información con una celeridad nunca antes experimentada, lo que produce un profundo impacto en el tratamiento del marco ético y legal para lo que se designa la gobernabilidad de la red. En general, el aparato legal no evoluciona con la misma prontitud con que se mercantilizan, entregan y renuevan los avances tecnológicos.

Todo esto conlleva a cambios operativos en la forma de pensar las relaciones humanas, de manera que algunas personas se ven incompetentes para controlar semejantes usos y desarrollan prácticas que obstruyen sus vínculos, su trabajo y/o su rendimiento escolar. De esos usos equívocos emanan diferentes alteraciones afectivas, psicológicas y sociales, como ser, trastornos del estado de ánimo, acentuación del aislamiento social y menoscabo de las relaciones familiares (de la Villa Moral y Suárez, 2016).

1.2. Los adolescentes y las TIC:

En el desarrollo de la adolescencia la identidad es un aspecto fundamental y su cimentación finaliza con la disposición de una personalidad firme y perdurable en el tiempo, que anhela a un buen ensamble entre el ideal de vida para el individuo y la sociedad en la que habita. Asimismo, forma parte de este proceso de edificación adolescente, en el desarrollo de la sexualidad (Arab y Díaz, 2015).

Se ha pasado por una gran cantidad de cambios en la socialización en el período de la adolescencia, la misma aceleración de los tiempos invita hoy, a los adolescentes, a nuevos espacios y, posiblemente, nuevas formas de dinámica social (Pérez, 2010). Uno de los lugares de mayor interés entre los adolescentes es el ciberespacio, es decir internet, se comprende el mismo como un ambiente virtual donde se representa una interacción real entre las diferentes identidades que se presentan (Fajardo Caldera et al., 2013). De esta manera, la adolescencia es considerada un factor de riesgo ya que, los adolescentes, constituyen un grupo que se conecta más frecuentemente a Internet y a la telefonía móvil, por un lado, porque están más familiarizados y, por otro, porque tienen la predisposición a buscar nuevas sensaciones, siendo más propensos a un nuevo espectro relacional (de la Villa Moral y Suárez, 2016). Varios factores de riesgo o de fragilidad se corresponden con los usos desadaptativos o problemáticos de las TIC. El mundo virtual plantea tanto oportunidades como peligros para generaciones nativas digitales (García Fernández, 2013).

Muchos hacen énfasis en el aislamiento que provoca este tipo de tecnologías, de las personas que se encierran durante horas frente a una pantalla y olvidan lo mínimo de relación social personal que se presume que todo sujeto necesita. La imagen del adolescente solitario, encerrado en su habitación, que rehúye a todo tipo de relación social a cambio de quedarse ante el ordenador, es aún una representación enérgica en el imaginario colectivo. De todas maneras, los jóvenes, no manipulan las tecnologías para aislarse, sino que las emplean como un instrumento imprescindible para relacionarse. Se relacionan con sus amigos y amigas, juegan, chatean y comparte por medio de redes sociales (Gil et al., 2003). Este tipo de herramientas tecnológicas prevalecen ya que admiten un fácil contacto e interrelación de las personas y, de la misma manera, proveen garantías a la necesidad de los adolescentes de entablar conversaciones como una exploración para la solución a de problemas. Para los jóvenes Internet puede estimular la oportunidad de desempeñar diferentes roles al examinar numerosas personificaciones o valer como un laboratorio para experimentar el desarrollo de la identidad (Bohórquez López y Rodríguez-Cárdenas, 2014).

Los adolescentes prefieren las relaciones por intermedio de la TIC que las interacciones cara a cara (D'Antona et al., 2010). En el caso de la adolescencia se puede reflexionar que el contenido de las TIC se transforma en un dispositivo de interacción y socialización, primordialmente con sus pares, ya que comparten afinidades por determinadas actividades, tales como música, moda, cine, deportes, entre otros. Asimismo, les permite intercambiar información como, entre otras: páginas Web de interés, trucos para franquear etapas en los videojuegos etc. (Berríos et al., 2005).

La palabra “amigo” puede modificarse en las redes sociales, representando a estos como “contactos” en redes sociales como Facebook o Messenger y “seguidores” como es el caso de Twitter e Instagram. La mayor parte de las veces no hay como tal una amistad o un contacto físico fuera de internet, lo que acrecienta la probabilidad de crear una correspondencia con individuos que no son cercanos, desprendida de un tiempo y espacio explícitos (Bohórquez López y Rodríguez-Cárdenas, 2014).

Por estas razones el feedback virtual puede ser pernicioso para algunos adolescentes, ya que se pueden manifestar desde el anonimato, con un desvío afectivo significativo, con un bajo grado de empatía, con un uso del “pensamiento hablado” y con un gran impedimento para evaluar los que sus mensajes están forjando en el otro. Todo ello tiene consecuencias negativas en el desarrollo de la identidad de los adolescentes, principalmente cuando la transmisión de contenidos perjudiciales o desprestigiantes trasciende muy velozmente, alcanzando niveles insospechados (Arab y Díaz, 2015). Esto convierte a las redes en portales de información para los usuarios, entre los cuales se hallan vínculos débiles, en otros términos, se hace evidente la falta de una conexión emocional, a pesar de que sí existe intercambio de comunicación (Bohórquez López y Rodríguez-Cárdenas, 2014).

El comportamiento en línea de los adolescentes demuestra que están tan interesados en el mundo virtual como en el real. Al pasar tiempo en línea, son más propensos a sufrir delitos cibernéticos o problemas por el uso inapropiado de las TIC (D’Antona et al., 2010). Este nuevo espacio de interacción que ofrece la posibilidad de diferentes y modernas prácticas sociales, que tiene grandes similitudes con las prácticas acostumbradas en la

adolescencia, tales como la búsqueda de la identidad, conflicto, aceptación grupal, etc. y observan nuevos riesgos y peligros que afrontar (García Fernández, 2013).

Esta masiva notoriedad de la comunicación online entre los adolescentes ha estimulado reacciones muy diferentes. Las preocupaciones se han orientado hacia el desarrollo de relaciones superficiales con desconocidos, en el riesgo de adicción, en las amenazas a la intimidad, como ocurre con el fenómeno denominado *sexting*, el *grooming*, como ocurre con el ciberbullying (Fajardo Caldera et al., 2013; Arab et al., 2015).

No sólo existen contenidos inconvenientes de fácil y rápido acceso, sino que además es un ambiente ideal para el desarrollo de interacciones sociales perjudiciales. La sensación de seguridad, el anonimato y la errada creencia de que lo que pasa online no sale de la Red, es decir, no trasciende al “mundo real”, son componentes que favorecen a particularidades propias de esta etapa, junto a las características del contenido del ciber espacio y la insuficiencia de las estrategias de mediación empleadas por los padres, emplaza a este sector de la población en un contexto de vulnerabilidad nada despreciable (Juan et al., 2014).

Entre las problemáticas resultantes del uso incorrecto de las tecnologías (García Fernández, 2013) destaca diferentes experiencias como el *flaming*, -provocación incendiaria-, el *happy slapping*, -filmaciones de palizas con el fin de subirlas a la red- el *sexting* – publicar imágenes de contenido sexual-, formas de conductas agresivas en general o el *grooming*. Algunas de estos comportamientos online integran lo que se ha definido como ciberbullying.

Desde otro punto de vista, se puede evaluar a internet como una oportunidad para conservar y ahondar relaciones establecidas de forma presencial, para examinar la propia identidad, hallar sostén frente a problemas de desarrollo en temas sensibles, desarrollar habilidades, entre otros (Arab, y Díaz, 2015).

1.3. Sexting:

Los pasados veinte años han provisto la disposición para que los adolescentes se expongan a material sexualmente explícito a través de medios tecnológicos tales como teléfonos celulares, digitales, cámaras e Internet. El Sexting, o sexteo, es un nuevo fenómeno tanto adulto como adolescente extendido por estas tecnologías (McEachern et al., 2012). La palabra sexting conforma un neologismo del siglo XXI y acrónimo que reúne las palabras sexo” y mensajes de texto, utilizando la palabra *texting* en inglés. Esta expresión hace referencia al intercambio personal de textos sexualizados y de imágenes tales como fotos o videos a través del teléfono celular o internet (Albury et a. 2013).

Döring (2014) formula que es significativa la información que indica que el sexting es mucho más común entre los adultos que entre los jóvenes, y se va acrecentando en los adolescentes a medida que estos van creciendo. De todas maneras, la generalidad de los artículos, abordan el sexting adolescente como un comportamiento riesgoso relacionado con la violencia, la objetivación sexual y el comportamiento sexual arriesgado, trayendo consecuencias negativas como el acoso por parte de pares y el enjuiciamiento penal según las leyes de pornografía infantil.

En Estados Unidos un estudio experimental realizado sobre la conducta de sexting en una muestra aleatoria de 1.500 adolescentes indica que el 1% de los jóvenes de 10 a 17 años manifestaron que aparecían en desnudos, semidesnudos o imágenes explícitas sexualmente que desde el marco legal pueden ser consideradas pornografía infantil; el 6.9% participan en la aparición, creación y recepción de esas imágenes (McEachern et al., 2012). El hecho de que la persona que remite o recibe esas fotografías o mensajes sexuales sea menor de edad, no le exime de responsabilidad. A menudo los adolescentes alegan “no saber” que “eso” era erróneo, comprendiéndolo como un sustituto de la actividad sexual “real” de todas maneras la práctica muestra que el sexting es de forma evidente el paso previo a la culminación coital del acto sexual (Englander, 2012).

El sexting consigue ser manipulado, también, como otra forma de acoso cibernético o cyberbullying. Un ejemplo de esto es cuando un adolescente busca venganza por una relación rota, razón por la cual destina fotografías de desnudos del o la “ex” a amigos en común, o las exhibe en Internet para que otras personas puedan verlas (Bauman, 2014). Muchos adolescentes en la etapa de enamoramiento pueden enviarse fotografías entre sí con la aprobación mutua como una señal de coquetería y comportamiento romántico, y esto no es considerado acoso cibernético. De todas maneras, no se sabe qué uso se les puede dar a esas imágenes en un futuro, más si el noviazgo tuvo un quiebre (McEachern et al., 2012).

Los casos de sexting voluntario difieren de acuerdo al sexo. De todas maneras, la motivación principal para el desarrollo de conductas de sexting es la presión o coacción. Las adolescentes de sexo femenino tienen más

probabilidades que los adolescentes de informar que habían participado de sexting, esta diferencia de género se debe íntegramente a que las mujeres son más proclives a notificar que habían sido forzadas, coaccionadas, chantajeadas o amenazadas para enviar fotografías privadas (Englander, 2012).

Agustina (2010) enuncia que son numerosos los casos de sexting que han existido ya y en la generalidad sin final feliz, alcanzando incluso al suicidio del sujeto que se exhibe en las fotografías o textos de contenido erótico. Muchos de los muchachos y jóvenes que apelan al sexting presumen que, por medio de esta práctica, lograrán acceso a más encuentros y relaciones sexuales. Una de las necesidades básicas relacionadas emocionales que diferencian a los adolescentes es su necesidad imperiosa obtener aprobación en el marco de su grupo de pares, lo que muchas veces significa que efectúen comportamientos riesgosos. El sexting es considerada una forma de esta aspiración de atraer a otro, para conseguir su aceptación o de hacer “lo que sea” con tal de considerarse parte del conjunto, lo que puede ser comprendido como un comportamiento *acting out* que expresa una posición de participación activa en el origen del mensaje o imagen erótica subida a las redes sociales (Mejía-Soto, 2014).

1.4. Grooming:

Finkelhor, D., y Kendall-Tackett, K. (1997) acuñan el término de Victimología del Desarrollo, en los años 90 haciendo referencia al estudio de la gran diversidad de victimizaciones que los niños y adolescentes pueden experimentar a lo largo de las diversas fases del desarrollo. La victimización

interpersonal infantil, o infanto-juvenil, desde una perspectiva psicológica, incluye cualquier comportamiento intencional, por acción u omisión, que cause perjuicio a un menor de edad o que lo coloque en riesgo de sufrirlo, reduciendo su bienestar físico, psíquico y/o social y obstaculizándolo en su óptimo desarrollo (Juan et al., 2014).

Dentro de estas conductas se comprende el término *on-line grooming*, o simplemente grooming como todo contacto que se realice a través de las TIC con el fin de abusar, agredir, acosar, acumulando de tácticas que un sujeto adulto despliega para ganar la confianza de un joven por medio de internet, tomando control y poder sobre ese niño o adolescente, con el último fin de abusarlo sexualmente (Arias Cerón et al., 2018).

Estos adultos generalmente apelan a las características que tiene la red para favorecer la difusión de actividades delictivas y a las oportunidades que ofrecen las características de tiempo y espacio en internet, para suministrar el emprendimiento de las mismas. Respecto de los potenciales abusadores sexuales y de los pedófilos, se invoca a la facilitación en el intercambio entre ellos que el social media les brindan, así como a la facilidad para enmascarar su auténtica identidad tras perfiles falsos, acercándose a los menores como si ellos mismos fuesen a su vez menores (Villacampa Estiarte, y Gómez Adillon, 2016).

De acuerdo con lo investigado por Arab y Diaz (2015) el grooming atraviesa distintas etapas:

1. Amistad. El explorador se hace pasar por otro/a adolescente y genera la confianza de la víctima, cautivándola y consiguiendo así sus datos personales

(¿Qué edad tenés?, ¿Con quién vivís?, ¿Cuál es tu domicilio?, ¿A qué se dedican tus papás?, ¿En qué escuela estás?).

2. Engaño. El abusador aparenta estar apasionado por la víctima para lograr que se desnude y ejecute actos de naturaleza sexual frente a la webcam, o le despache fotografías de igual tipo.

3. Chantaje. El abusador manipula al damnificado/a amenazándolo/a con que va a divulgar el material sexual, si no permanece enviándoselo.

1.5. Adicción a internet, ciberadicción

Esta adicción se determina como un esquema de conducta representado por la pérdida de control sobre el uso de internet. Este comportamiento conlleva al aislamiento y al abandono de las relaciones sociales fuera de internet, de las tareas académicas, de los actos recreativos, de la salud y de la higiene personal. Investigaciones apuntan a que varios jóvenes, entre un 10-15% del total de usuarios, despliegan comportamientos adictivos análogos a la dependencia a sustancias. Se reproducen fenómenos de abstinencia y tolerancia, efecto de pérdida de control y se esgrimen como método para escapar del entorno. Involucra serias alteraciones sociales y familiares (Arab y Díaz, 2015). La adicción a internet no fue incorporada como una entidad nosológica en el DSM IV-TR. Empero, se han hallado algunas coincidencias con el juego obsesivo en cuanto a la naturaleza del trastorno (Martínez, 2013) El DSM 5 tampoco lo incluye directamente, aunque podría verse incluido entre las adicciones no relacionadas a sustancias, con la cual se hace referencia a

adicciones de tipo conductual (Cía, 2007). Como resultado, Young delimitó el uso patológico de Internet -UPI- como una perturbación del control de impulsos, ya que presenta las características de los trastornos por dependencia, pero no está relacionado con la intoxicación por alguna sustancia (Martínez, 2010; Cowie, 2013).

Arab y Diaz (2015) numeran ciertos indicadores de adicción a internet, estos son:

- * El lapso de utilización de la red ha ido en aumento.
- * El rendimiento escolar ha decrecido marcadamente debido a que dedica excesivo tiempo a estar conectado.
- * Exterioriza una gran irritabilidad cuando alguien lo/a interrumpe.
- * Presenta ansiedad, nervios, depresión o aburrimiento cuando no está en conexión a internet.
- * Deja de reunirse con sus amistades por estar frente a la pantalla.
- * Permanece hasta muy tarde en la noche navegando, chateando, entre otros.
- * Está en observación a cada momento de sus mensajes y mira de manera obsesiva el doble visto del WhatsApp.
- * Examina asiduamente su teléfono celular para ver si ha llegado un mensaje y presenta vibraciones fantasmas.
- * Corrientemente lo primero y lo último que hace al despertar y al acostarse, es revisar el teléfono celular.

Además, Griffiths (1998) Planteó seis patologías características primarias para definir una conducta adictiva: importancia sobrevalorada, alteración del ánimo, tolerancia, abstinencia, conflicto y recaída.

1.6. Bullying:

Anticipando el desarrollo del tema del ciberbullying, es necesario explicar la dinámica del bullying, de manera de poder realizar posteriormente una comparación entre ambos fenómenos. Varios investigadores suponen dificultoso efectuar una correcta definición del bullying o acoso escolar, no obstante, esto, la mayor parte de ellos coincide en referirse esa situación como, aquella en que una víctima se halla en reiterada exposición a conductas dañinas por parte de uno o más compañeros (Quintana et al., 2009).

Haciendo referencia al bullying, Kerman (2010) lo especifica como:

“Un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresión física de un/os niño/s hacia otro que se convierte en víctima” (p, 160).

Esta intimidación entre los pares en el ambiente escolar reside en el hecho en que se despliega de manera repetida en el tiempo, no haciendo referencia solamente a los hechos aislados. En esta provocación del conjunto ejecutan episodios provocadores sobre uno o más alumnos/as de forma consecutiva a lo largo del tiempo. Estos desarrollan diferentes formas de hostigamiento, tanto físicas, como verbales, psicológicas y sociales. En estos episodios de violencia, se busca premeditadamente un esquema de estilo

agresión sumisión entre la víctima y los provocadores (Garaigordobil et al., 2015; Quintana et al., 2009).

Las investigaciones desplegadas en diferentes naciones exponen que el bullying u hostigamiento es una expresión de violencia muy desarrollada entre los estudiantes: uno de cada seis escolares es receptor de alguna forma de acoso proveniente de sus pares, entre los nueve y catorce años, edad en la que la frecuencia es considerablemente mayor (Kerman, 2010).

Aunque el bullying toma diferentes caracteres, la agresión verbal directa es de iguales proporciones en ambos sexos, de todas maneras, la agresión física directa se presenta más comúnmente entre los estudiantes de sexo masculino, mientras que las formas indirectas son más comunes en estudiantes de sexo femenino (Orte, 2014). Observando las respuestas tanto de las víctimas, como de los agresores y de los testigos se puede advertir la incidencia de diferentes formas de maltrato, entre estos se encuentran:

- * Eliminación social (ignorarlos, no dejarlos participar).
- * Desafío verbal (Insultar, poner sobrenombres, hablar mal de ellos).
- * Violencia física indirecta (esconderle sus cosas, rompérselas, robárselas).
- * Violencia física directa (golpearlos).
- * Intimidaciones/ coacciones (de manera que le ocasionen temor, para forzarlo por medio de amenazas o intimidarlos con armas).
- * Hostigamiento sexual.

De acuerdo a lo expuesto por Garaigordobil et al. (2015) la revisión de los estudios permite resumirlo cuatro modos de bullying:

(1) físico: comportamientos agresivos directas destinados contra el cuerpo (golpear, empujar, etc.) o comportamientos agresivos indirectas dirigidos contra la propiedad (sustraer, destrozar, manchar, ocultar objetos);

(2) verbal: comportamientos verbales negativas (injurias, apodos, hablar mal de esa persona, mentiras);

(3) social: comportamientos mediante los cuales se bloquea al individuo del grupo (no se le permite participar en actividades, se le separa); y

(4) psicológico: son las maneras de persecución que socavan el autoestima, generan inseguridad y miedo (se burlan de la víctima, lo rebajan, le humillan). Empero, es necesario apreciar que todas las formas de bullying poseen un componente psicológico.

Di Lorenzo (2012) opina que un estudiante es acosado cuando se halla expuesto reiteradamente en el tiempo a acciones negativas por parte de uno o más colegiales. El agresor es quien adrede desencadena o intenta desencadenar embestidas a otro u otros por medio de conductas negativas. Es decir, aquellas acciones que de forma intencional causan daño, lastiman o perturban a otra persona. El fenómeno bullying también hace mención a la existencia de un desequilibrio de fuerzas (o una relación asimétrica de poder), en el sentido de los alumnos expuestos a este tipo de actitudes negativas tengan dificultad para protegerse y en cierta medida quedan indefensos frente a la persona que los acosa.

1.7. Los diferentes actores del bullying.

Los diferentes participantes en este estilo de violencia son: agresor, la víctima y los espectadores, estos pueden ser tanto otros estudiantes, como docentes, como del mismo modo personal de la escuela. En el caso de las personas adultas mencionadas, el hecho de que sean testigos puede ser concluyente en la ocurrencia de los casos de bullying, al estimular, o frenar las acciones del agresor (Quintana et al., 2009).

El rol de los testigos es muy significativo en esta dinámica, ya que en algún momento de la vida todo sujeto ha sido testigo de algún suceso de violencia. Existen, dos grandes grupos de espectadores, por un lado, el de los estudiantes y por otro el de los docentes y personal de la escuela. En este sentido, el profesor de colegio secundario tiene un rol primordial como testigo o espectador del acoso, ya que se ha determinado que el observador es el público ante el cual el agresor realiza su acto (Elizalde Castillo, 2010).

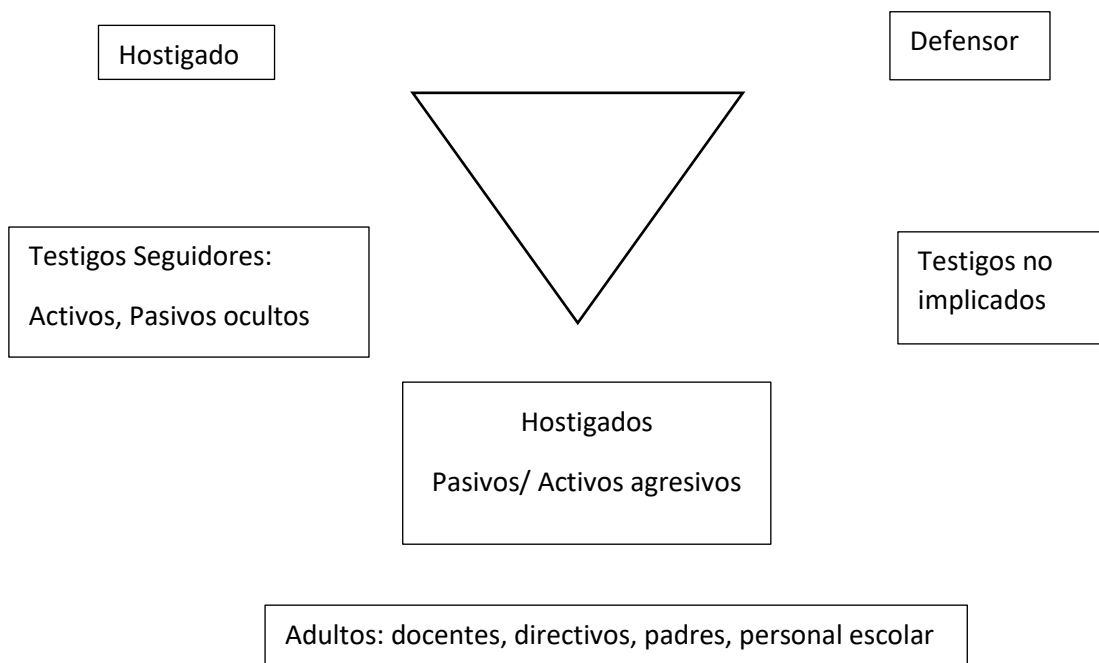
De acuerdo a lo que expresara Quintana et al., (2009) es posible diferenciar tres tipos de testigos:

a) Testigo indiferente-culpabilizado. Este tipo de observador advierte la provocación, de todas maneras, piensa que es una cuestión que no le incumbe ya que a él no le toca. Es posible que suponga injusta la provocación, que se sienta afectado por lo que sucede, igualmente no actúa por miedo a ser el próximo en ser acosado.

b) Testigo amoral. Justifica la provocación ya que posee la creencia de que, en la vida, hay personas más poderosas y otras más débiles o porque la víctima hizo algo que lo hace merecedor de lo que sucede.

c) Testigo pro-social. Este testigo, enfrenta activamente la situación, confrontando al victimario, ubicándose en un rol de salvador.

Estos tres roles se asemejan a los roles descritos por Berne en el “triángulo dramático”, los mismos son los de Perseguidor, Salvador y Víctima (Kerman, 2015). En este sentido García Coto et al. (2012) explican gráficamente los diferentes personajes implicados en el bullying dónde se incluyen como parte del sistema a los docentes, directivos y familiares:



Conjuntamente los adolescentes reconocen las nuevas tecnologías como herramienta para las persecuciones de las cuales son víctimas (Kerman, 2010).

Capítulo 2:

Ciberbullying.

2.1. Conceptualización del término:

“Ciberbullying” es una expresión compuesta por dos palabras de origen anglosajón, *cyber* que procede de la cibernética y cuya transcripción exacta al español corresponde a “espacio virtual”; y *bullying* concepto del que no existe una traducción literal al español, se encuentra relacionada con la embestida de un toro, empero dada su raíz en inglés, se asocia al de violencia, por lo cual, la reunión de ambos en uno, se comprende como la intimidación y/o maltrato entre niños y adolescentes de ambos sexos y edad similar, condición necesaria para ser considerado el fenómeno como tal a través del espacio virtual (Rivera y Zapata, 2015).

Un núcleo inmenso de la bibliografía internacional parece haber determinado un consentimiento nombrando ciberbullying a este fenómeno, de todas maneras, coexisten otras etiquetas que toman las mismas características determinantes de este suceso. Se puede designar como *Ciber-Aggression*, *Harrasment*, traducida como acoso, *Electronic aggression*, es decir agresión electrónica, *Ciber-moobing*, *Virtual*, *Cyber-bullying* o, si consideramos el propio contexto sociocultural “acoso a través del celular o de internet”, ciberacoso, acoso electrónico o tecnológico, *ebullying*, ciberbullying e incluso *cyberbullying* (García-Fernández, 2013).

Según Olweus (1998) las bases en común entre el fenómeno del bullying y del ciberbullying son como caras de una moneda que conllevan mecanismos básicos del maltrato entre pares. Son el mismo fenómeno transmutado, que en el ciberbullying muestra el ejercicio del abuso con tecnologías como los teléfonos móviles e Internet, por medio de sus diferentes modalidades. Asimismo, Cerezo (2009), expresa que el hecho de utilizar los nuevos instrumentos tecnológicos para el acoso escolar no involucra una nueva naturaleza de maltrato, sino una forma de hacer los abusos más agraviantes hacia las víctimas. De la misma manera que en el bullying tradicional las conductas de ciberbullying surgen de la trama de las relaciones interpersonales que se constituyen entre aquellos estudiantes que comparten espacios comunes (Ortega,2010), por tanto, es muy razonable considerar que la postura de muchos investigadores, sea la de tener en cuenta este fenómeno como una nueva modalidad o subtipo del bullying, una forma de bullying indirecto (García-Fernández, 2013).

Hernández Prados y Solano Fernández, (2007) Consideran que existen dos modalidades de ciberbullying: por un lado, aquel que actúa como refuerzo de un bullying ya comenzado en el entorno escolar, y por otro lado aquella forma de acoso entre pares por medio de las TIC que no posee antecedentes. En la primera modalidad, se comprende ciberbullying como una manera de acosar más sofisticada perfeccionada, por lo general, cuando las formas de acoso tradicionales ya no resultan atractivas o placenteras. En este caso el ciber agresor es fácilmente determinable, ya que coincide con el hostigador presencial. Los efectos de este Ciberbullying se adicionan a los que ya padece la víctima, de todas maneras, además amplifican e incrementan los daños,

dada la apertura mundial y generalización del acoso a través de las páginas web.

No obstante, el ciberbullying puede ser estimado como una nueva manera o subtipo del bullying, el uso de medios electrónicos para agredir hace que este prototipo de acoso tenga particularidades diferentes y propias, esencialmente en relación con el anonimato del agresor. La mayoría de las oportunidades, el bravucón manipula pseudónimos o nombres falsos para hostigar a la víctima. El fingimiento de la identidad hace más fácil, por un lado, la provocación e impunidad del agresor y, por otro, acrecienta el potencial de indefensión de la víctima (Menay-López y De la Fuente-mella, 2014).

En lo que respecta a las formas de acoso entre iguales que no presentan antecedentes, sin motivo aparente el niño o adolescente comienza a recibir formas de hostigamiento a través de las TIC. En pocas ocasiones, después de un tiempo de recibir este tipo de acoso, el ciber agresor decide completar su obra con una experiencia presencial, dando la cara (Hernández Prados y Solano Fernández, 2007).

Existe una dificultad con la definición del constructo ciberbullying, ya que es enredado y difícil de operacionalizar. Este constructo puede ser comprendido de forma diferente en diferentes poblaciones, y la complejidad y evolución precipitada de las nuevas tecnologías, vuelve toda clasificación obsoleta rápidamente. Teniendo en cuenta los problemas conceptuales y metodológicos son necesarios esfuerzos adicionales para mejorar las formas de medir el ciberbullying. Comúnmente, se requieren más energías orientadas teórica y empíricamente para superar algunas de los problemas en el área e

intentar captar de forma más directa el sentido de los problemas cibernéticos para los adolescentes de la era digital (Landazabal, 2011).

El ciberbullying comparte con el bullying tradicional elementos como el desequilibrio de poderío, frecuencia e intencionalidad, y puede o no ser consecuencia o continuación del bullying escolar. De todas maneras, los daños causados son mayores que en el bullying tradicional, ya que internet asegura el anonimato del agresor convirtiéndolo en una sombra que perturba y destroza con ferocidad la vida de sus pares (Oliveros et al., 2012). Ybarra y Mitchell (2004) hacen referencia a otras características fundamentales del ciberbullying, resumiéndolo como un “acto evidente e intencional de agresión online hacia otra persona.” De la misma forma, otros investigadores amplifican estas definiciones encuadrando el rasgo repetitivo en las conductas ciberbullying, estableciendo con ello que la intencionalidad de provocar daño y la reproducción en el tiempo juegan un papel fundamental para distinguir este tipo de comportamiento (García Fernández, 2013).

A diferencia de las formas tradicionales de acoso escolar, donde una vez que la víctima llega a su hogar, se aleja del acoso escolar hasta el día siguiente, con el acoso cibernético la víctima puede seguir recibiendo mensajes de texto o correos electrónicos donde sea que se encuentre (Slonje y Smith, 2008). Tal vez por esta razón la de Smith et al., (2008), sea una de las definiciones más completas, ellos establecen el ciberbullying como una acción agresiva y deliberada ejecutada por un grupo o una persona, utilizando las formas electrónicas de contacto de forma repetida y contra una víctima que no puede defenderse fácilmente.

En el ciberbullying se extienden las distancias, la víctima no tiene por qué ser un compañero de clase o un vecino del barrio, puede ser cualquiera al que se llegue a través de plataformas comunicacionales (Menay-López y De la Fuente-Mella, 2014). El hecho de que la mayoría de los adolescentes se conectan a Internet desde su hogar indica que el acoso en línea puede ser un fenómeno invasivo que puede acosar a una persona incluso cuando no está en la escuela o cerca de ella. A propósito, la coordinación de un ataque de acoso puede ocurrir con más facilidad porque no está restringida. Por la ubicación física de los acosadores o víctimas (Patchin y Hiduja, 2006). Esto hace también, que el riesgo físico se menor en el ciberbullying, especialmente, para el sujeto que realiza el embate, ya que se tiene que exponer en un grado mucho menor que realizándolo presencialmente (Avilés Martínez, 2013).

Un verdadero ataque de maltrato puede atormentar rápida y efectivamente a una víctima mediante el uso de estas herramientas de comunicación y conectividad. En estos casos quien abusa no tiene necesidad de ser más poderoso, ni fuerte, ni valeroso, ni contar con el consentimiento del grupo, ni estar privilegiado por terceros. En este contexto son enormes las posibles combinaciones, ya que se exige muy pocas condiciones a las partes intervinientes (Menay-López et al., 2014). Una característica del ciberbullying es la amplitud de la audiencia potencial, es decir, cuando alguien descarga una imagen o videoclip con la intención de avergonzar a la persona que está en el clip, el público que puede ver estos clips o videos puede ser muy amplio (Slonje Smith, 2008).

Garaigordobil (2011) destaca seis factores por los cuales afirma que el ciberbullying se está incrementando en la actualidad: 1) mayor disponibilidad

de nuevas tecnologías 2) importancia creciente del espacio virtual en la vida de los individuos como espacio de socialización 3) menor apreciación del daño causado que en el bullying, ya que los actores no están en un escenario “cara a cara”; 4) impresión de impunidad del perseguidor por el anonimato que conlleva a que no se afronte a las represalias de la víctima, o de sus conocidos 5) la distancia de su propia conciencia que tiene el hostigador del daño que realiza, ya que atribuye ese comportamiento a un personaje o rol personificado de la Red; y, 6) las características propias del ciberespacio que provoca la fácil asociación de perseguidores y la fácil reproducción y propagación de contenidos audiovisuales.

2.2. Características propias del cyberbullying:

2.1.a. Intencionalidad y repetición:

La intención de dañar a la víctima y la reproducción en el tiempo de los comportamientos toman un matiz especial de estos sucesos, si se tienen en cuenta las particularidades en la pauta de relaciones que se mantienen a través de las TIC. Con respecto a este punto, la repetición no hace referencia solamente al comportamiento violento, sino también a las publicaciones que realiza el agresor, que pueden ser vistas o leídas, nuevamente, en repetidas ocasiones. Por esta razón, algunos estudios ponen en duda la intencionalidad del agresor incidiendo en la percepción que tienen las víctimas sobre el hecho en sí (García-Fernández, 2013).

2.1.b. Diferencia de poder:

En el bullying tradicional este desequilibrio de fuerzas entre provocador y víctima ha sido explicado desde la propia debilidad física, social o psicológica de estas últimas (Olweus, 1998). No obstante, en el ciberbullying a estas divergencias de poder pueden contribuir el anonimato y el dominio o la capacidad técnica, razón por la cual a las víctimas les resulta más difícil abordar la situación si no tienen habilidad con las TIC o no reconocen a sus agresores (García-Fernández, 2013).

Las personas que sufren ciberacoso componen blancos más amplios ante los ataques del agresor. El medio por el cual se transmiten los ataques facilita su disponibilidad espaciotemporal. Son hallados siempre a través de su e-mail, whatsapp o buzón de voz. Su ansiedad se incrementa. Las estrategias de observación, evitación y/o evasión son más restringidas que en el bullying tradicional (Avilés Martínez, 2013). Por lo que, en el caso del ciberbullying la diferencia de poder generado por el hecho de que el agresor sea más hábil con el uso de las tecnologías y por la indefensión de la víctima ante la agresión, a la que contribuye el anonimato, es un elemento primordial (García-Fernández, 2013).

A esto se suma un desequilibrio de seguridad entre víctima y agresor, que se exterioriza por medio de la dimensión –exposición accesibilidad-. Los niveles de seguridad afectan a víctima y a agresor, aumentando considerablemente el desequilibrio entre ambos. El provocador obtiene ‘más por menos’. El contexto virtual del ciberbullying reduce el nivel de exposición del agresor al atacar, y maximiza hasta el extremo la accesibilidad a la víctima,

siempre aprovechable como blanco. En el ciber agresor el cómputo costos-beneficios fortalece el logro de objetivos sin apenas riesgo, al gozar de acceso instantáneo a la víctima en su correo, mensajería instantánea o perfil de red social. Sal mismo tiempo, en la víctima se acrecienta su indefensión y vulnerabilidad, quedando disponible para el provocador en todo momento. Esto extiende el desequilibrio de poder, seguridad y reacción entre ambos, representando en el esquema dominio- sumisión (Avilés Martínez, 2013).

2.1.c. Anonimato:

El anonimato se establece como una particularidad del cyberbullying, que, influye en el desequilibrio de poderes, explicando anteriormente, y en la intencionalidad de hacer daño (Ortega et al., 2008). Los ciber agresores poseen más ventajas, debido a que, no tienen que exponerse como sucede en el bullying tradicional y cuentan con más oportunidades para forjar sus agresiones, que suelen tomar formas más elaboradas y con frecuencia más dañinas (Faustino y de Oliveira, 2008; Avilés Martínez, 2013).

No obstante, algunas investigaciones registran que no se trataría de una característica distintiva de este fenómeno, la realidad es que la combinación de ambos elementos, el anonimato y el desequilibrio de poderes, en el cyberbullying resulta particularmente distintiva (Smith et al., 2008) es más difícil defenderse si no se conoce al agresor, esclarecimiento que algunos estudios han demostrado recogiendo que las víctimas no conocen a sus agresores (Raskauskas, 2010).

Además, también es diferente la relación que los profesores establecen con los agresores en el ciberacoso. Los acosadores pueden llegar a tener una relación supuestamente buena con sus docentes y pasar más inadvertidos que quienes son agresores presenciales, (Olweus, 1998). Por el contrario, pueden llegar a obtener éxito escolar, otro dato de discordancia. Por esta razón, a los adultos les resulta más difícil descubrir el ciberacoso. Se suman a esto los conflictos tecnológicos para establecer vínculos de causa y de responsabilidad, como el reunir las pruebas inculpatorias directas, ponen en cuestionamiento el progreso moral de muchos alumnos a la hora de admitir ante adultos su participación en un caso de ciberbullying. Estas diferencias entre ciberbullying y bullying tradicional colocan las líneas de prevención e intervención para la educación moral de los alumnos en cada caso y modulan las consecuencias que provocan en los participantes (Avilés Martínez, 2013).

2.1.d. Escaso feedback físico y social entre los participantes:

Esta particularidad, emerge no solo del anonimato que las TIC proporcionan sino de la ausencia de relación física visual entre el ciber agresor y la víctima, lo cual genera aún más comportamientos disruptivos, desinhibidos e impulsivos, asimismo dificulta también, la facultad para reconocer los sentimientos y emociones que sus actos generan en los otros, justificando la desconexión y perversión moral que ejecutan sobre sus víctimas (Ortega, y Mora-Merchán, 2008).

En quien agrede se ocasiona un efecto desinhibidor beneficiado por la sensación de distancia y de pretendido anonimato. Estar al otro lado de la

pantalla y no tener interlocutores de frente colabora a una sensación de no juicio inmediato y falta de preocupación por lo que piensen los demás de lo que se dice o hace (Avilés Martínez, 2013).

Esto presume constantes emocionales de riesgo para el progreso de la personalidad entre quienes habitualmente interactúan de esta manera:

* Falta de feedback: Al no presenciar la reacción a sus ataques, con lo que escribe o publica en Internet. Hay ausencia de elementos para la autocorrección y auto-regulación.

* Ausencia de empatía: Al no observar como la víctima reacciona puede acostumbrarse a un ejercicio del maltrato frío y cruel, sin abrigar sentimientos de culpa, de arrepentimiento o estrechez emocional. No observar lo que siente el otro, sus gestos, colabora a desenvolver un perfil psicopático de falta de empatía emocional y de misericordia ante el sufrimiento de los demás.

Beneficia la disociación de actos y consecuencias y puede hacerle creer que en el mundo virtual todo está consentido porque no hay limitaciones ni consecuencias.

* Desahogo y bienestar ante la embestida: Puede poseer una sensación placentera ante las agresiones debido a que no hay repercusiones visibles tras ellas. Comprender que esa es la forma de conseguir objetivos. Inclusive, puede incorporarse como forma de trato a sujetos que considere inferiores, diferentes o rechazables.

* Baja tolerancia a la frustración: Lograr lo que se quiere y cuando se quiere, sin oposición ni feedback, no adiestra la frustración. Evita incorporar

dispositivos de canalización de la rabia y puede forjar más agresión cuando no se obtiene aquello que se pretende (Avilés Martínez, 2013).

2.1.e. Viralidad:

Una de las características más distintivas de las TIC que mayores avances sociales ha obtenido ha sido la capacidad de conectar a un mayor número de personas y de transmitir información rápidamente. En esto consiste la viralidad.

Esta facilidad de intercambio de información se establece en ciberbullying como una enorme desventaja social porque en muchos casos no es necesario que el ciber agresor repita un acto ya que posee canal de comunicación abierto 24 horas en el que la información se esparce rápidamente (García-Fernández, 2013). Cuando se traspasa la barrera de lo privado se puede llegar a alcanzar una audiencia considerable (Calmaestra Villén et al., 2008).

La viralidad constituye otro punto de inflexión entre ciberbullying y bullying presencial es el contexto de desarrollo respectivo. El medio virtual proporciona la generalización del daño, su subsistencia y el incremento de audiencia. Incluso, rebaja el requerimiento de posicionamiento moral de los espectadores, proporcionándoles la desinhibición ante los ataques, al evitarles el feedback de consternación de la víctima, que se configura como blanco invisible de las agresiones (Avilés Martínez, 2013). Para Garaigordobil (2011) la amplitud de la audiencia, es un factor de jerarquía ya que el ciberbullying puede

alcanzar audiencias sustancialmente amplias dentro de un grupo si es comparada con los grupos reducidos a los que habitualmente llega el acoso tradicional, en particular, cuando los comentarios desagradables se colocan en una página web.

Ortega et al. (2008) han exhibido esta característica como un elemento clave para ejemplificar lo que denominaron modelo teórico del ciberbullying. Este modelo se basa en una dinámica compleja que sigue manteniendo la estructura básica de agresor, víctima y testigo, sumándole características propias que lo pueden transformar en un fenómeno privado, en el que el ciberagresor elige o no su anonimato y la relación maliciosa con la víctima puede ser de larga duración o momentánea, o en un emprendimiento que puede extenderse hacia la más numerosa audiencia a través de escenarios virtuales o de redes sociales.

Un ejemplo de esta viralidad son los memes (Arab, y Díaz, 2015). Los memes son escrituras icónicas que se comparten a través de internet. Este lenguaje icónico se simboliza a través de las imágenes. Así, el conocimiento de un ícono, es decir una imagen, y su asociación a una realidad o significado se hace viable a través de un proceso de reconocimiento que lleva a cabo quien recibe el signo (Marca Tapia et al., 2010).

Weng et al., (2012) proponen un modelo para estudiar la competencia por la atención limitada de los usuarios de internet que puede afectar la popularidad, la diversidad y la vida útil de los memes. Muestran como los memes, son un modelo simple de competencia por la popularidad en las redes sociales, dónde se pueden utilizar para los mismos tanto imágenes como

fotografías, sin importar su contexto o personajes. Sus investigaciones demuestran que la competencia por la atención limitada del usuario es una condición suficiente para el surgimiento de una amplia diversidad en la popularidad de los memes, la vida útil y la actividad del usuario.

Marca Tapia et al. (2010) expresa que, desde la observación del lenguaje de la imagen y de las destrezas comunicacionales, todo meme resulta una combinación de tres elementos: El primero es el elemento icónico, el dibujo o fotografía generalmente distorsionados o con una posible segunda interpretación. En segundo lugar, el texto que escolta la mayoría de los memes, incluso los más actuales siempre están acompañados de un texto que robustecen a la imagen. El tercero es el elemento subjetivo: la cultura, es decir, el contexto que le brinda el otro sentido, es esta otra interpretación que se hace.

2.3. Tipos de ciberbullying.

Con respecto a los tipos o formas de ciberbullying algunos trabajos de investigación reconocen el ciberbullying como un constructo simple (Law et al., 2011) y otros, con todo, lo inspeccionan como un término que ampara diversas tipologías de acuerdo a las vías por medio de las cuales se produce la agresión (Ortega et al., 2008; Perren et al., 2012) y las formas de conducta que se desenvuelven (Buelga et al., 2008).

Haciendo referencia a las vías por medio de las cuales se produce el ciberbullying, las investigaciones distinguen fundamentalmente dos tipos: acoso

por medio del teléfono celular y por medio de internet (Ortega et al., 2008). Coincide con esta forma de interpretarlo Patchin et al. (2006) quien expresa que hay dos dispositivos electrónicos primordiales que los jóvenes agresores pueden utilizar para acosar a sus víctimas a distancia: en primer lugar, mediante una computadora primordiales que los jóvenes agresores pueden utilizar para acosar a sus víctimas a distancia: en primer lugar, mediante una computadora personal, un acosador puede enviar emails o mensajes instantáneos de acoso, publicar correos obscenos, insultantes y calumniosos en los chats en línea, o bien desarrolle sitios web para promover y difundir contenido difamatorio. En segundo lugar, los mensajes de texto de hostigamiento se pueden mandar a la víctima a través de teléfonos celulares.

Con todo, actualmente, con la llegada a los mercados de una nueva generación de telefonía móvil inteligente -smartphones- hace dificultoso identificarlas, pues ambas formas quedan integradas totalmente, sustituyéndose en algunos casos las modalidades de envío de información. A saber, los mensajes de texto vía internet de WhatsApp han desterrado a los mensajes de texto vía telefónica prosperando de una manera constante (García-Fernández, 2013).

Garaigordobil (2011) diferencia entre modos de ciberacoso directo e indirecto. Precisa como agresión directa el envío de mensajes dirigidos a otros niños o adolescentes, por el contrario, el acoso indirecto o por encomienda involucra manipular a otras personas para hostigar cibernéticamente a la víctima, ya sea con, o sin, el discernimiento de estos cómplices. El hostigamiento indirecto puede ser más perjudicial ya que puede incluir a

sujetos adultos en el acoso. La mayoría de las ocasiones, son partícipes no deliberados y no saben que están siendo utilizados por el ciberacosador.

Con respecto al tipo de embestidas electrónicas, Willard (2004) plantea una clasificación de estas de acuerdo al comportamiento ejecutado por el ciber-agresor, no clasifica el ciberbullying dependiendo de la vía por la que se produce la agresión, ya que la considera imprecisa. Las principales categorías son:

Hostigamiento o ciberacoso:

Consiste en el envío y difusión de mensajes ofensivos o vulgares que buscan infundir miedo o intimidar (Ortega et al., 2008; Oliveros et al., 2012; García Fernández, 2013; Menay-López et al., 2014). Dentro del hostigamiento se incluye el Stalking, o estalqueo, que es una forma de acecho o persecución, un tipo de acoso que radica en el seguimiento ininterrumpido e intrusivo a una persona con la que se procura comenzar o restablecer un contacto personal contra su voluntad (Prieto Quezada, 2015).

Exclusión social:

Exclusión de forma deliberada y cruel de la víctima de grupos en la red, tanto de redes sociales como de mensajería, tales como, grupos de Google, Facebook o WhatsApp (Ortega et al., 2008; Oliveros et al., 2012; García Fernández 2013; Menay-López et al., 2014). O no dejar participar a la persona de una red social específica (Garaigordobil, 2011)

Violación de la intimidad: (*outing*)

Consiste en hablar con alguien sobre secretos o información avergonzante para luego compartirla en Internet. También robarle información personal y luego viralizarla.

Juego sucio:

En algunas situaciones se incita a que la propia víctima sea quien divulgue información propia sin conocer el alcance que tendrá la misma. Puede ser tanto difusión de secretos como imágenes de la víctima.

Suplantación de la identidad:

Consiste en el envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima, o usar su móvil para increpar a sus amigos, con el fin de mandar información perniciosa, enfrentarlo con sus amistades o de perjudicar su reputación (Ortega et al., 2008; Oliveros et al., 2012; García Fernández 2013; Menay-López et al., 2014). Para esto se incluye muchas veces el *hackeo* que es el acto de penetrar o ingresar de modo forzado a un sistema de cómputo o a una red (Prieto Quezada, 2015).

Provocación incendiaria: (*Flamming*)

Hace referencia a una discusión que se inicia, en Internet, y que incrementa el tono de los descalificativos y la agresión con mucha velocidad, como un incendio. Este suele suceder en foros públicos online, donde una víctima es blanco de mensajes inconvenientes que suelen pasar la barrera del

instante, convirtiéndose en algo continuo hasta lo que algunos incluso el mismo Willard (2004) llama *flame war*, es decir, llama de guerra.

Denigración:

Enviar o “colgar” en la red rumores sobre otra persona para dañar su reputación o sus amistades (Ortega et al., 2008; Oliveros et al., 2012; García Fernández, 2013; Menay-López et al., 2014). Entre otras cosas, fotos de una persona alteradas digitalmente, mayormente de forma que manifieste actitudes sexuales o que puedan damnificar al sujeto en cuestión como fotos transformadas para que se crea que una adolescente está embarazada, comentarios socarrones que se firman en un “cuaderno de opiniones” online en el que se insinúa que una adolescente es sexualmente promiscua, etc. (Garaigordobil 2011). Incluye asimismo publicar en internet una imagen, video, o los llamados “memes” (Arab y Díaz, 2015). Otra forma de denigración es el “trolleo” donde el cyberbully murmura, difama, desafía, damnifica y amedrenta apelando a la ironía, la burla, el sarcasmo, el humor ácido e incluso la mentira, este puede ejercerse por interés personal o por encargo (Prieto Quezada, 2015).

Persecución:

Envío constante de mensajes desagradables (Ortega et al., 2008; Oliveros et al., 2012; García Fernández, 2013; Menay-López et al., 2014).

A estas formas mencionadas, García Fernández (2013) añade:

Paliza Feliz: (Happy Slapping)

Compuesto por vídeos degradantes que son tomados por un testigo mientras el agresor o un grupo de agresores golpea a su víctima. Luego los testigos o los agresores se encargan de difundirlos a través del móvil o de internet. Algunas bandas de agresores filman sus intimidaciones, acosos, golpes, a sus víctimas a través de sus teléfonos celulares y después lo difunden por Internet. Ya no sólo se complacen acosando, sino que además quieren inmortalizar el acto, y lo que resulta más grave, obtener reconocimiento y respecto con ello (Hernández Prados y Solano Fernández, 2007; Garaigordobil, 2011).

Sexting:

Consiste en el envío de videos con contenido sexual de la víctima a un grupo de personas, mencionado con anterioridad (Garaigordobil, 2011).

Troleo:

El sustantivo *trol*, transformación de la palabra noruega *troll*, dio lugar a las grafías derivadas *trolea* y *troleo*, utilizadas en un comienzo en internet para hacer referencia a la acción y al efecto de mezclarse en un foro digital con el objetivo de generar polémica, ofender y provocar de modo malintencionado a los demás usuarios, a menudo enviando una gran afluencia de mensajes con la intención de captar la atención e impedir el intercambio o desarrollo habitual de dicho foro (Cowie, 2013) .

Zoombombing:

La presencia y operaciones de intrusos no invitados a los encuentros de zoom u otras plataformas de clases, muchos de ellos subiendo contenido inconveniente a las mismas (González Avellaneda, 2020).

Más allá de estos ejemplos, las formas que el ciberbullying toma son muy heterogéneas y sólo se hallan restringidas por la destreza tecnológica y la imaginación de los menores acosadores (Garaigordobil, 2011).

2.4. Visión cognitiva y sistémica

2.4.a Cognitiva:

Según Rivière (1991), la psicología cognitiva presupone el rescate de una antigua tradición epistemológica en psicología. No obstante, envuelve un nuevo enfoque del supuesto de que gran parte del comportamiento puede explicarse en virtud de representaciones internas e intencionales. El acercamiento cognitivo es nuevo por dos razones: 1) Explica mediante un léxico intencional observaciones establecidas en términos extensionales, y 2) incluye los elementos de ese vocabulario en nociones de cómputo, que implican el compromiso con un mecanicismo abstracto y formal.

En todos los casos es la persona quien confecciona las representaciones y las entidades mentales y estas representaciones son las que establecerán las formas de actividad subjetiva, es decir que, la conducta está ajustada y gobernada por ellas y no por el ambiente exterior. En general, se acepta que todo el paradigma cognitivo se describe por otorgar cierta

preeminencia al sujeto en el acto del conocimiento y se inserta en la tradición racionalista (Otero, 2016).

Con respecto a esta área cognitiva la permanencia frecuente de los adolescentes en los medios virtuales y la aglutinación de sus relaciones interpersonales en ellos logran favorecer el desarrollo de algunos riesgos (Avilés Martínez, 2013). A pesar de las consecuencias más graves se demuestran en la víctima, ya sea ansiedad, depresión o estrés postraumático, los agresores y los testigos también son destinatarios de aprendizajes y prácticas negativas que influirán en su conducta actual y futura (Garaigordobil, 2013).

Internet facilita el ensayo de potenciales y diferentes identidades en las personas como en un escenario virtual (Manson, 2005), estas oportunidades, aunque pueden ser beneficiosas en etapas como la adolescencia, es sano que mantengan un equilibrio entre los planos virtual y real. Si eso no se respeta, y los sujetos muestran cierta predisposición, pueden aparecer algunos riesgos, y los principales entre los agresores son: Riesgo de despersonalización y cosificación. Puede concebirse a las otras personas como objetos a quienes utilizar y poder atacar, figurando el lenguaje y las operaciones de los videojuegos. Riesgo auxiliado por la distancia emocional y ausencia de feedback interpersonal (Suler, 2004). Desarreglo realidad-fantasía: La focalización y permanencia en los contenidos, lenguaje y dinámicas de los entornos virtuales pueden llegar a favorecer en los individuos cierta confusión y una mezcla de los planos fantástico y real (Avilés Martínez, 2013).

Distorsión cognitiva: La ilusión de ser invisible en el ciber espacio y la ausencia física de las personas de interacción puede colaborar a amplificar percepciones falsas de lo que el sujeto es y hace, y sobre cómo ve y qué son los demás (Avilés Martínez, 2013).

Naturalización de la agresión: La falta de secuelas de las acciones negativas (Ybarra y Mitchell, 2004) puede favorecer la percepción y al hacer entender el comportamiento agresivo como adecuado y, por ende, eficiente para la obtención de objetivos (Tattum, 1989).

Desde el rol de la víctima, teniendo en cuenta el área cognitiva, se observa confusión y desconcierto sobre el origen de lo que le ocurre y en la toma de decisiones para solucionar con garantías el ciberacoso. A esto se suma su desconocimiento sobre por qué le ocurre, y en ocasiones, el anonimato de los hechos, con lo que su vida diaria y social se ve irrumpida de dudas y cierta parálisis para conducirse. Los riesgos explicados con respecto a lo cognitivo benefician en el agresor la construcción de juicios morales equivocados que hacen indispensable una intervención psico-educativa que oriente su apropiado desarrollo moral (Avilés Martínez, 2013).

2.4.b Sistémica

El Modelo Estructural Sistémico es una iniciativa de análisis e intervención terapéutica que brinda la oportunidad de estudiar a los sistemas abiertos en los que se establecen modelos de interacción – como la estructura familiar- que determinarán la funcionalidad o disfuncionalidad de las

transacciones. Desde esta perspectiva el origen de muchos problemas se encuentra en el núcleo en el que se desarrolla el paciente identificado, de manera que el análisis de dichos problemas y su tratamiento se realizan a nivel del sistema y no de manera individual (Soria Trujano, 2010). En el interior de un sistema, a su vez, pueden trabajar subsistemas, o sea, sistemas de sistemas, que se definen como conjuntos de elementos e interrelaciones que responden a estructuras y funciones especializadas dentro de un sistema más grande. Los subsistemas están caracterizados por las mismas propiedades de los sistemas y su límite es relativa a la posición de quien observa y al modelo que tenga de estos (Kerman, 2019)

Este modelo se guía por algunos principios de la Teoría General de los Sistemas, desarrollada por Bertalanffy en el siglo XX. Bertalanffy (1987) expresó que existen principios y leyes aplicables a distintos sistemas, sin importar la naturaleza de sus componentes, de ahí que sugirió demostrar una teoría de principios universales que se puedan aplicar a los sistemas en general: la Teoría General de los Sistemas (Soria Trujano, 2010).

Numerosas indagaciones se basan en los aspectos individuales del acoso por medio de la investigación de las particularidades psicológicas de los agresores y las víctimas, dejando de lado otros factores de mucha influencia en el contexto social, como puede ser el grupo de amistades en Facebook (Cowie, 2013). Las relaciones sociales se construyen también en lo intrapersonal, la imagen que un sujeto construye de sí mismo y la que los otros tienen, así como las relaciones interpersonales que se establecen con ellos (Fritzen, 1987). El ciberacoso involucra a más sujetos que los directamente afectados, debido a que se vive dentro de un sistema que involucra compañeros, familiares, etc.

Quienes adoptan una serie de roles, ya sea como agentes activos, como víctimas, como testigos o como salvadores, y que experimentan con emociones variadas (Cowie, 2013).

Cerezo, (2017) señala que entre los componentes que inciden en el desarrollo de este tipo de conductas se destaca el modelo social que proporcionan los adultos en los sistemas familiar y escolar, en los cuales, sin duda, el mayor ejemplo se encuentra conformado por las experiencias de maltrato, sufrido u observado. El modelo ecológico plantea una multicausalidad del fenómeno de bullying por medio de diferentes factores agrupados en seis niveles: sociedad, comunidad, escolar, familiar, interpersonal e individual (Dixon y smith, 2011).

Se puede decir que el Bullying, es un fenómeno social, siendo su concepción de tipo sistémica. Así prevalecen las transacciones entre los diferentes participantes y los efectos sobre la conducta de las víctimas. Los hostigadores, suelen tener un grupo de apoyo, que refuerza su conducta, mientras que la víctima generalmente se encuentra aislada, incluso ignorada y hasta rechazada abiertamente. Es preciso acentuar la incidencia de la posición sociométrica, del estatus de cada participante en el grupo, en la apreciación de la violencia entre pares (Ramírez, 2006; Magallares, 2011). El bullying es un fenómeno sistémico, se ocasiona en un grupo donde hostigadores, hostigados, los no implicados, testigos, docentes, directivos, familias, y la trama social forman parte de él, por lo que no debe entenderse solamente como una conducta agresiva entre pares (Kerman, 2010, 2018; Olweus, 1998).

Dentro del sistema bullying se encuentran los diferentes roles, que integran diferentes entornos constituidos por entramados de relaciones, que forman de manera dinámica y recursiva su desarrollo. El microsistema está formado por roles y relaciones interpersonales próximas a la persona, como ser, las relacionadas al sistema familiar y escolar. En el mesosistema, se desenvuelven las interrelaciones entre diferentes dominios de relación del microsistema, como podría ser la relación que se da entre la familia y escuela. Por otra parte, dentro del exosistema se despliegan relaciones que, si bien no conciernen de manera directa a la persona, tienen una incidencia efectiva y relevante en el mismo a través de las interacciones circulares con quienes integran el microsistema, un ejemplo de esto podrían ser las condiciones laborales de los familiares o docentes. Mientras que, en el macrosistema, existe una correlación de componentes más extensa y global relacionada con la persona, entre ellos, definiciones en el sistema jurídico, componentes económicos, políticas públicas y aspectos relacionados con la cultura (Chiarino Durante, 2017).

En este plano las personas involucradas en el ciberbullying están definidos por el propio medio tecnológico por medio del que estableen los contactos, así como la intangibilidad de la propia relación. Lo intangible e invisible de las relaciones favorece que en lo sistémico muchas personas lleguen a relacionarse con sus pares en gran medida sólo por medio de herramientas tecnológicas y a distancia, abandonando las relaciones presenciales cara a cara o grupales. Inclusive, en encuentros físicos grupales, es común que lo hagan, mediante WhatsApp y mensajes cortos a sus teléfonos celulares. Esto beneficia en la vida social de los grupos distintos grados de vinculación entre

miembros, y algunas veces, agresiones virtuales estando presentes en grupo. Como resultado, virtualmente se comprueba una predisposición a la evitación de las relaciones directas y físicas en la relación social con sus pares (Lenhart, 2005) y una disminución de las claves mutuas de interpretación de esa relación. Además, tal como sucede en el bullying escolar, puede construirse una relación social de dominio y control, aun estando el resto del grupo presente. De esta manera, según Avilés Martínez (2013) se hacen posibles diferentes riesgos entre los implicados:

* Deficiencia en las claves sociales de control: en la mayoría de las interacciones sociales los participantes esgrimen claves sociales -Individuales y grupales, analógicas y digitales- que recíprocamente se transmiten. Estas se reducen en el ciberbullying debido a la carencia de feedback social:

* Ausencia de las ventajas que los juicios de los demás y la presión social ejecutan en el reequilibrio de las acciones y las perspectivas individuales.

Pierden valor en la autoevaluación de los actos propios.

* Propensión a 'racionalizar' y 'justificar' las acciones, al no contar con retroalimentación. Se presumen correctas ya que es mucho más difícil recibir la enmienda o rectificación de los otros. Las figuras de autoridad, como docentes y padres, no están presentes, se está carente de corrección. El ciber agresor no tiene una versión diferente de lo que hace, considera o expresa porque no es posible físicamente (Cowie, 2013).

- * Falta de códigos diferenciadores fantasía-realidad. Como resultado de lo antepuesto, y alimentado por los riesgos relacionados con una socialización online predominante o exclusiva.
- * Desinhibición social: Lo que favorece la prueba y ejecución de comportamientos agresivos que no suelen producirse en la realidad.
- * Peligro de conducta contradictoria: La ilusión de anonimato puede beneficiar comportamientos antagónicos entre lo que se hace en el mundo virtual y en el real (Martínez, 2013).
- * Comportamientos de riesgo social y personal: Al habituarse y seguir pautas de intercambio en espacios, foros o páginas que enaltecen conductas inadecuadas y peligrosos -Trastornos de la alimentación, promoción del suicidio, etc.- (Molina, Villacrés, y Miguez, 2014).

El ambiente moral negativo que emplaza el ciberbullying en el grupo de pares perturba el desarrollo moral personal (Avilés Martínez, 2013).

Debido a esto se considera que una intervención en situaciones de ciberbullying debe ser sistémica, implicando cuatro niveles: 1) institucional, a saber, la totalidad del centro educativo debe estar incluido; 2) familiar, ya que es primordial incluir a los padres en el proceso; 3) grupal, a saber, con los compañeros del aula en su totalidad; y 4) individual, con el hostigador, la víctima, y ambos simultáneamente (Garaigordobil, 2011).

2.5 Consecuencias del ciberbullying

La violencia entre pares tiene consecuencias nocivas para todos los comprometidos, pero con diferentes sintomatologías y grados de angustia. No obstante, las secuelas más declaradas se manifiestan en la víctima, los hostigadores y los testigos igualmente son receptores de experiencias y prácticas negativas que tendrán influencia en su conducta presente y futura. Todos los comprometidos en escenarios de maltrato, en cualquier rol, están en mayor situación de riesgo de sobrellevar desajustes psicosociales y perturbaciones psicopatológicas tanto en la adolescencia como en la vida adulta, que quienes no están implicados (Garaigordobil, 2011). Entre las principales derivaciones del ciberbullying que se han documentado se encuentran: insomnio, enuresis, ansiedad, cefalea y dolor abdominal, las cuales, de forma eventual, son ventajosas para distinguir con mayor facilidad los casos (García-Maldonado et al., 2011) Debido a que los victimizados por internet poseen mayor tendencia a ignorar los ataques y responden en menor medida por este medio a ellos, hay menos implicación y menos derivaciones relacionadas al éxito-fracaso académico (Martínez, 2010). a estos se suman rigidez, baja autoestima, desesperanza, angustia, aversión al ambiente en que se encuentre, suicidio (Cowie, 2013).

No hay duda de que la consecuencia más grave del ciberbullying es el intento suicida u homicida por parte de la víctima (Garaigordobil, 2011, García-Maldonado et al., 2011) Los individuos se deprimen por tanto injusticia y provocación ejecutada por los muchos medios tecnológicos que llegan a atentar contra la propia vida (Molina et al., 2014). Definitivamente, como señalan, Montañez y Martínez (2015), el maltrato entre pares posee consecuencias de igual manera para quienes lo realizan como para quienes lo reciben, en

especial cuando sucede de forma frecuente. Las consecuencias varían hasta llegar a situaciones tan peligrosas como el suicidio u homicidio si estas, no se observan y atienden a tiempo.

Las víctimas de ciberbullying padecen similar o inclusive mayor perjuicio psicológico ya que la información perniciosa está disponible para todo el mundo las 24 horas del día, los hostigadores frecuentemente son anónimos, el proceso de victimización es perpetuo e ineludible, la mayoría de las veces es muy difícil eliminar el material divulgado y suele estar asequible de manera pública durante largos espacios de tiempo (Garaigordobil, 2011) .El ciberbullying amplía su presencia en webs, blogs, se exhibe de manera más perpetuada y puede ser instalado en algunos soportes durante mucho tiempo, por o cual quienes lo contemplan son más, inclusive aunque no correspondan al círculo de convivencia de quien lo recibe (Avilés Martínez, 2013).

La autoestima descendida es un resultado significativo tanto para las víctimas como para los hostigadores; sin embargo, igualmente puede ser el origen para involucrarse en este fenómeno. Conjuntamente, está manifiestamente distinguido que el ciberacoso es una forma de crear tensión entre las personas de todas las edades, y que los menores son los más vulnerables (Garaigordobil, 2015).

Otra consecuencia es la limitación en prestación de la ayuda ya que las personas adultas poseen más dificultad en detectar el ciberbullying, por lo que se hace más imperiosa la comunicación de quien lo padece para la obtención de ayuda (Martínez, 2013). Los adolescentes suelen ser parcos a dialogar con los adultos sobre el hostigamiento que están sobrellevando debido al trauma

emocional, a que especulan que es culpa suya, por miedo a probables “venganzas”, o la inquietud porque se les limite el uso de internet o del teléfono celular (Garaigordobil, 2011).

Capítulo 3:

Empatía

3.1. Concepto y definición

En el esfuerzo por describir coloquialmente la empatía se acostumbra recurrir a frases como “ponerse en los zapatos del otro”, buscando una alegoría para la idea de vislumbrar o apreciar lo que el otro siente en una situación determinada. Desde el entorno científico no prevalece una definición unívoca de empatía. Se trata más bien de un campo conceptual que se encuentra en construcción y debate, en el que últimamente se han ejecutado algunas tentativas de integración (López et al., 2014).

El término empatía fue utilizado por primera vez por Robert Vischer en el siglo XVIII, refiriéndose a él con el término alemán “Einführung”, que se traduciría como “sentirse dentro de algo o alguien”. No fue hasta 1909 cuando Titchener (citado en Davis, 1996) acuñó la palabra “empatía” tal y como se conoce en la actualidad, en correspondencia con la etimología griega *empateia*, cualidad de sentirse dentro (Fernández-Pinto et al., 2008). Al utilizar este término quería destacar una identificación tan profunda con otra persona, que le llevara a comprender las emociones del otro ser, con los músculos de la mente (Nolasco Hernández, 2012).

En el correr de la historia, la empatía como construcción teórica ha tomado un lugar de preponderancia en el estudio del comportamiento humano. A pesar de eso no existe un consenso en su definición (Olivera et

al., 2011). Para explicar por qué la empatía se fusiona comúnmente con términos asociados, Ickes (2003) utilizó la discusión sobre los conceptos relacionados de compasión -sentimientos compartidos debido a circunstancias compartidas-, empatía -comprender las emociones de otro a través de la toma de perspectiva-, mimpatía -imitar las emociones de otro, sin experimentarlas uno mismo-, simpatía -reaccionar emocionalmente intencionalmente-, transpatía -contagio emocional, donde uno está "infectado" por las emociones de otro- y unipatía -una forma intensa de transpatía- (Cuff et al., 2016).

No obstante, un grupo de estudios han puesto énfasis en describirla como un proceso cognitivo o emocional, para luego diferenciarla de la simpatía o la toma de perspectiva (Eisenberg y Lennon, 1986; Feshbach, 1975; Hoffman, 1977). Quizás la discusión más frecuente con respecto a este tema es la diferencia entre empatía y simpatía. Varias definiciones parecen fusionar conceptos de empatía y simpatía, o al menos no aclaran esta distinción, mientras que otras argumentan en contra de fusionar simpatía y empatía (entre ellos, Eisenberg et al., 1991; Hein y Singer, 2008). Eisenberg et al. (1991, p. 65) definieron la simpatía como "una reacción emocional indirecta basada en la aprehensión del estado o situación emocional de otro, que implica sentimientos de dolor o preocupación por el otro". La distinción entre empatía y simpatía se ha descrito como "sentir como otro -es decir, reconocer y compartir la emoción de otro- y sentir por el otro -tomar acciones a favor del otro-", respectivamente (Hein y Singer, 2008, p. 157; énfasis original). A saber, al percibir tristeza en otro, la empatía provocará tristeza en el observador -misma emoción; sentimiento que-

mientras que la simpatía conllevará sentimientos de preocupación -diferente emoción; sentimiento por-; (Singer y Lamm, 2009). Esto es consistente con las diferencias reportadas en los procesos neurológicos subyacentes a los dos constructos (Decety y Michalska, 2010). Debido a estas distintas implicaciones emocionales, los autores actuales opinan que la empatía y la simpatía deben separarse. La emoción de "sentir por" otro merece un nombre y dado su tratamiento actual en la literatura por muchos autores, la "simpatía" se presta como la más apropiada en este momento (Cuff et al., 2016).

Otros dos constructos comúnmente equiparados con la empatía son la compasión -el sentimiento que surge al presenciar sufrimiento y eso motiva un deseo posterior de ayudar- y ternura -un sentimiento expansivo, "cálido y difuso" a menudo provocado por los delicados e indefensos-. Es posible diferenciar ternura, compasión, y simpatía. La ternura se ha relacionado con la vulnerabilidad en el objetivo, es decir, una necesidad a largo plazo, mientras que la motivación resultante de la simpatía se dirige hacia una necesidad actual (Lishner et al., 2011).

Si bien la distinción con respecto a la compasión es menos clara, una sugerencia es que la compasión es una construcción de orden superior, que consiste en sentimientos de simpatía y lástima (Goetz et al., 2010). Como estos términos están más relacionados con los sentimientos de uno hacia la difícil situación del otro, que, con compartir emociones, están más relacionados con la simpatía que con la empatía (Kalawski, 2010; Lishner et al., 2011; Nakao e Itakura, 2009).

En el siglo XX, surgen nuevas definiciones de la empatía. Así, Lipps (citado en Wispé, 1986) destaca que la empatía se origina por una imitación interna que tiene lugar por medio de una proyección de uno mismo en el otro (Fernández-Pinto et al., 2008). Sobre la base de esa primera descripción se fueron constituyendo dos caminos teóricos: la de los investigadores que sustentaron la idea de Lipps de la percepción directa, y la de quienes ejercieron mayor hincapié en aspectos cognitivos como la proyección y la imaginación, transformando a la empatía en un equivalente de la toma de perspectiva y circunscribiéndola a aquellas personas que poseen teoría de la mente (Preston y de Waal, 2002).

Según Gallo (1989) simboliza tanto una respuesta predominantemente cognitiva de comprensión, acerca de cómo se siente la otra persona, como también una comunión afectiva. Del mismo modo, Haynes y Avery (1979) rotularon a la empatía como “la capacidad para registrar y entender las percepciones y emociones de otro sujeto y para expresar ese entendimiento en una respuesta de aprobación”. La respuesta puede ser tanto verbal como no verbal, asimismo también de conductas prosociales, como, entre otras, brindar ayuda.

En consecuencia, las variables de empatía y conducta prosocial alcanzan notoriedad ya que en la infancia y en la adolescencia juegan un papel preponderante como factores de protección: originan la adaptación personal y social e inhabilitan comportamientos antisociales (Moreno-Bataller et al., 2019).

3.2. Enfoques cognitivos y afectivos

En sí, la empatía involucra tanto procesos cognitivos como experiencias afectivas y, se les da más importancia a unos que a otros, dependiendo de los autores. El mayor beneficio de los modelos basados en la percepción directa, que registran al contagio emocional y a la copia como el fundamento de la empatía, se asienta en que tienen la capacidad de dar cuenta de la continuidad del fenómeno entre especies. Los modelos que acentúan el mecanismo cognitivo, por otro lado, acentúan las discrepancias entre la empatía humana y fenómenos análogos observados en otros animales (López et al., 2014).

De todas maneras, para algunos (Borke, 1971; Deutsch y Madle, 1975; Regan y Totten, 1975), la empatía consiste en un proceso cognitivo que residiría en la habilidad cognitiva para reconocer e interpretar los pensamientos, emociones y puntos de vista de las demás personas. Esto contribuye a la conducta prosocial o altruista y al entendimiento de sus motivaciones y los sentimientos positivos hacia ellos.

Para otros investigadores (Feshbach, 1975; Hoffman, 1977), la empatía es básicamente un proceso afectivo, que debe ser determinado como la respuesta afectiva vicaria, de los sentimientos de otras personas. Igualmente, Hogan (1969) representó la empatía como “la comprensión inteligente o imaginativa del estado de otra persona sin vivir realmente las emociones de esa persona” (p. 308).

Aunque el constructo empatía fue centro de variados estudios, había muy poco acuerdo al respecto, diferenciándose dos enfoques confrontados - el cognitivo y el afectivo-. Es a partir de este momento cuando se comienza a trabajar en la base de una definición integradora de la empatía, que toma simultáneamente las naturalezas cognitivo y emocional de fenómeno (Fernández-Pinto et al., 2008). De todas maneras, la empatía es estimada, como una emoción que inclusive, forma parte de las llamadas emociones positivas, debido a que el aspecto cognitivo de la misma es en realidad más una inteligencia de carácter emocional, que un genuino raciocinio cognitivo (De Minzi, 2008).

Los desarrollos de Decety y Michalska (2010) y sus auxiliares (Decety y Jackson, 2004; Decety y Lamm, 2006; Decety et al., 2012; Decety y Svetlova, 2012) reconocen a la empatía como un desarrollo que implica tanto el procesamiento de información abajo - arriba -bottom – up- como arriba - abajo -top – down-. Los iniciales se relacionan a la capacidad casi instintiva e involuntaria de resonar frente a las emociones de los demás, coincidiendo en sus emociones. Mientras que los procesos arriba - abajo involucran las maniobras de alto nivel cognitivo, como el funcionamiento ejecutivo y la Teoría de Mente, que de modo intervenido y consciente gobiernan las respuestas emocionales en función de una apreciación cognitiva anterior (Zabala et al., 2018).

A su vez, investigadores en el tema, han hallado que la empatía es predictora de la conducta prosocial, en la niñez media, además, se ha observado que las personas empáticas, poseen menos agresividad por su sensibilidad emocional y su aptitud para percibir las posibles consecuencias

negativas para él mismo y las otras personas que se pueden derivar de la agresión. Consiguientemente, la empatía surge negativamente concerniente a la conducta agresiva y positivamente concerniente a la conducta prosocial. Conjuntamente, los contrastes de género revelan una mayor habilidad empática en la mujer, y niveles inferiores de agresividad. Es así, que la empatía envuelve procesos cognitivos y experiencias afectivas y significa, tanto una respuesta predominante cognitiva de comprensión acerca de cómo se siente la otra persona, como una comunión afectiva (De Minzi, 2008).

De acuerdo a lo expresado por Nolasco Hernández (2012) la empatía puede ocupar diferentes grados o niveles: El primer nivel, está vinculado a la habilidad de identificar e interpretar adecuadamente las emociones de los otros individuos. El segundo, está constituido por la capacidad de distinguir y dar respuesta a los sentimientos inexpresivos o preocupaciones de otras personas. Un tercer nivel, se vincula la comprensión de los problemas que se encubren detrás de las emociones. Por lo cual, comprender a las otras personas implica identificar las emociones, distinguir los puntos de vista y sentimientos e interesarse de manera activa por las inquietudes ajenas. Consiguientemente, este tercer nivel incluye a los anteriores.

Algunos autores han argumentado que es necesario que la emoción empática del observador sea congruente con la del individuo observado, y varios insinúan que este es el caso de "compartir" las emociones o "experimentar" las emociones del otro de manera indirecta. Para otros, la congruencia puede ocurrir, pero no es obligatoria, y algunos autores sugieren que la emoción es congruente con la percepción del observador de la necesidad o derecho en el otro, por lo tanto, congruente con la situación.

Claramente, es necesario eliminar la ambigüedad de este tema. Algunos autores enfatizan la importancia de la congruencia emocional (Lishner et al., 2011).

En particular, conceptualizando la empatía es definida por Rogers (1975) como "entrar en el mundo perceptivo privado del otro y volverse completamente en casa en él" (p. 124). Dentro de una relación terapéutica, que le preocupaba principalmente a Rogers, uno puede compartir y discutir las emociones en profundidad. Sin embargo, incluso el mejor terapeuta estará influido por su propia perspectiva, y el grado de congruencia dependerá de esta influencia. Además, hay muchos ejemplos fuera de las relaciones terapéuticas donde la empatía se siente sin la oportunidad de una discusión profunda de las emociones -como, presenciar accidentes-, donde la perspectiva y la interpretación del observador es la fuente clave de información. Tales perspectivas e interpretaciones pueden ser precisas o no, y estarán influenciadas por los pensamientos -es decir, la proyección- y la personalidad del observador (Stotland, 1978), y por los efectos de preparación (Hodges y Biswas- Diener, 2007). Por lo tanto, el grado de coincidencia de emociones dependerá de la precisión empática: la capacidad de "inferir con precisión el contenido específico de los pensamientos y sentimientos sucesivos de otra persona" (Lishner et al., 2011).

3.3. Enfoques multidimensionales

Actualmente, la empatía se encuentra definida desde un enfoque multidimensional, enfatizando la capacidad del sujeto para responder a los otros observando tanto los atributos cognitivos como afectivos, y subrayando la importancia de la habilidad del sujeto para discernir entre el propio yo y el de los otros. La empatía contiene tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para hacer diferencia entre los estados afectivos de los otros y la destreza para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás (Garaigordobil y De Galdeano, 2006).

Quién lo define multidimensionalmente es Davis (1983) quien afirma que está conformada por cuatro elementos interrelacionados. La dimensión cognitiva que alcanza la Fantasía, que hace referencia a la identificación con personajes de ficción, y Toma de Perspectivas, concepto elaborado por Daymond (1949), que refiere al intento de percibir lo que pasa en la mente de las demás personas. Conjuntamente, la dimensión afectiva, que contiene la Preocupación Empática, como la propensión a concebir sentimientos de compasión, inquietud y/o simpatía por el malestar de otras personas, y por último, Preocupación Personal, ansiedad al ser testigo de situaciones desagradables para otra persona (Davis, 1980).

Simultáneamente, Davis (1996), Staub (1987) y Whiten (1991) subrayan que la empatía vincula dos habilidades humanas: por un lado, la contribución vicaria de las emociones, que compone el mecanismo emocional y, por otra, la perspectiva mental, la empatía cognitiva. En

idéntica línea teórica, las concepciones, mentalización, teoría de la mente y empatía cognitiva muestran un alto grado de sinonimia entre sí. Al respecto, las distinciones indicadas contribuyen al desarrollo teórico, pero, de todas maneras, continúan siendo definiciones imprecisas, que persisten limitadas a frases como “ponerse en el lugar del otro” o “proyectarse uno mismo en la situación de la otra persona” (Allport, 1937; Buchheimer, 1963; Smith et al., 1989). De esta forma, los eruditos como Feshbach (1976) y Iannotti (1979) enfatizaron en establecer qué aspectos del proceso empático son estudiados en las diversas investigaciones y la importancia de apreciar su componente cognitivo y emocional.

Davis (1996) plantea modificaciones en su diseño inicial desarrollando el Modelo Organizacional. Esta versión actualizada reconoce la empatía como una suma de constructos, además de los ya señalados, están incluidos Antecedentes, Procesos Cognitivos, Respuestas Afectivas y Respuestas Conductuales. Es decir, la empatía involucra la habilidad para entender al otro y ponerse en su lugar, a través de lo que se observa, de información alcanzable desde la memoria o de la información verbal, conjuntamente la reacción afectiva de compartir sus emociones, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. De esta manera Davis (1983) señala que hay dos formas de empatía; por un lado, la cognitiva, como la capacidad de comprender el punto de vista o el estado mental del otro. Y la empatía afectiva o emocional, que refiere a la habilidad de responder con una emoción adecuada a los estados mentales de la otra persona.

Por lo que Davis, (1996) cataloga a la empatía en:

- Empatía cognitiva: la capacidad de comprender la visión o estado mental de otro/a.
- Empatía efectiva o emocional: la capacidad de responder con una emoción adecuada a los estados mentales de otra persona.

Asimismo, la empatía afectiva puede clasificarse en:

- Preocupación empática: compasión por otros como reacción a su dolor.
- Aflicción propia: emociones propias de incomodidad y ansiedad como respuesta al sufrimiento del otro.

De esta manera, la empatía cognitiva puede subdividirse en los siguientes grados:

- Asunción de perspectiva: la tendencia a acoger naturalmente los puntos de vista del otro/a.
- Fantasía: la tendencia -proyectiva- a la identificación con personajes imaginarios.

Sánchez-Queija et al., (2006) amplían esta idea, afirmando que es insuficiente delimitar la empatía, como una reacción emocional elicitada y adecuada con el estado emocional de la otra persona, y que, es semejante o análoga a lo que la otra persona siente, por lo que es inevitable indicar otras nociones en correspondencia a esta variable: La adopción de perspectiva hace referencia, a la propensión de adoptar el punto de vista cognitivo de otro sujeto; la simpatía es la tendencia de interesarse o conmoverse por el otro o preocuparse y, por último, el malestar personal muestra la tendencia a

sentirse inquieto o con disgusto en contextos interpersonales tensos, que incluyen a otras personas y sus necesidades (Eisenberg et al., 1991;; Hoffman, 1977; Underwood y Moore, 1982).

Hoffman (1990) amplía la idea indicando que los recién nacidos suelen llorar como respuesta al llanto de otro niño, una respuesta que podría ser el principio primitivo de una acción empática. Conjuntamente, afirma que la verdadera empatía requiere que los niños perciban que el sí mismo es disímil al de otras personas. Además, la respuesta empática se incrementa durante los años escolares, donde los niños comienzan a apreciar variados estímulos a la hora de apreciar las emociones de otros que contribuye a este cambio (Ricard y Kamberk-Kilicci, 1995). La respuesta emocional entre los 7 a 11 años, tiene particularidades como, las emociones autoconscientes se integran con las pautas internas de lo que es una acción correcta. Las habilidades para participar en la autorregulación emocional aumentan en variedad, llegando a ser más cognitivas, y se adecuan a la situación. La empatía se acrecienta a medida que se perfecciona la comprensión emocional.

En este momento, el concepto se ha estimado como un dispositivo que envuelve el procesamiento cognitivo, la emocionalidad de la persona y sus valores, es decir, que compone en sí mismo un desarrollo de regulación cognitiva y emocional que redundan en las destrezas sociales, morales y éticas, en el retraimiento de comportamientos disociales y el reconocimiento de emociones de otras personas (Arango Tobón et al., 2014; Montoya et al., 2014).

3.4. Neurociencias y empatía

Estas corrientes teóricas -cognitiva, emocional- han hallado apoyo en la reciente investigación en neurociencias. Las hipótesis que hacen énfasis en el discernimiento automático de las emociones de los otros han encontrado apoyo práctico en las investigaciones sobre las neuronas espejo. En esta ideología se encuentra el modelo de Percepción/ Acción, consolidado con la Teoría de la Simulación. Por otro lado, las teorías que acentúan los atributos cognitivos han hallado sostén empírico en las indagaciones que exponen la activación temporal y medial de las regiones prefrontales durante la ejecución de tareas que involucran lectura de mente. Este sustrato diferenciado no involucra, empero, que las dos perspectivas sean recíprocamente excluyentes; contrariamente, su integración es posible a través de la puntualización de las relaciones entre estos procesos (Rameson y Lieberman, 2009).

En la actualidad hay certeza de que por debajo de la habilidad empática subyacen redes neuronales afectivas que facilitan compartir estados emocionales. En estudios de imágenes se pueden ver una superposición de patrones en la actividad cerebral que se da cuando una persona siente sus propias emociones y cuando observa las mismas emociones en otra persona. Estas redes compartidas consiguen ser el resultado de asociaciones entre dispositivos de aprendizajes disparados paralelamente y la coactivación de neuronas (De Vignemont y Singer, 2006).

La mímica motora es una consecuencia natural de un sistema neuronal que mapea las expresiones corporales y faciales de otro individuo en las propias representaciones de acción del observador. Este mecanismo de

percepción-acción permite la sincronización adaptativa de estados entre objetivos y observadores, como en el rápido mimetismo facial descrito en humanos y otros primates. Respalda un posible vínculo causal con la empatía, los humanos que informan ser más emocionalmente empáticos en la vida diaria son los que más imitaciones precisas realizan de las expresiones faciales de los demás (de Waal, y Preston, 2017).

El estudio de la empatía y el espacio que ésta representa en las interacciones sociales desde un enfoque biológico, lleva obligatoriamente al hallazgo imprevisto ejecutado por Rizzolatti et al. (1996), y descrito por Iacoboni (2009), quienes, al realizar una investigación sobre las neuronas premotoras en macacos, descubrieron la existencia de un grupo de neuronas situadas en la zona prefrontal del cerebro, las que se activan solo con la observación por parte del mono del movimiento de otro sujeto, sin éste llegar a ejecutar ninguna acción. Fue a partir de allí que otros científicos han ahondado en el evento, especialmente por la derivación que éste ha tenido tanto en la investigación como en la comprensión de los comportamientos sociales de las personas, en los que se incluye no sólo aspectos que tienen que ver con los comportamientos empáticos, sino con la aparición de conductas agresivas por imitación, o procesos relacionados con el lenguaje (Galvis, 2014).

Las neuronas espejo son un tipo específico de neuronas que se activan cuando un sujeto realiza una acción, y también cuando él presta atención a una acción similar realizada por otra persona. Las neuronas espejo forman parte de un sistema de redes neuronales que facilita la percepción-ejecución-intención-emoción. Las neuronas especulares permiten a las personas comprender las intenciones de otros. Le permite ponerse en lugar de los demás, analizar sus

pensamientos, sentimientos y deseos, lo que resulta esencial en la interacción social (García et al., 2011).

Los estudios de la conducta de la empatía en mamíferos y otros animales siguen uno de tres enfoques. El primero se centra en la mímica motora, que es uno de los tantos comportamientos que revelan un mecanismo subyacente de percepción-acción. El segundo enfoque mide las respuestas fisiológicas y conductuales resonantes a las emociones de los demás, como, entre ellas, el contagio del dolor. El tercero se centra en el comportamiento altruista, como el comportamiento de consuelo y la ayuda a otros necesitados, que a menudo están motivados por el afecto compartido entre un observador y un objetivo junto con una evaluación de la situación del objetivo (de Waal, y Preston, 2017).

Para muchos autores la Teoría de la Mente resulta central para comprender la comunicación interpersonal y la interacción social en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que las personas disponen de habilidades mentales que le permiten interpretar y predecir la conducta de los demás (García García, 2008).

Esa capacidad es la habilidad del ser humano para comprender la actividad mental propia y los estados mentales de otros, adjudicándoles intencionalidad. De esta manera, se usa esta capacidad para predecir las conductas de otras personas, factor esencial en la empatía. La Teoría de la Mente brinda a los sujetos la destreza para alcanzar y predecir el comportamiento de otros, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. A través de ella se alcanzan numerosos aspectos metacognitivos como la

interpretación de emociones básicas, la habilidad de captar el discurso figurativo, las mentiras o el sarcasmo o la posibilidad de dilucidar emociones a través de la mirada (Tirapu-Ustárrroz et al., 2007).

Santrock (2008) asevera que esta capacidad que tienen las personas de atribuir estados mentales es una ventaja necesaria para el desarrollo cognitivo del sujeto y es fundamental para el aprendizaje que se engendra en la interacción social. Gracias a estas capacidades, los sujetos pueden llegar a ponerse en el lugar de los otros, siendo entendidos de las emociones de los demás o que inclusive, la emoción que demuestra un semblante puede no tener correspondencia con lo que en realidad se piensa.

De acuerdo a lo aseverado por Piaget (1981) en base a diferentes estudios sobre el perfeccionamiento de la teoría de la mente, enuncia que los niños tienen distintas limitaciones que le impiden pensar de manera lógica, ya que, se puso en evidencia que los niños menores de 6 años no poseen la capacidad de distinguir entre pensamientos y escenarios físicos verdaderos, por lo que no tienen desarrollada la teoría de la mente.

De la misma manera, Wimmer y Perner (1983) a partir de su estudio denominado "la falsa creencia" donde se investigó las respuestas de los niños por medio de situaciones experimentales con el cambio de lugar de objetos para evidenciar si conocían el estado mental de los otros, justificaron que, hasta no pasados los cinco años de edad, los niños no tienen alcanzada la teoría de la mente.

Asimismo, los déficits en el desarrollo de la empatía han sido ligados a deficiencias neuropsicológicas, relacionadas con el ejercicio de los lóbulos

frontales. Estos tienen íntima relación con la habilidad de una persona para planificar, predecir y establecer los efectos de sus propios comportamientos en las demás personas. Es por esta razón que los cambios que se sucedan en esta área conllevaran conflictos en el procesamiento de la información emocional, la cognición social y en el desarrollo de la empatía. Esto repercutirá en la habilidad que posea el sujeto de ubicarse en el lugar del otro, preocuparse por su contexto, demostrar compromiso social a través de su comportamiento y comprender las problemáticas sociales (Arango Tobón et al., 2014).

Varios autores exponen que muchos comportamientos antisociales, la manifestación de juicios morales, la pérdida en las habilidades sociales y en los vínculos interpersonales son derivaciones de retrasos o deficiencias en el desarrollo empático y la teoría de la mente (Bischof-Kohler, 1991).

La neurociencia ha demostrado que existen distintos correlatos cerebrales para la empatía emocional y cognitiva, y los médicos observan distintos deterioros en la empatía emocional o cognitiva en los trastornos clínicos; estas distinciones no socavan el modelo de representaciones compartidas. A veces es útil bifurcar la empatía en componentes afectivos y cognitivos, pero esto no niega los procesos compartidos. El procesamiento compartido es necesario para las formas de empatía de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo porque es la representación afectiva distribuida la que infunde a la percepción de contenido y significado, y esto es necesario para todas las formas de empatía (de Waal, y Preston, 2017).

3.5. Relación entre empatía y Cyberbullying:

La comunicación mediada por computadoras permite oportunidades limitadas para regular la retroalimentación emocional del interlocutor. En la comunicación directa, las expresiones faciales, el contacto visual, la postura corporal, el tono de voz u otras señales no verbales y paraverbales pueden regular los procesos de interacción (Kiesler et al., 1984).

La mayor parte de esta información no verbal está ausente en la comunicación mediada, especialmente en su forma textual y asincrónica. Debido a que los compañeros de comunicación están más distantes entre sí, es menos probable que observen las consecuencias inmediatas de su acto comunicativo, lo que dificulta comprender cognitivamente y compartir emocionalmente los pensamientos y sentimientos de la otra persona (Pfetsch, 2017).

Son varias las investigaciones que coinciden en que el hecho de que el ciberbullying avance por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación, acrecienta la inhibición empática, debido a que el agresor no puede ver a la víctima y no puede observar la angustia que está padeciendo. Por otro lado, en ocasiones puede que el agresor no conozca al hostigado de forma personal, acrecentando, de esta manera, la inhibición empática. Del mismo modo, el hecho de que la embestida se provoque de manera virtual y no física, favorece que el perseguidor crea que está dotado de un anonimato y de una invisibilidad que en realidad no posee. A pesar de esto, el hostigador, tiene la falsa creencia de que las acciones que realiza de manera virtual no tienen lugar en el mundo real, creyendo que en este último se encuentra libre de toda mala acción realizada en la red (Cardiel Belloso, 2018).

En cuanto a situaciones de ciberbullying, al no realizarse un encuentro presencial entre hostigador y hostigado, los agresores no pueden ver las reacciones que provocan en el otro, por lo que se provoca una inhibición de la empatía (Garaigordobil, 2014). De la misma manera, Smith et al., (2008) subrayan como la falta de interacción cara a cara en ciberbullying reduce la empatía en hostigadores. La empatía es especialmente relevante en relación con el ciberacoso, ya que los ciber-agresores pueden tener una menor empatía afectiva. Dado que las oportunidades de retroalimentación emocional son limitadas en la comunicación mediada por computadora, puede ser más difícil mostrar empatía con el objetivo. Las habilidades empáticas más altas deben estar relacionadas con un comportamiento menos ciberacoso, porque comprender el estado afectivo de la ciber-víctima y sentir por él conduce a la inhibición del comportamiento agresivo (Pfetsch, 2017).

De esta misma Invisibilidad de los acosadores habla Garaigordobil (2011), ya que el ciberbullying no es una experiencia “cara a cara” y concede al perseguidor cierta “invisibilidad”, como pueden ser los pseudónimos online; el hostigador puede sentirse menos culpable e incluso desconocer o no tener consciencia de sus consecuencias; sin la respuesta directa de sus acciones, puede haber menos oportunidades para la empatía y la culpa.

Nolasco Hernandez (2012) formula que cohabita una correspondencia negativa entre la empatía y acoso escolar, es decir que, cuanto menor es la empatía de la persona, mayor puntaje obtienen en acoso. Esto significa que hay más probabilidades que las personas que poseen bajo puntaje en empatía sean partícipes de situaciones de acoso escolar, en el rol de

agresor, frente a los sujetos que puntúan alto, que, según los cálculos del estudio, tienen menor posibilidad de intervenir en situaciones de acoso escolar, de agresión a compañeros. Igualmente, señala que es necesario tener en cuenta que la empatía es únicamente una variable de riesgo, de ninguna manera es una causa suficiente para que ocurran circunstancias de acoso escolar entre iguales.

Asimismo, Peets et al., (2015) destacan la jerarquía de las emociones, en la protección de la conducta, que provoca el observar la situación difícil del agredido en un escenario de acoso escolar, nivel de empatía. Sin embargo, hay pocas probabilidades de que la empatía afectiva sea suficiente, como único mecanismo motivador, para proteger la conducta. Conjuntamente, es significativo que los niños se sientan seguros de su capacidad para defender a la víctima (Song y Oh, 2017).

Hay dos puntos de vista predominantes sobre el ciberacoso y el bullying tradicional. Un punto de vista es que los acosadores y los ciberacosadores son inadaptados, socialmente inadecuados y tienen una serie de problemas de conducta y salud mental. Otro punto de vista es que los agresores y los ciber-agresores son manipuladores hábiles y adaptables con impresionantes habilidades de teorías de la mente. Se han realizado muchas más investigaciones sobre el bullying que sobre el ciberbullying, y el papel de los componentes específicos de la empatía para influir en el comportamiento de acoso cibernético sigue sin ser concluyente. Se necesita un estudio más profundo para refinar nuestra comprensión de cómo la empatía afectiva y cognitiva contribuyen de manera diferente al ciberacoso (Ang et al., 2017).

Yuliawanti y Adiyanti, (2018) también coinciden en que los adolescentes masculinos y femeninos con menor empatía demuestran altos puntajes de ciberacoso en los roles de hostigadores y víctimas. Los autores y las víctimas del ciberacoso tienen un menor nivel de empatía en comparación con las personas que no participan en el ciberacoso. Los perpetradores de ciberacoso adolescentes tienen puntuaciones de empatía mucho más bajas en comparación con aquellos que nunca han estado involucrados en el ciberacoso.

Las investigaciones de Quintana et al., (2013) demuestran que los adolescentes que manifiestan habilidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, participan del estado emocional de otras personas, que ocasionalmente los lleva a experimentar tristeza o malestar no tienen tendencia a presentar conductas agresivas a través de internet o ciberbullying. Acorde al aumento de su empatía decrece su inclinación a realizar ciberbullying en cualquiera de sus modalidades. Conforme los adolescentes poseen la capacidad de adoptar el punto de vista de otros y mayor tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación hacia otras personas, tienen menos posibilidad de ser víctimas de ciberbullying.

El papel regulador de la empatía en las reacciones de los cibernautas al ciberacoso ha sido demostrado por los resultados de varios estudios. Se ha encontrado consistentemente que la empatía predice la defensa de las víctimas tanto del acoso tradicional como del ciberacoso. Los datos centrados en el ciberespacio apuntan a la empatía como un posible factor de protección frente al comportamiento negativo en línea

(como ciberacoso o ciberespacio pasivo), y también como un factor que aumenta la probabilidad de un comportamiento prosocial en línea (apoyo a la víctima). Varios estudios demuestran que las personas con mayor empatía disposicional pueden tener más probabilidades de intervenir de una manera prosocial (Barlińska et al, 2018).

La falta de equilibrio en el desarrollo de la empatía afectiva, surge como un elemento de conflicto de la implicación en el ciberbullying, cuya dirección cambia de acuerdo el rol examinado. De esta forma, la empatía afectiva parece ser una condición sobresaliente en las víctimas y un significativo déficit en los hostigadores, que muestran una gran dificultad para contagiarse o verse afectados por las emociones que desarrollan los individuos independientemente de que puedan llegar a comprenderlas (Jolliffe y Farrington, 2011).

Agnew (1992) refiere a la existencia de tensiones en los adolescentes, una condición de tensión generada por las relaciones negativas con los demás que produce efectos que conducen a la delincuencia. Los adolescentes con presiones tienden a acosar o ciberacosar a otras personas en comparación con aquellos sin presiones tanto sociales como familiares.

El ciberacoso puede ocurrir porque el agresor quiere reducir la tensión, vengarse o aliviar las emociones negativas, especialmente cuando el agresor carece de la capacidad empática y los recursos para hacer frente a eventos estresantes, en particular, debido al escaso apoyo social y el autocontrol. Las relaciones negativas -tensiones- con los amigos pueden

desencadenar la degradación mutua, la hostilidad, la competencia malsana y la falta de armonía y la discapacidad psicosocial (Yuliawanti y Adiyanti, 2018).

Además, los diferentes investigadores muestran que la activación de reacciones empáticas parece depender de factores situacionales relacionados con incidentes de acoso cibernético, como entornos tecnológicos específicos, el amigo frente al conocido de la ciber-víctima, la popularidad del acosador, las circunstancias claras frente a las no claras, la justicia percibida del comportamiento de partes involucradas, la franqueza o proximidad del ciberespacio a la ciber-víctima, la gravedad del acto, el recibir o no recibir una solicitud de ayuda de la víctima, etc. intervenciones. Dichos hallazgos pueden proporcionar una base para lanzar proyectos educativos contra el ciberacoso basados en la evidencia y en la escuela (Barlińska et al., 2018).

Capítulo 4

Investigaciones previas sobre empatía y ciberbullying

Se observan varios estudios previos sobre bullying y empatía, y algunos pocos sobre ciberbullying y empatía.

4.1 Primeros estudios realizados en países escandinavos

Olweus (1993), psicólogo Noruego de la Universidad de Berger, y su equipo de investigadores, fueron los primeros en realizar investigaciones sobre la temática del bullying en el año 1972 a pesar de expresar que el acoso escolar ha coexistido desde siempre con la escuela. De todas maneras, se comenzó a investigar con rigor, a partir de los años 70 del siglo pasado, luego del suicidio de tres estudiantes de 14 años.

Las primeras publicaciones aparecieron en el año 1972, a partir de ese momento, el Ministerio de Educación de Noruega empezó a realizar campañas de prevención y poco tiempo después los gobiernos de Italia, Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Japón y Australia, entre otros, reconocieron el acoso escolar, como un serio problema de violencia en el contexto de la escuela, que era preciso atender. Serrano (2006), afirma asimismo que los países como Noruega, Suecia y Finlandia, se han distinguido por su práctica en investigación, el campo de la violencia entre pares. Ya a finales de los 60 y a principios de los 70, Österman et al., (1999)

y Olweus et al., (1999) aseveraron que la violencia es considerada, como un problema social.

4.2 Investigaciones realizadas en Asia

En el año 2016 las autoras Ang et al., realizaron una investigación titulada "El papel de las creencias normativas sobre la agresión en la relación entre la empatía y el ciberacoso". La misma fue realizada en la ciudad de Singapur. El estudio examinó la relación entre la empatía -afectiva y cognitiva- y el ciberacoso en una muestra de 396 personas que consistía en hombres = 173, mujeres = 219 y cuatro no reportaron información sobre género, todos adolescentes en edad escolar de Singapur con edades comprendidas entre 12 y 18 años.

Para este estudio se utilizaron los siguientes instrumentos; Escala de empatía básica (BES). La BES (Jolliffe y Farrington, 2006) empleada para este estudio fue una escala tipo Likert de 5 puntos con 20 ítems. Incluyó dos subescalas: una de Empatía afectiva, que evalúa el compartir y sentir las emociones de los demás posee 11 ítems; Entre ellos, "A menudo me pongo triste cuando veo cosas tristes en la televisión o en películas"; y una de Empatía cognitiva, que evalúa la comprensión de las emociones de los demás con nueve elementos; tales como, "A menudo puedo comprender cómo se sienten las personas incluso antes de que me lo digan". Las respuestas variaron de 1 -muy en desacuerdo- a 5 -muy de acuerdo-, y una puntuación más alta indica un mayor nivel de empatía. Las estimaciones de confiabilidad alfa de Cronbach para la empatía afectiva y la empatía cognitiva fueron .76

y .75, respectivamente, en esta muestra. En segundo lugar, se utilizó la Escala de creencias normativas sobre agresión -NOBAGS- de 20 ítems (Huesmann y Guerra, 1997) que sirve para medir las creencias de los niños sobre su aprobación de la agresión en contextos específicos de represalia -como ser, "Supongamos que una niña le dice algo malo a otra niña, Mary. ¿Crees que está bien para ¿Mary para golpearla?"- Y bajo condiciones generales -a saber "En general, está bien descargar su enojo con los demás usando la fuerza física". Los ítems se calificaron en una escala de 4 puntos que van desde realmente incorrectos hasta perfectamente aceptables, y las puntuaciones más altas sugieren una mayor aceptabilidad de las creencias de agresión. La puntuación total de las creencias normativas sobre la agresión se calculó sumando los 20 ítems. El alfa de Cronbach fue de .89 en esta muestra. Por último, el Cuestionario de acoso cibernético. El Cuestionario de Cyberbullying (Ang y Goh, 2010) con nueve ítems -tales como, "Seguí enviando mensajes groseros e insultantes a alguien"- se utilizó para medir la participación de 1143 adolescentes en conductas de acoso cibernético y esto incluyó la transmisión, acciones en línea dirigidas a una persona y el engaño. Los adolescentes calificaron cada elemento como 1 -nunca-, a 5 -algunas veces a la semana- por la frecuencia de actos de ciberacoso, con puntuaciones más altas que sugieren una mayor frecuencia de tales actos. En esta muestra se obtuvo una estimación de confiabilidad alfa de Cronbach adecuada ($\alpha = .83$). Los resultados de esta investigación indicaron que tanto la empatía afectiva ($r = -.22, p < .001$) como la empatía cognitiva ($r = -.18, p < .001$) estaban relacionadas de manera significativa y negativa con el ciberacoso.

Yuliawanti, y Adiyanti, (2018) efectuaron en Yogyakarta, Indonesia, un estudio titulado "Ciberacoso en relación con la empatía y la calidad de la amistad" Este estudio tuvo como objetivo indagar las peculiaridades del ciberacoso y analizar si las condiciones de empatía y amistad contribuyen a la tendencia del ciberacoso entre los adolescentes en Indonesia. Se utilizó un método de fases cualitativas y cuantitativas con enfoque indígena. La muestra fue tomada con 18 sujetos adolescentes dentro del rango etario de 14 a 18 años. Los datos cualitativos se recopilaron mediante entrevistas. Los resultados arrojaron que el ciberacoso es una conducta intimidatoria. La falta de empatía y la mala calidad de la amistad caracterizan los hallazgos cualitativos.

Por otro lado, los datos cuantitativos se obtuvieron de una muestra de 553 sujetos llenando escalas de tendencias de ciberacoso, empatía y calidad de la amistad. El resultado de la prueba obtuvo un valor de F igual a 64.77, con un valor de significancia menor que alfa ($.00 < 0.5$) y un valor de coeficiente de determinación (R^2) igual a .68. Estos resultados indican que la empatía y la calidad de la amistad juntas contribuyen a la tendencia al ciberacoso hasta en un 68%. El análisis adicional encontró que la empatía contribuyó parcialmente a la tendencia de los actores del ciberacoso con un valor de .11 (11%) y la calidad de la amistad parcial contribuyó a la tendencia de los perpetradores del ciberacoso en un .58 (58%). Un análisis adicional también encontró que el sexo no afectó la participación de los adolescentes en el ciberacoso ($t = 1,93$; $p = .37$). Los resultados mostraron que la empatía y la calidad de la amistad tienen una contribución negativa sobre las tendencias del ciberacoso. Por tanto, la empatía y la calidad de la amistad son factores que previenen el desarrollo de conductas de ciberacoso en adolescentes.

4.3 Investigaciones en Europa

Tal vez uno de los más grandes referentes en el estudio del ciberbullying en España sea Garaigordobil (2011, 2013, 2014, 2015, 2020) a través de varias investigaciones observó multidimensionalmente este fenómeno. Realizó, en primer lugar, en 2011, un estudio de revisión sobre la prevalencia y consecuencias del ciberbullying. En la revisión se examinaron estudios que investigaron la prevalencia y los efectos del ciberbullying. Los resultados de esta revisión posibilitan advertir que en todos los países se comprueba una alta prevalencia del ciberbullying. Alrededor de entre un 40% y un 55% de los estudiantes están comprometidos de alguna manera (víctimas, hostigadores, testigos), entre un 20% y un 50% advierten de experiencias de victimización, aunque solo entre un 2% y un 7% han sido víctimas de forma severa.

Se comprueban diferencias en función de los países, las edades de las muestras, y el lapso de tiempo sobre el que se requiere información. En correspondencia a los efectos, los estudios demuestran que las ciber-víctimas tienen emociones de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, desconfianza, temor, baja autoestima, sentimientos de enojo y frustración, sentimientos de indefensión, nerviosismo, irritabilidad, somatizaciones, perturbaciones del sueño y problemas para concentrarse que afectan al rendimiento estudiantil; mientras que los ciber-agresores manifiestan falta de empatía, comportamientos agresivos y delictivos, alto consumo de alcohol y drogas, dependencia de las tecnologías y deserción escolar. La discusión se centra en la relevancia de llevar a cabo acciones para la prevención del ciberbullying y la intervención cuando se ha causado.

Garaigordobil y Maganto, (2011), también investigaron el vínculo entre la empatía y la capacidad para la resolución de conflictos., durante la niñez y adolescencia. Esta indagación puso notoriedad en la conexión entre la empatía y la habilidad de resolución de conflictos. Este análisis contó con tres metas: (a) analizar si hay discrepancias entre sexos y desarrollo evolutivo en la empatía y capacidad de resolver conflictos, (b) examinar las relaciones entre empatía y resolución de conflictos, y (c) reconocer variables predictoras de empatía. La metodología de este estudio fue descriptiva y correlacional de corte transversal. La muestra observada fue de 941 participantes del País Vasco, España, con un rango etario de 8 a 15 años, 509 varones y 432 mujeres.

A partir de los resultados se concluyó que el sexo femenino posee puntuaciones superiores en empatía en todos los rangos etarios; durante la niñez la empatía no aumenta, y durante la adolescencia se ratifica un aumento con la edad, pero únicamente en el sexo femenino. Por otro lado las mujeres emplean mayor cantidad de estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas y los varones más agresivas; la utilización de habilidades positivas-cooperativas no se incrementa con la edad, y por último se corroboran correlaciones positivas entre empatía y resolución de conflictos cooperativa, y negativas con resolución agresiva; las variables predictivas de la empatía son: ser de sexo femenino, utilizar muchas estrategias de resolución positivas-cooperativas de conflictos y poco agresivas. La investigación admitió consumir que, en estas edades, las mujeres tienen nivel más alto en la capacidad de empatía y de resolución de conflictos, pero no se observan significativos cambios evolutivos. De esta

forma, los resultados apuntan a la importancia de implementar programas que contengan actividades para avivar la empatía ya que incidirán positivamente en la habilidad de resolución cooperativa de conflictos.

En 2015 realizó una investigación titulada “Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad” que tuvo como fin estudiar los cambios con la edad en el ciberbullying. La muestra estuvo compuesta por 3026 participantes del País Vasco con edades comprendidas entre los 12 a los 18 años. Se administró el Test Cyberbullying para medir la frecuencia con la que 15 comportamientos han sido sufridos, hechas y observadas durante el último año, y permite conseguir 4 indicadores psicométricos: victimización, agresión, observación, victimización agresiva.

Los resultados demostraron: 1) igual porcentaje de víctimas de 12 a 18 años en los 15 comportamientos; 2) Un incremento de hostigadores a medida que se incrementa la edad en cinco conductas, a saber, divulgar fotos comprometidas, extorsionar, amenazar, acosar sexualmente, robar la clave, amenazar de muerte; 3) Un aumento con la edad de testigos en 12 comportamientos, tales como, expedir mensajes ofensivos, llamadas ofensivas, divulgar fotos comprometidas, hacer fotos robadas para oprimir, llamadas anónimas para asustar, suplantar la personalidad, robo de clave, manipular fotos para humillar, aislar en medios sociales, extorsionar para obligar a hacer algo, amenazar de muerte, difamar/difundir rumores; y 4) Un incremento con la edad en la media de comportamientos de ciberbullying que los agresores ejecutan, y que los testigos observan. La investigación suministra información sobre la significativa prevalencia del ciberbullying durante la adolescencia y juventud. La discusión se centra en la necesidad de realizar

programas de intervención psicoeducativa para prevenir la violencia entre pares.

En 2017 Pfetsch realizó en Berlín, Alemania una investigación titulada "Habilidades empáticas y ciberacoso: relación de diferentes Medidas de empatía con el ciberacoso en comparación con el acoso fuera de línea entre adultos jóvenes". En la misma, relacionó los constructos de empatía y ciberbullying. La muestra contó como participantes con Setenta y dos adultos jóvenes de 18 a 40 años. Una parte sustancial de la muestra eran mujeres (n = 52, 72%), la mayoría eran estudiantes universitarios (n = 64, 89%; personas empleadas: n = 8, 11%) y todos los participantes tenían un título de ingreso a la educación superior o una licenciatura / maestría universitaria. Los participantes voluntarios fueron reclutados en los campus de dos universidades. Para medir el constructo ciberbullying los participantes informaron la frecuencia de experimentar cibervictimización o llevar a cabo -comportamiento de acoso cibernético- comportamiento negativo a través de Internet y teléfonos móviles en los últimos seis meses en una escala tipo Likert de 5 puntos que van desde 0 equivalente a nada, a 4, es decir, varias veces a la semana. La cibervictimización se midió utilizando ocho elementos - α de Cronbach = .66; p. Ej., "Recibí mensajes malos donde me insultaron"- . Y el comportamiento de acoso cibernético incluyó ocho elementos - α de Cronbach = .44; p. Ej., "He escrito mensajes malos a una persona para insultar a él o ella."-. La empatía se midió mediante autoinformes con el *Interpersonal Reactivity Index* (Davis, 1980) en una versión traducida de Paulus (2009) en una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde 0 (nunca) a 4 (siempre). La empatía cognitiva -"toma de perspectiva" en el original- tenía cuatro elementos - α de Cronbach = .71; tales

como, "Antes de criticar a alguien, trato de imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar". La empatía afectiva, o preocupación empática, se evaluó con cuatro ítems - α de Cronbach = .69; p. Ej., "A menudo tengo sentimientos tiernos y preocupados por las personas menos afortunadas que yo".

Los resultados de esta investigación arrojan que la empatía afectiva no está relacionada con la congruencia emocional, pero la empatía cognitiva está significativamente relacionada negativamente con la precisión empática. Para proporcionar datos descriptivos sobre la prevalencia del acoso cibernético, los participantes se asignaron a los siguientes grupos: Acoso cibernético, si informaron realizar al menos uno de los ocho comportamientos de acoso cibernético al menos 2 o 3 veces al mes, o cibervíctimas, si informaron haber experimentado al menos una de las ocho experiencias de cibervictimización al menos 2 o 3 veces al mes. Se llevó a cabo el mismo procedimiento para el acoso fuera de línea. Se utilizó el criterio de corte de al menos 2-3 veces al mes para cumplir con el criterio de repetición descrito en la definición de ciberacoso como conductas o experiencias habituales, que también se recomienda para el acoso fuera de línea.

Barlińska et al., (2018) hicieron en Varsovia, Polonia, una investigación con el título "El ciberacoso entre adolescentes: el papel de la empatía afectiva frente a la cognitiva en el aumento de la conducta prosocial del cibernauta" El estudio se realizó con el propósito investigar si la inducción afectiva, a saber, intercambio indirecto de emociones y la empatía cognitiva, es decir, toma de perspectiva mental, estimulan la intervención de adolescentes en línea en casos de ciberacoso. Como instrumentos de medición se utilizaron una

grabación de video de 2 minutos que presenta un caso de ciberacoso, los sentimientos de la víctima y los efectos en su comportamiento, para activar la empatía afectiva, se utilizó un video que contaba la historia de una niña que se convirtió en víctima de ciberacoso al ser filmada por un colega de la escuela mientras se vestía para educación física en un vestuario. El video fue publicado en la web y gradualmente ganó popularidad; como resultado, se convirtió en una figura de burla. Experimentó fuertes sentimientos y emociones negativas como vergüenza, humillación, burla y miedo. Esta situación también tuvo un impacto en las expresiones de comportamiento: aislamiento de los contemporáneos, quedarse en casa y ausentismo escolar. La película mostró el curso de los eventos y las consecuencias al presentar el comportamiento de la víctima de ciberacoso. También incluía una declaración que expresaba los sentimientos y experiencias de la niña. El procedimiento y su efectividad en la activación de la empatía ha sido validado y aplicado en varios estudios similares (Barlińska et al., 2013, 2015; Szuster et al., 2016). Para simular las interacciones sociales de los jóvenes en situaciones de ciberacoso, se utilizó una aplicación especial llamada "Mensaje de un amigo". Al comienzo de esta interacción entre iguales simulada, los alumnos mantienen una breve charla con un amigo virtual que, al final de la charla, envía un mensaje insultando a otro alumno. La efectividad del procedimiento de manipulación de la empatía se estableció previamente en un estudio piloto utilizando una adaptación polaca del Programa de Afecto Positivo y Negativo (PANAS; Watson et al., 1988; Barlińska et al., 2013). En tercer lugar, se utilizó un cuestionario sobre la experiencia del ciberacoso (Barlińska, y Wojtasik, 2008). El cuestionario consta de dos partes, cada una de las cuales contiene 10 preguntas relacionadas con

la experiencia desde la perspectiva del hostigador, a saber "¿Alguna vez ha publicado o enviado material falso o avergonzado a alguien?" Y el de la víctima, entre ellas "¿Alguien ha alguna vez publicó material falso o vergonzoso sobre usted?". Las respuestas se indican en una escala tipo Likert de 4 puntos -1 - nunca, 4 - varias veces-. Ambas escalas ($M_{victim} = 0.40$, $DT = 0.52$ y $M_{hostigador} = 0.38$ $SD = 0.52$) demostraron ser internamente consistentes, $\alpha = 0.73$ y $\alpha = 0.77$, respectivamente. Las puntuaciones compuestas se utilizaron en análisis posteriores.

El papel de denunciar el abuso es crucial porque es una forma de apoyo activo a la víctima, iniciado por los niños, para detener el acoso. La eficacia de la activación de la empatía en la disminución de la conducta de refuerzo del cibernauta negativo ha sido probada en estudios previos. Los efectos de la activación de la empatía afectiva y cognitiva sobre el comportamiento positivo del ciberespacio, definido como denunciar el acoso en línea, se exploraron en dos estudios de seguimiento $N = 271$ y $N = 265$. La influencia de experimentar el ciberacoso como hostigador, víctima y según lo determinado por También se controló el género en el comportamiento prosocial del cibernauta. Los resultados indican que solo la activación de la empatía cognitiva aumenta la probabilidad de que intervenga el comportamiento de los espectadores. Ni la inducción de la empatía afectiva, la experiencia previa de ciber-hostigación, la ciber-victimización ni el género afectaron la participación en el comportamiento prosocial del espectador. La conclusión de la investigación es que realizar un programa que active una inducción de empatía cognitiva, más reflexiva, puede contribuir al establecimiento de patrones de comportamiento más saludables

entre los espectadores del ciberacoso, aumentando la probabilidad de que denuncien las acciones de ciberacoso.

4.4 Investigaciones empíricas realizadas en EEUU

Phillips (2018), efectuó en EEUU un estudio cualitativo al cual tituló "Percepciones de los jóvenes sobre el acoso en línea, el ciberacoso y el "puro drama": implicaciones para el diseño empático". Esta investigación exploró la naturaleza multifacética del ciberacoso entre los jóvenes adultos / adolescentes, particularmente la naturaleza compleja de identificarse como hostigador, víctima, hostigador / víctima o espectador. Claramente, esto no es fácil de comprender, identificar o incluso evaluar. La muestra fue de 16 personas con un rango etario de 12 a 18 años de edad. A través de entrevistas en profundidad semiestructuradas y autoetnografías estructuradas en video, ocho adultos jóvenes discutieron cómo interactúan con las redes sociales, la toxicidad de varias plataformas, experiencias como víctimas de ciberacoso, acosadores y espectadores, "solo drama" versus acoso, y búsqueda y proporcionando ayuda. Este estudio aplicó dos métodos: entrevistas semiestructuradas con una duración aproximada de 30 min seguidas de autoetnografías en video estructuradas. La autoetnografía estructurada permite la recopilación de las narrativas y reflexiones personales de un individuo, ya sea un investigador o un participante, a través de grabaciones escritas, de audio y / o visuales (Coffey y Atkinson 1996). En este estudio, la autoetnografía estructurada tomó la forma de entradas de video grabadas por siete participantes adultos jóvenes rurales. Estos participantes recibieron

indicaciones escritas previamente para ayudar a guiar las respuestas en video que grabaron. Las indicaciones del video incluían preguntas como:

- “¿Ha experimentado ciberacoso mientras estaba en las redes sociales?

Si es así, ¿qué pasó? ¿Alguna vez ha sido testigo de ciberacoso en las redes sociales? Si es así, ¿qué pasó?”

- “¿Qué pasaría si tuvieras un amigo siendo acosado en las redes sociales, qué consejo le darías para ayudar a detenerlo? ¿Cómo ayudarías a este amigo? ¿Crees que se puede detener el ciberacoso? ¿Crees que el ciberacoso se puede prevenir?”

Las transcripciones de entrevistas y videos se analizaron utilizando el enfoque de Charmaz sobre la teoría fundamentada (2006). Siguiendo este enfoque, los datos se analizaron a medida que se recopilaron. Al ser un estudio exploratorio, los códigos y las categorías surgieron de los datos y se ajustaron mediante múltiples pasadas de codificación. Los Resultados aportan sugerencias de aplicaciones y recursos tecnológicos para mejorar la conciencia de los jóvenes sobre los desafíos al interactuar en línea. Al mismo tiempo, los resultados expresan una mayor necesidad de diseño empático dentro de los sitios de redes sociales y la educación en seguridad en línea.

Wright y Wachs (2019) realizaron una investigación longitudinal, en el medio oeste de EEUU, de un año de duración, cuyo título fue “¿La empatía y la desinhibición tóxica en línea moderan la asociación longitudinal entre ser testigo y agresor en el ciberacoso homofóbico?” El estudio se focalizó en inspeccionar la asociación longitudinal entre presenciar y perpetrar el ciberacoso homofóbico, y el rol potencialmente moderador de la empatía y la

desinhibición tóxica en línea en esta relación. La muestra utilizada fue de 1067 adolescentes con un rango etario de 12 a 15 años (Medad= 13.76; SDedad = .46; 51% mujeres) provenientes de 6 diferentes escuelas medias. La mayoría de los adolescentes identificados como caucásicos (55,6%), seguidos de latinos (27,8%), negros / afroamericanos (8,8%), asiáticos (7,2%) y nativos de Hawái (0,6%). Se realizaron cuestionarios sobre empatía, desinhibición tóxica en línea, participación en el ciberacoso homofóbico -testigos, hostigadores- y participación en intimidación homofóbica cara a cara -testigos, hostigadores -. En una primera etapa se recopilaban datos, la misma ocurrió durante el otoño del sexto o séptimo grado, lo que resultó en la recolección de datos de 1090 adolescentes. Los adolescentes completaron los instrumentos sobre la participación en el acoso cibernético homofóbico -incluido presenciar, hostigar-, participación en el acoso homofóbico cara a cara -incluido presenciar, hostigar-, empatía y desinhibición en línea. Un año más tarde, durante el otoño del séptimo u octavo grado, de los 1090 adolescentes de la etapa 1, 1067 participantes completaron las medidas en la etapa 2. Hubo 15 adolescentes que se habían mudado y ocho que se negaron a dar su consentimiento. Los adolescentes además completaron un cuestionario de ciberacoso homofóbico.

Los instrumentos utilizados fueron *Implicación homofóbica en ciberacoso* Instrumento con dos subescalas de presenciar -6 ítems- y hostigar -6 ítems- ciberacoso homofóbico incluido para esta medida utilizando una versión modificada del cuestionario de acoso homofóbico cara a cara de Prati (2012b). Los elementos se modificaron para indicar que el comportamiento ocurrió en línea. Por lo tanto, "presenciar a alguien siendo insultado" se cambió por "presenciar a alguien siendo insultado en línea porque era percibido como gay

o lesbiana". Otro elemento de muestra incluyó insultar a alguien en línea porque era percibido como gay o lesbiana. Se pidió a los adolescentes que calificaran los ítems según la frecuencia con la que presenciaron o perpetraron ciberacoso homofóbico en una escala del 1 -nunca- al 5 -todo el tiempo- durante el año escolar actual. Los alfas de Cronbach fueron .82 por presenciar en la etapa 1 y .84 por hostigar en la etapa 1, así como .85 por hostigar en la etapa 2. *Participación en intimidación homofóbica cara a cara* Esta medida fue similar a la anterior sobre la implicación del ciberacoso homofóbico, de manera que existían dos subescalas para presenciar -6 ítems- y hostigar -6 ítems- el acoso homofóbico cara a cara (Prati 2012a). Los elementos se calificaron en una escala del 1 -nunca- al 5 -todo el tiempo- y se evaluó el testimonio y la comisión durante el año escolar en curso. Los elementos de muestra incluyeron presenciar a alguien siendo insultado en la escuela porque era percibido como gay o lesbiana e insultado a alguien en la escuela porque era percibido como gay o lesbiana. Los alfas de Cronbach fueron .83 por presenciar en la etapa 1 y .84 por perpetrar en la etapa 1 y la etapa 2. Para evaluar la empatía de los adolescentes como un rasgo, completaron el *Cuestionario de Empatía de Toronto* (Spreng et al., 2009). Los adolescentes respondieron a 16 ítems, entre ellos, Puedo decir cuando los demás están tristes incluso cuando no dicen nada, usando una escala de 0 -nunca- a 4 -siempre-. Los ítems se promediaron para formar una puntuación final de empatía, y las puntuaciones más altas representan niveles más altos del componente emocional de la empatía. Esta medida se administró en la etapa 1 y el alfa de Cronbach fue de .88. La *escala de desinhibición en línea* evalúa la creencia de los adolescentes acerca de cuán inhibidos o desinhibidos se sienten mientras interactúan y se involucran

en ciertos comportamientos en línea (Udris 2014). La medida constó de 11 ítems, con dos subescalas de desinhibición benigna -7 ítems- y desinhibición tóxica -4 ítems-. Debido a la preocupación por la perpetración del ciberacoso homofóbico, la subescala de desinhibición tóxica fue la única subescala administrada. Un elemento de muestra incluía No me importa escribir cosas insultantes sobre otros en línea. Los adolescentes calificaron los cuatro elementos en una escala del 1, definitivamente no creen, a 5, definitivamente creen. Los elementos se promediaron para formar una puntuación final sobre desinhibición en línea, con alfa de Cronbach de .80.

Los resultados mostraron una asociación entre presenciar el ciberacoso homofóbico y la perpetración del ciberacoso homofóbico, medido durante un año, mientras se controlaba la participación en el acoso homofóbico cara a cara. Además, la empatía y la desinhibición tóxica en línea moderaron la relación.

4.5 Estudios empíricos realizados en América Latina

García, (2010) y colaboradores Realizaron en Lima, Perú un estudio titulado “Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana”. El objetivo del estudio fue el de reconocer la prevalencia del cyberbullying, establecer las diferencias de género, grado escolar y rendimiento escolar autopercebido desde el rol de hostigador o víctima, así como las formas más utilizadas por los estudiantes para intimidar a sus pares. Se trabajó con una muestra de 1,703 alumnos de tercero a quinto grado de secundaria de colegios públicos de Lima metropolitana, para la recolección de datos se utilizó

el “Cuestionario Cyberbullying” (Ortega, Calmaestra y Mora Merchán, 2008) adecuado por el equipo de investigación. Los resultados exponen que la prevalencia del cyberbullying es mayor por internet que por teléfono celular, desde la perspectiva de género las mujeres son más victimizadas que los hombres tanto por celular como por internet; pero agreden de la misma manera, existen diferencias significativas desde la posición de hostigador y víctima en de acuerdo al rendimiento académico autopercebido, no así de acuerdo al grado escolar; los alumnos con rendimiento académico autopercebido regular son más intimidados y en cuanto al grado escolar solo se encuentran diferencias en los alumnos de 4^o y 5^o grado en algunas formas utilizadas por celular e internet. Con respecto a los datos descriptivos los adolescentes exhiben un alto grado de accesibilidad a las TIC, el 70,7% tiene teléfono celular, el 72,2% tiene pc en su casa, de éstos el 32,1% lo tiene ubicado en su propio dormitorio; el 59,7% tiene acceso a Internet en su casa y el 71,3% tiene acceso a Internet fuera de ella, por lo general en cibercabinas públicas o ciber-cafés. Esos datos darían cuenta de la presencia de una generación de adolescentes con uso habitual de las TIC fuera de toda supervisión que los podría colocar en una situación de vulnerabilidad para ser copartícipes de cyberbullying interviniendo como hostigadores o víctimas.

Quintana et al., (2013) realizaron un estudio sobre estilos de crianza y empatía en adolescentes implicados el cyberbullying. El mismo se investigó con una muestra de 560 adolescentes de ambos sexos entre 13 y 17 años, alumnos de instituciones educativas públicas y privadas en la ciudad de Lima Metropolitana. En el mismo Fueron tomados los datos sociodemográficos y se administró la escala de estilos de socialización parental en la adolescencia

(ESPA 29), que muestra los estilos de socialización parental de la madre y el padre, el Interpersonal Reactivity Index (IRI), (Davis, 1983). Esta prueba está constituida por 28 ítems con un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta, puntuables de 0 a 4 y permite evaluar la disposición empática a través de los cuatro factores descritos por Davis. Se utilizó, además, el Cuestionario de Ciberbullying de Calvete, en su versión para la víctima que consta de 11 reactivos en las que el adolescente marca la frecuencia con la que ha recibido maltrato virtual, como también, la versión para el agresor que consta de 17 reactivos en las que el adolescente marca la frecuencia con la que ha enviado agresiones virtuales. De los ocho tipos de ciberacoso identificados por Kowalski, Limber y Agatston (2008), este instrumento permite observar los siguientes: Insultos electrónicos, Peleas *online* o flaming (PO), Denigración (D), Suplantación (S), Desvelamiento y sonsacamiento o revelación (R), Exclusión (E), ciberpersecución (CA) o ciberacoso, y paliza alegre o Happy Slapping (PA).

Los resultados de este estudio arrojan que existen relaciones significativas entre el grado de empatía y el comportamiento de ciberbullying que presentan los adolescentes escolares. Coexiste una correlación inversa y significativa, entre el nivel de empatía que demuestran los adolescentes y el acto de realizar ciberbullying a sus compañeros (-,119), y así mismo, entre los mecanismos de la empatía y los estilos de ciberbullying estimados en el estudio realizado, a saber: Se observa una correlación inversa y significativa entre la empatía y abstraerse en actividades de Denigración (-,105), Suplantación (-,160), Ciberacoso (-,135) o de Happy Slapping (-,116) en contra de sus compañeros. Se observa, asimismo, que, si bien no se evidencia una

correlación estadísticamente demostrativa entre la empatía en general y el ser víctima de ciberbullying, no obstante, la Toma de perspectiva empática muestra correlaciones inversas y significativas tanto con el hecho de ser víctima de ciberbullying en general (-,108) como de ser víctima de Denigración (-,110) o de Exclusión (-,136). De otro lado, los componentes de la empatía de Malestar personal, Identificación con personajes y Preocupación empática demuestran igualmente reciprocidad inversa y significativa con ser víctima de Happy Slapping (-,116) y ser víctima de Suplantación (-,103; -,103), respectivamente.

Arias Cerón, Buendía Eisman, Fernández Palomares (2018) Realizaron en Chile un estudio titulado “Grooming, Ciberbullying y Sexting en estudiantes en Chile según sexo y tipo de administración escolar” cuyo objetivo fue el de relatar la presencia de Ciberbullying, Sexting y Grooming en los estudiantes en Chile según sexo y tipo de administración escolar. El estudio realizado fue de carácter exploratorio y descriptivo, con un diseño de muestra no probabilístico por cuotas en 60 colegios de carácter transaccional. La muestra se seleccionó considerando rango de edad y sexo según datos nacionales, la misma constó de 12.926 estudiantes, con un rango etario de 5 a 18 años, de los cuales 4.790 fueron hombres y 8.136 fueron mujeres. La edad promedio 13,17 años. Como herramientas se aplicó el Cuestionario de Alfabetización Digital “Divergente-SerDigital” (2010) el mismo es una batería de materiales -dimensiones- que trabajan de forma independiente o en vinculados, que encaran tópicos relacionados y de forma coherente en 7 dimensiones y 56 componentes -41 componentes con prueba estadística-. Este instrumento tiene variantes para niños 5 a 9 años, para adolescentes 10 a 14 años y para jóvenes de 15 a 29

años. Se analizaron frecuencias y se utilizó el estadístico de contraste Chi cuadrado para determinar diferencias estadísticamente significativas.

Entre los resultados se observa que el ítem Grooming total -engaño- se exhibe como el principal factor de riesgo, 12,6% en escuelas Municipales (CM), 8,2% en escuelas Particulares Subvencionados (CPS) y 8,4% escuelas Particulares Privados (CPP). Al reflexionar el sexo se observa Grooming primariamente en Hombres, 20,4% en CM, 19,9% CPS y 16,9% CPP. Subraya que las mujeres ejecutan menos ciberbullying -activo- según dirección escolar con 4,2% en CM, 2,4% CPS y 2,6% CPP, con discrepancias estadísticamente demostrativa ($p \leq 0,05$) en relación a los hombres. Conjuntamente, acentúa el indicador Sexting -enviar- en hombres, más alto en los CPP con 10,6%. Los investigadores concluyeron que los riesgos Grooming, Ciberbullying y Sexting se exhiben en los tres tipos de administración con particularidades específicas.

Nuevamente Garaigordobil (2018) realizó un estudio de revisión, esta vez sobre la realidad del bullying y ciberbullying en Latinoamérica. El objetivo de la investigación fue la de ejecutar una revisión bibliográfica sistemática de las investigaciones que aportan porcentajes de víctimas y agresores de bullying y ciberbullying en Latinoamérica desde el año 2005 al año 2018. Utilizó para esto las bases de datos Scopus, WebOfScience, ERIC. Se han encontrado en total 51 estudios, 35 sobre bullying, 10 de ciberbullying y 6 contribuyen con investigación de ambas modalidades de acoso. Los resultados demuestran una alta prevalencia de bullying y, aunque en menor proporción igualmente de ciberbullying, en todos los países de Latinoamérica donde el fenómeno ha sido estudiado -Colombia, México, Argentina, Brasil, Bolivia, Perú, Chile, Nicaragua, Venezuela, Panamá, Ecuador, y Puerto Rico-. La revisión ratifica una

significativa prevalencia de bullying ocasional/frecuente (víctimas 4.6%-50%; agresores 4%-34.9%) y de ciberbullying ocasional/frecuente (cibervíctimas 3.5%-17.5%; ciberagresores 2.5%-58%). La mayoría de los implicados son varones. El tipo de acoso más frecuente es el verbal, seguido del psicológico y el físico. Aunque el bullying presencial, fundamentalmente la violencia física, se reduce con la edad, el ciberbullying continúa presente en la adolescencia tardía y la juventud.

Entre los comportamientos de ciberbullying más habituales identificados en esta revisión se destacan: envío de mensajes desagradables, injurias, amenazas, realizar comentarios y hacer circular rumores para denigrar o burlarse de la víctima, divulgar fotos y vídeos ofensivos para la víctima, robo de la contraseña. La magnitud de los datos epidemiológicos hallados en esta revisión enfatiza la necesidad de seguir investigando el tema, además de implementar programas de prevención/intervención del bullying y ciberbullying, durante la infancia, la adolescencia y la juventud.

4.6 Estudios empíricos en la República Argentina

Cardozo et al., 2017 realizaron un estudio empírico cuyo título fue “Predictores de la conducta de bullying y ciberbullying en adolescentes” en el mismo se consideraron las diferencias en cuanto al género, destrezas de afrontamiento, comportamientos sociales positivos y negativos, la gestión del colegio (público- privado) e identificaron las variables predictoras para hostigador y víctima en bullying y ciberbullying. La metodología utilizada fue un diseño descriptivo y comparativo de corte transversal. La muestra quedó

conformada por 3500 adolescentes de la Ciudad de Córdoba, con un rango etario de 11 a 20 años ($M=14.60$; $DE= 1.82$): 44% varones y 56.1% mujeres. El 57% cursan sus estudios en escuelas privadas y el 43% en escuelas públicas, los mismos provienen de 47 escuelas -22 privadas y 25 públicas-.

Se administraron cinco instrumentos para medir las variables. *Test de bullying y cyberbullying* (Garaigordobil, 2013): evalúa el bullying presencial o “cara a cara” de distintos tipos, a saber, físico, verbal, social, psicológico, y el cyberbullying, conductas de acoso electrónico. Los estudios psicométricos confirmaron la consistencia interna del test. Para la muestra local el alpha de Cronbach para la escala de bullying global fueron adecuados ($\alpha = .81$), en la misma dirección que los obtenidos en sus 3 factores: nivel de victimización ($\alpha = .69$), nivel de hostigamiento ($\alpha = .72$) y nivel de observación ($\alpha = .81$). En la escala de cyberbullying los coeficientes alpha de Cronbach para la escala global fueron altos ($\alpha = .90$), en la misma dirección que los obtenidos en sus 3 factores: nivel de cibervictimización ($\alpha = .79$), nivel de ciberperpetración ($\alpha = .79$) y nivel de ciberobservación ($\alpha = .89$). · *Cuestionario de Conducta Prosocial* (Martorell y González, 1992): está realizado con 58 ítems con un valor de cuatro factores: Empatía. Respeto, Sociabilidad y Liderazgo. En cuanto a la confiabilidad del instrumento, el valor mínimo obtenido es .76 y el máximo .82, mientras que la estabilidad temporal en un lapso de tres meses el valor mínimo es de .65 y valor máximo de .72. Los índices de confiabilidad obtenidos en la presente investigación de la escala de conducta prosocial variaron entre $\alpha=.63$ para el 27 factor liderazgo y $\alpha = .85$ para el factor empatía. *Inventario de altruismo* (Ma y Leung, 1991): el mismo consiste en 24 afirmaciones concernientes a comportamientos altruistas y sentimientos

empáticos, base de la conducta prosocial. La fiabilidad test- retest con un período de tiempo de 20 días fue de $r = .70$ (Garaigordobil, 2011). En la muestra local el alfa de Cronbach fue de $.70$ - *Inventario de Respuestas de Afrontamiento en Jóvenes* (Moos, 1993): conformado por 22 reactivos agrupados en cuatro dimensiones que valoran el uso de habilidades de afrontamiento por aproximación y por evitación del inconveniente, de un modo cognitivo y conductual. Se computó la consistencia interna de cada variable latente aislada: $\alpha = .66$ Factor Afrontamiento por Aproximación Cognitiva, $\alpha = .66$ Factor Afrontamiento por Aproximación Conductual, $\alpha = .58$ Factor Afrontamiento por Evitación Cognitiva y $\alpha = .53$ Afrontamiento por Evitación Conductual. *Cuestionario A-D Conductas Antisociales-Delictivas* (Seisdedos, 1988): El mismo alcanza un total de 40 ítems. En cuanto a la validez de constructo el conjunto de conductas implicadas en el cuestionario se refiere a comportamientos sociales desviados. Para los estudios de confiabilidad se computaron las correlaciones entre ambas partes de cada escala y los índices se corrigieron con la formulación de Spearman-Brown ($.86$ para ambas escalas).

Se concluyó que los estudiantes de escuelas privadas presentan mayor cantidad de estrategias de afrontamiento, comportamientos sociales positivos y conducta antisocial y los de escuelas públicas mayor porcentaje de comportamientos delictivos; las mujeres, de escuelas privadas y públicas, presentan más comportamientos sociales positivos y estrategias de afrontamiento; los varones, de escuelas privadas, más comportamientos antisociales y delictivos, y los de escuelas públicas, más comportamientos delictivos; en el análisis de regresión resultaron predictoras: a) rol de hostigador

bullying y cyberbullying: el comportamiento delictivo y antisocial, afrontamiento por aproximación, cognitiva bullying y conductual cyberbullying, y evitación, cyberbullying, pocos comportamientos de respeto y altruistas b) rol de víctima en ambas conductas, estrategias de afrontamiento por evitación cognitiva y por aproximación conductual -cyberbullying-, empatía, conducta antisocial y delictiva -cyberbullying-, menos respeto y altruismo.

Kerman et al., (2019) realizaron en la Ciudad de Buenos Aires un estudio en el que participaron 600 niños con edades entre 11 y 13 años, cuyo objetivo fue analizar las relaciones entre la prevalencia del hostigamiento entre pares, niveles de empatía y habilidades sociales.

Se utilizó un instrumento autoadministrable, para detectar hostigadores, hostigados y testigos, con tipologías de acoso e inventarios sobre empatía y habilidades sociales. Para medir convivencia escolar / hostigamiento se utilizó el Cuestionario breve para detectar intimidación escolar (Morato Vásquez et al., 2012) Es una escala compuesta por 50 ítems, divididos en tres dimensiones: testigos, hostigados y hostigadores, con un formato de respuesta tipo Likert en nunca, pocas veces, muchas veces. Para medir habilidades sociales se utilizó la Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes – Messy- (Matson et al., 1983), para el alumno por sus propiedades psicométricas adecuadas para nuestro contexto. Mide habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social / inapropiadas. Formada por una escala Likert de 64 afirmaciones. Con respecto a la empatía se utilizó Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980, 1983) Evaluación Multifactorial la misma incluye factores cognitivos y emocionales. De fácil aplicación, 28 ítems, en 4 subescalas que miden 4 dimensiones del

concepto global de empatía: *Toma de perspectiva* (PT), *Fantasía* (FS), *Preocupación empática* (EC) y *Malestar personal* (PD).

Los resultados indicaron que ambas formas de la empatía, cognitiva y emocional, resultan centrales, para hostigados y hostigadores, mientras que se analizaron qué habilidades sociales presentaban los hostigadores, diferentes a los hostigados. Se discute el rol central de las diferentes formas de la empatía sobre el hostigamiento y las habilidades sociales que caracterizan a diferentes actores que protagonizan estos hechos.

Más recientemente, una investigación realizada por Lanzillotti y Korman (2020) con el propósito de investigar y representar en su trabajo, los motivos o razones, por las cuales los estudiantes de entre 13 y 18 años, escolarizados en colegios ubicados, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, relacionaban el fenómeno de bullying y cyberbullying. Asimismo, se planteó diferenciar las causas aportadas por los estudiantes considerando su rol frente a este fenómeno, víctima o agresor, en cada una de dichas modalidades. Se basó en un estudio descriptivo, de corte transversal y de diseño no experimental, utilizando una muestra no probabilística por accesibilidad conformada por 259 estudiantes (67.1% mujeres; edad $M = 15.6$; $DT = 1.6$). Se les administraron las versiones adaptadas de los instrumentos: Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales, Escala CYB – VIC y Escala CYB – AG.

Los resultados conseguidos permitieron observar que los adolescentes relacionan las situaciones de bullying con diferentes causas tales como, la desigualdad de poder entre quienes practican el maltrato y

quienes son maltratados, la provocación, la percepción de debilidad, la impresión negativa de diferencias interpersonales, la necesidad de pertenencia a un grupo de pares y el hecho de ejecutar una burla. Asimismo, se advirtió que las causas aportadas por los adolescentes, son conseguidas en proporciones diferentes teniendo en cuenta el rol que ejercen, como víctima o como agresor en situaciones de bullying y ciberbullying.

Capítulo 5

Objetivos:

5.1. Objetivo general

El objetivo general de la presente investigación es el de conocer la asociación existente entre la empatía y el ciberbullying en adolescentes, estudiantes de colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de 13 a 18 años.

5.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la presente investigación son:

1. Conocer los niveles de ciberbullying en víctimas, agresores y observadores en situación de ciberbullying, en adolescentes de entre 13 y 18 años, en instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
2. Identificar si existen diferencias significativas en los niveles de ciberbullying del rol de agresor, el rol de víctima y de testigo de intimidación, observándolos según el género y edad con dicha referencia.
3. Analizar la asociación entre empatía y ciberacoso en un grupo de adolescentes entre 13 y 18 años, víctimas, agresores y observadores en

situación de ciberbullying, en instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

5.3. Hipótesis

En la actualidad el ciberbullying es una realidad que continuamente toma más relevancia, suele considerarse que hay menor empatía en las personas a la hora de interactuar a través de la internet (Arbesú, 2020). Por lo cual, se plantea como hipótesis de este estudio: La empatía y la prevalencia en el ciberbullying, se encuentran relacionadas entre sí. La exploración permitirá observar diferentes niveles de ciberbullying y su relación con la empatía.

Capítulo 6

Método

6.1 Planteamiento del problema

Dan Olweus (1983) subraya al bullying, como un comportamiento de persecución física o y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de reiterados ataques. Esta acción, intencionada y negativa, emplaza a la víctima en una posición de la que dificultosamente puede escapar por sus propios medios. No obstante, el ciberbullying podría ser estimado como una nueva singularidad o subtipo del bullying (Campbell, 2005), ya que la utilización de medios electrónicos para realizar hostigamientos hace que esta forma de acoso presente características diferentes y propias, primariamente concernientes al anonimato del hostigador. La mayoría de las veces, el hostigador usa pseudónimos o nombres imaginarios para hostigar a la víctima. El hecho de ocultar la identidad pareciera hacer más fácil, por una parte, el hostigamiento e impunidad del agresor y, por otra, acrecienta el potencial de desamparo que está sufriendo la víctima (Menay-López y De la Fuente-Mella, 2014).

Al hablar de ciberbullying se comprenden además todos aquellos comportamientos de burla, difamación, agresión, ofensas, amedrentamiento e intimidación en contra de un individuo o grupo de individuos a través de teléfonos móviles o Internet, por medio de *blogs*, *chat*, correos, *Facebook*, etc., lo cual tiene enormes consecuencias psicológicas internas y externas en los

afectados que advierten como totalmente vulnerada su identidad en su entorno social (Menay-López y De la Fuente-Mella, 2014). Es por esta razón que tanto el bullying como el ciberbullying representan, uno de los inconvenientes de mayor huella, en el desarrollo de la autoestima en la infancia y adolescencia (Simkin et al., 2014).

Para poseer una mayor comprensión la gravedad de este tipo de amenaza virtual, es necesario hacer referencia a algunas particularidades de este tipo de ciber-violencia que la hacen sustancialmente perjudicial. Por un lado, los hostigados se sienten desamparados al no poder reconocer quién o quiénes son sus ciber-agresores ya que estos utilizan nombres falsos o seudónimos en Internet. A su vez, estas agresiones e intimidaciones afectan gravemente a la popularidad social de quienes son agredidos ya que la humillación en internet es vista por miles, o millones, de sujetos en cuestión de minutos (Ortega-Barón et al., 2017).

Conjuntamente, el ciberacoso es invariable para las víctimas que en cualquier minuto y en cualquier lugar de Internet, tales como redes sociales, correo electrónico y mensajería instantánea, reciben bromas, amenazas, insultos, imágenes perniciosas o humillaciones, acrecentando de esta manera el daño psicosocial de estos menores (Navarro et al., 2015).

Indiscutiblemente, el ciberbullying produce un alto daño psicológico, emocional y social sobre los hostigados; éstos pueden desarrollar sentimientos de ansiedad, ideaciones suicidas, temor, nerviosismo, trastornos en el dormir, irritabilidad, somatizaciones, y dificultades para concentrarse, además de

presentar en la mayoría de los casos sintomatología de depresión (Garaigordobil, 2011; Schneider et al., 2012).

En este sentido, es importante tener en cuenta asimismo que las consecuencias del ciberbullying ponen al adolescente en entorno de peligro, ya que estos inconvenientes de desarrollo pueden permanecer en la edad adulta obstaculizando seriamente su vida (Hemphill et al., 2014).

Es claro que la derivación más extrema de los casos de ciberbullying es el suicidio, que se origina cuando el hostigado ve que la única escapatoria a su entorno de amenaza es su propia muerte (Hinduja, y Patchin, 2010). Se han acrecentado a lo largo de estos años los casos de suicidio de menores víctimas de ciberbullying (Young et al., 2017), según diferentes estudios las propias víctimas perciben mayor malestar psicológico y fatalismo, ya que consideran la experiencia de ciberacoso intolerable y muy angustiante (Brolin Låftman et al., 2013; Navarro et al., 2018). Igualmente, lo cierto es que en la generalidad de casos las situaciones de intimidación no adquieren este nivel de gravedad (Hinduja, y Patchin, 2010).

Otra derivación es la restricción en la posibilidad de brindar ayuda, ya que los adultos poseen más dificultad en detectar el ciberbullying, por lo que se hace más urgente la comunicación de quien lo sufre para la obtención de ayuda (Martínez, 2013). Los adolescentes suelen ser abstinentes a dialogar con los adultos sobre el hostigamiento que están tolerando debido al trauma emocional, a que temen ser culpables de lo que les sucede, temen a posibles “venganzas”, o les inquieta que se les limite el uso de internet o del teléfono celular (Garaigordobil, 2011).

En el contexto, la capacidad para percibir los sentimientos de otras personas -empatía cognitiva- y especialmente para relacionarse emocionalmente con ellas -empatía afectiva-, poseen un rol importante en las dinámicas que afectan a la convivencia. Es importante que ambos componentes se desarrollen en su justa medida, que permitan comprender el punto de vista cognitivo y los sentimientos de otros sujetos y conectar con ellas, sin que esto lleve un abandono de la perspectiva personal o una anulación de los propios intereses (Zych et al., 2016).

El ser humano posee una empatía emocional y cognitiva que permite relaciones con el entorno. Asimismo, la capacidad empática, que poseen los adolescentes hacia los otros, ayuda, en gran medida, a generar una lógica prosocial maduro y desplegar una preocupación desinteresada por lograr el bienestar de cualquiera que requiriera ayuda (Correa y López, 2017). Por otro lado, el desequilibrio en el desarrollo de la empatía afectiva, resulta un elemento de conflicto de la implicación en el ciberbullying. De esta forma, la empatía afectiva pareciera ser una cualidad destacada en los agredidos y una importante falta en los hostigadores, quienes un gran conflicto para replicar o verse afectados por las emociones que desarrollan los individuos más allá de que puedan llegar a comprenderlas (Jolliffe y Farrington, 2011; Kokkinos y Kipritsi, 2012).

6.2 Tipo de Estudio

La presente investigación se encuentra basada en un diseño descriptivo no experimental y de corte transversal que, de acuerdo a lo indicado por

Hernández et al. (2006), tiene por objetivo examinar la incidencia de los niveles de una o más variables en una población en su contexto natural. Son, por ende, análisis estrictamente descriptivos, ya que los mismos cuentan y valúan diferentes aspectos, dimensiones o mecanismos del fenómeno o fenómenos a investigar.

Según Montero y León (2002) se incluyen en este tipo de diseño todas las investigaciones que han utilizado encuestas con un fin descriptivo. La investigación transversal se define como una forma de investigación a partir de la observación que analiza datos de variables compiladas en un lapso de tiempo sobre una población muestra o subconjunto predefinido. Este tipo de investigación también se conoce como estudio de corte transversal, estudio transversal y estudio de prevalencia. Los estudios transversales demandan esfuerzos mínimos en economía y tiempo y son suficientemente eficientes cuando se proponen hipótesis asociativas.

6.3 Muestra y unidades de análisis

6.3.1 Participantes

La selección del conjunto de alumnas y alumnos participantes en este estudio se llevó a cabo mediante un muestreo estratificado simple por conglomerados polietápico, compuesto por 628 estudiantes de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires, con un rango etario de 13 a 18 años (57% hombres 43 % mujeres).

6.3.2 Instrumento de evaluación

Los datos fueron recolectados a través de un instrumento de evaluación autoadministrable de lápiz y papel, asegurando el anonimato de los participantes (ver Anexo).

El mismo estuvo compuesto por:

Escala de empatía de Davis.

Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales de Garaigordobil.

Variables socio-demográficas.

6.3.2. A Escala de Empatía

Para evaluar a la empatía, se investigó por medio de la escala de Davis (1980), con una adaptación al contexto de Buenos Aires. Este es un instrumento conformado por 20 ítems, autoadministrable, con un formato de respuesta tipo Likert en: No me describe bien, me describe un poco, me describe más o menos bien, me describe bien, me describe muy bien -A saber: "Sueño y fantaseo, bastante a menudo, a cerca de las cosas que me podrían pasar"- dividido en cuatro dimensiones. Este instrumento permite explorar la empatía de forma multifactorial, dando cuenta de los diferentes aspectos del constructo.

Toma de perspectiva: muestra las tentativas espontáneas de la persona por adoptar la perspectiva de la otra persona ante situaciones reales de la vida

cotidiana, es decir, la capacidad de comprender el punto de vista del otro individuo -Tales como: “Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión”-.

La subescala de *Fantasía* mide la tendencia a identificarse con personajes del cine y de la literatura, es decir, la capacidad imaginativa de la persona para ponerse en situaciones simuladas -Tales como: “Sueño y fantaseo, bastante a menudo, a cerca de las cosas que me podrían pasar”-.

Las subescalas de *Preocupación empática (EC)* y *Distrés o malestar personal (PD)* evalúan las respuestas emocionales de las personas ante las experiencias negativas de otros sujetos.

En la primera (EC) se evalúan los sentimientos de preocupación, compasión, y cariño ante el malestar de otras personas; se trata de sentimientos orientados al otro. -A Saber: “A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia la gente con menos suerte que yo”-

En la segunda dimensión (PD) se evalúan los sentimientos de ansiedad y malestar que el individuo manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás; se trata de sentimientos orientados al yo, a saber “En situaciones de emergencia, me siento inseguro e incómodo” (Davis, 1983, Mestre et al., 1999). De esta manera, este instrumento permite examinar el fenómeno de forma multifactorial, dando cuenta de los diferentes aspectos del constructo.

6.3.2. B Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales.

Asimismo, para evaluar la variable ciberbullying, se empleó un instrumento estandarizado con garantías psicométricas de fiabilidad y validez, el “Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales” (Garaigordobil, 2013). El cuestionario evalúa 15 comportamientos de ciberbullying -enviar mensajes ofensivos/insultantes vía celulares/internet, grabar una paliza y colgar el vídeo en YouTube, acosar sexualmente, difundir rumores para desprestigiar, robar la contraseña, aislar en las redes sociales, amenazar de muerte-. Contiene 45 ítems, agrupados de acuerdo al rol que se desempeña en la dinámica de agresión: víctima, hostigador y testigo. La labor consiste en leer los comportamientos y comunicar la frecuencia con la que se han sufrido, ejercido o visto en el último año. La evaluación de cada afirmación se realiza por medio de una escala Likert de 4 niveles, graduada entre 0 -nunca- y 3 -siempre-. La suma de los puntos en las 15 afirmaciones da lugar a una puntuación directa global en cada rol.

Para el presente estudio se administraron versiones adaptadas por el investigador al contexto de la República Argentina. Asimismo, se le adicionó un punto en la escala Likert que mide la variable ciberbullying. Se adjuntan a ambas escalas dos preguntas ad hoc. “¿Cuál es la red social que más utilizás?” y “¿Seguís alguna cuenta de memes?” con el fin de conocer cuál es la tendencia de uso en redes sociales de los adolescentes, y de observar la relación de los adolescentes con los memes.

Por último, se indagaron las variables sociodemográficas tales como la edad y el sexo de los participantes.

6.4 Procedimiento

El proyecto de investigación fue ejecutado por medio de un acuerdo establecido con los directivos de las instituciones educativas seleccionadas de la Ciudad de Buenos Aires, los cuales presentaron su consentimiento para la realización del estudio en las instituciones escolares. Del mismo modo, se les brindó el formulario de consentimiento informado a los alumnos para ser firmado por un padre.

Conjuntamente, previo a la toma de datos, se comunicó a los participantes que la información relevada sería utilizada con fines exclusivamente académico-científicos, según lo indica la Ley Nacional 25.326 de protección de datos personales.

Asimismo, se tuvieron en cuenta las condiciones de privacidad y respeto a la intimidad, a fin de avalar el anonimato de los estudiantes participantes.

Se estimó que los adolescentes demoren un total aproximado de 30 minutos en completar la totalidad de los cuestionarios.

Se plantearon las mismas condiciones de administración, participación voluntaria y consentimiento informado de los padres, encargados o tutores.

6.5. Software estadístico

Con el fin de cumplimentar los objetivos planteados en la presente investigación, se ejecutó el análisis estadístico por medio del software SPSS 21.

6.6 Aspectos éticos

Los participantes fueron invitados a contribuir con la investigación de forma anónima y voluntaria, para lo cual se les solicitó un consentimiento informado para ser firmado por uno de sus padres. Asimismo, se hizo les informó por escrito que los datos procedentes de esta investigación se utilizarán con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

Capítulo VII

Resultados

En la presente investigación, se han llevado a cabo, los siguientes análisis estadísticos de los datos obtenidos. Los resultados que se exponen a continuación están establecidos de la siguiente manera:

Inicialmente se presenta el análisis de los datos socio demográficos, a partir de los instrumentos utilizados, los cuales permitieron caracterizar la muestra poblacional.

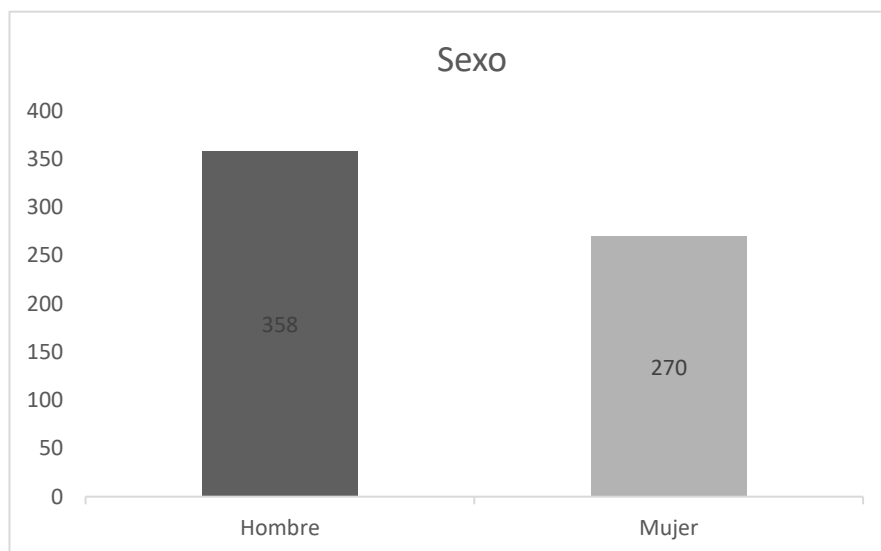
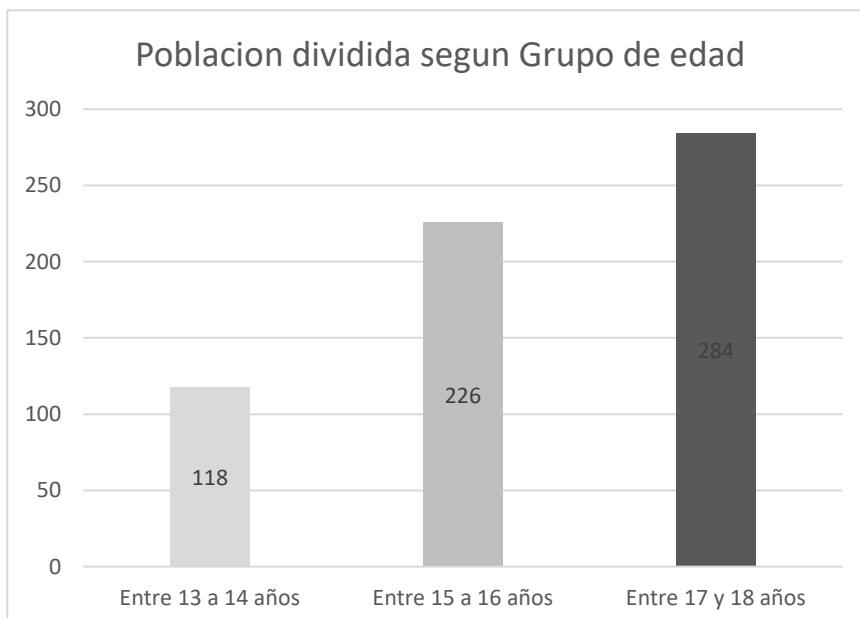


Figura 1. Sexo

La muestra que fue determinada en la presente investigación consiste en un total de 628 alumnos de colegios secundarios de la Ciudad de Buenos Aires, de ambos sexos, con un rango de edad que se encuentra comprendido entre los 13 y los 18 años ($M = 16,09$; $DS = 1,31$). De los cuales, un total de 358 son hombres y 270 son mujeres, como se observa en la figura 1.

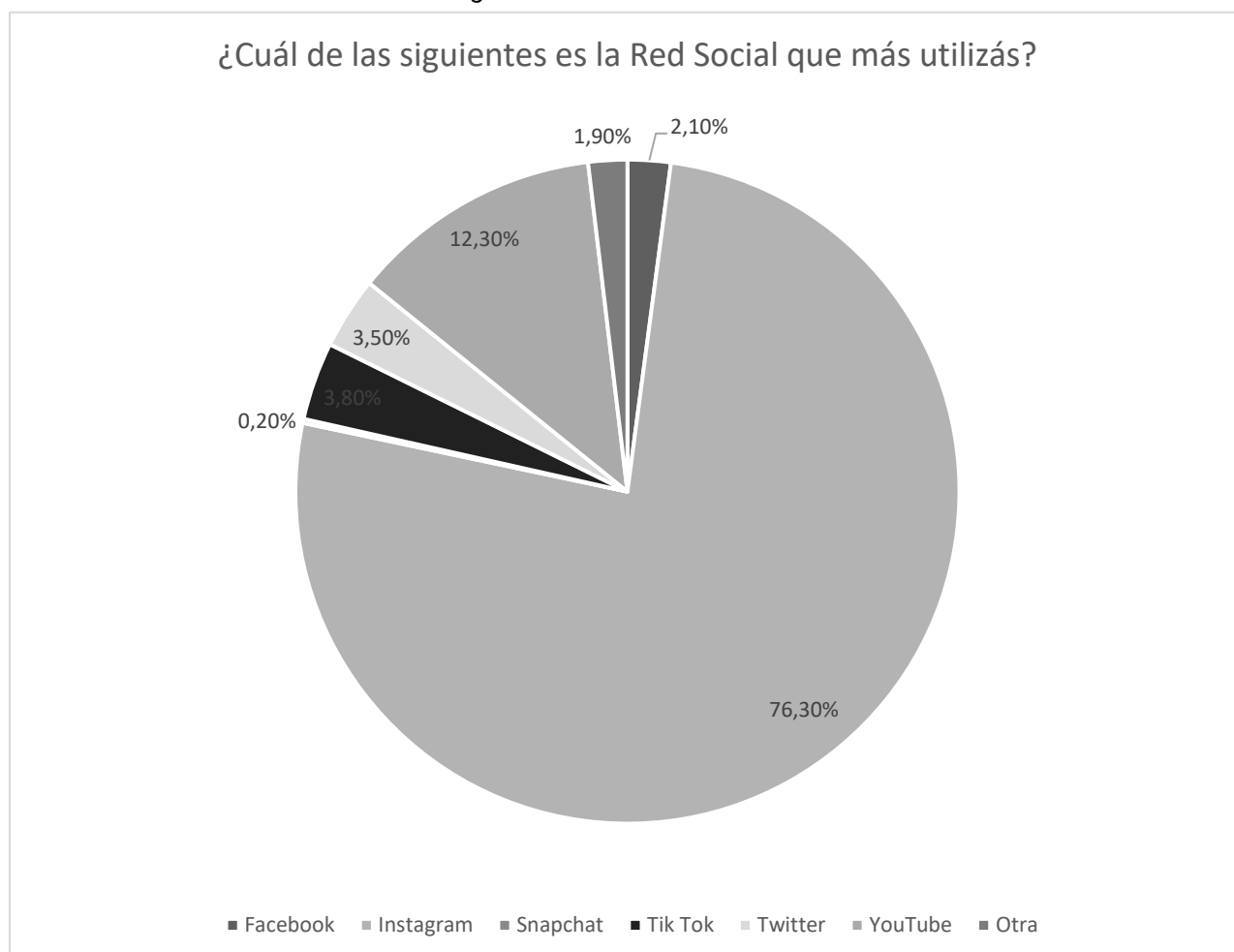
En el segundo grafico se puede observar la división de la muestra en estratos etarios. Se observa que en el grupo de alumnos entre 13 y 14 años hay 118 adolescentes, en el grupo entre 15 y 16 años, 226 personas y en el grupo de entre 17 y 18 años 284 personas.

Figura 2. Grupos etarios



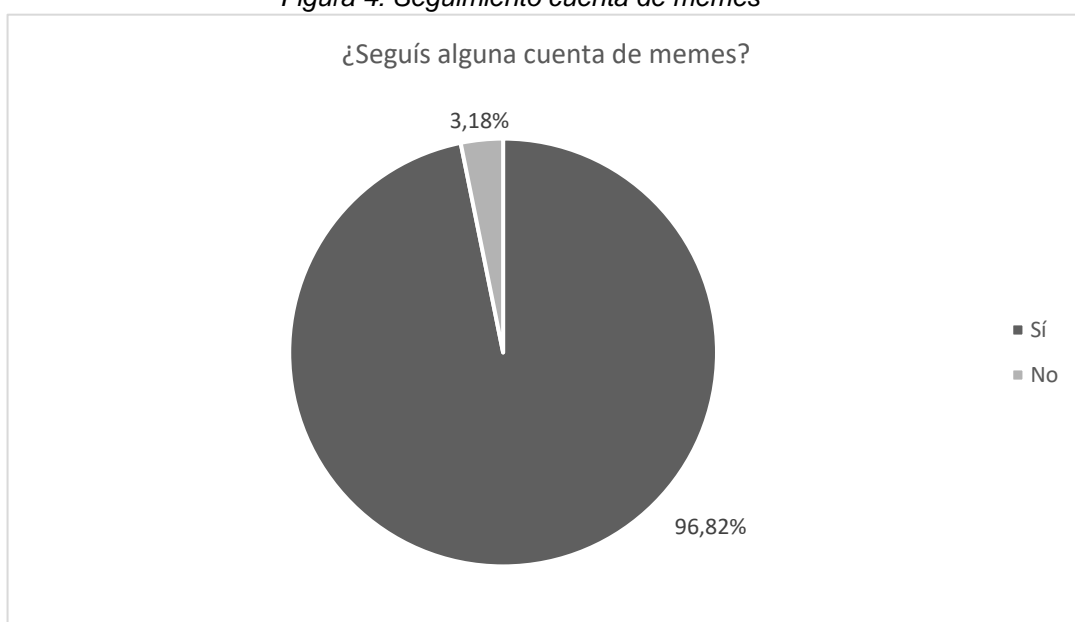
Al observar los resultados correspondientes a las preguntas ad hoc se puede distinguir, a partir de los mismos, que, con respecto a las redes sociales más utilizadas por los adolescentes de 13 a 18 años, en este momento, la más esgrimida es Instagram con un 76,20% de personas que la manipulan, a esta le sigue YouTube con un 12,26% de usuarios, en tercer lugar, TikTok con un 3,82% de público, y le prosiguen en orden de uso Twitter 3,50%, Facebook 2,10%, Snapchat 0,20% y otras redes sociales no mencionadas suman un 1,90%, como puede observarse en la figura 3.

Figura 3: Red social más utilizada.



Se indagó, por otra parte, si los adolescentes son seguidores de cuentas de memes en su red social más usada. Los resultados demuestran que un 96,82% de los encuestados expresa ser seguidor de alguna cuenta de memes en su red social más utilizada, el mismo se puede apreciar en la figura 4.

Figura 4: Seguimiento cuenta de memes



Consecutivamente, se efectuó un análisis de fiabilidad de los instrumentos utilizados en esta investigación. En este caso se incluyen los cálculos del Alfa de Cronbach, acerca de las dimensiones de los instrumentos utilizados. Los puntajes de fiabilidad obtenidos se encuentran dentro de los parámetros aceptables, todos superando un alfa de ,70 (0,70 α de Cronbach) con excepción de la dimensión de

Preocupación Empática que arrojó un valor de ,65 pero teniendo en cuenta la poca cantidad de reactivos se consideró válido, esto puede observarse en la Tabla1.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos

	Número	Media	Desvío Estándar
Víctimas	628	23,50	8,939
Hostigadores	628	18,58	6,177
Testigos	628	30,56	11,143
Preocupación Empática	628	17,62	3,351
Angustia Personal	628	12,86	3,987
N válido (según lista)	628		

Posteriormente, se presentan los estadísticos descriptivos de cada una de las variables estudiadas, dividiéndolos por sexo, lo que puede advertirse en la Tabla 2.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos por sexo

	Número		Media		Desviación Estándar	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Bullying						
Víctimas	358	270	22,83	24,39	8,349	9,610
Hostigadores	358	270	19,30	17,62	6,177	6,055
Testigos	358	270	30,15	31,11	10,637	11,778
Empatía						
Preocupación Empática	358	270	13,48	15,60	3,137	3,048
Angustia Personal	358	270	12,22	13,71	3,791	4,087

Se analizó, además, cada una de estas variables de acuerdo a los grupos etarios, en la tabla 3 se advierten los estadísticos descriptivos según la edad.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos por edad

	Número			Media			Desviación Estándar		
	13 a 14	15 a 16	17 a 18	13 a 14	15 a 16	17 a 18	13 a 14	15 a 16	17 a 18
Bullying									
Víctimas	118	226	284	21,77	23,62	24,12	8,2	9,07	8,93
Hostigadores	118	226	284	17,58	19,09	18,58	3,2	8,01	6,11
Testigos	118	226	284	17,64	30,69	31,34	10,4	11,24	11,14
Empatía									
Preocupación Empática	118	226	284	14,08	14,31	14,58	3,4	3,25	14,39
Angustia Personal	118	226	284	13,24	13,16	12,46	4,3	3,71	12,86

Se observan, en los gráficos que prosiguen, los resultados con respecto a los niveles de cyberbullying tanto en Víctimas, como en testigos y hostigadores

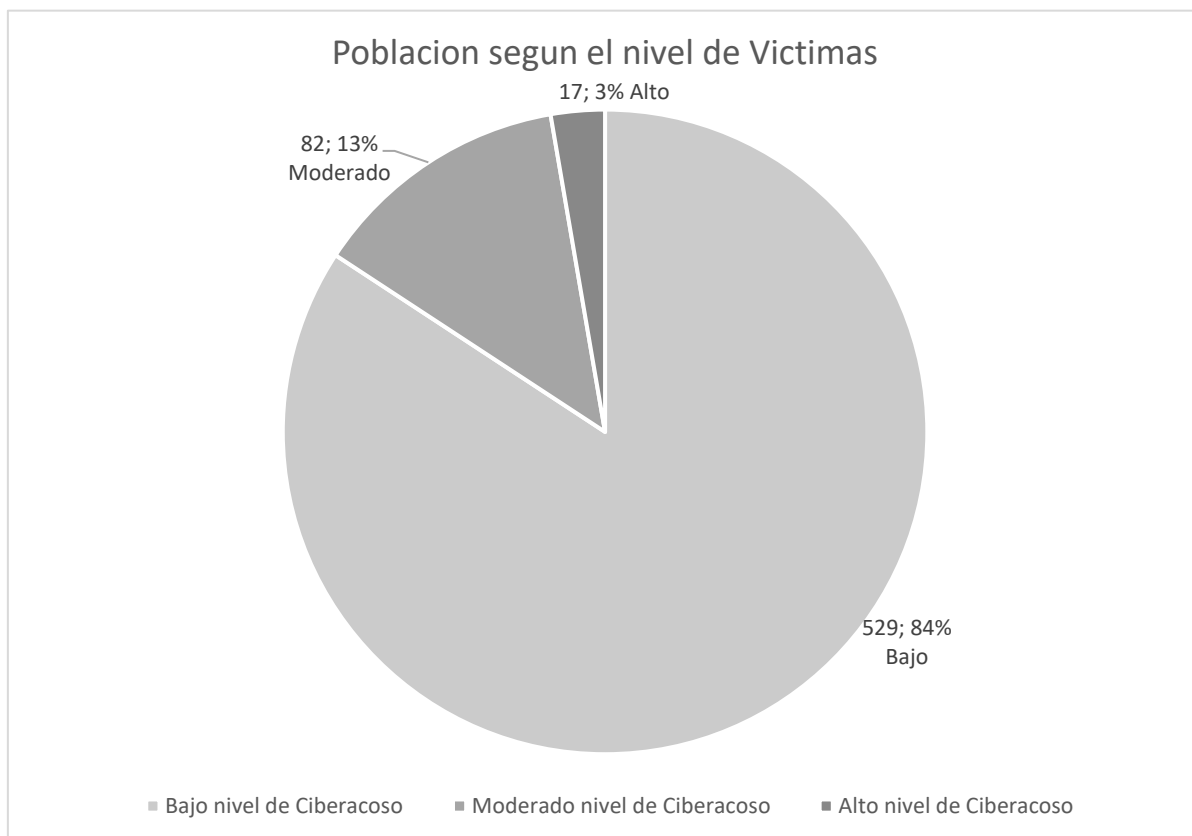
Cada escala se encuentra comprendida por un total de 15 preguntas que se seleccionan por medio de una escala Likert de 5 opciones, por lo tanto, el mínimo posible en cuanto a las respuestas es de un total de 15 y el máximo

posible es de un total de 65, entre ambas hay 51 posibles puntajes. Esos 51 posibles puntajes fueron divididos en 3 niveles iguales, lo cual resulta en 17 puntos que van a separar cada uno de los niveles, midiendo así los niveles bajo, mediano o alto, en los roles de víctimas, hostigadores y testigos.

De acuerdo a esta división, los resultados que se observan son los siguientes:

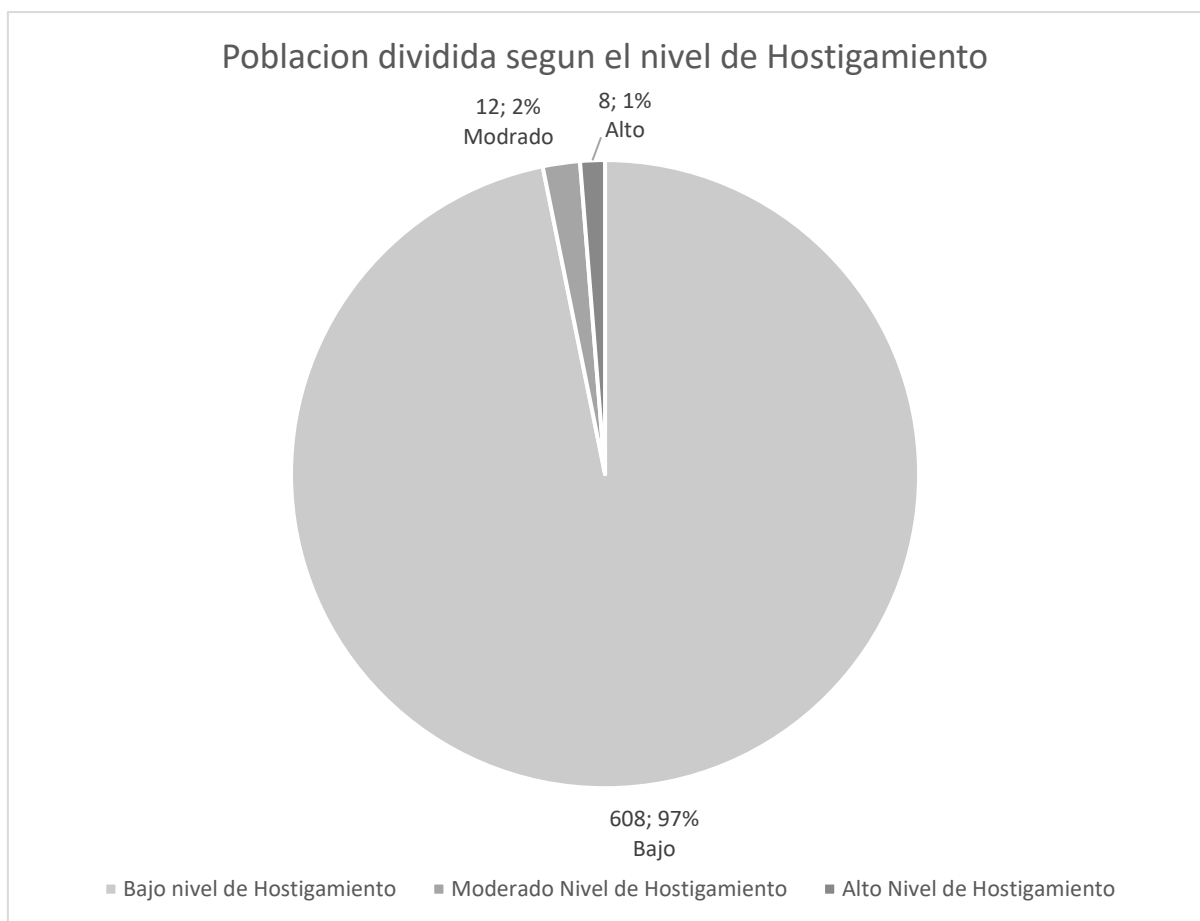
En cuanto a las víctimas un 84% de los encuestados expresa encontrarse en un nivel bajo, un 13% en un nivel moderado o medio y un 3% en un nivel alto de ciberbullying, lo cual puede observarse en la figura 5.

Figura 5: Población según el nivel de víctimas



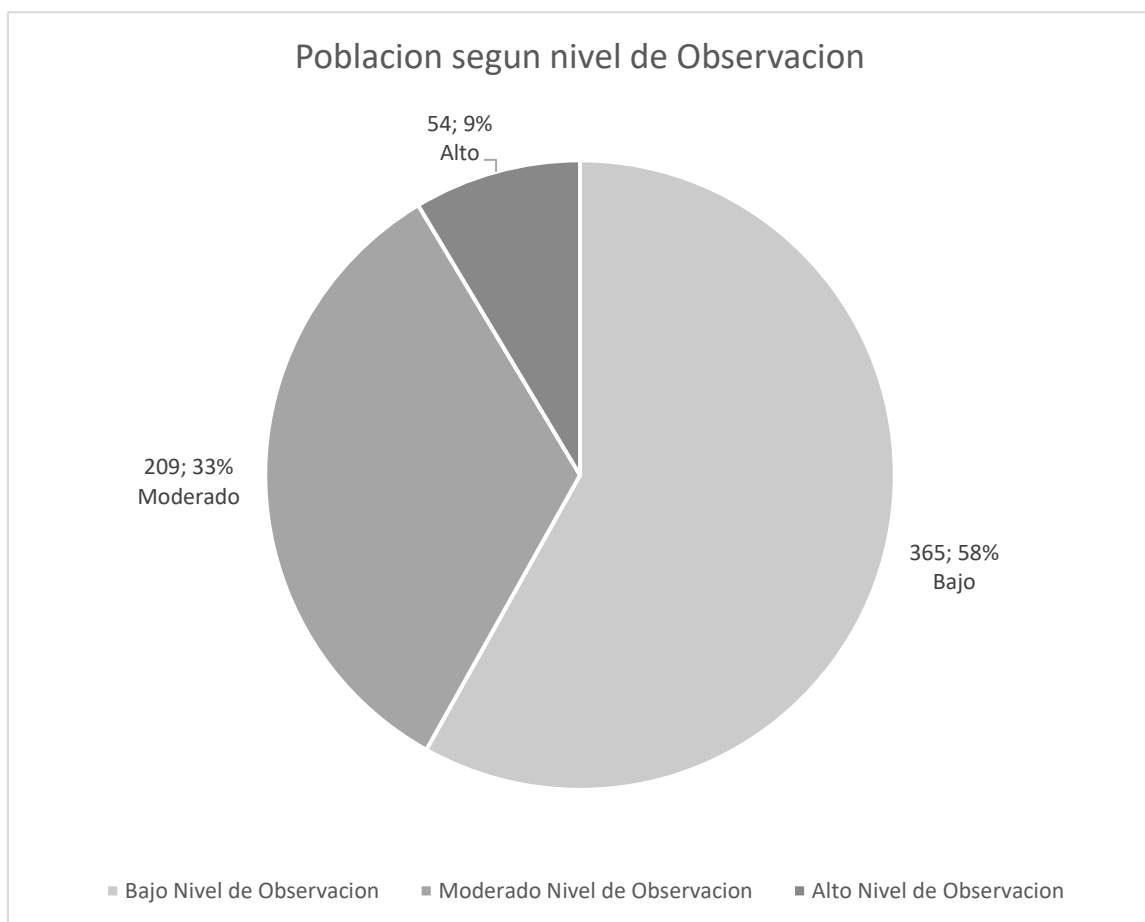
Con respecto a los hotigadores un 97% expresa encontrarse en un nivel bajo, un 2% en un nivel medio y un 1% en un nivel bajo en relación al ciberbullying, tal cual se vislumbra en la figura 6.

Figura 6: Población según el nivel de hostigamiento



Mientras que, al observar el rol de los testigos, se observan niveles más altos en relación al ciberacoso. Puede advertirse que un 57% expresa haber observado un nivel bajo, un 33% un nivel medio y un 9% en un nivel alto de ciberbullying, tal cual queda registrado en la figura 7.

Figura 7: Población según el nivel de testigos



Para determinar si existían diferencias significativas en los niveles de Testigos, hostigadores y Víctimas, dependiendo del sexo se llevó a cabo una t de Student, tomando como variable independiente el sexo y variables dependientes los indicadores de Testigos y Víctimas. El t de Student determina si una variable entre dos grupos resulta o no de forma casual. Con la prueba t, se desea indicar, con un cierto grado de confianza, que la diferencia obtenida entre los medios de los grupos de la muestra sea demasiado grande ser un acontecimiento chance. Si la prueba t produce una t-valor que da lugar a una probabilidad de .01, significa que la probabilidad de conseguir la diferencia que se observa sería por casualidad 1 en 100 veces.

Se observa a través de esta prueba, en el significativo bilateral, - menor a 0.05 es significativo- que se observa un mayor puntaje de víctimas en el sexo femenino (0.34) en cuanto a cantidad de hostigadores se observa mucho más puntaje en el sexo masculino (.001), con respecto a los testigos se halla igual puntaje tanto en hombres como en mujeres,

Estos resultados pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 4:

Diferencias entre los hombres y las mujeres en los niveles de Testigos y Víctimas.

Variables	Hombres n=358		Mujeres n=270		GI	T	p
	M	DE	M	DE			
Victimas	22,83	,44	24,39	,58	626	-2,16	,031*
Hostigadores	19,30	,32	17,62	,36	626	3,40	,001*
Testigos	30,15	,56	31,11	,71	626	-1,06	,289

Se realizó la misma prueba para observar las diferencias en niveles de empatía en hombres y mujeres. Se observan en los resultados diferencias significativas en los niveles de empatía, según el sexo de los participantes. Habiendo tanto en las variables Preocupación Empática como en Angustia Personal resultados significativamente superiores en las mujeres, esto se observa en la tabla 5.

Tabla 5:

Diferencias entre los niveles de empatía en hombres y las mujeres

	Hombres		Mujeres		Gl	t	P
	M	DE	M	DE			
	n=358		n=270				
Empatía	M	DE	M	DE	Gl	t	P
Preocupación Empática	13,48	,16	15,60	,18	626	-8,48	,001*
Angustia Personal	12,22	,2	13,71	,24	626	-4,7	,001*

Con el objetivo de poder determinar si la edad de los participantes influye de manera significativa en los niveles de Ciberacoso se separó a la muestra en tres grupos de edad y se realizó un análisis ANOVA de una vía. Tomando como variable dependiente las dimensiones de Testigos, hostigadores y Víctimas y como variable independiente los grupos de edad a los que pertenecen los participantes (entre 13 y 14; entre 15 y 16, y entre 17 y 18 años). Se realizó luego del ANOVA como análisis Post Hoc un test de Bonferroni para observar las comparaciones múltiples. Luego del mismo se observan diferencias solamente en los niveles de víctimas en los grupos etarios de 13-14 y de 17-18, en la Tabla 6 se advierten las diferencias en niveles de ciberacoso de acuerdo a la edad.

Tabla 6:

Diferencias entre los niveles de ciberacoso y edades

En lo que se refiere a las víctimas el valor para el modelo fue de $F(2,625) = 2,93$ Sig. = ,054. Como análisis Post Hoc se realizó un Bonferroni. Las diferencias se encuentran entre el grupo de entre 13 y 14 años ($M = 21,77$) y el de entre 17 y 18 años (24,12).

En lo que respecta a los testigos el valor para el modelo fue de $F(2,625) = 2,3$ Sig. = ,1. Como análisis Post Hoc se realizó un Bonferroni y no se hallaron diferencias significativas entre los grupos evaluados.

El valor para el modelo de los hostigadores fue de $F(2,625) = 2,84$ Sig. = ,059. Como análisis Post Hoc se realizó un Bonferroni y no se hallaron diferencias significativas entre los grupos evaluados.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson para comprobar si existen relaciones significativas entre las variables en estudio, lo cual puede observarse en la Tabla 7.

Tabla 7:

Correlaciones entre las dimensiones de bullying y empatía

	1	2	3	4	5
1. Víctimas	1	,415**	,629**	,121**	,188**
2. Hostigadores		1	,390**	-,239**	,074
3. Testigos			1	,076	,104**
4. Preocupación empática				1	,217**
5. Angustia Personal					1

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$

A partir de este análisis se pueden observar varias correlaciones muy significativas. La correlación más alta es la que se advierte entre víctimas y testigos es una correlación positiva muy significativa con una fuerza de .63, se distingue, además, que la correlación entre víctimas hostigadores es también positiva de .41, y que la correlación entre hostigadores y testigos muy significativa positiva de .39

En cuanto al ítem Preocupación Empática, las víctimas poseen una correlación positiva de .12, mientras que los hostigadores obtienen una correlación muy significativa negativa de -.24

Capítulo VIII

Discusión

El ciberbullying es una forma de violencia muy compleja ya que supera en varios aspectos la crudeza del bullying tradicional, por esta razón es importante que sea afrontado eficientemente ya que sus consecuencias a corto, medio y largo plazo suelen ser muy duras para cualquiera de sus actores, o del sistema social al que pertenecen. Lamentablemente, el ciberbullying es un tema en vigencia, y establece una fuente de gran inquietud social.

Todo esto evidencia la necesidad de realizar investigaciones que aporten conocimientos este tema relacionado con variables como empatía.

En la presente investigación se ha observado este fenómeno desde un modelo cognitivo y sistémico con el objetivo de analizar la relación existente entre el ciberbullying y la empatía.

A continuación, se discuten los resultados obtenidos en referencia al hostigamiento a través de internet, y la relación de este tipo de acoso con la empatía, en adolescentes de 13 a 18 años. En el próximo capítulo se exhibirán las conclusiones y las recomendaciones pertinentes.

8.1 Ciberacoso

En este estudio se han diferenciado dos modalidades de ciberbullying: por un lado, aquel que funciona como refuerzo de un bullying ya entablado en el ambiente escolar, y por otro lado una nueva forma de acoso entre pares por medio de las TIC que no posee antecedentes. Esto sucede debido a que en el ciberbullying no existen las distancias, la víctima no tiene por qué ser un compañero de colegio o un vecino del barrio, puede ser cualquier persona a la que se llegue a través de plataformas comunicacionales o consolas de juegos (Martínez, 2013).

De esta manera, asimismo, se han definido diferencias entre el ciberbullying y el bullying tradicional, cara a cara. Entre ellas se ha destacado en el presente trabajo que más allá de poseer en común el desequilibrio de poder, la frecuencia y la intencionalidad, en el ciberbullying aumenta, la viralidad, es decir su posibilidad de multiplicación y distribución, y capacidad de reproducción con la que este tipo de acoso cuenta, ya que una vez que una imagen fue subida a la red y duplicada es imposible volver atrás con las consecuencias, esto favorecido por el fácil acceso a internet que los niños y adolescentes tienen en la actualidad ya sea desde sus computadoras como desde sus teléfonos celulares inteligentes y consolas de juego.

En este estudio se ha acentuado, de esta manera, la importancia que adquiere el anonimato en este tipo de agresión, ya que, en la mayoría de las oportunidades, el hostigador utiliza pseudónimos o nombres falsos para hostigar a la víctima. El fingimiento de la identidad hace más fácil, por un lado, la provocación e impunidad del agresor y, por otro, la indefensión de la víctima aumenta exponencialmente.

Se han enumerado, asimismo en este estudio, los factores por los cuales el ciberbullying es una realidad en aumento, y en constante desarrollo de nuevas formas de realizarse. Entre ellas se nombraron: 1) mayor acceso a nuevas tecnologías 2) la jerarquía creciente del espacio virtual como espacio de socialización en la vida de las personas 3) menor percepción del daño causado que en el bullying tradicional, debido a que los actores no están en un escenario “cara a cara” y no pueden observar las reacciones de sus interlocutores; 4) la impresión de impunidad del hostigador gracias al anonimato, que comprende que no se afronte a las represalias de la víctima, o de sus conocidos 5) la distancia de su propia conciencia que tiene el hostigador del daño que realiza, ya que atribuye esa conducta a un personaje o rol personificado en un juego o en una aplicación de la red; y, 6) las características propias de internet que induce la accesible asociación de hostigadores y la cómoda reproducción y propagación de contenidos audiovisuales.

Asimismo, se ha hecho referencia a que ciberbullying o ciberacoso son términos que albergan diversas tipologías de acuerdo con las vías por medio de las cuales se produce la agresión y las formas de comportamiento que se despliegan. Las formas que el ciberbullying adquiere son ampliamente heterogéneas y apenas se hallan limitadas por la destreza en la tecnología y la imaginación de los hostigadores que lo realizan. Razón por la cual se han expuesto diferentes formas de ciberbullying, entre las cuales se destacaron: El hostigamiento, la exclusión social, la violación de la intimidad, el juego sucio, la suplantación de la identidad, la provocación incendiaria o Flamming, la denigración, la persecución, la paliza feliz o Happy Slapping, el sexting, el troleo y el zoombombing.

Desde el enfoque cognitivo sistémico, en el que esta investigación se ha realizado, se ha mostrado que internet proporciona oportunidades para el ensayo de potenciales y diferentes identidades en las personas como en un escenario virtual y muchas veces se pierde el equilibrio entre los planos virtual y real. Al perderse este equilibrio pueden aparecer algunos riesgos. Entre ellos se ha mencionado el riesgo de despersonalización y cosificación, un desarreglo realidad-fantasía, diferentes distorsiones cognitivas, y naturalización de la agresión (Suller, 2004; Garaigordobil, 2011).

Desde una mirada sistémica se observa que al relacionarse a través de lo virtual hay, en las personas, una predisposición a la evitación de las relaciones directas y físicas en la relación social con sus pares y un descenso de los códigos mutuos de interpretación de esa relación. Asimismo puede construirse una relación social de dominio y control, de manera que surgen los riesgos mencionados: deficiencia en las claves sociales de control, ausencia de las ventajas que los juicios de los demás y la presión social ejecutan en el reequilibrio de las acciones y las perspectivas individuales, propensión a 'racionalizar' y 'justificar' las acciones, al no contar con retroalimentación, falta de códigos diferenciadores fantasía-realidad, desinhibición social que favorece la ejecución de comportamientos agresivos que no suelen producirse en la realidad, peligro de conducta contradictoria ya que hay comportamientos antagónicos entre lo que se hace en el mundo virtual y en el real y comportamientos de riesgo social.

8.2. Niveles de agresores, testigos y víctimas.

Es necesario a la hora de considerar los resultados y ver su relación con otros estudios relacionados con la misma temática, establecer que no se puede hacer generalizaciones sobre el tema, ya que los estudios están relacionados con un contexto en particular, delimitado por la cultura de origen, las particularidades propias de la muestra, aunque existen Baremos no todas las poblaciones son iguales, más aún, teniendo en cuenta los lineamientos sistémicos del presente estudio. Es el objetivo de este trabajo, en base a los resultados, poder pensar lineamientos, para trabajar en formas de prevención de situaciones de violencia a través de las redes, y más allá, de promoción de conductas asertivas que tiendan a la formación de habilidades sociales.

Al observar, en este estudio, los niveles de víctimas, agresores y testigos en situación de ciberbullying, en adolescentes de entre 13 y 18 años, en instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se advierte una interrelación directa positiva entre los niveles de víctimas y de testigos. Ya que el hostigador necesita de los testigos para realizar su acto de hostigamiento, se puede comprender que al haber mayor cantidad de testigos hay mayor cantidad de víctimas. El ciberbullying es una realidad sistémica y es necesario que todos los actores se encuentren presentes para que esta realidad exista. Al haber más instancias de ciberbullying aumentan también la cantidad de testigos, lo que de alguna manera lo convierte en un círculo vicioso, o bola de nieve en aumento.

De todas maneras, a la hora de indicar que rol se auto-adjudican dentro de la dinámica del ciberbullying es interesante destacar que un 16% de los adolescentes entienden haber sido víctimas en un nivel moderado o alto de ciberbullying, un 3% de los encuestados de auto-adjudican un rol de hostigador

en niveles moderados y alto, mientras que un 42% se autocomprende en un rol de testigo de situaciones moderadas o altas de ciberbullying.

A partir de estos resultados puede observarse el hecho de que es mucho mayor el número de testigos que el de víctimas y de agresores. Esto puede deberse a que a diferencia del bullying tradicional en el ciberbullying la cantidad de testigos es mayor ya que como expresa Dorantes Carrión (2016) el momento de violencia o de embestida comienza en el mismo instante en que se le da clic al objeto de la violencia o daño, y se reenvía a más individuos a una velocidad apresurada, de tal manera que lo privado se convierte en público, lo peligroso es que no hay conocimiento de cuándo concluye el daño; ya que permanece en el tiempo y en los medios sociales, lo que favorece la posibilidad de que la misma información sea reutilizada en un futuro, para ocasionar más daño y consternaciones a la misma persona.

Asimismo, Slonje (2012) afirma que la brecha de la audiencia potencial es incrementada, el ciberbullying puede alcanzar particularmente enormes audiencias en comparación con la audiencia de los pequeños grupos que acompañan el bullying tradicional. Es por esta razón que no resulta extraño, que, en los resultados de esta investigación, tratándose específicamente de ciberbullying se observe una audiencia mucho mayor que, en otras investigaciones similares, que solo tienen en cuenta la manifestación del bullying, debido a las diferencias que ambos fenómenos presentan.

Sumado a esto Martínez (2013) afirma que hay una diferencia significativa en el caso de quienes contemplan en el ciberbullying, ya que son más, inclusive a pesar de que no correspondan al círculo de convivencia de la

persona que recibe el agravio. Garaigordobil (2011) lo explica afirmando que, la mayor parte de las veces es muy dificultoso eliminar el material divulgado y suele estar asequible de forma pública a lo largo de amplios espacios de tiempo.

De alguna manera es necesario para que el fenómeno del ciberbullying permanezca que la audiencia sea amplia, a mayor número de testigos más poder ostentará el hostigador, y de esta manera se consolida la diferencia de poder que en casos de bullying y ciberbullying caracteriza a estos fenómenos (Slonje Smith, 2008; Calmaestra et al, 2008; Avilés Martínez, 2013).

Los testigos tienen una relación estrecha con el daño producido. Avilés Martínez (2013) afirma que si en los casos de bullying presencial son quienes presencian los ataques los que componen la audiencia real, en los casos de ciberbullying esta audiencia se amplía mucho más allá de los sujetos interesados o en relación con los individuos comprometidos. Inclusive personas desconocidas o totalmente al margen de los personajes afectados pueden ser receptores y observadores de los hechos. La amplificación de la audiencia extiende el daño en la víctima al ser más quienes reciben o contemplan las agresiones.

Más allá de la enorme cantidad de testigos es interesante reparar en la poca cantidad de encuestados que se autoperciben en un rol de hostigadores, mientras que un 42% denuncia haber observado situaciones moderadas o altas de ciberbullying, solo un 3% entiende haber realizado este tipo de conductas. Las diferencias entre la percepción de los testigos, víctimas y hostigadores, podría deberse a que el agresor posee poca conciencia del daño que está

produciendo, no comprendiéndose a sí mismo como hostigador o no teniendo conciencia de la magnitud del perjuicio que está haciendo.

Avilés Martínez (2013) formula que en quien toma un rol de hostigador, al hacerlo desde las redes, desarrolla una secuela de desinhibición, la cual se encuentra beneficiada por la impresión de distancia y de anonimato. Al encontrarse desde otro lado de la pantalla y frente al hecho de no tener interlocutores de frente, favorece a una sensación de falta de juicio inmediato y falta de preocupación por lo que piensen los demás sobre lo que se dice o hace.

8.3. Diferencias en las tres dimensiones según sexo y edad.

8.3.1. Diferencias según sexo.

Al distinguir los niveles de ciberbullying en relación con los sexos, se puede indicar que hay mayor puntaje en adolescentes que se auto comprenden relacionados a conductas de hostigamiento en el sexo masculino, y más puntaje en el relacionado con las víctimas en el sexo femenino, e igual niveles de autopercepción como testigos en ambos sexos.

Al hablar de los géneros en relación a los diferentes actores en el ciberbullying no hay mucho acuerdo en los resultados de las diferentes investigaciones. Tokunaga (2010) describe el área del género, en estas investigaciones como más compleja y llena de hallazgos inconsistentes. De la misma manera lo describe Garaigordobil (2015) al afirmar que la revisión de la literatura que investiga las diferencias de género en victimización u

hostigamiento proyecta resultados inconsistentes. Muchos estudios señalan que los varones son más víctimas de acoso que las mujeres (Ayenibiowo y Akinbode, 2011; Cerezo y Ato, 2010; Marées y Petermann, 2010). De todas maneras, otras investigaciones demuestran que las mujeres son más víctimas de hostigamiento virtual que los varones (Borg, 1999; Whitney y Smith, 1993), al mismo tiempo que otros estudios no encuentran diferencias de género en victimización (Card et al., 2008; Chen y Astor, 2009; Peskin et al., 2006; Walden y Beran, 2010).

De todas maneras, en un estudio anterior Garaigordobil (2013) afirmó que se encontró un porcentaje significativamente más alto de mujeres víctimas (mujer= 17,6%; varón= 12,5%), aunque la media de conductas en ambos sexos fue similar. El porcentaje de agresores fue similar (varón= 7,8%; mujer= 7,7%), aunque la media de conductas de perpetración de los varones fue significativamente mayor. De todas maneras, la autora insiste en que la mayoría de las investigaciones afirma que los varones tienen mayor tendencia a ocupar un rol de agresores en comparación con las mujeres.

Donegan (2012) en su investigación encontró que el ciberacoso también demostró variar según el género. Según un estudio de 2010 que incluyó una muestra aleatoria de 2212 varones adolescentes y 2162 mujeres adolescentes, la proporción de hombres y mujeres varió más en las siguientes tres áreas: victimización en la vida de una persona (16,6% para hombres frente a 25,1% para mujeres), admitió haber cometido un delito de ciberacoso en la vida de una persona (17,5% para los hombres frente al 21,3% para las mujeres) y tuvo un comentario hiriente sobre uno mismo en línea (10,5% para los hombres frente al 18,2% para las mujeres) Esta información puede estar sesgada debido

a la reticencia de los hombres a admitir una experiencia pasada de intimidación. Sin embargo, es interesante que las mujeres reportaron un mayor porcentaje en todas las categorías

Por lo cual puede observarse que no hay unanimidad en cuanto a los resultados encontrados en relación a los diferentes actores, en relación al ciberbullying y sus sexos. De todas maneras, es importante tener en cuenta que el contexto cultural de cada lugar puede arrojar diferencias significativas en los resultados. Es posible que, en culturas más machistas, se produzca un sesgo y los varones no denuncien casos de victimización, o que debido a mandatos culturales las mujeres asuman un rol más sumiso y de victimización, mientras que los hombres asumen un rol más agresivo de hostigamiento.

Berne (1964) precisó que las relaciones humanas se dan en transacciones sencillas que configuran juegos complejos; dichos juegos son intercambios complementarios que avanzan hacia un resultado más o menos definido y se basa en motivaciones ocultas de los otros participantes en esta interacción. En ese sentido el triángulo dramático propuesto por Karpman (1973) consiste en un juego en donde hay tres roles u actores:

Por un lado, el Perseguidor, quién está justificado para dominar e imponer, y sus emociones negativas son legitimadas, es crítico con los demás, y el objetivo de su juego se encuentra relacionado con la venganza. Por otro lado, se encuentra el Salvador, cuyo deseo es el de proteger, se encuentra en una posición dominante, que de todas maneras está encubierta y, brinda su supuesta ayuda así no se haya solicitado su apoyo, su juego radica en sentirse superior a los demás. A estos se suma la Víctima, que se manifiesta como

desamparada y vulnerable, de todas maneras, es un desamparo agresivo, en el que suele echarle la culpa a alguien -el Perseguidor- y encomendar sus acciones a otros -el Salvador-, de modo que puede asumir actitudes defensivas.

En la presente investigación al ser mayor el número de víctimas en el sexo femenino y de hostigadores en el sexo masculino es posible que esto se deba a los mandatos sociales anteriormente mencionados, en los cuales el hombre debe ser fuerte, por lo cual se promocionan en el sexo masculino emociones como el enojo la ira y el triunfo maligno, siendo parte del triángulo dramático desde un rol de perseguidor. Mientras que las mujeres deben asumir un rol más débil, asociándose a emociones consideradas más frágiles, como la tristeza, la angustia y el desamparo, asumiendo dentro del triángulo dramático una posición de víctima.

8.3.2. Diferencias según edad.

Al hacer referencia a los niveles de ciberacoso en relación a los diferentes grupos etarios, se pudo observar que no hay diferencias significativas en los niveles de agresores y de testigos en las diferentes edades, aunque si se observó una diferencia en los niveles de autopercepción como víctimas de ciberbullying en los grupos de 13 y 14 años, como en los de 17 y 18 años.

Este hecho difiere de lo observado en otras investigaciones, en las cuales a medida que la edad aumenta, también aumenta la cantidad de conductas de ciberbullying atestiguadas y vividas desde un rol de hostigado.

Garaigordobil (2015) expresa en su investigación que los resultados ratifican diferencias significativas en el nivel de consumación, advirtiéndose un aumento significativo de los comportamientos que los hostigadores realizan desde los 12-13 años a los 14-15 años. En el nivel de los testigos, también se reafirma un aumento importante en la media de conductas observadas a medida que aumenta la edad (12-13 < 14-15 < 16-18). Las medias de conductas de victimización resultaron similares de 12 a 18 años. Hostigadores y testigos advierten de un aumento en cuanto al número de conductas de ciberbullying que realizan y observan, a medida que aumenta la edad.

García Maldonado (2011) destaca que otro aspecto interesante, de acuerdo con algunas investigaciones, es que el riesgo de ser hostigado es mayor en adolescentes entre los 16 y los 17 años que en aquellos individuos más jóvenes. Es probable que esto se debe a que en la medida en que crecen los menores la predisposición a involucrarse con desconocidos es mayor.

Es posible que las diferencias encontradas en esta investigación, con respecto a otras esté relacionada con el contexto cultural propio de los adolescentes de Ciudad de Buenos Aires, y de realidades muy particulares de las escuelas en las cuales los instrumentos fueron tomados, ya que, en algunos cursos, han participado de actividades preventivas.

8.4. Empatía y ciberacoso

8.4.1. Preocupación empática.

Cuando se establecieron las relaciones entre empatía y ciberbullying, se tomaron dos de las variables de la escala de Davis que se consideraron más importantes para medir el nivel de empatía en un sujeto, estas son Preocupación Empática y Angustia Personal. Al observar las correlaciones de estas dos variables con las de los diferentes actores en el ciberbullying, se puede advertir que quienes se autopercebieron en un rol de hostigado -victimas- son quienes tienen un mayor nivel de preocupación empática, siendo esta muy significativa de 0.12. Quienes se autoperciben relacionados con conductas más cercanas al hostigamiento demuestran no poseer preocupación empática, de hecho, los resultados arrojan un valor de -0.24. Mientras que los testigos no poseen niveles significativos de preocupación empática.

En cuanto a la falta de preocupación empática por parte de los hostigadores, más allá de sus características propias, esta falta de empatía puede verse incrementada debido al medio por el cual se realizan las acciones de hostigamiento. Garaigordobil (2011) afirma que los ciber-agresores poseen más probabilidades de desconexión moral, falta de empatía, y mayores dificultades de sometimiento a las normas, dificultades por su comportamiento agresivo, comportamiento delictivo, ingesta de alcohol y drogas, dependencia de las tecnologías y absentismo escolar. A estas características de los agresores Suler (2004) le adiciona el riesgo de despersonalización y cosificación. Ya que puede verse a las otras personas como objetos a quienes maniobrar y poder embestir, representando el lenguaje y las acciones de los

videojuegos. Este riesgo se ve favorecido por la distancia emocional y por la falta de feedback interpersonal.

Avilés Martínez (2013) expresa que en los agresores se desarrolla la falta de empatía, ya que el hecho de no contar con las reacciones emocionales del hostigado puede acostumbrarle al entrenamiento frío y cruel del maltrato, sin producir sentimientos de culpa, remordimiento o molestia emocional. La falta de información de lo que siente la otra persona, de su lenguaje no verbal, socorre a la hora de construir un perfil psicopático de falta de empatía y de compasión ante el sufrimiento de los demás. Favoreciéndose la desvinculación de las derivaciones de sus acciones y puede hacerle creer, de alguna manera, que en el universo virtual todo está autorizado porque no hay prohibiciones ni consecuencias. Rioseco y Morgado-Gallardo (2017) sostienen que debido a la ausencia de feedback, al no presenciar la reacción a sus agresiones, a lo que dice o hace en Internet el hostigador se encuentra falto de elementos para la autocorrección y autorregulación.

Los resultados arrojados, en relación a la falta de preocupación empática de los testigos, coincide con la teoría que expresa que los testigos en caso de ciberbullying poseen poca percepción del daño que sufren las víctimas y de su propio espacio como testigos de esta realidad. En este sentido Avilés Martínez (2013) afirma que otro punto de inflexión que marca una gran diferencia entre el ciberbullying y el bullying tradicional es el contexto de desarrollo concerniente a cada uno. El medio virtual hace más fácil la generalización del daño, su persistencia y la ampliación de su audiencia. Inclusive, merma la exigencia de posicionamiento moral a los testigos, posibilitándoles la

desinhibición ante las agresiones, al evitarles el feedback de congoja de la víctima, que se configura como advertencia invisible de las agresiones.

8.4.2. Angustia personal

Al observar la relación entre Angustia Personal y los diferentes actores en el ciberbullying, se distingue que tanto las víctimas como los testigos poseen una correlación muy significativa positiva con esta variable, de ,188 y ,104 respectivamente. Mientras que los agresores demuestran no poseer una relación significativa con Angustia personal. Esto demuestra que, más allá de que pareciera que el riesgo es menor en el ciberbullying que en el bullying tradicional, al no haber tanto contacto físico, de todas maneras, este fenómeno acarrea sufrimiento para quien lo padece.

En la víctima, con el ciberbullying se empeora el sufrimiento y la inseguridad debido a la falta de previsión de los ataques, generalizándose su ansiedad anticipatoria, el estrés y la depresión. Esto produce un riesgo de escalada que lleva hacia una indefensión aprendida ya que no poseen herramientas para organizar una defensa efectiva (Avilés Martínez, 2013)

Garaigordobil (2011) confirma que las víctimas desarrollan sentimientos de ansiedad, depresión, en muchos casos de ideación suicida, estrés, desconfianza, descenso de la autoestima, falta de confianza en ellos mismos, emociones relacionadas con la ira y la frustración, sentimientos de indefensión, nervios, irritabilidad, somatizaciones, trastornos del sueño y dificultades para concentrarse que afectan al rendimiento escolar.

8.5. Redes sociales más utilizadas

Es importante observar cual es el uso que los adolescentes le dan a los diferentes medios sociales, ya que, dependiendo de eso, se van a incrementar sus posibilidades de ser hostigados desde internet. García Maldonado (2011) Alega que en la actualidad los adolescentes se hallan plenamente rodeados por las redes sociales en línea. Se estima que el 82% de los adolescentes entre los 14 y 17 años, y el 55% entre los 12 y 13 años, tienen un perfil en alguna red social. El riesgo de ser cibervictimizado se duplica al tener un perfil en una red social, en comparación con quienes no lo tienen. Las personas que desarrollan una mayor disposición para suministrar información personal afrontan, de igual manera, un más alto riesgo de ser intimidados que quienes actúan de una manera más reservada. Los resultados de este estudio muestran que el 100% de los adolescentes encuestados expresa tener una cuenta activa en alguna red social, lo cual aumenta el riesgo de haber participado en una situación de ciberbullying como víctima, hostigador o testigo.

De acuerdo a lo observado en el presente estudio, Instagram es en la actualidad el medio más utilizado con un 76.2% de encuestados que afirman que esta es su red social principal, seguida por YouTube con un 12.26%, en tercer lugar, TikTok con un 3.82% y luego otras. Lo que vale subrayar en este sentido es que los adolescentes han salido de redes sociales que anteriormente eran más populares como Facebook, la cual se encuentra en esta encuesta en un porcentaje muy menor (2.1%), posiblemente debido a que este medio social es más utilizado por adultos, entonces los adolescentes migran a

otros medios, en los cuales se perciben más libres y lejos de la mirada de los adultos. Al pensar en la relación que esto pueda tener con el ciberbullying es necesario destacar que, tanto en el ciberbullying como en el bullying, se busca que la -mirada adulta- no esté presente.

Martínez (2015) asevera que a los adultos les resulta más dificultoso descubrir el acoso virtual. Sumado a las dificultades tecnológicas para establecer vínculos causales y de responsabilidad, como el hecho reunir las pruebas inculpatorias directas, ponen en cuestión el desarrollo moral de muchos estudiantes a la hora de reconocer ante los adultos su participación como actores en un caso de ciberbullying.

8.6. Cuentas de memes.

Al investigar si los adolescentes siguen alguna cuenta de memes un 96.82%. de los estudiantes encuestados declaran seguir una cuenta en la cual se comparten memes. Las cuentas de memes, por lo general, suelen incluir imágenes que están vinculada estrechamente al ciberbullying, por lo que el hecho de que un porcentaje tan alto de encuestados haga referencia a que sigue una cuenta de este tipo, pero no tantos se auto perciban como testigos, confirmaría la teoría de que hay mucho menos percepción del daño en los testigos, en casos de ciberbullying, con diferencia a los casos de bullying directo, es decir, cara a cara.

Los memes son en la actualidad lo que las paredes eran en los años 70 fueron; porque el meme está reemplazando al grafiti en la computadora, en el

celular, en la televisión, antes se escribía en las paredes y se protestaba en las paredes, era lo más abierto, más masivo, ante la sociedad. El meme actualmente es una rebeldía de estas culturas y sub culturas, tribus humanas, tribus virtuales y comunidades virtuales cibernéticas que siempre se van a buscar expresión (Marca Tapia et al., 2010).

Seguir una cuenta de memes es una manera de ser testigo de situaciones de violencia, Rojas (2013) declara que muchos de los jóvenes han favorecido a la propagación de los diferentes tipos de memes, pero son los memes agresivos los que están presentes de forma mayoritaria, ya que su uso es repetido en grupos de WhatsApp, y redes sociales, entre los cuales se divulga.

Arnao Marciani y Surpachin Miranda (2016) señalan que cuando los memes son mal utilizados pueden convertirse en una forma de acoso virtual. Antes era común ver memes sobre acciones cotidianas, ahora los colegios, incluso las universidades poseen páginas oficiales de estas imágenes y las usan para escarnecer a sus docentes y compañeros. En la elaboración y difusión de memes o mensajes ofensivos se pone de manifiesto la intolerancia social y la segregación por raza, orientación sexual, apariencia física, entre otros, hacia la víctima, sin distinción de género ni nivel social.

Quienes siguen cuentas que se dedican a la propagación de memes, son testigos de situaciones de agresión, sin ser muchas veces conscientes de que lo son. Garaigordobil (2011) destaca que los actores en situación de cyberbullying poseen menor apreciación del daño causado que en el bullying tradicional, ya que no se encuentran en un escenario "cara a cara". Avilés

Martínez (2013) afirma que como no se puede advertir cual es la reacción de la víctima, cualquiera puede habituarse a un ejercicio del maltrato frío y cruel, sin abrigar sentimientos de culpa, de arrepentimiento o estrechez emocional.

El hecho de no percibir las emociones el otro, ayuda a desplegar un perfil de falta de empatía emocional y de misericordia ante el sufrimiento de otras personas. Favorece la disociación de acciones y efectos y puede hacerle creer a cualquier persona que en el mundo virtual todo está consentido porque no hay restricciones ni consecuencias.

Es muy fácil seguir una cuenta de memes, compartir o comentar una imagen que se vuelve viral, sin tener presente, cuando es una foto de una persona, que es lo que está pasando del otro lado, que es lo que esa persona vive o siente.

Capítulo IX

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo de esta investigación fue el de perfeccionar y divulgar un mayor conocimiento sobre el fenómeno del ciberbullying, comprendiéndolo no solo como un fenómeno escolar, sino como una realidad superadora que trasciende las barreras de la escuela, y se diferencia de manera cuantiosa del bullying escolar, donde su viralidad, capacidad de reproducción, y falta de límites lo convierten en una manifestación autónoma y diferente.

De esta manera, los resultados empíricos de este estudio proporcionan una nueva comprensión del ciberbullying con relación a la empatía, en adolescentes de 13 a 18 años, brindando estrategias para trabajar en su prevención, y en la promoción de conductas saludables.

En las derivaciones de este estudio, se encontraron contrastes significativos en el comportamiento de los encuestados con relación al sexo, la edad y a la Empatía. De esta manera, estos resultados conceden extraer algunas conclusiones de cara a la intervención.

9.1. Respecto a los agresores, testigos y víctimas.

Generalmente los programas preventivos que han tenido éxito en cuanto al Bullying tradicional, son los que centran su trabajo en los testigos que se encuentran dentro de esa dinámica. Rioseco (2017) destaca que, en este

sentido, vale la pena hacer mención de la experiencia que ha tenido Finlandia al implementar el programa KiVa, para combatir el hostigamiento escolar y el ciberbullying, implantado en el 90% de los colegios de educación básica y con resultados altamente exitosos. A diferencia de otros métodos que se basan, exclusivamente, en trabajar con las víctimas y los hostigadores, KiVa se esfuerza en transformar las normas que se incorporan en un grupo, influyendo, principalmente, en la actitud que se arrojan los testigos y forjando conciencia en la importancia de las acciones del grupo.

En la República Argentina, organismos como el Inadi, en conjunto con Unicef, han realizado campañas de prevención de ciberbullying, centradas en los testigos, y promoviendo que no se compartan memes e imágenes que puedan perjudicar a un tercero, con la frase -no da compartir- De todas maneras, esta campaña no ha tenido la viralidad y constancia suficiente como para generar un cambio. Slonje (2012) asevera que la grieta de la audiencia potencial es más desarrollada, el ciberbullying tiene la capacidad de alcanzar característicamente enormes audiencias al compararlo con la audiencia de los pequeños grupos que acompañan el bullying tradicional. Es importante al observar en la realidad del ciberbullying que, habiendo un crecimiento exponencial de los testigos, se pueda centrar también en ellos los programas de acciones preventivas. Los testigos son más, es necesario hacer políticas que los involucren a ellos para realizar acciones que realmente colaboren al descenso del ciberbullying.

Asimismo, se ha mencionado en este estudio que quien asimila un rol de hostigador, al hacerlo a través de internet, desarrolla una secuela de desinhibición, la cual se encuentra facilitada por la impresión de distancia y de

anonimato (Avilés Martínez, 2013). Al poseer el agresor poca conciencia del perjuicio que produce no se comprende a sí mismo como hostigador y no tiene conciencia de la magnitud del daño que está haciendo. Se pudo ver en este estudio que a comparación de quienes se consideran víctimas o testigos, poco tiene conciencia de que son hostigadores. Se considera, asimismo, en esta línea realizar acciones que enseñen a los internautas en general, cuando una acción es hostigadora, entre otras cosas, compartir fotos de un tercero sin su consentimiento, imágenes de menores de edad, etc.

9.2. Diferencias con respecto al sexo y la edad.

Aunque en las diferentes investigaciones se encuentran discrepancias, en este estudio se observó un porcentaje mayor de personas asociadas a un rol de víctima en el sexo femenino y de hostigadores en el sexo masculino. Se ha mencionado que esto probablemente sea posible debido a los mandatos sociales en cuanto al rol activo agresivo del hombre y el rol sumiso pasivo de la mujer en este contexto cultural. Esto hace pensar que, más allá de trabajar situaciones de ciberbullying, es una necesidad la de hablar de la violencia en general, es necesario educar en valores, expresión de emociones auténticas y asertividad tanto en colegios, con estudiantes de todas las edades, como con programas para padres, docentes y directivos, que abraquen un cambio integral, mucho más amplio.

Con respecto a las diferencias en los rangos de edad en los que el ciberbullying de desarrolla, se observan discrepancias con muchos autores que afirman que los niveles de ciberbullying aumentan de acuerdo con la edad, por

lo que sería conveniente realizar otro estudio que permita observar este tema más profundamente. En interesante como dato descriptivo, de todas maneras, no provee de la suficiente información como para poder realizar inferencias.

9.3. Preocupación Empática y Angustia Personal

En este trabajo se evidencia que hay una relación entre la Preocupación Empática y cada uno de los roles implicados en el ciberbullying, siendo esta mayor en las víctimas y poco desarrollada en los hostigadores. Esta falta de Preocupación Empática, de acuerdo con lo expresado con anterioridad, se ve acrecentada por los medios digitales, a través de los cuales se realizan las acciones de ciberbullying. Por esta razón sería recomendable realizar a través de los medios electrónicos, campañas que concienticen sobre emociones, empatía, habilidades sociales de comunicación y conexión con el otro, aprovechando estos medios. Los medios electrónicos en sí no son ni buenos ni malos, lo que importa es como se encara su utilización para una acción positiva en favor de la comunicación asertiva y afectiva.

En relación con la Angustia Personal, el resultado que emerge de esta investigación manifiesta que, tanto víctimas como testigos demuestran poseer mayores niveles de Angustia Personal, mientras que los hostigadores, no expresan poseerla. Cuando los niveles de angustia son elevados, las víctimas desarrollan sentimientos de ansiedad, depresión, y en muchos casos de ideación suicida, entre otras consecuencias. Sería recomendable que, teniendo en cuenta los resultados de este estudio, se pudieran fomentar equipos

interdisciplinarios dedicados a la contención, apoyo psicológico, acompañamiento, y asistencia de las víctimas de ciberbullying.

9.4. Redes sociales más utilizadas y memes

Se ha observado que los adolescentes tienen preferencias en cuanto a sus redes sociales más utilizadas, siendo Instagram la principal en este momento. Martínez (2015) ratifica que a los adultos les resulta más difícil reconocer el acoso virtual. A esto se suman las dificultades tecnológicas para establecer vínculos tanto de causa y efecto como de responsabilidad, como el hecho reunir las pruebas inculpatorias directas, ponen en cuestión el desarrollo moral de muchos estudiantes a la hora de reconocer ante los adultos su participación como actores en un caso de ciberbullying. Teniendo en cuenta esto, sumado al hecho de que los adolescentes migran a redes sociales con menos presencia de adultos para escapar de la mirada de estos, se comprende que, dentro de los diferentes talleres para padres, es necesario enseñar como acompañar y poner límites a sus hijos sanamente.

Con respecto a las cuentas de memes, se entiende que en la actualidad es algo altamente viralizado, hay millones de este tipo de cuentas, por lo que resultaría un trabajo imposible limitar este tipo de publicaciones. Sí, se concibe que sería factible trabajar en la confección de una guía que acompañe a tomar consciencia de las repercusiones y consecuencia a la hora de publicar una imagen. Como se ha mencionado en este estudio, muchas veces quien comparte un meme no tiene en claro lo que está produciendo, y posiblemente al trabajar en acciones que concienticen de las posibles consecuencias, en

especial con los testigos, que muchas veces comparten una historia graciosa, la cual no compartirían sabiendo los posibles daños. Se considera que una investigación es útil cuando pasa de un modelo teórico a una aplicación práctica que esté en relación con lo que se desprende de ella, por lo que la confección de una guía de este tipo sería, una gran herramienta para crear conciencia y minimizar el crecimiento de memes ofensivos o hirientes.

9.5. Limitaciones de la investigación

Es muy difícil que una investigación pueda abarcar todos los aspectos relacionados con los temas trabajados, de todas maneras, es importante destacar mejoras y ampliaciones que podrían realizarse para complementar este trabajo.

Dentro de estas observaciones, es importante observar que la mayoría de las investigaciones se centran en lo que pasa con los celulares y las computadoras, cuando en la actualidad está creciendo el uso de las consolas de juegos como PSP. Se recomienda que estudios futuros sobre el presente tema aborden específicamente lo que sucede a través de ese medio, ya que al poder comunicarse por medio de los chats que las nuevas consolas traen, el crecimiento del ciberbullying es posible allí.

Sería conveniente, asimismo, ampliar la población con la que se ha trabajado, al tener mayor número de encuentra facilitaría la posibilidad de realizar más generalizaciones

Teniendo en cuenta las limitaciones dentro de esta investigación se podrían mencionar los instrumentos utilizados, ya que, tal vez, permiten advertir de que actores se está hablando en la dinámica del ciberbullying y puede sesgar las respuestas de los encuestados en cuanto a admitir, entre otras cosas, que se está en un papel de hostigador. Sería importante trabajar en la confección de un nuevo instrumento de medición del ciberbullying, acorde al contexto de Argentina y dónde las preguntas no permitan entrever de que actores dentro del sistema bullying se está hablando.

Para cerrar, es necesario destacar que internet es un gran medio de comunicación, que no posee bondad o maldad intrínseca, es únicamente un instrumento a través del cual las persona pueden comunicarse. Es importante acompañar a las diferentes personas a desarrollar una mejor empatía emocional, y que esta pueda ser expresada sanamente a través de las redes.

9.6. Fortalezas de este estudio y futuras líneas de investigación

Entre las futuras y posibles preguntas de investigación que pueden formularse a partir de los resultados obtenidos en este estudio, teniendo en cuenta que son tantas las cuentas de memes, sería la de conocer, cuáles son las perspectivas, nociones y cuidados con respecto al ciberbullying de los creadores y administradores de este tipo de cuentas en los medios sociales. Sería muy relevante realizar una investigación, de tipo cualitativa, con preguntas abiertas y posibilidades de repreguntar, para conocer más profundamente, los pensamientos y opiniones de quienes esgrimen estas cuentas.

Teniendo en cuenta otras perspectivas, se recomienda que estudios futuros sobre el presente tema aborden el estudio de las estrategias de afrontamiento de quienes ya superaron situaciones de ciberbullying, con el fin de poder clasificarlas y ver su posible reproducción y enseñanza a quienes hoy son víctimas.

Del mismo modo en el que en este estudio se observó que el ciberbullying es en muchos aspectos una realidad superadora del bullying tradicional, sería conveniente hacer una réplica de esta investigación ampliando los rangos de edad, teniendo en cuenta, no solo a adolescentes, sino también a personas adultas en todos los grupos etarios, para observar cómo se manifiesta este fenómeno en todos los rangos de edad.

Sin embargo, se comprende que los resultados obtenidos en la presente investigación favorecen a un mejor conocimiento de la relación entre las variables relativas a la Autoestima, y el ciberbullying, durante la adolescencia, en la ciudad de Buenos Aires. Se aportaron aquí, datos significativos para el estudio de esta realidad.

Al ser el ciberbullying una realidad sistémica es importante, asimismo, abordarlo de manera interdisciplinaria, teniendo en cuenta los diferentes subsistemas presentes en este escenario, elaborando estrategias para las familias, instituciones educativas, entidades religiosas, entidades deportivas, grupos políticos, etc. que otorguen herramientas positivas para la prevención de situaciones y conductas que sostengan el ciberbullying.

Internet es un medio de fundamental relevancia para la comunicación entre las personas, y posee un rol trascendente en el intercambio de información. Es importante, entonces, realizar políticas que contribuyan a un mejor uso de este medio, trabajando

de manera orgánica sobre todos los factores que favorecen el ciberbullying, fomentando y enseñando de manera más consistente y viral valores, y actitudes que favorezcan la promoción de conductas saludables.

Referencias:

- Agustina, J. R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e Hipótesis criminológicas ante el sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 12 (11), 1-44.
- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology*, 30 (1), 47-88.
- Albury, K., Crawford, K., Byron, P., y Mathews, B. P. (2013). *Young people and sexting in Australia: Ethics, representation and the law*. ARC Centre for Creative Industries and Innovation/Journalism and Media Research Centre, UNSW.
- Allport, G. W. (1937) *Personality. A psychological interpretation*. Holt.
- Ang, R. P., Li, X., y Seah, S. L. (2017). The role of normative beliefs about aggression in the relationship between empathy and cyberbullying. *Journal of cross-cultural psychology*, 48 (8), 1138-1152.
- Ang, R. P., y Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry y Human Development*, 41(4), 387-397.
- Arab, L. E., y Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 7-13.
- Arándiga, A. V. (2016). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *EOS Perú*, 3 (01), 7-17.
- Arango Tobón, O. E., Clavijo Zapata, S. J., Puerta Lopera, I. C. y Sánchez Duque J. W. (2014). Formación académica, valores, empatía y

- comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 89-105.
- Arbesú García, M. I., & Piña Orozco, J. M. (2020). Redes sociales, empatía y solidaridad ciudadana en jóvenes universitarios. *Sinéctica*, (55).
- Arias Cerón, M., Buendía Eisman, L., y Fernández Palomares, F. (2018). Grooming, Cyberbullying y Sexting en estudiantes en Chile según sexo y tipo de administración escolar. *Revista chilena de pediatría*, 89 (3), 352-360.
- Arnao Marciani, J., y Surpachín Miranda, M. (2015). Cyberbullying, violencia relacional en la sociedad de la información. Un estudio descriptivo de la violencia y el acoso escolar en adolescentes de nueve ciudades del Perú.
- Avilés Martínez, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34 (1), 65-73.
- Ayenibiowo, K. O., y Akinbode, G. A. (2011). Psychopathology of bullying and emotional abuse among school children. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19 (2), 127-141.
- Barlińska, J., y Wojtasik, Ł. (2008). Peer violence and electronic media—Research and social campaign. *Teenagers' actions and interactions online in Central and Eastern Europe. Potentials and empowerment, risks and victimization*, 167, 181-271.
- Barlińska, J., Szuster, A., y Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of the communication medium, form of violence, and empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23 (1), 37-51.

- Barlińska, J., Szuster, A., y Winiewski, M. (2015). The role of short-and long-term cognitive empathy activation in preventing cyberbystander reinforcing cyberbullying behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18 (4), 241-244.
- Barlińska, J., Szuster, A., y Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in psychology*, 90 (799). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Bauman, S. (2014). *Cyberbullying: What counselors need to know*. John Wiley y Sons.
- Beck, A. T., Emery, G., y Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
- Berne, E. (1964), *Games People Play*, London, Pengui.
- Berríos, L., y Buxarrais, M. R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. *OEI, Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. 5, 1-69.
- Bertalanffy, L. V. (1987). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bischof-Köhler, D. (1991). The development of empathy in infants. *Infant development: Perspectives from German-speaking countries*, 245-273.
- Bohórquez López, C., y Rodríguez-Cárdenas, D. E. (2014). Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales. *Revista colombiana de psicología*, 23(2), 325-338.

- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. *Developmental psychology*, 5 (2), 263-269.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational research*, 41 (2), 137-153.
- Brolin Låftman, S., Modin, B., y Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health: a large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and youth services review*, 35 (1), 112-119.
- Buchheimer, A. (1963). The development of ideas about empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 10 (1), 61-70
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., y Pons, J. (2008). Reputation and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 192-200.
- Caballo, V. (2001). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Siglo XXI.
- Calmaestra Villén, J., Ortega Ruiz, R., y Mora Merchán, J. A. (2008). Las TIC y la convivencia: un estudio sobre formas de acoso en el ciberespacio. *Investigación en la escuela*, 64, 93-103.
- Campbell, M. (2005). Cyber Bullying: An Old Problem in a Bew Guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1), 68-76.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79 (5), 1185-1229.
- Cardiel Belloso, R. (2018). Cyberbullying y empatía: influencia en los espectadores. *Universidad de Valladolid*.

- Cardozo, G., Dubini, P. M., Fantino, I. E., Ferreiro, M. I., Serra, M. A., y Ramallo Torres, M. G. (2017). Predictores de la conducta de bullying y ciberbullying en adolescentes. *In IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.* 24-30.
- Carrión, J. J. D. (2016). Redes sociales y el ciberbullying en la Universidad Veracruzana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 169-188.
- Carson, J. L., y Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child development*, 67 (5) 2217-2226.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils.[Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26 (1), 137-144.
- Cerezo, F. (2017). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4 (9), 333-352.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.

- Chen, J. K., y Avi Astor, R. (2009). The perpetration of school violence in Taiwan: An analysis of gender, grade level and school type. *School Psychology International*, 30 (6), 568-584.
- Chiarino Durante, N. (2017.). Otra mirada a la problemática bullying: aportes desde el enfoque sistémico: estudio de caso en un liceo de Montevideo. *Tesis de maestría. Universidad de la República de Uruguay. Facultad de Psicología.*
- Cía, A, (2007) *La Ansiedad y sus Trastornos. Manual Diagnostico y Terapéutico.* Ed. Polemos.
- Cía, A. H. (2013). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las Adicciones Conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *Revista de Neuro-psiquiatría*, 76(4), 210-210.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies.* Sage Publications, Inc.
- Correa, M. R., y López, J. C. R. (2018). Perception and Experiences About Cyberbullying in University Students. *@ tic revista d'innovació educativa*, (21), 10-22.
- Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, 3, 16-24.
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., y Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion review*, 8 (2), 144-153.
- Davis, M. H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10 (85), 1-17

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126
- Davis, M. H., Hull, J.G., Young, R.D. y Warren, G.G. (1987) Emotional Reactions to Dramatic Film Stimuli: The Influence of Cognitive and Emotional Empathy. *Journal of Personality and Social Psychology* 52 (1), 126-133
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.
- Daymond, R. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 1227-133.
- D'Antona, R., Kevorkian, M., y Russom, A. (2010). Sexting, texting, cyberbullying and keeping youth safe online. *Journal of Social Sciences*, 6(4), 523-528.
- Decety, J., y Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3 (2), 71-100.
- Decety, J., y Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *TheScientificWorldJOURNAL*, 6, 1146-1163.
- Decety, J., y Michalska, K. J. (2010). Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood. *Developmental science*, 13 (6), 886-899.
- Decety, J., Michalska, K. J., y Kinzler, K. D. (2012). The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: a neurodevelopmental study. *Cerebral cortex*, 22 (1), 209-220.

- Decety, J., y Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental cognitive neuroscience*, 2 (1), 1-24.
- Del Arco N., y García C. R. (2005) Habilidades Sociales. Clima social y familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11 (11), 63-74.
- Deutsch, F., y Madle, R. A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human development*, 18 (4), 267-287.
- de la Villa Moral, M., y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de Internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7 (2), 69-78.
- de Minzi, M. C. R. (2008). Evaluación de la empatía en población infantil argentina. *Revista de investigación en psicología*, 11 (1), 101-115.
- De Vignemont, F., y Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why?. *Trends in cognitive sciences*, 10 (10), 435-441.
- de Waal, F. B., y Preston, S. D. (2017). Mammalian empathy: behavioural manifestations and neural basis. *Nature Reviews Neuroscience*, 18 (8), 498-509.
- Díaz Duarte, N. C., Paz Realpe, A., y Leon Galean, M. A. L. (2014). *Bullying y habilidades sociales: similitudes y diferencias en la intervención con entrenamiento social* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana).
- Di Lorenzo, M. (2012). Nuevas formas de violencia entre pares: del bullying al cyberbullying. *Revista Médica del Uruguay*, 28 (1), 48-53.

- Di Piero, C. (2013). El cibercrimen. Fenomenología y criminología de la delincuencia en el ciberespacio. *InDret*, (3).
- Dixon, R., y Smith, P. K. (2011). *Rethinking school bullying: Towards an integrated model*. Cambridge University Press.
- Donegan, R. (2012). Bullying and cyberbullying: History, statistics, law, prevention and analysis. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 3 (1), 33-42.
- Carrión, J. J. D. (2016). Redes sociales y el cyberbullying en la Universidad Veracruzana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 169-188.
- Döring, N. (2014). Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8 (1).
- Eisenberg, N., y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological bulletin*, 94 (1), 106-119.
- Eisenberg, N., y Shell, R. (1986). Prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12 (4), 426-433.
- Eisenberg, N., Fabes. R.A., Schaller, M., Miller, P., Carlo, G., Poulin, R., Shea, C., y Shell, R. (1991) Personality and socialization correlates of vicarious emotional responding. *Journal o personality and social psychology*, 61 (3), 459-470.
- Elizalde Castillo, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 8(1), 353 – 372.

- Englander, E. (2012). Low risk associated with most teenage sexting: A study of 17 18-year-olds. *Marc Research Report*, 1-12
- Fajardo Caldera, M. I., Gordillo Hernández, M., y Regalado Cuenca, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1 (1), 521 -533
- Faustino, R., y de Oliveira, T. M. (2008). O cyberbullying no Orkut: a agressão pela linguagem. *Língua, Literatura e Ensino*, 3, 1981-6871.
- Fernández Martín, F. D., Hinojo Lucena, F. J., y Aznar Díaz, I. (2004). Grado de incidencia del maltrato entre compañeros/as en un centro educativo de educación primaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, (197), 27-45
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 24 (2), 284-298.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The counseling psychologist*, 5 (2), 25-30.
- Finkelhor, D., y Kendall-Tackett, K. (1997). A developmental perspective on the childhood impact of crime, abuse, and violent victimization. *University of Rochester Press*, 1-32.
- Fritzen, S. J. (1987). *La ventana de Johari*. Editorial Sal Terrae.
- Gallo, D. (1989). Educating for empathy, reason and imagination. *The Journal of Creative Behavior*, 23 (2), 98-115.
- Galvis, R. I. (2014). Las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela. *Praxis Pedagógica*, 14 (15), 43-53.

- Garaigordobil, M., y De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International journal of psychology and psychological therapy*, 11 (2), 233-254.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista latinoamericana de psicología*, 43 (2), 255-266.
- Garaigordobil, M. (2013). Cyberbullying: Prevalencia en el País Vasco, conexión con variables personales y familiares, y programa de prevención e intervención. *Revista digital de la Asociación Convives*, 3 (1), 45-46.
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 311-318.
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31 (3), 1069-1076.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D., y Cardozo, G. (2015). Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. *Pensamiento Psicológico*, 13 (1), 39-52.
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P., y Larrain, E. (2018). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11 (3), 1-18.

- García A. L., Orellana Manrique, O., Pomalaya, M. R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, L. N., Chávez, Ch. H., Gacía, Z.N., Macazana, F. D., Orellana, G. D., y Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 83-99.
- García Coto, M., Kerman, B., Sinigagliesi, F., Knallinsky, M., Molinari, F., Kelly, M., y Mures, G. (2013). Análisis descriptivo de situaciones de maltrato desde la perspectiva del hostigador, el hostigado y los testigos en estudiantes de nivel inicial de la ciudad de buenos aires: diferencias según el sexo de los participantes. *Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales. UNLZ*, 17(3), 43-58.
- García-Fernández, C. (2013). Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales. (Doctoral dissertation, Universidad de Córdoba).
- García García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de psicología y educación*, 1 (3), 69-89.
- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V. M., Martínez-Salazar, G. J., y Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 40 (1), 115-130.
- García, E. G., Marqués, J. G., y Unturbe, F. M. (2011). Neuronas espejo y teoría de la mente en la explicación de la empatía. *Ansiedad y estrés*, 17 (2), 265-279.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Sotelo, L., Herrera, E., Fernandini, P. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*. 13 (2), 83-99.

- García Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación*, 12, 225-240.
- Gil, A., Feliu, J., Rivero, I., y Gil, E. (2003). ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? *Niños, jóvenes y cultura digital. UOC*, 1-16
- Gil, F., Valle, G. D., y Oberst, U. (2015). Nuevas tecnologías ¿Nuevas patologías? El smartphone y el fear of missing out. *Aloma*, 33(2), 77-83
- Gismero, E. (2000). EHS Escala de habilidades sociales. *Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada*, 2000, 14.
- Goetz, J. L., Keltner, D., y Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological bulletin*, 136 (3), 351-374.
- Gonzalez Avellaneda, M. (2020). Consejos para hacer las reuniones con Zoom Pro más seguras. *Escuela Superior de Guerra Conjunta de las Fuerzas Armadas*. <http://www.cefadigital.edu.ar/handle/1847939/1427>
- Griffiths, M. (1998). Internet addiction: does it really exist?. *Psychology and the Internet. San Diego Academic Press*, 61-75.
- Haynes, L. A., y Avery, A. W. (1979). Training adolescents in self-disclosure and empathy skills. *Journal of Counseling Psychology*, 26 (6), 526-530.
- Hein, G., y Singer, T. (2008). I feel how you feel but not always: the empathic brain and its modulation. *Current opinion in neurobiology*, 18 (2), 153-158.

- Hemphill, S. A., y Heerde, J. A. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *Journal of Adolescent Health, 55* (4), 580-587.
- Hernández Prados, M. Á., y Solano Fernández, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia, 10* (1), 17-36.
- Hernández, S. R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, L. P. (2006). *Diseños del proceso de investigación cualitativa*. Mc Graw Hill.
- Hidalgo, C. G., y Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista latinoamericana de Psicología, 22*(2).
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2010). Sexting: A brief guide for educators and parents. *Cyberbullying Research Center, 1-4*.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological bulletin, 84* (4), 712-722.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and emotion, 14* (2), 151-172.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of consulting and clinical psychology, 33* (3), 307-316
- Huesmann, L. R., y Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology, 72* (2), 408.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual review of psychology, 60*, 653-670.
- Iannotti, R. J. (1979). *The Elements of Empathy*.

- Ickes, W. (2003). *Everyday mind reading: understanding what other people think and feel*. Amherst, New York: Prometheus Books.
- Jolliffe, D. y Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Juan, I. M., Vayá, E. J. C., y García, M. S. (2014). Victimización infantil sexual online: online grooming, ciberabuso y ciberacoso sexual. Delitos sexuales contra menores: abordaje psicológico, jurídico y policial, 203-224.
- Juvonen, J. y Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of school health* 78, 496-505.
- Kalawski, J. P. (2010). Is tenderness a basic emotion?. *Motivation and emotion*, 34 (2), 158-167.
- Karpman, S. B. (1973). 1972 Eric Berne memorial scientific award lecture. *Transactional Analysis Bulletin*, 3 (1), 73-77.
- Kerman, B. (2010). Una visión panorámica del fenómeno Bullying. *Calidad de Vida UFLO*, 159-163
- Kerman, B. (2015) *Las Nuevas Ciencias de la Conducta: Las Herramientas del Cambio*. Ed: UFLO.
- Kerman, B. (2018). El Cyberbullying: Una mirada cognitiva sistémica. *Actualidad Psicológica* 478.
- Kerman, B. S. (2019). Creencias de los docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes sobre el fenómeno bullying. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos* 23 (1), 167-190

- Kerman, B., Calvo, F., Pugliese, D., Gómez, M., y Morrongiello, N. (2018). Hostigamiento entre pares, habilidades sociales y empatía en niños de 11 a 13 años en colegios de CABA. In *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Kerman, B., Calvo, F., Pugliese, D., Morrongiello, N., y Reyes Plazaola, P. T. (2019). Prevalencia del acoso entre pares y su relación con las habilidades sociales y la empatía en niños de 11 a 13 años en colegios de CABA. In *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Kiesler, S., Siegel, J., y McGuire, T. W. (1984). Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American psychologist*, 39 (10), 1123-1134.
- Kokkinos, C. M., y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15 (1), 41-58.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., y Agatston, P. W. (2008). *Cyber Bullying*. Malden: Blackwell Publishing.
- Lanzillotti, A. I., y Korman, G. P. (2020). Motivos del Maltrato Escolar y del Cyberbullying desde la Perspectiva de los Estudiantes. Estudio con

- Adolescentes de Buenos Aires. *Revista Científica Hallazgos*, 5 (1), 11-33.
- Landazabal, M. G. (2011). Bullying y Cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. *FOCAD. Formación Continuada a Distancia*, 12.
- Larrain, E., y Garaigordobil, M. (2020). El bullying en el País Vasco: prevalencia y diferencias en función del sexo y la orientación sexual. *Clínica y Salud*, 31 (3), 147-153.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., y Waterhouse, T. (2011). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28, 226–232.
- Lenhart, A. (2005). Protecting teens online. Washington DC: Pew Research Center. http://www.pewinternet.org/PPF/r/152/report_display.asp.
- Lishner, D. A., Batson, C. D., y Huss, E. (2011). Tenderness and sympathy: Distinct empathic emotions elicited by different forms of need. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 614–625.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3 (1), 16-19.
- López, M. B., Arán Filippetti, V., y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (1), 37-51.

- Ma, H. K., y Leung, M. C. (1991). Altruistic orientation in children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology*, 26 (6), 745-759.
- Machackova, H., y Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57 (2), 169-176.
- Magallares, A. (2011). Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos. *Psicología.com*, 15, 25-40
- Mancilla, Á. A. N., y Jaimes, G. E. R. (2007). Adicción a Internet: revisión crítica de la literatura. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 36(4), 691-700.
- Manson, T. J. (Ed.). (2005). *How to Teach Children at Risk of Educational Failure: Coping with Poverty, Bullying, Disease, Crime, and Ethnicity*. Lewinston. NY. The Edwin Mellen Press.
- Marca Tapia, I. L., y Ocampo Albrecht, T. T. (2010) *Análisis de la frecuencia de uso de memes agresivos en estudiantes de secundaria y su relación con el Ciberbullying* (Doctoral dissertation).
- Martínez, J. M. A. (2010). Éxito escolar y ciberbullying. *Boletín de psicología*, 98, 73-85.
- Martínez, J. M. A. (2013) Bullying y Cyberbullying: Apuntes para la elaboración de un Proyecto Antibullying. *Convives acoso entre iguales. Ciberacoso*, 4-15
- Martínez, J. M. A. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del psicólogo*, 34 (1), 65-73.
- Martinez, J. M. A. (2015). *Proyecto antibullying. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa*. Madrid: CEPE.

- Martorell, M.C. y González, E. (1992). Cuestionario de Conducta prosocial (CCP) y Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA). *IV Congreso de Evaluación Psicológica*.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and therapy*, 21 (4), 335-340.
- McEachern, A. D., Dishion, T. J., Weaver, C. M., Shaw, D. S., Wilson, M. N., y Gardner, F. (2012). Parenting Young Children (PARYC): Validation of a self-report parenting measure. *Journal of child and family studies*, 21 (3), 498-511.
- Medrano, L. A., Galleano, C., Galera, M., y del Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit*, 16 (2), 183-192.
- Mejía-Soto, G. (2014). Sexting: una modalidad cada vez más extendida de violencia sexual entre jóvenes. *Perinatología y reproducción humana*, 28 (4), 217-221.
- Menay-López, L., y De la Fuente-Mella, H. (2014). Plataformas comunicacionales del ciberbullying: una aplicación empírica en dos colegios de la quinta región, Chile. *Estudios pedagógicos*, 40 (2), 117-133.
- Meichenbaum, D., Butler, L., y Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. *Social competence*, 36-60.

- Molina, M. I. A., Villacrés, E. J. F., y Miguez, B. M. B. (2014). El Ciberbullying y sus consecuencias. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
[Http://www.eumed.net/rev/cccss/29/ciberbullying.html](http://www.eumed.net/rev/cccss/29/ciberbullying.html)
- Montañez, M. V. G., y Martínez, C. A. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Montero, I., y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2 (3), 503-508.
- Montoya, J. W. P., Segura, Y. C. R., Gómez, L. A. T., y Taborda, L. M. A. (2020). El Maestro como formador en resiliencia para la primera infancia: un aporte desde la escuela en la construcción de habilidades sociales. *Cultura educación y sociedad*, 11 (1), 55-70.
- Moos, R. H. (1993). Coping responses inventory Youth form: Professional manual. *Psychological Assessment Resources*.
- Moratto Vásquez, N. S., Cárdenas Zuluaga, N., y Berbesí Fernández, D. Y. (2012). Validation of a Short Questionnaire to detect School Bullying. *CES Psicología*, 5 (2), 70-78.
- Moreno-Bataller, C. B., Pittón, M. E. S., y Tomas, Á. J. T. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores Empathy, Prosocial Behavior and Bullying. The Actions of the Bystanders. *Estudios sobre Educacion*, 37, 113-134.
- Nakao, H., e Itakura, S. (2009). An integrated view of empathy: Psychology, philosophy, and neuroscience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 43 (1), 42.

- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10 (1), 15-36.
- Nolasco Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (22), 35-54.
- Olivera, J., Braun, M., y Roussos, A. (2011). Instrumentos para la evaluación de la empatía en psicoterapia. *Revista Argentina de clínica psicológica*, 20 (2), 121-132
- Oliveros, M., Amemiya, I., Condorimay, Y., Oliveros, R., Barrientos, A., y Rivas, B. E. (2012, January). Ciberbullying: Nueva tecnología electrónica al servicio del acoso escolar en alumnos de dos distritos de Lima, Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 73 (1), 13-18.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen*, 2, 1-23.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Olweus, D., Limber, S., y Mihalic, S. F. (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: *Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, 12 (6), 256-273.
- Ontiveros Baeza, E. (2015). Treinta años después. Evidencias e interrogantes. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (100), 34-38.

- Orte Socias, C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. *Infancia y juventud: Nuevas condiciones nuevas oportunidades. Panorama Social*, (3), 27-41.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., y Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28.
- Ortega Ruiz, R., Calmaestra Villén, J., y Mora Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31 (4), 515-528.
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del "bullying" y la violencia escolar. en *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Alianza Editorial*, 15-32.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., Charpentier, S., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1999). Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25 (1), 61-65.
- Otero, M. R. (2016). Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en enseñanza de las ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 4 (2), 93-119.
- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), 148-169.

- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51, 913–920
- Perez, G. (2010). Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social. *RES: Revista de Educación Social*, (11).
- Perren, S., y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 195-209.
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., y Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467-484.
- Pfetsch, J. S. (2017). Empathic skills and cyberbullying: relationship of different measures of empathy to cyberbullying in comparison to offline bullying among young adults. *The Journal of genetic psychology*, 178 (1), 58-72.
- Phillips, A. L. (2018). Youth Perceptions of Online Harassment, Cyberbullying, and “just Drama”: Implications for Empathetic Design. In *Online Harassment*, 229-241.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Prati, G. (2012a). A social cognitive learning theory of homophobic aggression among adolescents. *School Psychology Review*, 41, 413–428.
- Prati, G. (2012b). Development and psychometric properties of the homophobic bullying scale. *Educational and Psychological Measurement*, 72 (4), 649–664.

- Preston, S. D. y de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral y Brain Sciences*, 25 (1), 1-20.
- Prieto Quezada, M. T. (2015, febrero) Redes sociales y cyberbullying tema emergente en la investigación educativa. *En 3º Congreso Internacional de Investigación educativa. Educación y globalización*. INIE. Universidad de Costa Rica.
- Quintana, P., Montgomery, U., y Malaver, S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de investigación en Psicología*, 12 (1), 153-172.
- Quintana, A; Montgomery, C., Malaver, C. Ruiz, G., García, N y Moras, E. (2013). Estilos de crianza y empatía en adolescentes implicados el cyberbullying. *Revista de Investigación en Psicología*, 16 (2), 61-87.
- Rameson, L. T., y Lieberman, M. D. (2009). Empathy: A social cognitive neuroscience approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 3 (1), 94-110.
- Ramírez, F. C. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de psicología clínica y de la salud= Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 27-34.
- Raskauskas, J. (2009). Text-bullying: Associations with traditional bullying and depression among New Zealand adolescents. *Journal of school violence*, 9 (1), 74-97.
- Regan, D. T., y Totten, J. (1975). Empathy and attribution: Turning observers into actors. *Journal of Personality and social Psychology*, 32 (5), 850-856.

- Ricard, M., y Kamberk-Kilicci, M. (1995). Children's empathic responses to emotional complexity. *International journal of behavioral Development*, 18 (2), 211-225.
- Rioseco, M., y Morgado-Gallardo, K. (2017) Ciberbullying desde la perspectiva de la violencia hacia la identidad a través de las TIC. *Notandum*, 111-124
- Rivera, I. L. Z., y Zapata, Y. N. G. (2015). El ciberbullying, otra enfermedad de la escuela. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 7(13), 69-84.
- Rivière, Á. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 129-156.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., y Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive brain research*, 3 (2), 131-141.
- Rodríguez, J. A. (2007). Cognición y ciencia cognitiva. *Universidad de Gotemburgo*. 1-9.
- Rogers, C.M. (1975). Empathic; An Unappreciated way of being. *The counseling Psychologist*, 5 (2), 2-10.
- Rojas, M. C. (septiembre-octubre, 2013). Violencia digital en Bolivia. *Revista de Desarrollo Sostenible*. 4 (9), 12.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, 21(3), 259-271.
- Santrock, W. J. (2008) *Life-span development* (11th ed). McGraw Hill.
- Sarker, S. (2006). Technology adoption by groups: a test of twin predictions based on social structure and technological characteristics. *DIGIT 2006 Proceedings*, 7, 37-71.

- Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A., y Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American journal of public health*, 102 (1), 171-177.
- Seisdedos, N. (1988). Cuestionario de ansiedad estado-rasgo. Adaptación española.
- Slonje, R., y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian journal of psychology*, 49 (2), 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., y Frisé, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 244-259.
- Simkin, H., Azzollini, S., y Voloschin, C. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *{PSOCIAL}*, 1(1), 59-96.
- Singer, T., y Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156 (1), 81-96.
- Smith, K. D., Keating, J. P., y Stotland, E. (1989). Altruism reconsidered: The effect of denying feedback on a victim's status to empathic witnesses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (4), 641.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49 (4), 376-385.
- Song, J., y Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International*, 38 (3), 319-336.

- Soria Trujano, R. (2010). Tratamiento sistémico en problemas familiares. *Análisis de caso. Revista electrónica de psicología Iztacala*, 13 (3), 87-104.
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., y Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of personality assessment*, 91(1), 62-71.
- Staub, E. (1987). *Commentary on Part I.* en Empathy and its development (103-115). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Stotland, E. (1978). *Empathy, fantasy and helping*. Sage.
- Suller, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behavior*, 7 (3), 321-326.
- Szuster, A. (2016). Crucial dimensions of human altruism. Affective vs. conceptual factors leading to helping or reinforcing others. *Frontiers in psychology*, 7, 519.
- Tattum, D. (1989). Bullying—a Problem Crying Out for Attention. *Pastoral Care in Education*, 7 (2), 21-25.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista de neurología*, 44 (8), 479-489.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26 (3), 277-287.
- Trujano Ruiz, P., Dorantes Segura, J., y Tovilla Quesada, V. (2009). Violencia en Internet: nuevas víctimas, nuevos retos. *Liberabit*, 15 (1), 7-19.

- Udris, R. (2014). Cyberbullying among high school students in Japan: Development and validation of the Online Disinhibition Scale. *Computers in Human Behavior*, 41, 253-261.
- Underwood, B., y Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological bulletin*, 91(1), 143-173.
- Vignemont, F. y Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*. 10, 431-475.
- Villacampa Estiarte, C., y Gómez Adillón, M. (2016). Nuevas tecnologías y victimización sexual de menores por online grooming. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 18(2), 1-27.
- Von Marées, N., y Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International*, 33 (5), 467-476.
- Walden, L. M., y Beran, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), 5-18.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070
- Weng, L., Flammini, A., Vespignani, A., y Menczer, F. (2012). Competition among memes in a world with limited attention. *Scientific reports*, 2 (1), 1-9.
- Willard, N. (2004). I can't see you—you can't see me: How the use of information and communication technologies can impact responsible behavior. <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>.

- Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13 (1), 103-128.
- Wispe, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of personality and social psychology*, 50 (2), 314-321
- Whiten, A. (Ed.). (1991). *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Oxford, England: Blackwell.
- Whitney, I., y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35 (1), 3-25.
- Wright, M. F., y Wachs, S. (2020). Does Empathy and Toxic Online Disinhibition Moderate the Longitudinal Association Between Witnessing and Perpetrating Homophobic Cyberbullying?. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-9.
- Ybarra, M. L., y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 45 (7), 1308-1316.
- Yuliawanti, R., y Adiyanti, M. G. (2018). Cyberbullying in Relation to Empathy and Friendship Quality. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL)*, 8 (4), 26-41.
- Zabala, M. L., Richard's, M. M., Breccia, F., y López, M. (2018). Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16 (2), 47-57.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Sibaja, S. (2016). Children s play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers/EI juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia y aprendizaje*, 39 (2), 380-400.

Anexos

ESCALA EMPATIA

Edad:	Sexo: 1. Varón 2. Mujer	Grado/Año:
-------------	----------------------------	------------------

Las siguientes frases se refieren a tus pensamientos y sentimientos en una variedad de

1.	Sueño y fantaseo, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían pasar	1	2	3	4	5
2.	A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia la gente con menos suerte que yo	1	2	3	4	5
3.	A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	1	2	3	4	5
4.	Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una película, serie, novela. (Siento como si viviera los sentimientos de los personajes)	1	2	3	4	5
5.	En situaciones de emergencia, me siento inseguro e incómodo	1	2	3	4	5
6.	En general soy objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me suelo involucrar completamente	1	2	3	4	5
7.	Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5
8.	Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento la necesidad de protegerlo	1	2	3	4	5

9.	Normalmente me siento indefenso cuando estoy en medio de una situación muy emotiva				1	2	3	4	5
10.	A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome				1	2	3	4	5
	No me describe bien	Me describe un poco	Me describe más o menos bien	Me describe bien	Me describe muy bien				
1	buen libro o película	2	3	4	5				
12.	Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho				1	2	3	4	5
13.	Si estoy seguro de que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás				1	2	3	4	5
14.	Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias				1	2	3	4	5
15.	A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan				1	2	3	4	5
16.	Me describiría como una persona bastante sensible				1	2	3	4	5
17.	Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente ponerme en el lugar del protagonista				1	2	3	4	5
18.	Tiendo a perder el control durante las emergencias				1	2	3	4	5
19.	Cuando veo que alguien en una emergencia necesita ayuda pierdo el control				1	2	3	4	5
20.	Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar				1	2	3	4	5

CIBERACOSO (“CYBERBULLYING”) EN EL PAÍS VASCO: DIFERENCIAS DE SEXO EN VÍCTIMAS, AGRESORES Y OBSERVADORES Maite Garaigordobil y Jone Aliri Universidad del País Vasco (España)

Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales” (Garaigordobil, 2013)

Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

1. ¿Te han enviado mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o a través de Internet?	1	2	3	4
2. ¿Te han hecho llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o de Internet (skype...)?	1	2	3	4
3. ¿Te han agredido para grabarte y colgarlo en Internet?	1	2	3	4
4. ¿Han difundido fotos tuyas privadas, o comprometidas, o vídeos, a través de Internet o el móvil?	1	2	3	4
5. ¿Te han hecho fotos robadas en sitios como los vestuarios, playa, servicios... y las han colgado en Internet o difundido por el móvil?	1	2	3	4
6. ¿Has recibido llamadas anónimas, con el fin de asustarte y provocarte miedo? 7. ¿Te han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	1	2	3	4

7. ¿Te han chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	1	2	3	4
8. ¿Te han acosado sexualmente a través del móvil o de Internet?	1	2	3	4
9. ¿Ha firmado alguien en tu blog, haciéndose pasar por ti, haciendo comentarios difamatorios, mentiras o contando tus secretos?	1	2	3	4
10. ¿Te han robado la contraseña, para impedir que puedas acceder a tu blog o a tu correo electrónico?	1	2	3	4
11. ¿Te han trucado tus fotos o vídeos para difundirlas a través de redes sociales o YouTube, para humillarte o reírse de ti?	1	2	3	4
12. ¿Te han acosado para intentar aislarte de tus contactos en las redes sociales?	1	2	3	4
13. ¿Te han chantajeado, obligándote a realizar cosas que no querías a cambio de no divulgar tus cosas íntimas en la red?	1	2	3	4
14. ¿Te han amenazado de muerte a ti o a tu familia a través del teléfono móvil, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología?	1	2	3	4

15. ¿Te han difamado a través de Internet diciendo cosas de ti que son mentira para desprestigiarte? ¿Han difundido rumores sobre ti para hacerte daño?	1	2	3	4
1. ¿Has enviado mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o a través de Internet?	1	2	3	4
2. ¿Has hecho llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o a través de Internet (skype...)?	1	2	3	4

3. ¿Has agredido o has provocado a otros para dar una paliza algún chico/a para grabarlo y colgarlo en Internet?	1	2	3	4
4. ¿Has difundido fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a a través del móvil o a través de Internet?	1	2	3	4
5. ¿Has hecho fotos robadas en sitios como los vestuarios, playa, servicios... y las has colgado en Internet o difundido por el móvil?	1	2	3	4
6. ¿Has hecho llamadas anónimas con el fin de asustar y provocar miedo a algún chico/a?	1	2	3	4
7. ¿Has chantajeado o amenazado por medio de llamadas o mensajes?	1	2	3	4
8. ¿Has acosado sexualmente a través del móvil o de Internet?	1	2	3	4
9. ¿Has firmado en el blog de algún chico/a haciendo comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?	1	2	3	4
10. ¿Has robado la contraseña de algún chico/a, para impedir que puedan acceder a su blog o a su correo electrónico?	1	2	3	4
11. ¿Has trucado fotos o vídeos de algún chico/a para difundirlas a través de la redes sociales o YouTube y humillarle o reírte de él o ella.	1	2	3	4
12. ¿Has acosado para intentar aislar a algún chico/a de sus contactos en las redes sociales?	1	2	3	4
13. ¿Has chantajeado, obligando a algún chico/a a realizar cosas que no quería, a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet?	1	2	3	4

14. ¿Has amenazado de muerte a algún chico/a o a su familia a través del teléfono móvil, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología?	1	2	3	4
15. ¿Has difamado, diciendo por Internet cosas de otras personas que son mentira para desprestigiarlas? ¿Has difundido rumores sobre otros para hacerles daño?	1	2	3	4
1 ¿Has visto enviar mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o de Internet?	1	2	3	4
2. ¿Has visto hacer llamadas ofensivas e insultantes, a través del móvil o de Internet (skype...)?	1	2	3	4
3. ¿Has visto agredir o dar una paliza a algún chico/a para grabarlo y colgarlo en Internet?	1	2	3	4
4. ¿Has visto difundir fotos privadas o comprometidas o vídeos de algún chico/a a través del móvil o de Internet?	1	2	3	4
5. ¿Has visto hacer fotos robadas en sitios como los vestuarios, playa, servicios y las han colgado en Internet o difundido a través del móvil?	1	2	3	4
6. ¿Has visto hacer llamadas anónimas, con el fin de asustar y provocar miedo a algún chico/a?	1	2	3	4
7. ¿Has visto como han chantajeado por medio de llamadas o mensajes?	1	2	3	4
8. ¿Has visto a algún chico/a que haya acosado sexualmente a través del móvil o de Internet a alguna persona?	1	2	3	4
9. ¿Has visto que algún chico/a haya firmado en el blog de otras personas haciéndose pasar por ellas, con comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?	1	2	3	4

10. ¿Has visto que a algún chico/a le hayan robado la contraseña, para impedir que pueda acceder a su blog o a su correo electrónico?	1	2	3	4
11. ¿Has visto fotos o vídeos de algún chico/a que las han trucado para difundirlas a través de las redes sociales o YouTube y humillarle o reírse de él o ella?	1	2	3	4
12. ¿Has visto cómo han acosado a chicos/as para intentar aislarles de sus contactos en las redes sociales?	1	2	3	4

13. ¿Has visto cómo han chantajeado, obligando a algún chico/a a realizar cosas que no quería, a cambio de no divulgar sus cosas íntimas en Internet	1	2	3	4
14. ¿Has visto que a algún chico/a le hayan amenazado de muerte a él o a su familia a través del teléfono móvil, de las redes sociales o de otro tipo de tecnología?	1	2	3	4
15. ¿Has visto que a algún chico/a le hayan difamado, diciendo por Internet cosas que son mentira para desprestigiarle, o del que hayan difundido rumores para hacerle daño?	1	2	3	4

Preguntas ad hoc:

1) ¿Cuál es la red social que más utilizás?

Facebook – Twitter – Instagram – TikTok - Youtube – otras (¿Cuál?)

2) ¿Seguís alguna cuenta de memes?

SI-NO

Consentimiento Informado



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO*

Autorizo a que a mi hijo/a se le tome una serie de cuestionarios de convivencia escolar, que incluye además empatía. Los mismos son totalmente anónimos, a los fines de conocer las características de las mismas y mejorarla. Los cuestionarios estarán a cargo del Lic. Flavio Calvo, DNI 22.781.644, Doctorando en Psicología e integrante del equipo de investigación de la Universidad de Flores, a cargo del Dr. Bernardo Kerman, director del proyecto.

Nombre y apellido del padre / madre / responsable o tutor

DNI

Firma:

Nombre y apellido del Investigador Tutor: Bernardo Kerman

DNI: 10921897

Firma

A handwritten signature in blue ink on a light yellow background. The signature is stylized and appears to read 'Bernardo Kerman'.

* Elaborado a partir de recomendaciones convenidas en Resolución 1490/2007 Guía de las Buenas Prácticas de Investigación Clínica en Seres Humanos Ministerio de Salud de la Nación, Argentina, y las Pautas Internacionales para la Evaluación Ética de los Estudios Epidemiológicos, del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS); 1991.