



*Violencia y amor.
La complejidad del desarrollo y la competencia
socio-moral en la adolescencia*

*Discurso de Recepción de la
Académica de Número
Excmo. Sra. D^a. Rosario Ortega Ruiz
y
contestación del
Excmo. Sr. D. Francisco Javier Méndez Carrillo*

*Sesión Pública del XX de xxxxxx de 2025
Madrid*



Violencia y amor.

*La complejidad del desarrollo y la competencia
socio-moral en la adolescencia*

Excmo. Sra. D^a. Rosario Ortega Ruiz

Agradecimientos

Excelentísimo Sr. presidente, Excelentísima Sra. secretaria, miembros de la Academia de Psicología de España, compañeros y compañeras, amigas y amigos que nos acompañáis.

En primer lugar, quiero expresar mi gratitud a la Academia, a los y las académicas por haber tomado, en su asamblea del 19 de diciembre del pasado año 2024, la decisión de incluirme, como académica, con la medalla número 45 en su misión: *Cogito, Sentio, Ago* que hago mía.

No me siento merecedora del honor que se me ha hecho, pero sin duda soy feliz por ello. Hoy me dispongo a presentarles el discurso preceptivo haciendo unas reflexiones que ya les adelanto que versarán sobre **la violencia y el amor**. En él aportaré ideas y datos sobre trabajos de investigación útiles para comprender el complejo proceso de socialización entre los iguales. La **violencia** que supone la agresión injustificada y el **amor** implícito en el enamoramiento y el cortejo adolescente.

Pero antes, permítaseme expresar mi gratitud a ciertas personas con las que me siento en deuda. Mi agradecimiento al Prof. Dosil, por ser, para mí, la primera voz de la Academia y a quienes han sido mis mentores: las Prof. Díaz-Aguado, Garaigordobil y el Prof. Méndez-Carrillo. Gracias a los tres por vuestra amabilidad y afecto.

No me detendré aquí en hasta qué punto es importante para mí el apoyo de mi familia, Ernesto, Olga, Julia, Miguel, Kris y Peter, que me acompañan hoy y a los que adeudo la alegría de vivir con ellos.

Y dejo para mis exdiscípulos y ahora compañeros y compañeras del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia - www.laecovi.com - el reconocimiento y la gratitud de haberme acompañado en el día a día académico e investigador. A todos sus miembros, mi profundo agradecimiento por su entusiasmo y por la felicidad que me proporciona una vida profesional en cooperación, curiosidad científica y vocación práctica.

Introducción

Las ideas que quiero presentar aquí son el producto provisional de mi reflexión sobre la violencia escolar y juvenil, así como sobre el inicio y los primeros desarrollos de la vida afectivo-erótico-sentimental y la constitución de las primeras parejas en los años de la adolescencia, el amor juvenil. Son dos temas que no son independientes entre sí, cuando se observan, como ha sido en mi caso, como parte del proceso socializador que acontece en el contexto de las relaciones interpersonales de los iguales que tienen lugar en el marco social de la educación escolar. Son dos fenómenos que en sí mismos se escapan a las rutinas instruccionales y a las tareas formales de enseñanza y aprendizaje a las que comúnmente se dedica la actividad práctica del profesorado, pero que la investigación ha revelado como muy importantes porque forman parte del ecosistema y el clima humano que se respira en la vida de las aulas y los centros escolares.

En su momento expondré argumentos psicoevolutivos que justifican por qué ambos fenómenos han sido objetivos del programa de investigación del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia que dirijo - www.laecovi.com – Empezaré por la violencia escolar y juvenil y trataré de aportar información que permita comprender el estado de la cuestión científica actual de un fenómeno, el acoso escolar, conocido como *bullying*, que me ha ocupado más de treinta años de trabajo investigador. Ello nos ha permitido desarrollar procesos de transferencia del conocimiento e intervención educativa íntimamente ligados a las preguntas investigadoras y los resultados obtenidos. Lo que permite ubicar esta línea de trabajo en el ámbito de la Psicología Aplicada, pero no excluye, como bien afirma el Prof. Carpintero (2015), que ha sido la vocación práctica la que nos ha proporcionado las preguntas sobre qué es la violencia escolar y juvenil, dónde y cómo se genera, cuáles son las dimensiones y variables que conviene focalizar en el trabajo empírico para saber luego cómo prevenirla o paliarla, ante la dificultad superior de eliminarla. Igual diré del tema del amor adolescente: cómo es y cómo evoluciona el cortejo adolescente y juvenil, qué papel tiene en el proceso socializador general y qué riesgos hay de que la violencia anide en él, convirtiéndose quizás en psicogénesis de violencia de género.

Sin duda las preguntas científicas surgen de la confluencia de las ideas y los hechos, de lo que es el producto del trabajo riguroso y del basamento que la literatura, el arte y la vida misma dejan en nuestra forma de pensar y actuar.

No os extrañéis pues, si hago incursiones breves y apuntes sociopolíticos o estéticos que siempre han despertado mi inquietud intelectual.

1. La violencia juvenil: su impacto social y su estudio científico

Aunque la tentación sería empezar por la belicosidad del siglo XX (Pinker, 2012), empezaré por el giro cultural que se manifiesta a partir de los años setenta, cuando la generación de los que habían sufrido los desastres de la Guerra Mundial, siendo adolescentes y jóvenes, son ya adultos -padres y madres de adolescentes y jóvenes-, cuyas vivencias de crianza y educación son genuinamente diferentes a las que sus padres y madres vivieron, cuando el mundo, como quizás ahora también sucede, daba la impresión de no disponer de recursos para afrontar las señales que la juventud comenzaba a mostrar. La sociedad de consumo que emerge del esfuerzo por buscar el bienestar en todos sus aspectos y los logros económicos que los años cincuenta y sesenta logran en la mayoría de los pueblos de la Europa occidental, es un contexto en el que ciertas manifestaciones juveniles ponen en evidencia lo que llamaré una paradoja moral que, desde entonces, no ha hecho más que aumentar y complejizarse. Este será, en buena medida, el enfoque transversal de mi discurso.

La naranja mecánica y la revolución hippy

La naranja mecánica es un producto estético-cultural que me servirá como base del arranque de mis argumentos. La novela de Anthony Burgess (1962), llevada al cine por Stanley Kubrick en 1971, expresa con una claridad brutal, hasta qué punto la sociedad occidental, supuestamente cohesionada y segura en su liberalismo, esconde la crueldad exacerbada, distópica e inmoral, en conductas y fenómenos que no parecen responder a la educación recibida, porque además no se trata de jóvenes marginados ni necesariamente incultos o en estado de abandono. Los sucesos que la novela narra y que Kubrick logra representar con una crudeza hasta el momento desconocida, muestran una sociedad donde jóvenes psicológicamente vulnerables que se rigen por impulsos emocionales impredecibles y que usan un lenguaje hermenéutico, inesperadamente procaz y rudo, actúan con violencia sin freno. Jóvenes que invaden, casi como un juego siniestro, la intimidad de apacibles domicilios ajenos, destrozando mobiliario, sin meta aparente, agrediendo a pacíficos adultos de clase media que no salen de su asombro.

Tanto la novela como la película son de una estética radical, que permite a sus autores, expresar la fragilidad y el sin sentido de la conducta de una juventud que se enfrenta a su futuro desasistida, sin más control que el ineficaz psiquiátrico y policial, que también se muestran inoperantes. Mientras, adultos sorprendidos y atemorizados, les contemplan impasibles, obedeciendo al mandato de su ira, carentes de criterio y sin capacidad crítica ni guía alguna. ¿Se estaban rompiendo todos los límites de la moral? ¿Con qué ética se expresaban esos jóvenes? ¿Está entrando la sociedad en una clase de barbarismo, de brutalismo? ¿Y la psicología y la psiquiatría?, ¿qué hacen?, ¿qué dicen?, ¿cómo interpretan las conductas, los fenómenos que allí se describen?, ¿qué saben hacer para evitarlos, para prevenirlos?

Por otro lado, en el año 1968 se había producido lo que se llamó “el mayo del sesenta y ocho”. Las calles de París se llenaron de jóvenes que recogían el malestar que sus homólogos norteamericanos expresaban en las calles de San Francisco y Nueva York. Nuevas formas de vestirse y comportarse, masivas concentraciones de descontento, conciertos de rock, una música que asustaba a los mayores. Jóvenes desinhibidos en la expresión de emociones amorosas y fraternales, no siempre pacíficas, aunque el pacifismo fue un componente importante en la narrativa del controvertido movimiento hippy. En 1969 se celebra el famoso concierto Woodstock (Lovesey, 2020) en la costa este de los EEUU y ya en los años setenta la complejidad del movimiento cultural se resolvía en varias orientaciones: desde la sociopolítica, concretada en la lucha antibélica de los jóvenes, por ejemplo contra la guerra de Vietnam; desde las artísticas y musicales, que los Beatles habían universalizado como expresión de una nueva sensibilidad en la cultura amorosa; y desde el desencanto generacional que se hacía evidente tras las violentas muertes del Dr. Martin Luther King, el presidente Kennedy y su hermano, el senador Robert Kennedy. Ello marca el fin de una época y el comienzo de otra. En este marco, las inquietudes culturales de una juventud que se ve rechazada por una sociedad que no parece comprender sus iniciativas se van apagando.

No es mi intención ir mucho más allá en el análisis sociológico y político, aunque sí dejar constancia de que en los años setenta del siglo XX se construye socialmente el germen tanto de lo que hoy estudiamos como violencia juvenil, inserta en las relaciones interpersonales de los iguales, como el interesante y complejo modelo de cortejo juvenil con el que los adolescentes inician su vida amorosa, buscan su vida íntima y su propia orientación erótico-sentimental. Ambos asuntos, la violencia escolar y el amor juvenil, adquieren formas que observo cargadas de lo que he llamado una *paradoja moral*.

Una nota más: cuando la película de Kubrick se comienza a proyectar en los cines de Europa, el impacto cultural es de tal importancia, en términos de temor a que la crueldad allí presentada pueda servir de modelo para los jóvenes, que se activan mecanismos de atribución de responsabilidades. Kubrick asume que su película sea censurada y así se hace en Reino Unido, pero se defiende atribuyendo, con lógica, la responsabilidad narrativa a Burgess, que a su vez afirma que se trata de un producto imaginado, y que él solo ha ofrecido una obra de arte. La Naranja Mecánica y el debate intelectual que generó es un sigo junto a otros, de la ambigüedad ética que la sociedad mantiene entre hacia dónde vamos como civilización y la debilidad de los criterios morales que ella misma aplica. Un debate que estimula la toma de conciencia sobre qué sabemos y qué ignoramos de la vida social, afectiva y moral de adolescentes y jóvenes.

Primeras investigaciones sobre violencia escolar

También en la década de los años setenta encontramos los inicios de la contrapartida investigadora y socializadora, que viene de la psicología del desarrollo y la educación. En 1969, el sueco Dan Olweus (1931-2020), en su tesis doctoral en la universidad sueca de Umea sobre conducta agresiva, descubre y presenta un fenómeno denominado **mobbing**, en sueco y noruego, que se popularizaría después, en su expresión inglesa como **bullying**, y que se ha convertido en el prototipo de violencia interpersonal que ha generado cincuenta años de investigación.

Los países escandinavos, Suecia, país de origen de Olweus y Noruega, donde desarrolló su carrera en la Universidad de Bergen, eran el mejor ejemplo de lo que se conoce como sociedad del bienestar. No considero fortuito ese dato. La sociedad escandinava estaba en condiciones de permitirse mirar con curiosidad psicológica los patios de recreo, los pasillos y la vida social en las escuelas y preocuparse por la conducta antisocial, cuando no claramente por la violenta de cierto número de escolares. Así es como los estudios sobre el fenómeno de intimidación, hostigamiento y maltrato físico, verbal y social, y en definitiva el acoso y violencia entre escolares, se convierten en un respetable objeto de investigación científica y no en inocentes “cosas de niños” (Roland & Munthe, 2017). Por otro lado, son formas de violencia que una vez puestas en evidencia (Farrington, 1993; Ortega-Ruiz, 1998; Rivers & Smith, 1994) no sorprenden a nadie, porque malos tratos, injusticias y comportamientos ofensivos y rudos, más allá de peleas y agresiones puntuales, resultaban evidentes en la cultura escolar, en Escandinavia y en el resto

del mundo. Pero hasta ese momento no habían recibido atención científica (Ortega-Ruiz, 2008).

En 1973 Olweus publica su trabajo en noruego y en 1978 se realiza la primera traducción al inglés de su libro *Agresión en las escuelas: matones hostigadores -Bullying in Schools: Bullies-* (Olweus, 1973) que contiene el primer estudio sistemático y riguroso sobre el fenómeno, que Olweus define como “una agresión intencionada que se repite a lo largo del tiempo y que implica un cierto desequilibrio de fuerza o poder”. Estas tres características, conducta agresiva, intencionalidad y repetición serán consideradas como criterios clave definitorios y estarán en la base de todo el trabajo investigador.

En el año 1987 Dan Olweus realiza una estancia corta en la Universidad de Stanford -USA- donde participa como profesor visitante en el Centro de Estudios Avanzados de dicha Universidad. Sus trabajos, particularmente el libro que los sintetiza, *Bullying at school, what we know and what we can do* (Olweus, 1993), traducido a más de veinte idiomas, servirá a partir de ese momento para canonizar el modelo de investigación psicoeducativa sobre el *bullying*. Dicho librito, publicado meses después de que se celebrara la *5th European Conference on Developmental Psychology*, organizada en Sevilla (1992) por mi colega el Prof. J. Palacios, en la que tuve la oportunidad de ejercer como anfitriona del simposio en el que se presentaron investigaciones de equipos noruegos, españoles, holandeses e ingleses (Boulton & Underwood, 1992), fue el inicio de lo que se convertiría en uno de los temas más investigados de la psicología educativa en estos últimos cincuenta años. Así, puede afirmarse que los estudios sobre bullying son genuinamente europeos y que solo años más tarde se extenderían a los EEUU, cuya tradición en este campo pertenece más al ámbito proto-criminológico y criminológico (Farrington, 1993; Loeber & Dishion, 1983).

A partir de aquí, durante la última década del siglo XX, la investigación se expande en estudios en los que se explora y se describe la presencia del *bullying* en la vida de las aulas y los centros escolares (Hawker & Boulton, 2000). Una síntesis sencilla del estado de la cuestión al finalizar el siglo XX puede enunciarse afirmando que el acoso entre escolares está presente en mayor o menor medida en todas las escuelas, grandes o pequeñas, ricas o pobres, y que los chicos están más implicados que las chicas, en su forma tradicional, es decir visible. Aunque adquiere diversas formas, se trata siempre de una agresión injustificada a veces muy cruel, de agresión física, verbal, psicológica o relacional, directa o indirecta, a través de ataques a

pertenencias o bajo una capa de supuesta ingenuidad o bromas. Hay un nivel leve o menos grave por el tipo de conducta que se practica o se padece y también por el tiempo que el acoso dura y el efecto que produce en la víctima. Proceso subjetivo al que llamaríamos victimización (Ortega-Ruiz, 2008; Ortega Ruiz et al., 1998). Es más frecuente, aunque menos grave, en los años de primaria; menos prevalente, pero con formas más graves, en los años adolescentes; y tiende a desaparecer hacia el final de la adolescencia, etapa en que la agresión injustificada se ejerce con formas más relacionales, indirectas y psicológicas (Espelage & Swearer, 2003; Ttofi et al., 2011).

La compleja naturaleza de la intimidación, el abuso de poder, y el acoso escolar

El fenómeno de la intimidación, el maltrato y el acoso escolar se presenta en una secuencia de agresiones, que se repiten en diferentes situaciones con unos protagonistas más o menos estables (agresor/es y víctima, y algunos espectadores -compañeros y compañeras que están bien informados de lo que sucede-). Sus protagonistas suelen guardar silencio ante los adultos que, a su vez no, siempre están atentos a la vida social de los escolares. En nuestro país, los estudios sobre *bullying* comenzaron en los primeros años de la década de los noventa, cuando, personalmente, realicé el primer estudio exploratorio, utilizando el cuestionario de Olweus, cuyos resultados presenté en el simposio antes comentado, así como un modelo de intervención inspirado en el que se implantaba en Reino Unido (Hawker & Boulton, 2000; Sharp & Smith, 1991; Smith & Sharp, 1994).

Los proyectos Sevilla Antiviolenencia Escolar -SAVE- (1995/1998) y Andalucía Antiviolenencia Escolar -ANDAVE- (1997-1998) realizaron exploraciones sobre el *bullying* en muestras extensas y representativas del sur de España -Andalucía- e implementaron un modelo original de intervención preventivo-paliativo en escuelas de las zonas más pobres y vulnerables de la ciudad de Sevilla -SAVE- y luego para las de toda Andalucía, ya con el apoyo explícito y financiero del gobierno autonómico que denominaríamos *Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla* (Ortega-Ruiz et al., 1998).

El proyecto SAVE recogió datos de 4.914 escolares en 25 centros educativos de primaria y secundaria. El proyecto ANDAVE exploró el fenómeno de estudio con el mismo instrumento (Ortega-Ruiz & Mora-Merchán, 1995) y un total de 2.828 escolares en ocho institutos de secundaria, uno por cada provincia andaluza. Siguiendo el modelo que había utilizado Dan Olweus

(1993), se registró mediante un procedimiento de auto nominación el rol con el que se identificaban los escolares entrevistados (víctimas, agresores, reforzadores, defensores, indiferentes y no implicados) precisando la gravedad y el tiempo y lugar en que tenían lugar las agresiones, las formas de agresión-victimización (verbal, física, indirecta y relacional (Sharp & Smith, 1991; Smith & Sharp, 1994), su percepción subjetiva del problema y la necesidad o no de atajarlo, dónde estaba el compañero o compañera que les estaba agrediendo o al que maltrataban, desde cuándo estaba pasando, a quién pedían o pedirían ayuda, cómo lo harían y por qué, a qué y a quién atribuían las causas de dicho comportamiento, entre otras variables. El cuestionario (Ortega & Mora-Merchán, 1995) es un instrumento de medida sencillo, bien validado y eficaz que recoge todas las variables que ya se estaban destacando internacionalmente, así como los componentes y derivados relevantes. En los análisis se incluían las diferencias de género, los cambios relativos a la edad, el conocimiento y actuación de los docentes y las familias, etc. Dicho instrumento se utilizó como pretest y como postest para evaluar los resultados del programa de intervención implementado, editado por la administración educativa en formato libro y material didáctico digitalizado: *Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla* (Ortega-Ruiz et al., 1998).

Dentro del proyecto SAVE diez centros fueron grupo experimental, a los que después de una fase de formación inicial se les proponían tres líneas de actuación: a) intervención primaria (focalizada en la actividad ordinaria escolar con ciertas variantes: trabajando en grupo cooperativo, programa de educación emocional, gestión democrática de la convivencia); b) intervención secundaria (programas específicos para escolares en riesgo: mediación en conflictos, círculos de calidad y programa de ayuda entre iguales) y c) terciaria (intervención directa con programas específicos para escolares involucrados ya en el fenómeno *bullying* -programas de asertividad, dirigidos a víctimas; programas de desarrollo de la empatía, dirigidos a agresores; método Pikas para la desestructuración de la red del *bullying*, incluyendo perfiles prosociales muy activos (Elipe et al., 2012; Ortega y Del Rey, 2001). Los docentes del grupo experimental elegían al menos un programa de intervención primaria y un programa de intervención secundaria o terciaria, sobre el que recibían periódicamente entrenamiento y supervisión. El SAVE reveló una disminución significativa de los escolares implicados en acoso (víctimas, agresores y víctimas agresivas) después de la intervención, además de una importante mejora en la satisfacción con las relaciones entre iguales (de 66% a 77%) y un cambio en las actitudes hacia el acoso (paso de un 13% a 9% de quienes lo justifican (Ortega y Del Rey, 2001).

Una línea de atención telefónica (Teléfono Amigo), ubicada en la Consejería de Educación y atendida por un miembro del equipo investigador, serviría de soporte y ayuda a la actividad que se desarrollaba en las escuelas con la presencia activa de un amplio grupo de jóvenes investigadores, que a su vez colaboraban con los docentes. Los docentes además adquirirían el compromiso de asistir a la conferencia anual del SAVE, en la cual ponían en común el proceso que seguían, su visión de sus propios progresos y sus dificultades, etc. El equipo SAVE de cada centro se comprometía a gestionar el visto bueno de la dirección y las familias. Las diez escuelas-SAVE y los ocho institutos-ANDAVE desplegaron una trayectoria de intervención de tres años las primeras y un año los segundos. En el ANDAVE, además de en los cambios en la prevalencia, pusimos el foco evaluador en la mejora de la convivencia que tuvo cambios significativos: la mayoría de chicos y chicas decían ahora tener amigos y no sentirse aislados, ni infelices en la escuela. Aunque se redujeron las formas más graves de victimización, en el primer ciclo de la ESO aumentó la autopercepción del fenómeno en sus formas más leves (Ortega-Ruiz & Angulo-García, 1998).

Ambos proyectos arrojaron además de datos descriptivos (Ortega y Del Rey, 2001), interesantes ideas sobre el importante rol del profesorado, las rutinas de aprendizaje, las formas que adquiere el poder, la toma de decisiones, las normas y convenciones, los prejuicios, las influencias externas y, sobre todo, el constante factor diferencial de la edad y el género (Ortega y Del Rey, 2001b). Comprobamos la importancia de la calidad de la vida afectiva, sobre todo la calidez y actitud de respeto y seguridad que despliega, o no, el docente. Sin duda fue fundamental el soporte de la administración que se hizo cargo de un conjunto de actuaciones complementarias, como un teléfono de atención pública gratuita, antes mencionado, que respondía a las preguntas y orientaba a escolares, docentes y familias que lo solicitaban sobre qué hacer ante fenómenos de violencia escolar; campañas publicitarias, carteles, panfletos, marcadores de libros e historietas y cómics para apoyar las políticas *antibullying* que se establecían en las escuelas.

El acoso escolar deteriora la convivencia

La palabra convivencia no significa solo estar juntos, sino vivir plenamente las relaciones interpersonales, las actividades y la comunicación social con quienes constituyen una comunidad de práctica, de trabajo conjunto. Es un vocablo de la lengua española que se usa de forma positiva en los países latinoamericanos. Por ejemplo, está en las constituciones chilena y española,

en nuestro caso, en el preámbulo es y meta de toda gestión político-social. Su significado se correspondería con lo que en inglés se llama *whole policy*, o política educativa del centro escolar. Concebimos la convivencia como un ecosistema de relaciones interpersonales, que sirve de soporte psicosocial al modelo instruccional y educativo, a los estilos de comunicación y a los procesos de toma de decisiones en las aulas y en los centros escolares (Ortega-Ruiz & Mora-Merchán, 1996).

Los proyectos SAVE y ANDAVE nos enseñaron un camino innovador de hacer investigación aplicada. Cuando se visualizan los problemas científicos, los heurísticos acuden como metas, a veces lejanas, pero de potente atracción. Trabajando con los equipos docentes, las familias y los escolares, se intercambiaban estilos de pensar de los investigadores y actitudes educativas de los docentes sobre la convivencia escolar como ecosistema de las relaciones interpersonales. Se tomaban las decisiones de forma conjunta y cooperativa, una vez que se visualizaban los problemas más urgentes, más estables o los más graves. Ello reafirmaba nuestra mirada heurística: la convivencia escolar es una “olla a presión” donde acontecen fenómenos sociales inconfesables, bajo lo que denominábamos ya la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión (Ortega-Ruiz et al., 1998; Ortega-Ruiz, 2015). Pero esa olla a presión además incluía las claves para la prevención (Ortega et al., 2001): la indagación rigurosa, el análisis de los datos, la reflexión sobre los programas a implementar, la evaluación de resultados (Ortega & Del Rey, 2001), aportando evidencia científica, más allá de buenas metáforas.

Así nació el proyecto Violencia Escolar en Andalucía -VEA- (2000-2003) que se financió en concurrencia competitiva, igual que los anteriores, a partir de la convocatoria del Plan Andaluz de Investigación -PAI-. Los objetivos científicos de este proyecto incluyeron por primera vez la exploración de un fenómeno que ya empezaba a ser relevante: el ciberacoso. El primer objetivo estimuló un amplio abanico de estudios sobre *cyberbullying* (Ortega-Ruiz et al., 2008). El segundo se dirigió a explorar la multidimensionalidad del constructo convivencia. Aunque estos resultados tardaron en publicarse, aportaron la confirmación empírica de un modelo de intervención educativa para mejorar la calidad de la convivencia, un constructo que parecía construirse en la confluencia de tres grandes factores: a) la calidez afectiva y de trato y cuidado de los docentes; b) la calidad de las relaciones interpersonales en el sistema de los iguales; c) la presencia de fenómenos como el acoso y los malos tratos y la ausencia de políticas que lo abordaran (Del Rey et al., 2017).

En España, muy pronto la experiencia de Andalucía se replicaría en varias comunidades autónomas (Dey Rey & Ortega, 2001c) incluyendo en ello la participación de instituciones públicas relevantes como el Defensor del Menor (Van der Meulen et al., 2019), la oficina de Madrid de UNICEF (ver Del Barrio et al., 2003), o el Ministerio de Educación, que creó un Observatorio sobre Convivencia del que formaríamos parte como expertas junto a otros colegas (Díaz-Aguado et al., 2010), así como otros importantes grupos de investigación (Garaigordobil, 2011; Urra, 2019). Lo sucedido en nuestro país durante los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI es semejante a lo que sucedía en el resto de Europa y el mundo occidental (Zych et al., 2015): un ritmo de incremento de investigaciones e intervenciones educativas para prevenir y paliar los efectos de la violencia escolar que ha sido bien analizado en revisiones sistemáticas y metaanálisis (Hawker & Boulton, 2000).

Los estudios internacionales reciben financiación de agencias científicas del máximo prestigio como el *European Research Council* de la Unión Europea de reciente creación. Así, un proyecto del programa *Training and Mobility Research* –TMR- bajo la coordinación de P. K. Smith (1997-2001) realizaría una exploración en más de 30 países sobre los conceptos y etiquetas con las que se denominaba el fenómeno *bullying* en las escuelas con una amplísima muestra de escolares entre los ocho y los dieciséis años (Smith et al., 2002). Estos trabajos representaron el despliegue de una comunidad científica internacional que creó una red de investigadores e investigadoras que no ha dejado de ser productiva y que sigue al frente de la vanguardia en diversas organizaciones científicas como el *World Antibullying Forum*, la *Bullying Research Network* y el *International Observatory for School Climate and Violence Prevention*, que he tenido el honor de co-dirigir durante más de diez años. Una síntesis a este respecto puede encontrarse en Ortega-Ruiz (2008).

Cyberbullying: agresión y victimización a través de la comunicación digital

Era el momento de iniciar la exploración de la violencia a través de la interacción digital y la ciberconducta. El proyecto VEA (2000-2003) abordó la exploración del fenómeno del ciberacoso. El *cyberbullying* ha sido investigado por la misma comunidad internacional que ya disponía de una sólida evidencia científica sobre la naturaleza del *bullying*. Aún no estaban generalizados los teléfonos inteligentes -*smart-phone*- y ya indagábamos sobre las dos vías en las que los adolescentes podían perpetrar y sufrir ciberacoso: el ordenador y el teléfono móvil. La tesis doctoral de Juan Calmaestra (Calmaestra, 2011) en co-dirección con mi colega el Prof. Mora-Merchán fue de los primeros

trabajos académico-científicos que describió el *cyberbullying* en sus características diferenciales. Le seguiría la de J.A. Casas (2012) en codirección con la Prof. Del Rey. Se generó un amplio número de investigaciones internacionales, producto de los proyectos europeos en los que participábamos, como la que creó y validó para la población escolar europea un instrumento de medida del *bullying* y el *cyberbullying* (Del Rey et al., 2015; Ortega-Ruiz et al., 2016) que mide en profundidad la naturaleza de la agresión y la victimización. Así como investigaciones transculturales (Menesini et al., 2012) que pudieron homogeneizar dimensiones del problema en todas sus variables. A partir de entonces se explorarán ambos fenómenos en gran medida como fenómenos interconectados: la continuidad agresiva y violenta transmitida digitalmente puede prolongar indefinidamente el daño a víctimas que ya lo son presencialmente (Casas et al., 2013a). En el *cyberbullying* la autoría agresiva puede permanecer oculta y las emociones de indefensión prolongarse veinticuatro horas al día, siete días a la semana. De particular interés fue el trabajo sobre el impacto emocional diferencial del *bullying* y el *cyberbullying* (Ortega-Ruiz et al., 2012) que dejó clara la subjetividad de los sentimientos de cibervíctimas y ciberagresores, tanto en nuestro país como en los que hemos realizado estudios transculturales (Nocentini et al., 2010).

Las posteriores revisiones sistemáticas (Kansok-Dusche et al., 2023) han dejado evidencia de la similitud de la naturaleza psicológica del *bullying* y el *cyberbullying* que se deriva del valor moral, definitorio tanto de la victimización como de la agresión injustificada. Recientemente, observando la hipótesis de continuidad e inversión de roles (Camacho et al., 2023) desde un enfoque longitudinal, se confirma que haber estado involucrado en acoso presencial, sea como víctima sea como agresor, está asociado a la conducta de ciberagresión a largo plazo. En conjunto, los hallazgos subrayan la importancia de considerar ambos comportamientos agresivos (en línea y fuera de línea) para entender y prevenir la participación de los estudiantes en cualquiera de estos dos fenómenos (Li et al., 2024).

Una constante está presente en estos años y hasta la actualidad, el acoso presencial sigue siendo más prevalente que el ciberacoso (Li et al., 2024), pero este va en aumento, y en los últimos años se ha disparado su presencia en el uso masivo de las redes sociales que los adolescentes están haciendo (Casas et al., 2013a; Vandebosch & Green, 2019). Ciertos fenómenos de violencia que acontecen en las redes sociales van más allá del esquema de acoso entre iguales; por ejemplo, siempre hay un importante fenómeno que

a veces es considerado acoso y otras no, como es el rechazo social, más o menos sutil y el *bullying* étnico-cultural (Rodríguez et al., 2015). En su esfera, emergen otros fenómenos muy preocupantes, como el odio al diferente, la desinformación, bulos y malas prácticas en las redes sociales, que incluyen conductas de violencia, donde la relación interpersonal con frecuencia se desdibuja (Li et al., 2024), mientras que los algoritmos de tiempo, contenidos e intenciones ejercen un importante papel. En este sentido son también muy relevantes los estudios sobre *sexting*, cibersexualidad, *grooming* y pornografía infantil (Del Rey et al., 2018).

Cerraremos este capítulo afirmando que las revisiones sistemáticas y metaanálisis ofrecen una visión global de la investigación de carácter descriptivo-comparativa y escasamente analítica y comprensiva, y una intervención educativa poco eficaz en la prevención, siendo el modelo Olweus (1993) y el modelo *Educación para Prevenir la Violencia* (Ortega-Ruiz, 2015) los que han sido señalados con mejores resultados (Ttofi & Farrington, 2011). Los estudios, como antes hemos señalado, revelan que el *bullying* y el *cyberbullying* están presentes en todas las escuelas, grandes o pequeñas, de todos los países, ricos y pobres, señalando un porcentaje no desdeñable (entre el 5 y el 30%), pero irregular en cuanto a los escolares que están implicados, sin que se pueda afirmar que se trate de un fenómeno normativo, ya que como poco, más del 70% de los escolares manifiestan no estar envueltos en esas experiencias. Es un fenómeno que sucede entre los ocho y los dieciséis años, afectando significativamente más a chicos que chicas, aunque esta tendencia se desdibuja en el ciberacoso. La fijación de tres criterios definitorios (Olweus, 1993), intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder, sigue siendo útil, pero se revela insuficiente.

2. A la búsqueda de un nuevo marco teórico comprensivo y explicativo

La violencia que se ejerce en los fenómenos de intimidación, abuso de poder, maltrato y acoso escolar desborda en varios sentidos la naturaleza defensiva versus proactiva de la agresividad (Ortega-Ruiz, 2020). El patrón instrumental-defensivo (Eibl-Eibesfeldt, 1993) determinante en la conducta agresivo-defensiva en general, no se reproduce en el *bullying*, cuya agresión es casi siempre proactiva e intimidatoria y sobre todo injustificada. El proceso de victimización no se explica solo por el daño recibido, requiere explicaciones

sobre la personalidad de la víctima, sus relaciones sociales previas, su extraña sumisión, no exenta a veces de agresividad, así como su paradójica conducta de cambio de rol. Los roles, muy acertadamente descritos a partir de los trabajos de la Prof. Salmivalli (1996), reclaman un análisis de los procesos psicológicos individuales, pero también de los complejos procesos grupales presentes en el microsistema social donde se activan estos fenómenos. El agresor casi nunca actúa como lobo solitario, sino con el soporte social de reforzadores, instigadores y otros matices comportamentales con los que se constituye un cuerpo de mutualidad que hay que analizar en profundidad. Por ello, a partir de la experiencia investigadora previa, asumimos que existía un vacío epistemológico importante: el análisis de la dimensión ética (Ortega-Ruiz, 2020).

La falta de sensibilidad moral, el discurrir del criterio y la conducta moral, así como de la toma de decisiones en una actuación que se percibe desde el principio injusta, pero se desea oculta, al tiempo que es manifiesta para todo el que está en el círculo social que lo rodea, requieren un análisis de la constelación de intencionalidades, desequilibrios de poder social y escenarios de convivencia en donde suceden estos hechos. Igualmente, hay que explorar la longitudinalidad de las trayectorias de agresividad y victimización porque terminan afectando, y mucho, la personalidad social de los adolescentes. Comenzamos pues a incorporar la dimensión moral.

La dimensión moral: el cuarto criterio

Aunque hubo estudios pioneros (Ortega-Ruiz et al., 2002), es a partir de la segunda década del siglo XXI cuando la investigación sobre violencia escolar se abre a un espectro tan amplio y profundo que se convierte en un campo de trabajo científico específico sobre la complejidad del proceso socializador en la adolescencia, sin perder el foco en la naturaleza de la agresividad injustificada. Los trabajos buscan el análisis de la confluencia de emociones básicas (la ira y el miedo), emociones sociales (orgullo, culpa, vergüenza, alegría maliciosa y coraje moral) y procesos cognitivos de toma de decisiones. Así mismo, el estudio de los procesos psicosociales y de la comunicación intra e intergrupales resulta relevante: liderazgos basados en el dominio-sumisión, búsqueda de popularidad y poder sobre otros, aceptación acrítica de convenciones y prejuicios compartidos, tolerancia a la actuación injusta y emociones morales, entre otros. Resulta evidente que intencionalidad, desequilibrio social y repetición prolongada de la agresión, reclaman ser explorados más profundamente.

Un estudio de revisión de la dimensión moral en el fenómeno del acoso escolar ya ponía en evidencia la necesidad de un marco integrador para comprender la complejidad del funcionamiento moral, incluyendo la sensibilidad, el razonamiento moral, la motivación y el coraje moral, unido a la construcción de normas grupales implícitas que impactan y condicionan los juicios morales de sus miembros (Romera et al., 2019). A partir de ahí, nuestros estudios se han dirigido a explorar las características psicológicas de los protagonistas y las dinámicas relacionales dentro del marco del proyecto de investigación “Toma de decisiones y sensibilidad moral en el marco de las redes de iguales y el fenómeno del acoso: un estudio longitudinal” –TOMI – (2020-2025), liderado por la Prof. Romera. Las metáforas anteriores (ley del dominio-sumisión, ley del silencio, la olla exprés en la convivencia) enunciadas en su función heurística se convierten en preguntas científicas concretas en dos planos: a) la indagación, a ser posible mediante metodologías longitudinales, de los procesos psicoevolutivos que intervienen en la conducta agresiva injustificada y en la victimización prolongada, y b) su interacción con las dinámicas grupales, en lo que denominamos la estructura social de participación en el grupo (Ortega-Ruiz, 2020), es decir, las variables que configuran la red del grupo donde acontece la agresión y la victimización.

No dañar a otro ser humano porque merece el mismo respeto que cada uno exige para sí mismo, conecta a su vez con los derechos humanos que deberían ser considerados dentro del paradigma ético del que derivan los valores que transmite la educación y que son foco de la socialización. La confluencia de procesos de representación cognitiva y de sensibilidad emocional y afectiva quizás son determinantes para la comprensión del desarrollo socio-moral, y este lo es para comprender la toma de decisiones personal sobre participar o no en producir dolor y daño a otro. La comprensión del valor ético de las normas sociales (equidad, respeto, justicia, restauración, perdón, etc.) y su dinámica en el interior del grupo de iguales (ajuste social y ajuste normativo) serán el objetivo a partir de lo que la neurociencia (Decety, 2020) comienza a llamar “el cerebro social”. Se trata de comprender la expresión psicológica de ese cerebro social. Ello exige penetrar con más detalle en la naturaleza tanto de la empatía como de la conducta social que tiene connotación moral.

Empatía, desconexión moral y toma de decisiones

La empatía es la capacidad cognitiva y emocional de captar lo que otro ser humano siente, a la cual se le puede asignar también lo que Piaget (1928, 1932) describió como “toma de perspectiva” o competencia para conocer

y comprender lo que no se ve directamente, lo cual exige adoptar una perspectiva cognitivamente no egocéntrica. Pero sabemos que la dimensión cognitiva y emocional-afectiva no siempre actúan cooperativa y éticamente. Se ha señalado a las neuronas espejo (Rizzolatti, 1996) como responsables de la empatía, pero ello no es del todo preciso. Empatía no es lo mismo que conducta solidaria. Ser empático no garantiza la actuación prosocial ni la evitación de la crueldad (Bloom, 2017). La sensibilidad y la reflexión crítica moral parecen ejercer en gran medida de árbitro a la hora de intervenir o no en fenómenos violentos.

La neurociencia señala que el proceso de desarrollo de la empatía corre, evolutivamente, paralelo al de socialización (Decety & Cowel, 2017) y que se requiere el análisis de la confluencia de ambos para evidenciar la dimensión moral (Bloom, 2016). Se dibujan así proyectos que deben afrontar el papel de la empatía en el funcionamiento moral, en la evitación del daño (Chen et al., 2018). El reto es lograr un análisis ajustado de la articulación de la empatía, la sensibilidad y las decisiones en situaciones que incluyen un sesgo moral, en línea con la competencia cognitiva para ejercer un juicio ético.

El llamado cerebro social se describe como la neurogénesis de la función afectivo-empática, la cognición y la conducta moral como partes de un sistema articulado (Chen et al., 2022). Ello es válido tanto para la evolución de la especie humana como para el desarrollo psicoevolutivo de los individuos. Desde la neurociencia se describen los componentes del proceso moral: sensibilidad, motivación, juicio y conducta en la confluencia de procesos emocionales, afectivos, cognitivos y conductuales. Pero ello no parece ser lo que sucede en fenómenos de agresividad injustificada como el *bullying* y el *cyberbullying*. Digamos que ese cerebro social se distorsiona, se “ralla” al asumir el odio, el desamor y la crueldad gratuitamente. Nuevos y amplios metaanálisis señalan desviaciones cognitivas de juicio moral en los implicados en *bullying* (Gini et al., 2013).

Aplicando la teoría enunciada por Bandura y colaboradores (1996) sobre la competencia cognitiva para desconectar razón y ética, podemos explorar la toma de decisiones de un comportamiento tan injusto como es intimidar, perseguir, acosar e intentar dañar a un semejante. En este marco, dos constructos aparecen como muy relevantes para comprender la complejidad de la intencionalidad del daño y el desequilibrio de poder en el ejercicio de agredir sistemática y prolongadamente a otro ser humano: empatía y desconexión moral (Killer et al., 2019; Luo & Bussey, 2023; Thornberg, 2023). Hacer daño

a otro y ser víctima de la agresión injustificada de otro son procesos que implican tanto la empatía como una dimensión moral desajustada a la ética universal, que vamos a considerar la proclamada por la Declaración Universal de los DDHH. De ahí que estemos proponiendo que el criterio moral sea asociado a la definición del *bullying* y el *cyberbullying* (Ortega-Ruiz, 2020).

Un modelo bidimensional de la empatía (afectiva vs. cognitiva) podría beneficiarse de una reconceptualización que incluya un tercer proceso basado en lo que Decety y Jackson (2004) denominan “intención de respuesta frente a la emoción de los demás”. Nuestro estudio (Herrera-López et al., 2017) indica que una estructura de tres factores resulta más adecuada para medir la empatía en adolescentes, porque explica mejor el funcionamiento de la habilidad para entender las emociones de los otros y de implicarse en ellas, o no, en términos de ajuste social. El equilibrio entre implicarse en las emociones ajenas y desconectarse de ellas, parece dar oportunidad de tomar decisiones bajo el razonamiento crítico. La regulación del contagio emocional y la conexión versus desconexión emocional abren el camino para comprender la solidaridad y la ayuda como respuesta a la injusticia y la crueldad (Ortega-Ruiz, 2020).

Nuestras investigaciones (Falla et al., 2021) ponen de relieve que la empatía, el desarrollo moral y el comportamiento agresivo están estrechamente relacionados. La agresión continua a lo largo del tiempo puede llevar a los agresores a reducir tanto la empatía cognitiva como afectiva hacia la víctima, lo que podría desviar o empañar su juicio sobre el sufrimiento que le está causando, lo que impactaría en emociones morales como la culpa y otras más sutiles como la alegría maliciosa (Cabrera-Vázquez et al., 2025). Por otra parte, la empatía resulta relevante en el despliegue de una cultura escolar saludable, sugiriendo que los escolares que se esfuerzan por comprender los sentimientos de los demás pueden estar mejor equipados para lograr una distancia emocional óptima y así realizar juicios críticos que evitarían el dejarse llevar por emociones como la ira o la tristeza (Decety & Svetlova, 2012; Herrera-López et al., 2017).

Si la empatía es una especie de enganche a la mente del otro, parece que nuestra mente se las arregla bien para desengancharse de lo malo o cruel que le hacemos al otro. Los mecanismos de desconexión moral son procesos cognitivos que buscan aligerar la presión de emociones morales (culpa y vergüenza) que son consecuencia de la transgresión de normas éticas. El agresor y sus reforzadores o seguidores minimizan o niegan su responsabilidad,

distorsionan o falsean las consecuencias de su comportamiento y, a veces, llegan a deshumanizar a la víctima mediante una reconstrucción cognitiva que parece estar al margen de la sensibilidad y la reciprocidad moral. Bandura explica la desconexión moral como un proceso posterior a la conducta transgresora (Bandura et al., 1996), pero hay estudios que invierten el orden, encontrando que es la implicación en comportamientos de agresión lo que distorsiona el desempeño empático, activando mecanismos de desconexión moral (Falla et al., 2023). En todo caso, la conjunción de procesos cognitivo-emocionales parece explicar el interior tanto de la intencionalidad, como del desequilibrio de poder social que parecen actuar como soporte y mantenimiento de conductas de acoso y ciberacoso. Los mecanismos de desconexión parecen fomentar el cinismo moral, disociando la acción injusta y cruel de la conciencia sobre la propia agencia, lo que resulta muy relevante en la toma de decisiones (Romera et al., 2021).

El estudio sobre las estrategias de desconexión moral nos revela que la reestructuración cognitiva es el predictor con mayor peso en la agresión tanto del *bullying* como del *cyberbullying* (Romera, Ortega-Ruiz, Runions, & Falla, 2021). ¿Qué otros factores están incidiendo en esta moralidad cínica? Nuestros hallazgos señalan la necesidad de popularidad como un factor impulsor del *bullying*, tan potente que puede, a veces, neutralizar el juicio crítico que ya viene perturbado por las dificultades que los agresores tienen con su empatía y con su tendencia a la desconexión moral (Romera, Ortega-Ruiz, Runions, & Camacho, 2021).

Es interesante explorar estos procesos también entre las víctimas. A este respecto, nuestras investigaciones han subrayado que el sometimiento como víctima conlleva el aprendizaje de estrategias cognitivas que justifican la acción violenta y les pone en riesgo de ser agresoras con el tiempo, tanto en el acoso presencial como en el ciberacoso. Nuestros resultados (Carmena-Rojas et al., 2023) sugieren que no solo los agresores utilizan este tipo de mecanismos cognitivos, sino que son usados también por las víctimas de acoso y ciberacoso. Lo cual apoya la hipótesis de que el acoso y ciberacoso afectan a los procesos de sensibilidad y criterio moral y posiblemente sustenta tanto la conducta de agresión injustificada como el proceso subjetivo de victimización, además del cambio en los roles (víctimas de una situación, agresores en otra).

Hemos explorado longitudinalmente estos mecanismos buscando explicar el denominado ciclo de la violencia. Los resultados (Falla et al., 2022) indican

que las víctimas de la agresión tienden a construir una interpretación distorsionada de su propia victimización, reinterpretando el fenómeno como algo normativo implícito en las relaciones entre iguales. Parece que ser victimizado puede conllevar llegar a creer que han aprendido una valiosa “lección”: que tener poder, ser dominante y agresor es un buen negocio y que quien tiene el poder es quien dicta las normas. Lo que nos llevó a indagar también estos fenómenos como antecedentes de la criminología juvenil (Nasaescu & Ortega-Ruiz, 2024).

Nuestros hallazgos investigadores han venido a confirmar la importancia de prestar atención a la calidad en la gestión de las relaciones interpersonales para la prevención de la violencia, profundizando en cómo se gestiona en general la convivencia escolar (Del Rey et al., 2016; Ortega-Ruiz et al., 2012; Ortega-Ruiz & Del Rey, 2004). En este sentido, no se trata solo de aprender a no agredir sino también asumir que la multidimensionalidad de la competencia social juega un papel importante para comprender las características de la victimización y la cibervictimización (Romera et al., 2022). Estudios previos pusieron en evidencia que la personalidad social de la víctima suele manifestar, junto a rasgos prosociales, una preocupante percepción de su escasa eficacia social y su pobre ajuste en el grupo (Hymel & Swearer, 2015). Con frecuencia son chicos y chicas socialmente infravalorados por sus iguales, a quienes se les reconoce una cierta dificultad para mantener relaciones seguras, positivas y satisfactorias, lo que quizás aumenta su vulnerabilidad. Ello nos llevó (Carmona-Rojas et al., 2023) a poner el foco en el estudio de las normas y convenciones que se generan dentro del grupo de los iguales, en el comportamiento agresivo, pero también en la victimización como parte de las convenciones sociales que se asumen como normales (Wiertsema et al., 2023).

Dinámicas y trayectorias de las redes de iguales: un microsistema complejo y cambiante

La escuela no es solo un escenario de instrucción académica, sino un ámbito social cargado de normas, convenciones, metas, tendencias, tensiones y valores en el cual, la gestión individual de las propias emociones y criterios se articula con un sistema multidimensional de relaciones interpersonales que el individuo no siempre controla por sí mismo, sino que hay que interpretar subjetivamente al tiempo que se participa en él (Ortega-Ruiz, 2020).

Por otro lado, la escuela es el escenario que la sociedad y la cultura han previsto para que los jóvenes adquieran esas competencias que exigen activar responsabilidad y control sobre los hechos, las normas y las convenciones con que se encuentra la persona (Ortega-Ruiz, 2010). La comprensión de los problemas que perturban la calidad de las relaciones entre los iguales (Lewis et al., 2002), principalmente el acoso y ciberacoso (Ortega-Ruiz et al., 2012), indica que la competencia social es multidimensional y que la transgresión de las normas de convivencia dentro del aula conlleva comportamientos de riesgo, entre otros la agresividad injustificada y la victimización (Gómez-Ortiz et al., 2017). Ciertos comportamientos transgresivos, lejos de ser percibidos como dañinos, pueden verse como apropiados en el marco de las micro culturas grupales. Este hallazgo es coherente con los estudios que indican que en el ciberacoso (Romera et al., 2016), al igual que en el acoso presencial, el ajuste normativo es un factor importante de la cohesión social, porque regula y modula la conducta social de los iguales (Casas et al., 2013b). Es probable que sea la búsqueda de popularidad uno de los factores que empuja emocionalmente a adolescentes a ir contra lo normativamente establecido como justo y correcto (Berger & Caravita, 2016). Otros estudios han subrayado que la búsqueda de popularidad proporciona un poder social implícito que impulsa el comportamiento injustificadamente agresivo (Rodkin et al., 2015; Romera et al., 2017). Las relaciones interpersonales se estructuran en redes por las que fluyen los acontecimientos cargados de buenas y malas intenciones, de conflictos que se resuelven o no se resuelven, impactando la propia competencia para comprender las dinámicas de los grupos y sus nódulos relacionales en íntima conexión con las normas y convenciones. En estas redes nacen y cambian los fenómenos de acoso y ciberacoso (Ortega-Ruiz, 2010). Moverse en ese marco exige estrategias sociales, emocionales y morales que hay que aprender, en las cuales hay que entrenarse, y dicho entrenamiento no siempre está implícito en los diseños y metas curriculares (Ortega-Ruiz, 2015).

La compleja red social, el papel que cada uno asume en ella y las normas del grupo configuran la estructura social de participación del aula (Ortega-Ruiz, 2002), que llena de significados y valores compartidos la micro cultura de los iguales. Algunas investigaciones nos han permitido avanzar hacia una clasificación de las normas del grupo de iguales que supera las limitaciones de clasificaciones transversales tradicionales divididas entre aulas ‘*probullying*’ y ‘*antibullying*’ (Garandeanu et al., 2022). Comprender el *bullying* y *cyberbullying* como fenómenos psicosociales que tienen un carácter dinámico y cambiante

requiere el desarrollo de metodologías longitudinales que se aproximen mejor a su naturaleza cambiante. Al respecto, en el estudio de Carmona-Rojas et al. (2023) identificamos dos nuevos tipos de configuraciones normativas de grupo a las ya registradas en investigaciones previas: a) grupo aula ‘*anti-bullying* pero inactivo’, en el que predominan percepciones de rechazo a los comportamientos de apoyo y ayuda al agresor, pero sin implicación en defensa; y b) grupo aula neutral, en el que no se define una posición concreta. En ambos perfiles grupales las normas se asociaron positivamente con los comportamientos de agresión y negativamente con los comportamientos de defensa de la víctima.

Pero los escolares cambian al tiempo que cambian sus relaciones interpersonales y su percepción de cómo es, a este respecto, su grupo de referencia. Dichos cambios pueden fortalecer su competencia social y moral o debilitarla. Hemos analizado las diferentes trayectorias y perfiles de implicación en acoso y ciberacoso para explorar qué variables individuales y grupales nos permiten comprender la estabilidad y el cambio de dichos comportamientos. El trabajo antes citado evidenció que los escolares que adoptan roles mixtos (víctimas y cibervíctimas), o implicados en ambos fenómenos en todos los roles, precisamente revelaron mayores problemas de ajuste social y normativo. Este déficit de ajuste implica que el verse envueltos en procesos de aislamiento social y comportamientos contrarios a las normas establecidas aumenta su probabilidad de ser víctimas y agresores tanto en escenarios cara a cara como en línea (Carmona-Rojas et al., 2023).

En nuestro interés por explorar las trayectorias de comportamiento, analizamos los perfiles mixtos implicados en cibervictimización y ciberagresión. En este estudio (Bravo et al., 2024) los perfiles encontrados mostraron tres trayectorias diferentes: 1) la de quienes aumentan tanto en perpetración como en victimización. 2) la de quienes aumentan en la perpetración y disminuyen la victimización, y 3) la de quienes disminuyen en ambos comportamientos. Estos resultados destacan la heterogeneidad de la participación de los adolescentes en el ciberacoso, reflejando su evolución temporal (estabilidad, aumento o disminución) y el tipo de implicación en el fenómeno (victimización y/o perpetración). Los resultados destacan que la participación en el ciberacoso además de ser fluctuante se conecta con motivaciones personales y con el ajuste psicosocial. La victimización inicial se asoció con un mayor deterioro en el ajuste social y la popularidad, los cuales aumentaban a medida que disminuía la victimización e incrementaba la perpetración. Esto

implica que, a estas edades, los escolares pueden aprender que la ciberagresión es una estrategia efectiva para salir de la victimización y ganar posición social. Específicamente, el alto estatus social -popularidad- asociado con la perpetración de agresión, alimenta su permanencia como ciberagresores.

Por otro lado, el análisis de trayectorias permite observar que la victimización interactúa con los matices y movimientos del estatus social. Las víctimas estables, caracterizadas por sufrir el rechazo social, cuando luchan por su integración buscando popularidad, con frecuencia encuentran nuevas formas de ser humilladas, nuevos abusos (Bravo et al., 2024). Es decir, la popularidad es un arma de doble filo, muy difícil de usar cuando ya se ha producido una victimización prolongada que aísla socialmente a la víctima. La popularidad, sostenida por los otros, es la expresión del estatus de cada individuo en su red social, pero los cambios de trayectoria parecen depender, en cierta medida, de la defensa que de la víctima hagan los demás (Bravo et al., 2023). Analizamos la asociación de las diferentes trayectorias de defensa en relación con tres variables de gestión de las relaciones interpersonales en el marco de la red de iguales: el ajuste normativo, el ajuste social y la popularidad auto percibida. Este estudio reciente revela a) un primer grupo, estable en su comportamiento de defensa que se percibía a sí mismo como popular y bien ajustado normativa y socialmente; b) un segundo grupo, inestable en su conducta de defensa, con tendencia a desajustarse a las normas; c) un tercer grupo de quienes empiezan a defender al tiempo de empezar a sentirse más integrados dentro del grupo y con una posición de influencia. Es decir, un grupo exitoso en su tarea de defensa. Nuestras conclusiones se orientan a aceptar que la defensa de la víctima conlleva la percepción de estar más cohesionado con el grupo, o que cuidar y proteger al débil reporta cierto estatus y legitimidad social.

La conducta de defensa social del débil y el coraje moral

La defensa es un constructo multidimensional que adquiere diversas formas, que van desde el enfrentamiento directo con el agresor a formas indirectas, más pautadas, más pensadas (Lambe et al., 2017; Wang et al., 2009). Se trata de una conducta prosocial, que adquiere cierto riesgo (Pouwels et al., 2019). Las formas directas van desde respuestas asertivas y centradas en la solución, hasta manifestaciones de defensa agresiva, caracterizadas por un enfrentamiento impulsivo y reactivo hacia el agresor (Lambe & Craig, 2020). Las formas indirectas básicamente son estrategias de búsqueda de ayuda

de figuras de autoridad o intento de mitigar el sufrimiento de la víctima, evitando la confrontación explícita con el agresor (Laninga-Wijnen et al., 2023). Pero ningún comportamiento de defensa está exento de costes sociales, ya que incluso las formas indirectas pueden incidir en los fenómenos de desapego que circulan en la red social del grupo (Pronk et al., 2020). La literatura sugiere que las personas sopesan estos costes al decidir si intervenir o no, y que intervenir cuando los costes son elevados requiere mayor nivel de determinación, mayor coraje moral (Osswald et al., 2010).

Defender a las víctimas de abuso es una conducta no muy frecuente en el entramado de la red de los iguales, pero en sí misma la defensa es una privilegiada conducta que puede parar, interrumpir el acoso y aliviar a la víctima. No se ejecuta sin riesgo, especialmente si el/los agresores han logrado un alto estatus social en el grupo (Baumert et al., 2020), en cuyo caso se requieren altos niveles de coraje moral, porque enfrentarse a los que agreden a otro y a los que le apoyan, son pasivos o benevolentes, tiene costes asociados (O'Connell et al., 1999). Así, se ha descrito el coraje moral como una acción moral que cursa, en gran parte, con sentimientos de enfado o ira que se activan en ciertas personas cuando reconocen la injusticia o la crueldad y se exigen a sí mismas actuar para evitarlo o paliarlo, aun siendo conscientes de los riesgos personales que pueden correr (Dungan et al., 2019). Por nuestra parte, un estudio reciente aún en prensa (García-Carrera et al., 2025) ha buscado avanzar en la comprensión del coraje moral y su relación con las conductas de defensa de la víctima en el contexto del acoso escolar, poniendo el foco en la toma de decisiones de estos escolares.

Se trata de un estudio que analiza longitudinalmente cómo el coraje moral predice diferentes tipos de comportamientos defensivos, que efectivamente varían también según la edad y el género. Los resultados confirman que las estrategias de ayuda centradas en resolver el problema y las formas indirectas estuvieron asociadas positiva y significativamente con el coraje moral. La defensa agresiva, considerada una forma directa de defensa, no mostró asociación significativa con el coraje moral; ello nos lleva a observar el coraje moral más como una acción estratégica para la búsqueda de un cambio efectivo más que un impulso emocional, en línea con otros trabajos (Lambe & Craig, 2022; Osswald et al., 2010; Pronk et al., 2019). Quizás, aunque el coraje moral impulsa la intervención prosocial, su expresión efectiva se orienta cognitiva y éticamente hacia la gestión prudente del riesgo que genera una ayuda agresiva. Este trabajo, como otros estudios

previos (Salmivalli et al., 2021; Trach et al., 2010), encontró diferencias de género. Análisis multigrupo revelan que, aunque el coraje moral precedía conductas prosociales defensivas en ambos géneros, en los varones solo se vinculaba a la defensa agresiva. Parece que también la defensa altruista está connotada con sesgos agresivos de género. El coraje moral juega un papel clave para intentar modificar la injusticia de la agresión injustificada, asumiendo valientemente las consecuencias de la defensa como indican trabajos previos (Lambe & Craig, 2022; Rudman & Glick, 2008), aunque incluso en la prosocialidad se repite el estereotipado patrón asociado a la intervención directa de carácter agresivo.

Sin duda están presentes diferencias respecto de la edad, igualmente apuntadas en trabajos previos sobre prosocialidad (Paciello et al., 2013; Thornberg, 2007). El análisis multigrupo predijo significativamente la disposición a defender a la víctima en los años de Primaria y Secundaria, pero varía en función del tipo de defensa: los escolares más jóvenes tuvieron un mayor coraje moral y defensa orientada a informar a la autoridad y a las actitudes de simple consuelo a la víctima, así como a la defensa agresiva, que los adolescentes, más orientados al uso de estrategias complejas. Esto dibuja un patrón centrado en estrategias emocionales y espontáneas en la preadolescencia (Gingo, 2017) y más centrado en la reflexión y la eficacia estratégica y el criterio moral en las edades centrales de la adolescencia. En etapas más tempranas, la indignación moral ante la injusticia parece traducirse en respuestas impulsivas y confrontativas y solo más tarde se vuelven más estratégicas y reflexivas (Shaw et al., 2012).

Nuestros hallazgos refuerzan las teorías que destacan la multifuncionalidad de las conductas prosociales y de defensa del más débil (Eisenberg et al., 2015; Paciello et al., 2013) y subrayan el interesante componente emocional-cognitivo-moral que denominamos coraje moral como un componente tanto del afrontamiento espontáneo por los iguales, como la necesidad de estimular que los escolares reciban formación explícita al respecto (Romera et al., 2024). Confirman igualmente que la sensibilidad moral (Wu, 2019) y el razonamiento moral (Wang & Goldberg, 2017) deben incorporarse al análisis de las dinámicas de agresividad injustificada y la toma de decisiones en estos problemas. Comprender la naturaleza holística de estas dinámicas aclara la naturaleza de la toma de decisiones en la actuación de todos: tanto de los protagonistas directos (agresores y víctimas) como de defensores y reforzadores o impasibles.

3. El amor: estudios sobre cortejo adolescente y primeras parejas

El paso de la infancia a la adolescencia se configura como una transición marcada por cambios de todo tipo, de neurofisiológicos a cognitivos, emocionales y afectivos y, de forma muy particular, los que ocurren en las relaciones interpersonales auto y hetero elegidas entre los iguales. El concepto de mejor amigo o amiga empieza a adquirir relevancia, las elecciones para actividades académicas o de ocio parecen activarse por sentimientos de afinidad y preferencias, y las conversaciones íntimas y diádicas cierran y abren agrupamientos de pocos, o menos, integrantes que las grandes pandillas de unos años atrás. Si a los 11-12 años la mayoría de los adolescentes pertenecen a un grupo de amigos de su mismo género, a medida que se avanza en esta segunda década de la vida, los grupos comienzan a unirse o dividirse entre sí, cambian de tamaño y, sobre todo, son mixtos. Elecciones efímeras e inestables de diadas que comienzan a ejercer la intimidad y la reciprocidad sentimental, a veces con verdadera pasión y aun sin salirse del grupo cuyas convenciones incluyen ya la variable “enamorarse” (Viejo & Ortega-Ruiz, 2023).

El ritmo de cambios sociales en la adolescencia es irregular: unos aceleran al principio y luego se estabilizan, mientras otros tardan en entrar en estos nuevos modelos más centrados en afinidades electivas. Ello puede provocar sentimientos de decepción en algunas personas que, o bien no comprenden qué les está pasando a los que van a ritmo más rápido, o bien visualizan a sus viejos camaradas como infantiles o poco desarrollados y tienden a poner distancia con ellos, lo que también propicia la movilidad afectiva. Todo ello está cargado de la experiencia de vivir emociones nuevas, excitantes, a veces muy perturbadoras, otras muy satisfactorias y sin duda otras dolorosas.

Nada de ello es ajeno a los cambios corporales, al nuevo funcionamiento de las hormonas sexuales ni a los cambios neurofisiológicos y cognitivo-actitudinales, pero en el discurso íntimo de los adolescentes, tener pareja es una experiencia que impacta la identidad y la vida social. Sin desligarse de la fuerte red social que ha tejido con sus iguales, y la mayoría de las veces en el interior de ella, chicos y chicas encuentran un vínculo diádico de intimidad, interés y afecto en un contexto de comunicación y nuevas actividades que les proporciona dos líneas de seguridad: a) la confianza en sí mismos como agentes de su propia competencia para elegir; y b) la reciprocidad de sentimientos muy atractivos y exigentes que buscan, y no siempre logran, la mutualidad (Collins, 2003; Martínez & Fuertes, 1999; Sánchez et al., 2008; Viejo & Ortega-Ruiz, 2023).

En ese proceso, además de conflictos intra e interpsicológicos, pueden aparecer conductas indeseadas, que activan la victimización a partir del desencuentro amoroso (la mutualidad no está garantizada y es difícil de lograr) o directamente actitudes y conductas agresivas no previstas. Este es el punto de inflexión teórica que nos llevó a iniciar investigaciones sobre cortejo juvenil y violencia, tratando primero de explorar descriptivamente el posible tránsito del fenómeno *bullying-cyberbullying* a la vida social de la pareja adolescente. Línea de investigación que se ha ido centrando en la complejidad del amor juvenil.

Primeros estudios: juego erótico-sentimental rudo o violencia en el cortejo adolescente

En la literatura científica, el cortejo se conoce como *dating*, y la agresividad que puede estar presente como *dating violence* o violencia de cortejo (Jackson, 1999; Tomaszewska & Schuster, 2021). Este fue el punto de partida del proyecto *Violencia y Cortejo juvenil: Un estudio psicoeducativo -VICO-* (Plan Nacional I+D+i, 2007-2010) en el que hipotetizábamos que, en los grupos y pandillas adolescentes donde nacían las primeras parejas amorosas, y bajo el esquema dominio-sumisión y ley del silencio (Ortega-Ruiz, 2000) que habíamos explorado en el acoso y ciberacoso, podría aparecer la violencia ligada al cortejo, como continuidad de un fenómeno que cambia al cambiar el escenario social. Este proyecto fue apasionante porque era genuinamente original en sus metas y coherente con los hallazgos previos, pero presentaba ciertas dificultades. Había que establecer un sólido marco teórico, identificar las nuevas variables, diseñar instrumentos de medida o validar los que la literatura internacional ponía a disposición; elegir las muestras, previo escaneo de qué escolares manifestaban tener, o haber tenido, experiencia amorosa; indagar sobre conductas, actitudes y creencias difíciles de preguntar, dado el nivel de bloqueo que estas temáticas tenían, y tienen, en la cultura escolar.

Arrancamos del tránsito del grupo escolar a las afinidades electivas de la amistad y la pareja, y tal y como Carver y col. (2003) señalaban, comprobamos que las amistades en grupos mixtos, relaciones románticas y acercamientos sexuales aumentaban muy significativamente en los años adolescentes, de manera que, si al inicio del periodo solo un 25% de los jóvenes afirmaba tener o haber tenido una relación amorosa, al final del mismo solo uno de cada cuatro adolescentes manifestaba no haber tenido experiencia sentimental (Ortega-Ruiz et al., 2008). Una interesante sorpresa fue comprobar que cuando se adopta una perspectiva psicoevolutiva, las relaciones sentimentales de la

pareja adolescente resultan ser percibidas como experiencias muy satisfactorias. Pero al mismo tiempo, ciertas formas agresivas, sobre todo verbales, relacionales y visuales, eran reconocidas por uno de cada dos adolescentes como presentes en su incipiente vida de pareja y casi el 35% se reconocían víctimas de tratos malévolos (Sánchez et al., 2008). Aunque la violencia sexual en el interior de las parejas adolescentes era aún poco estudiada, los datos informaron que un 66% afirmaba haber sido objeto de insultos, motes y expresiones de contenido o sesgo sexual inapropiado y el 48% afirmaba haber ejercido este tipo de agresiones con sus parejas. Hay que matizar que se trataba de comportamientos, actitudes y expresiones verbales con sesgo sexual no esperado y que sucedía de forma esporádica. Solo un 25% (chicos) y un 13% (chicas) afirmaron recibir o cometer este tipo de agresiones de forma muy frecuente (Ortega-Ruiz et al., 2008).

En muchos casos, y dada la reciprocidad de géneros en este tipo de juegos erótico-agresivos, denominaríamos a este fenómeno juego sucio *-dirty-dating* (Ortega-Ruiz et al., 2008). Así, el cortejo adolescente (*dating*) aparecía connotado de patrones de agresión (*dating violence*) que se manifestaban en conductas verbales-psicológicas, físicas y, en menor medida sexuales en el cortejo presencial, pero también en la comunicación cibernética (*cyberdating violence*), ya bastante frecuente en parejas adolescentes, aunque después ha ido a mucho más (Rodríguez-de Arriba, 2022; Sánchez et al., 2022). Este primer proyecto puso en evidencia que los conflictos eran muy frecuentes y que cursan con formas de coerción, intentos de dominio, control celotípico del compañero, y con un alto grado de reciprocidad: ellos estaban tan implicados como ellas en este tipo de actitudes agresivas, soeces o dominantes, lo que no impedía que manifestaran buenos niveles de satisfacción y expectativas positivas con la relación sentimental (Ortega-Ruiz et al., 2008).

Un estudio transcultural comparando, con el mismo instrumento, adolescentes españoles e ingleses (área de Londres) reveló un perfil de implicación en violencia física muy semejante: aproximadamente siete de cada diez no estaban implicados (el 74% de los españoles y el 63% de los ingleses) y de los que sí estaban implicados: entre el 23 y el 13% se involucraban moderadamente en violencia recíproca, entre 11 y el 7% se reconocían agresores moderados de su pareja; y entre 8 y el 3% víctimas de la agresión de su compañero sentimental (Viejo et al., 2015).

Más tarde, volveríamos a explorar la violencia física, psicológica y sexual en la pareja adolescente, mediante un estudio longitudinal de clases latentes

(Viejo et al., 2024) y su impacto en la percepción de calidad de la relación, con una muestra de 2.849 adolescentes entre 12 y 18 años. Se distinguieron cinco grupos: los no involucrados, que es el mayoritario; los involucrados en formas moderadas de carácter psicológico (agresores y víctimas) con componentes menores de formas físicas o formas sexuales respectivamente; y un grupo minoritario (víctimas y agresores) involucrados en formas violentas de carácter psicológico-físico-sexual. La relación con la calidad fue siempre negativa para los involucrados, pero de especial gravedad para esta minoría altamente afectada, reconocida tanto por las víctimas como por los agresores, y en la cual las diferencias de género son muy significativas (ellos más agresores, ellas más víctimas).

Naturaleza compleja del cortejo y la prevención del riesgo de violencia

Bajo la hipótesis heurística de que es muy probable que en este tipo de violencia se puede ir gestando lo que llamamos violencia de género, nuestras investigaciones sobre el amor adolescente y la violencia se han realizado bajo un paradigma psicoevolutivo. Con esta mirada se diseñó un nuevo proyecto: *Violencia escolar y juvenil: los riesgos del cortejo violento, la agresión sexual y el ciberacoso -VIEJUCO-* (2010-2014) bajo los siguientes supuestos: a) el cortejo es una pauta psicoevolutiva muy relevante en la vida de los adolescentes, que cursa sin demasiados problemas, pero fenómenos de dominio-sumisión, celos y conflictos pueden alterar a un buen número de chicas y chicos, cuando no de violencia; b) comportamientos agresivos y respuestas victimizadas podrían estar normalizándose, cuando el cortejo se inspira en patrones machistas y mitos románticos, lo que quizás convierte a estas violencias en psicogénesis de la violencia de género; y c) en ello quizás tenían ya un papel importante las redes sociales y la comunicación digital tanto entre los grupos *-cyberbullying-* como en la pareja adolescente *-cyberdating violence-*. Valores morales y modelos adultos, competencia social, ajustes o desajustes de los contextos sociales, así como equidad o no de género y la competencia para tomar decisiones en el interior de la diada, serían dimensiones relevantes, junto con ciertas variables circunstanciales de carácter complementario como las que aumentan los riesgos en general: consumo de drogas, conductas temerarias y otras conductas de riesgo)(Collins, 2003; Grover & Nangle, 2007).

El VIEJUCO nos ha permitido la caracterización del contexto de las relaciones interpersonales de los adolescentes como un complejo de diversos marcos sociales (amistades, grupos, redes sociales y diadas) próximos entre sí, pero diferenciales (Viejo et al., 2018). Pero también puso en evidencia la amplitud

de conflictos, desajustes emocionales y dificultades que en estos marcos interactivos pueden aparecer cuando emergen formas de dominio-sumisión y de violencia, sean o no los adolescentes conscientes de ello. La hipótesis más positiva hacía prever que un buen ajuste normativo, una buena competencia social, niveles óptimos de empatía y asertividad, así como buena gestión de la popularidad en el grupo, revertirían en el desarrollo de lo que la literatura internacional estaba denominando *romantic competence* (Davila et al., 2009). Ello se convertiría en una meta: el diseño y experimentación de un modelo educativo de carácter preventivo (Ortega-Ruiz, 2010; Viejo et al., 2018).

Asumir esta perspectiva exploratoria amplia, nos permitiría disponer de criterios para la intervención educativa en orden a sensibilizar a los agentes del sistema educativo y también a los propios escolares para prevenir, mediante el aprendizaje focalizado, la violencia en el cortejo adolescente y juvenil. Así, este como los siguientes proyectos dispondrían de un paquete *-working package-* de intervención educativa (Viejo et al., 2013; 2018). Estos trabajos tuvieron una dimensión internacional, en cooperación con equipos británicos e italianos (Menesini et al., 2011). Se focalizó el proceso normativo de desarrollo de la competencia social, la empatía y los criterios éticos, el impacto de las culturas específicas con estudios transculturales (Herrera-López, et al. 2016), asumiendo la ciberconducta, en la cual el *ciberdating* adolescente era ya, como el *ciberbullying* y el *grooming* y el *sexting* fenómenos bien explorados. (Del Rey et al., 2012; Romera et al., 2017).

La tarea psicoevolutiva del amor y la intimidad: hacia la competencia afectiva

La expresión *competencia para las relaciones afectivas en el proceso de cortejo*, tal y como nosotras la hemos entendido, hace referencia a tres habilidades principales: a) la habilidad para entender la relación erótico-sentimental desde el punto de vista de la reciprocidad, de la mutualidad sentimental que exige; b) la habilidad para regular las emociones propias en respuesta a la comunicación amorosa característica de la diada, así como para reconocer las del compañero o compañera; c) la habilidad para tomar decisiones a la hora de involucrarse en dicha experiencia y hacerlo desde el respeto y el cuidado propio y mutuo en la diada de pareja, lo que implica gestionar la ruptura y ello adquiere importancia dada la inestabilidad de las primeras relaciones y su fluida abundancia (Viejo et al., 2022).

La investigación previa había localizado algunos indicadores de calidad autopercebida en términos de indicadores de bienestar psicológico frente al malestar y los desajustes que provocan los conflictos no resueltos o la violencia. Una investigación específica sobre dicho bienestar/malestar y su relación con la calidad autopercebida de la experiencia de relaciones erótico-sentimentales incorporaría el análisis de la satisfacción, asociada o no, al proceso de cortejo y vida en la pareja adolescente (Gómez-López et al., 2019). Así, se volvía a ampliar el foco investigador en orden a integrar, entre los factores personales, no solo la llamada competencia sentimental (*romantic competence*), sino aspectos como la competencia social y sus dimensiones, el impacto individual de las creencias románticas, el bienestar psicológico que la vida amorosa recién estrenada producía, entre otros.

Los cambios neurofisiológicos y lo que la neurociencia aporta sobre el cerebro adolescente y la vida afectiva, social y relacional, así como la inexperiencia de los protagonistas ante los nuevos retos de la vida amorosa, orientaron una nueva investigación sobre el cortejo y la vida interior de la pareja adolescente, concretaron el nuevo proyecto: *Retos y riesgos en las experiencias erótico-sentimentales adolescentes: multidimensionalidad de la Competencia Sentimental en el marco del Cortejo- CoSCo- (2020-2024)* que abordaría una investigación empírica dirigida a indagar sobre las distintas fases del cortejo y la vida de pareja adolescente: cómo es el inicio, el desarrollo y la consolidación del acercamiento amoroso -enamoramiento, acercamiento erótico-sexual, formación de pareja, fijación de la sensibilidad afectiva y conductual y competencia para gestionar la mutualidad afectiva-. Son variables que se interrelacionan y que podrían fijarse en dimensiones como a) las pautas psicoevolutivas para la búsqueda, elección e inicio de la relación, b) el aprendizaje que acumula la experiencia de los sucesivos e inestables cortejos y parejas, c) la naturaleza de la intimidad y la mutualidad afectiva; d) el efecto de creencias, actitudes y conductas sexuales compartidas o no; e) la violencia psicológica física y sexual y su potencialidad de ser psicogénesis de la violencia de género.

El CoSCo (2020-2024) (C.Viejo, IP) ha avanzado en dos retos científicos: a) el proceso de desarrollo individual y social que acompaña las relaciones erótico-sentimentales; y b) la necesidad de la intervención psicoeducativa para el acompañamiento de dicho proceso. Así, después de una revisión sistemática y un completo metaanálisis (Sánchez-Zafra et al., 2024) han sido publicados trabajos sobre la normatividad del proceso de cortejo y la competencia afectiva (Toledano et al. 2024); el constructo multidimensional de competencia

afectiva (Viejo et al., 2022; Toledano et al., 2025); así como sobre violencia moderada y grave en el cortejo adolescente (Sánchez-Zafra et al., 2024).

Una síntesis sobre esta parte pondría de manifiesto que el cortejo adolescente en las primeras relaciones erótico-afectivo-sentimentales es un constructo multidimensional que implica la presencia de elementos positivos, como la intimidad, el aprecio, la admiración, la compañía y el afecto, y elementos negativos como ciertos sentimientos perturbadores de inseguridad, celos y rivalidades que están en la base de interacciones muy negativas de violencia (Ponti & Tani, 2015). Determinar si una relación amorosa es de buena calidad o no, no pasa por alcanzar una medida estándar o encajar en un modelo prestablecido, sino porque sus protagonistas evalúen positivamente estas experiencias independientemente de que tengan mayor o menor conciencia de ello (Halliday-Hardie & Lucas, 2010).

Concluimos que el largo periodo del ciclo vital que la actual civilización otorga a la adolescencia tiene la potencialidad de ir construyendo la competencia para lograr la madurez psicosocial y moral, sin que se pueda escapar de las eventualidades y fragilidad de la salud mental y el bienestar, pero aprendiendo a tomar decisiones que eviten la violencia y el dominio despótico de unos sobre otros. Todo ello compete a la totalidad de los y las adolescentes, siendo que la violencia en el cortejo (*dating violence*), como ocurre en el *bullying* y el *cyberbullying*, no afecta a la totalidad, sino a un número no superior a tres de cada diez, lo que no deja de ser preocupante y exigir la intervención preventiva y paliativa.

Programas de transferencia del conocimiento: Cuida-Me y CoSCo

Sobre conceptos sólidos, evidencia empírica basada en modelos ecológicos y transversales, todos los proyectos y estudios aquí comentados han incluido una fase de transferencia. El Programa “Cuida-Me” para prevenir el bullying y el cyberbullying, optimizando la competencia socio-moral (Romera et al., 2020-23). El Programa Competencia Afectiva y Cortejo -CoSCo- para la prevención de la violencia en el cortejo y la calidad de vida de las parejas amorosas (Viejo et al., 2021-2024). En ambos, hemos trabajado con docentes de las escuelas en las que se recogen los datos, a los que se les hace partícipes del diseño del programa; se ha producido un material didáctico, que está a disposición de los centros de forma directa y digital y que guía la formación del profesorado.

Porque urge educar la prosocialidad, el respeto mutuo y la atención a la diversidad, así como la sensibilidad moral y el apoyo a los más débiles. Como prescriben los Objetivos del Desarrollo Sostenible urge intentar que los escolares aprendan a conocer, sentir y adquirir experiencias que consoliden su personalidad como mentes críticas, afectivas y solidarias. Especialmente hoy, cuando la tecnología digital, la comunicación instantánea y las redes sociales agilizan la información, pero fragmentan el verdadero diálogo humano, lo que incrementa la vulnerabilidad en distintos aspectos de salud mental y la calidad de vida.

Palabras finales: lo psicológico, lo cultural y social en continua interacción

Finalizamos volviendo a la cultura, la política y la gobernanza global, ya que, desafortunadamente, los cambios económicos y tecnológicos no han significado ni la desaparición de la guerra, ni el desigual reparto del poder y la justicia. Quizás si queremos un mundo mejor hay que esforzarse en educar la solidaridad y el amor, para prevenir la violencia.

En los años setenta del siglo XX, cuando la sociedad creía haber controlado el riesgo civilizatorio que las dos guerras mundiales significaron, aparecieron señales de lo contrario en el comportamiento juvenil. Ahora, en un mundo global y tecnológicamente vertiginoso, deberíamos prestar más atención a lo que acontece en las redes sociales de los adolescentes y jóvenes. Más atención a los procesos interactivos, los hechos psicológicos, la sociedad misma y su gobernanza en ese entramado de personas, creencias, tendencias, economía y política que se evidencia en lo que llamamos la cultura. En este sentido, investigar sobre la violencia y el amor nos lleva a mantener una expectativa de progreso no sin una parte de preocupación (Ortega-Ruiz, 2020), porque la juventud es, por propia definición, la población más vulnerable en casi todos los sentidos. Precisamente porque está todavía construyendo su identidad y en camino hacia una adultez de la que todos dependeremos cuando lleguen a ella, porque serán los diseñadores y ejecutores de las políticas y las gobernanzas.

Así pues, finalizamos con unas palabras de inquietud y unas palabras de esperanza. Hoy, como entonces queremos ser optimistas, porque el amor corre por las redes de adolescentes y jóvenes, pero también pesimistas, porque la agresividad injustificada, la violencia y la desconexión moral circulan también en dichas redes.

Como dice el filósofo Pankaj Mishra cuando, preguntado por la crisis sociopolítica que nos envuelve, responde, aludiendo a Gernika como el comienzo del negro periodo histórico que destruyó valores y principios de toda Europa y el riesgo de que se repitan dichos patrones: “la cultura de la crueldad está activando de nuevo culturas de impunidad por todas partes ... “La sensibilidad moral se ha visto adormecida hasta el punto de que ha dejado de detectar el grado de ruptura de las normas internacionales y una moralidad básica ofreciendo un mundo de terror” (El País-Ideas 2/03/2025).

Y es que la violencia no puede explicarse más que como una agresión injustificada, cruel e inmoral, pero ello debe estudiarse a su vez, asumiendo que la defensa del vulnerable, la ética del cuidado y sobre todo el amor nos fortalece en la sensibilidad moral necesaria para el buen juicio ético.

Referencias

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Baumert, A., Li, M., Sasse, J., & Skitka, L. (2020). Standing up against moral violations: Psychological processes of moral courage. *Journal of Experimental Social Psychology*, 88, 103951. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.103951>Get rights and content
- Berger, C., & Caravita, S. C. S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>
- Bloom, P. (2017). *Against empathy: The case for rational compassion*. HarperCollins.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x>
- Bravo, A., Berger, C., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2023). Trajectories of defending behaviors: Longitudinal association with normative and

social adjustment and self-perceived popularity. *Journal of School Psychology, 101*, 101252. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101252>

Bravo, A., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2024). Bullying victimization trajectories: associations with changes in social status dimensions within the classroom group. *Psicothema, 36*(3), 207-216. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.56>

Cabrera-Vázquez, A., Falla, D., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2025). Development and validation os Schadenfreude in Bullying and Cyberbullying Scale (SBCS). *Psicothema, 37* (2), 32-41. <https://doi.org/10.70478/psicothema.2025.37.14>

Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. A., & Ortega, R. (2008). Autoestima en víctimas y agresores de bullying y cyberbullying. *Psychiatry, 41*(4), 441-455.

Camacho, A., Smith, P. K., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2023). Joint trajectories of cyberbullying perpetration and victimization: Associations with psychosocial adjustment. *Computers in Human Behavior, 148*, 107924. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107924>

Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2023). Acoso y ciberacoso, ¿qué es igual y qué es distinto? Un análisis de clases latentes. *Anales de Psicología, 39*(3), 435-445. <https://doi.org/10.6018/analesps.516581>

Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., Romera, E., & Bravo, A. (2023). Aggressive and defensive behaviour, normative, and social adjustment in the complex dynamics of school bullying. *Psychosocial Intervention, 32*(3), 165. <https://doi.org/10.5093/pi2023a11>

Carpinterio, H. (2015). La Psicología aplicada como modelo teórico. Discurso de Ingreso en la Academia de Psicología de España. Madrid, 9/11/2015. En www.Academia+de+la+psicologia+de+Espana.

- Carver, K., Joyner, K., & Udry, J. R. (2003). National estimates of adolescent romantic relationships. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior* (pp. 23-56). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410607782-8>
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013a). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013b). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.004>
- Chen, C., Martínez, R. M., & Cheng, Y. (2018). The developmental origins of the social brain: empathy, morality, and justice. *Frontiers in Psychology*, 9, 2584. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02584>
- Chen, C., Martínez, R. M., Chen, Y.-C., Fan, Y.-T., & Cheng, Y. (2022). The neural mediators of moral attitudes and behaviors. *Behavioural Brain Research*, 430, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2022.113934>
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301001>
- Davila, J., Steinberg, S. J., Miller, M. R., Stroud, C. B., Starr, L. R., & Yoneda, A. (2009). Assessing romantic competence in adolescence: The romantic competence interview. *Journal of Adolescence*, 32(1), 55-75. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.12.001>
- Decety, J. (Ed.) (2020). *The social brain: A developmental perspective*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11970.001.0001>
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2017). The complex relation between morality and empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(4), 272–279. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.04.008>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>

- Decety, J., & Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.05.003>
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., & Barrios, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24. <https://doi.org/10.1174/02103700360536400>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la Violencia en España. La respuesta de las Comunidades Autónomas. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41 (pp. 233-245.L
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles. *Aggressive Behavior*, 42(2), 123–135. <https://doi.org/10.1002/ab.21608>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 608-613.
- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Elipe, P. (2018). ‘Asegúrate’ Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 85–94. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-04>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Ministerio de Educación).

- Dungan, J., Smith, P. K., & Jones, L. (2019). Understanding bullying from young people's perspectives. *Educational Psychology, 39*(4), 435–450. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1821388>
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). *Biología del comportamiento humano: Manual de etología humana*. Alianza Editorial.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & KnafoNoam, A. (2015). Prosocial development. In M. Lamb (Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., Vol. 3, pp. 610–656). John Wiley & Sons.
- Elipe, P., Ortega, R., Hunter, S.C., & Del Rey, R. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar (Perceived emotional intelligence and involvement in several kinds of school bullying). *Psicología Conductual/ Behavioral Psychology, 20*(1), 169-181.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*(3), 365–383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., da Costa Ferreira, P., Veiga Simão, A. M., & Romera, E. M. (2023). The effect of cyberbullying perpetration on empathy and moral disengagement: Testing a mediation model in a three-wave longitudinal study. *Psychology of Violence, 13*(5), 436–446. <https://doi.org/10.1037/vio0000472>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2021). Aggression, moral disengagement and empathy. A longitudinal study within the interpersonal dynamics of bullying. *Frontiers in Psychology, 12*, 703468. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703468>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Romera, E. M. (2022). Why do victims become perpetrators of peer bullying? Moral disengagement in the cycle of violence. *Youth & Society, 54*(3), 397-418. <https://doi.org/10.1177/0044118X20973702>
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice, 17*, 381–458. <https://doi.org/10.1086/449217>

- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233–254. <https://doi.org/10.1080/03057344.2011.10620663>
- Gingo, M. (2017). Children's reasoning about deception and defiance as ways of resisting parents' and teachers' directives. *Developmental Psychology*, 53(9), 1643–1655. <https://doi.org/10.1037/dev0000350>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2013). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gómez-López, M., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Well-Being and Romantic Relationships: A Systematic Review in Adolescence and Emerging Adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2415. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132415>
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44.
- Grover, R. L., & Nangle, D. W. (2007). Introduction to the special section on adolescent romantic competence: Development and adjustment implications. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4), 485-490. <https://doi.org/10.1080/15374410701649342>
- Halliday Hardie, J., & Lucas, A. (2010). Economic factors and relationship quality among young couples: Comparing cohabitation and marriage. *Journal of Marriage and Family*, 72(5), 1141-1154. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00755.x>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>

- Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia: coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 163–172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Herrera-López, M., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28(1), 32–39. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.135>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Jackson, S. M. (1999). Issues in the dating violence research: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4(2), 233-247. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(97\)00049-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(97)00049-9)
- Kansok-Dusche, J., Ballaschk, C., Krause, N., Zeißig, A., Seemann-Herz, L., Wachs, S., & Bilz, L. (2023). A systematic review on hate speech among children and adolescents: Definitions, prevalence, and overlap with related phenomena. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2598–2615. <https://doi.org/10.1177/15248380221108070>
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. (2019). A metaanalysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45(4), 450-462. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>
- Lambe, L. J., & Craig, W. M. (2020). Peer defending as a multidimensional behavior: Development and validation of the Defending Behaviors Scale. *Journal of School Psychology*, 78, 38–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.12.001>
- Lambe, L. J., & Craig, W. M. (2022). Anger and empathy: Exploring the underlying emotional processes of peer defending behaviors using virtual reality. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(4), 348–360. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00128-8>
- Lambe, L.J., Hudson, C.C., Craig, W.M., & Pepler, D.J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian

sample. *Child Abuse & Neglect*, 65, 112-123. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.012>

- Laninga-Wijnen, L., Salmivalli, C., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2023). Does defending affect adolescents' peer status, or vice versa? Testing the moderating effects of empathy, gender, and anti-bullying norms. *Journal of Research on Adolescence*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/jora.12847>
- Lewis, P. J., Brock, S. E., & Lazarus, P. J. (2002). *Youth violence: A national public health problem: Part II*. The National Catholic Risk Retention Group, Inc. VIRTUS online.
- Li, C., Wang, P., Martín-Moratinos, M., Bella-Fernández, M., & Blasco-Fontecilla, H. (2024). Effectiveness of a virtual reality serious video game (The Secret Trail of Moon) for emotional regulation in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Randomized clinical trial. *JMIR Serious Games*, 13, e59124. <https://doi.org/10.2196/59124>
- Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94(1), 68–99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.68>
- Lovesey, O. (2020). Introduction to “Woodstock University”: The Idea of Woodstock. *Popular Music and Society*, 43(2), 121–125. <https://doi.org/10.1080/03007766.2019.1687679>
- Luo, A., & Bussey, K. (2023). Moral disengagement in youth: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 70, 101101. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101101>
- Malamut, S., Trach, J., Garandeau, C., & Salmivalli, C. (2021). Examining the potential mental health costs of defending victims of bullying: a longitudinal analysis. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49, 1197–1210. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00822-z>
- Martínez, J. L., & Fuertes, A. (1999). Factores personales, familiares y relacionales implicados en la estabilidad de relaciones de pareja adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 22(88), 85-105. <https://doi.org/10.1174/021037099760246635>

- Menesini, E., Nocentini, A., Ortega-Rivera, F. J., Sanchez, V., & Ortega, R. (2011). Reciprocal involvement in adolescent dating aggression: An Italian-Spanish study. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(4), 437-451. <https://doi.org/10.1080/17405629.2010.549011>
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(9), 455-463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>
- Nasaescu, E., & Ortega-Ruiz, R. (2024). Riesgos para la integración social de víctimas y agresores escolares: valoración y atención forense. En F. Tortosa Gil & F. Legaz Cervantes (Dir.), A. Pozo Martínez & M. Tortosa Pérez (Coord.), *Psicología jurídica y forense del menor* (pp. 783-795). Madrid. Aranzadi.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 20*(2), 129-142. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*(4), 437-452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Ogolsky, B. G., & Monk, J. K. (Eds.). (2020). *Relationship maintenance: Theory, process, and context*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108304320>
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 128-166). Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Ortega, R. y Del Rey, R (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar -SAVE-*Revista de Educación 324* (pp.253-270)

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 59-71.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares, conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega-Ruiz, R. (2000). *Educación para convivir y prevenir la violencia*. Antonio Machado Libros.
- Ortega-Ruiz, R. (2002). La agresión injustificada en la infancia: un estudio en niños y niñas de educación infantil. *Anales de Psicología*, 18(1), 17-26.
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Ortega-Ruiz, R. (2015). *Convivencia y ciberconvivencia: un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar*. Antonio Machado Libros.
- Ortega-Ruiz, R. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Investigación en la Escuela*, 100, 11-22. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.02>
- Ortega-Ruiz, R., & Angulo-García, J. C. (1998). Violencia escolar: su presencia en Institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., & Merchán, J. M. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del programa Sevilla Anti-Violencia Escolar-SAVE-. *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2004). SAVE Model: An anti-bullying intervention in Spain. En P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466.010>

- Ortega-Ruiz, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención*. Madrid. CIDE. Ministerio de Educación Política Social y Deporte.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22, 71-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega, R., Del Rey, R., & Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil: ciberconducta y relaciones en la red (ciberconvivencia)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortega-Ruiz, R., Elipe, P., & Monks, C. P. (2012). The emotional responses of victims of cyberbullying: Worry and indifference. *Journal of Aggressive Behavior*, 38(5), 280–287. <https://doi.org/10.53841/bpsmono.2012.cat1094.10>
- Ortega-Ruiz, R., Elipe, P., MoraMerchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F., & Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342–356. <https://doi.org/10.1002/ab.21440>
- Ortega-Ruiz, R., & Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18. <https://doi.org/10.1174/113564096763270280>
- Ortega-Ruiz, R., & Mora-Merchán, J. A. (1995). Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria. *II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención psicopedagógica*. Madrid.
- Ortega-Ruiz, R., Mora-Merchán, J. A., Del Rey, R., & Fernández, I. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega-Ruiz, R., Ortega-Rivera, F. J., & Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72.
- Ortega-Ruiz, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.

- Ortega-Ruiz, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Nocentini, A., & Menesini, E. (2010). Peer sexual harassment in adolescent girls: A cross-national study (Spain-Italy). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *10*(2), 245-264.
- Osswald, S., Malti, T., & Killen, M. (2010). Defending victims of bullying in the classroom: The role of moral responsibility and social costs. *Journal of Adolescence*, *33*(3), 355–365. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103831>
- Paciello, M., Fida, R., Cerniglia, L., Tramontano, C., & Cole, E. (2013). High cost helping scenario: The role of empathy, prosocial reasoning and moral disengagement on helping behavior. *Personality and Individual Differences*, *55*(1), 3–7. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2012.11.004>
- Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. Brace. <https://doi.org/10.4324/9780203207260>
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Brace.
- Pinker, S. (2012). Los Angeles que llevamos dentro. Paidós
- Ponti, L., & Tani, F. (2015). Shyness and psychological adjustment: The moderating role of friendship relationships. *Journal of Psychopathology*, *21*, 30-39.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2019). The group process of bullying in adolescence: Popularity, aggression, and defending. *Aggressive Behavior*, *45*(5), 548–558. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003>
- Pronk, R., Oldehinkel, A. J., & Veenstra, R. (2020). The association between bullying involvement and adolescents' social status: The role of bullying behaviors and defending. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*(5), 1012–1024. <https://doi.org/10.1111/jora.12450>
- Pronk, J., Olthof, T., Goossens, F.A., & Krabbendam, L. (2019). Differences in adolescents' motivations for indirect, direct and hybrid peer defending. *Social Development*, *28*, 414-429. <https://doi.org/10.1111/sode.12348>

- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5%3C359::AID-AB2480200503%3E3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5%3C359::AID-AB2480200503%3E3.0.CO;2-J)
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321. <https://doi.org/10.1037/a0038658>
- Rodríguez-deArriba, M. L., Muñoz-Fernández, N., & Sánchez-Jiménez, V. (2022). Stability of cyber dating victimization and psychological adjustment in adolescents: a short-term longitudinal study. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 1-10. <https://doi.org/10.21071/psy.e.v14i2.14215>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Monks, C. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Peer-victimization in multi-cultural context: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa* 21, 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.02.002>
- Roland, E., & Munthe, E. (Eds.). (2017). *Bullying (1989): An international perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315146985>
- Romera, E. M., Bravo, A., Camacho, A., & Ortega-Ruiz, R. (2024). The moral domain in peer relationships: Opportunities for interventions to prevent bullying. In J. S. Hong, H. C. Chan, A. L. C. Fung, & J. Lee (Eds.), *Handbook of School Violence, Bullying and Safety* (pp. 556-567). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.4337/9781035301362>

- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar, 48*, 1-12. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Romera, E. M., Casas, J. A., Gómez-Ortiz, O., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Moral domain as a risk and protective factor against bullying. An integrating perspective review on the complexity of morality. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.005>
- Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional social competence, motivation, and cyberbullying: A cultural approach with Colombian and Spanish adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 48*(8), 1183-1197. <https://doi.org/10.1177/0022022116687854>
- Romera, E. M., Luque-González, R., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XX1, 25*(1), 309-333. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30461>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Camacho, A. (2021). Bullying perpetration, moral disengagement and need for popularity: Examining reciprocal associations in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 50*(10), 2021–2035. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01482-4>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Falla, D. (2021). Moral disengagement strategies in online and offline bullying. *Psychosocial Intervention, 30*(2), 85-93. <https://doi.org/10.5093/pi2020a21>
- Rudman, L. A., & Glick, P. (2008). *The social psychology of gender: How power and intimacy shape gender relations*. Guilford Press
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T., & Garandeau, C. F. (2021). Bullying Prevention in Adolescence: Solutions and New Challenges from the Past Decade. *Journal of Research on Adolescence, 31*(4), 1023–1046. <https://doi.org/10.1111/jora.12688>
- Sánchez, V., Ortega Rivera, F., Ortega Ruiz, R., & Viejo Almanzor, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología (Internet), 2*(1), 97-109. <https://doi.org/10.24310/epspsiespsi.v2i1.13363>

- Sánchez, V., Rodríguez-de Arriba, M.-L., & Muñoz-Fernández, N. (2022). Is this WhatsApp conversation aggressive? Adolescents' perception of cyber dating aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19-20), NP17369-NP17393. <https://doi.org/10.1177/08862605211028011>
- Sánchez-Zafra, M., Gómez-López, M., Ortega-Ruiz, R., & Viejo, C. (2024). The association between dating violence victimization and the well-being of young people: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Violence*, 14(3), 158–173. <https://doi.org/10.1037/vio0000499>
- Sánchez, V., Muñoz-Fernández, N., & Vega-Gea, E. (2017). Peer sexual cybervictimization in adolescents: Development and validation of a scale. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(2), 171-179. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.04.001>
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield bullying project. *Early Child Development and Care*, 77(1), 47–55. <https://doi.org/10.1080/0300443910770104>
- Shaw, T., & Cross, D. (2012). The clustering of bullying and cyberbullying behaviour within Australian schools. *Australian Journal of Education*, 56(2), 142-162. <https://doi.org/10.1177/000494411205600204>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461>
- Smith, P. K., & S. Sharp (Eds.) (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Routledge.
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: Schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 10(1), 5–28. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-9009-4>
- Thornberg, R. (2023). Longitudinal link between moral disengagement and bullying among children and adolescents: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(6), 1099-1129. <https://doi.org/10.1080/17405629.2023.2191945>

- Toledano, N., Viejo, C., & OrtegaRuiz, R. (2025). Romantic competence and courtship skills: From the first romantic impulse to the management of mutuality. *Journal of Adolescence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/jad.12477>
- Toledano, N., Ortega-Ruiz, R., & Viejo, C. (2024) Observar y comprender el amor adolescente. En F. Córdoba, R. Ortega-Ruiz, & E. M. Romera (Eds.), *La práctica de la orientación educativa y sus desafíos para la comunidad* pp. (121-128). Graó.
- Tomaszewska, P., & Schuster, I. (2021). Prevalence of teen dating violence in Europe: A systematic review of studies since 2010. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 178, 11-37. <https://doi.org/10.1002/cad.20437>
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114-130. <https://doi.org/10.1177/0829573509357553>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/metaanalytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89. <https://doi.org/10.1002/cbm.808>
- Urrea, J. (2019). *La huella del silencio: Estrategias de prevención y afrontamiento del acoso escolar*. Ediciones Morata.
- Van der Meulen, K., Brugman, D., Hoyos, O. L., & del Barrio, C. (2019). Peer bullying, self-serving cognitive distortions and school moral climate perception in Spanish and Dutch secondary school students. *Infancia y Aprendizaje*, 42(2), 337-373. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578923>

- Vandebosch, H., & Green, L. (Eds.). (2019). *Narratives in research and interventions on cyberbullying among young people*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04960-7>
- Vega-Gea, E., Ortega-Ruiz, R., & Sánchez, V. (2016). Peer sexual harassment in adolescence: Dimensions of the sexual harassment survey in boys and girls. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(1), 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.002>
- Viejo, C., y Ortega-Ruiz, R. (2023). *Enamorarse en la Adolescencia. Aprendizaje emocional en el Cortejo Juvenil*. Síntesis.
- Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2325. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102325>
- Viejo, C., Sánchez-Jiménez, V., & Ortega-Ruiz, R. (2013). The importance of adolescent dating relationships. *Psicothema*, 25(1), 43-48. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.99>
- Viejo, C., Toledano, N., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia para las relaciones sentimentales en el proceso de cortejo adolescente: un estudio descriptivo. *Informació Psicológica*, 122, 46-62. <https://doi.org/10.14635/ipsic.1897>
- Viejo, C., Toledano, N., & Ortega-Ruiz, R. (2020). Romantic competence and adolescent courtship: The multidimensional nature of the construct and differences by age and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5223. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145223>
- Wang, C., & Goldberg, T. S. (2017). Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students. *Psychology in the Schools*, 54(6), 598-613. <https://doi.org/10.1002/pits.22042>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>

- Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M., & Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(1), 34–55. <https://doi.org/10.1002/jad.12109>
- Wu, N., Mo, J., Wen, A., Ou, H., Gu, W., Qiu, Y., Yuan, L., & Lan, X. (2023). Longitudinal relationship between bullying victimization and non-suicidal self-injury among Chinese adolescents: The buffering roles of gratitude and parental autonomy support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1440. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021440>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188–198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>



Contestación del
Excmo. Sr. D. Francisco Javier Méndez Carrillo

**Contestación del Excmo. Sr. D. Francisco Javier Méndez Carri-
llo al discurso de recepción de la Académica de número, Excma.
Sr.^a D.^a Rosario Ortega Ruiz, en la Academia de Psicología de
España.**

Excelentísimos Sres. D. Helio Carpintero Capell y D.^a M.^a Araceli Macià Antón, presidente y secretaria de la Academia de Psicología de España, excelentísimo Sr. D. Francisco Santolaya Ochando, tesorero de la Academia y presidente del Consejo General de la Psicología de España, excelentísimas académicas y académicos, personal técnico y de administración, estimados colegas, familiares, amistades, señoras y señores.

Como dejara escrito don Francisco de Quevedo y Villegas, el agradecimiento es la parte principal de un hombre de bien, así pues, quiero expresar mi gratitud a la Junta de Gobierno por designarme, en su nombre, para dar contestación al discurso de ingreso de la profesora D.^a Rosario Ortega Ruiz, catedrática emérita de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad de Córdoba.

Paseaba Agustín de Hipona arriba y abajo de la playa devanándose los sesos sobre el arcano de que tres personas fueran un único Dios, cuando entrevió en la lejanía a un niño que jugaba enfrascado en la orilla. Se llegó a él y, al descubrir lo que hacía, le preguntó espoleado por la curiosidad: «¿Para qué excavas un hoyo en la arena?». El chico abrazó con un gesto la inmensidad del mar antes de contestar: «Para meter toda esa agua aquí dentro». El doctor de la Iglesia sonrió maravillado ante tanta candidez. «Hijo, la tarea que te propones es imposible». Entonces el muchacho se alzó y replicó: «Es más factible que yo encierre el Mediterráneo en este pequeño agujero a que tú alcances a comprender el misterio de la Trinidad». En estos instantes me enfrento a un rompecabezas de análoga complejidad, cómo resumir en breves minutos una vida consagrada a la psicología, empero viene a mi mente con insistencia la frase bíblica, «la fe mueve montañas», de modo que me remango el chaqué y me pongo manos a la obra.

En su lúcida disertación, la profesora Ortega ha entretejido con destreza artesanal los mimbres del análisis sociohistórico de la juventud, la investigación sobre la violencia escolar y el cortejo adolescente y la reflexión profunda sobre un fenómeno que despierta viva preocupación en la comunidad escolar y en la sociedad.

Cinéfila confesa, radiografía a la juventud de los años setenta del pasado siglo aludiendo a la polvoreda levantada por *La naranja mecánica*. Prohibida en nuestro país, se estrena cuatro años más tarde que en nuestro entorno, en abril de 1975, bajo el paraguas protector de la Semana Internacional de Cine de Valladolid, que dedicó la edición de ese año al cine religioso, temática que los organizadores se vieron obligados a ampliar con la apostilla «y a los valores humanos», para sortear la censura y poder encajar la película en el certamen. La proyección no estuvo exenta de sobresaltos, en mitad del filme la policía irrumpió en el local por una amenaza de bomba. En junio se autoriza su pase exclusivamente en salas de arte y ensayo y en la segunda semana de noviembre, con Franco ya agonizante, llega por fin a las pantallas españolas. El temor a que la crueldad exhibida por el protagonista Alex DeLarge y sus pandilleros se convirtiera en modelo para los jóvenes eclipsó el auténtico mensaje, poner sobre la mesa el debate acerca de la naturaleza humana y los conceptos de libertad y violencia. Medio siglo después la serie Adolescencia de Netflix golpea nuestra conciencia adulta, todavía seguimos sin descifrar los códigos adolescentes.

La Historia es única e irreplicable: existe solo un Miguel de Cervantes, autor de *El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*, cumbre de la literatura universal; un Diego Velázquez, creador de *Las meninas*, obra maestra de la pintura; un Gran Capitán, paladín de la milicia hispana, del que vale la pena recordar su patronímico, Gonzalo Fernández de Córdoba. La monumental paradoja reside en que no es menos verdad que la historia propende a la repetición, el «eterno retorno» en palabras de Nietzsche. La profesora Ortega ha resistido la tentación de referirse a la belicosidad del siglo XX, no así el primer ministro de Singapur, que hace unos meses llamaba la atención sobre el claro paralelismo entre el terremoto en el orden económico global, desencadenado por la política arancelaria del presidente Trump, con la situación vivida hace un siglo. En su mensaje dirigido a la ciudadanía advierte: «La última vez que el mundo experimentó algo similar fue en la década de 1930. Las guerras comerciales se intensificaron hasta convertirse en conflictos armados y, finalmente, en la Segunda Guerra Mundial». Posiblemente la declaración peque de alarmista, pero es un fiel reflejo de la paramnesia *déjà vu, déjà entendu*, que suscitan algunos acontecimientos históricos.

Heráclito de Éfeso describe el flujo cambiante de la vida con el célebre aforismo: «Nadie se puede bañar dos veces en el mismo río». Su compatriota de la Magna Grecia, Parménides de Elea, argumenta en contra suyo: «Lo que es, no puede no ser». Al margen del caudal variable, el Guadalquivir árabe

es el mismo curso de agua que el Betis romano, que desde tiempo inmemorial nace en la Cañada de Aguafría de la sierra de Cazorla, crece a lo largo de su cauce secular atravesando los arcos del puente de piedra de Córdoba y muere desagrado en Sanlúcar de Barrameda. Aristóteles formula la síntesis de la tesis heraclitea y la antítesis parmenidea: aunque el agua sea distinta, el río es siempre el mismo; los accidentes mutan, la substancia permanece. El recurso a la fuerza para resolver los conflictos es una constante histórica, ayer dirimíamos las disputas a pedradas y estacazos, como en la pintura negra de Goya, el *Duelo a Garrotazos*, hoy con misiles balísticos y drones; el combate cuerpo a cuerpo cede el paso a la lucha teledirigida. Las armas son cada vez más sofisticadas, pero el anhelo de imponerse que subyace a la acción violenta es atemporal. Cambian las formas, el fondo persiste. La psicología arroja luz sobre este contrasentido, el devenir de la Humanidad es fluctuante, en cambio, la emoción y la motivación humanas resisten el paso del tiempo. Hoy como ayer, nos amamos, nos enfadamos, nos asustamos, nos alegramos, nos apenamos, nos asombramos; hoy como ayer, nos movemos impelidos por el afán de poder, de afiliación, de logro, de prestigio.

Ante el dilema circularidad versus linealidad del tiempo histórico cabe plantearse la hipótesis helicoidal. Conforme a esta proposición, la sociedad se mueve hacia delante girando sobre sí a semejanza del ciclo de las estaciones, cual si de la espiral de un berbiquí se tratara. El binomio ancestral «poderoso-débil», en términos coloquiales el pez grande se come al chico, al que la profesora Ortega se ha referido con la «ley del dominio-sumisión», se esconde tras máscaras variopintas: extorsionador y extorsionado, maltratador y maltratado, explotador y explotado, acosador y acosado, y una extensa sarta de relaciones tóxicas basadas en la coerción, que desenmascarara el profesor Patterson. Ciertamente el individuo hace siglos dejó de ser esclavo, siervo de la gleba o vasallo y se convirtió en ciudadano libre. No obstante, la dependencia no ha desaparecido y el poder se ejerce con mayor sutileza; algunos de los nuevos amos son, a nivel macroambiental, las grandes tecnológicas, los fondos de inversión y las multinacionales; a nivel microambiental, las redes sociales y ciertos influyentes y yutuberos sin escrúpulos. Pero una cosa es la agresión en un rifirrafe del juego y otra muy distinta la violencia indiscriminada de los matones de toda la vida, pues hasta la guerra se rige por reglas que deben respetarse. Hace algunos meses la opinión pública se estremeció al contemplar con espanto las imágenes de cuatro alumnos de un instituto agrediendo a un compañero con parálisis cerebral, que en vano intentaba esquivar la lluvia de golpes desde la impotencia que le mantenía amarrado, en sentido figurado, a su silla de ruedas.

Pero basta de naranjos mecánicos y pasemos a presentar una película más atrayente. La cinta lleva por título *Una investigadora apasionada* y relata las vicisitudes de una científica pionera en el estudio del acoso escolar. Los primeros pasos como psicóloga clínica en el Centro de Diagnóstico de la Seguridad Social revelan su alta sensibilidad hacia las necesidades y los problemas de las personas, labor que conjuga con la docencia universitaria iniciada a finales de los setenta en la Universidad de Sevilla, donde ocupa el cargo de directora del Instituto de Ciencias de la Educación.

Una fecha clave es 1992. La capital andaluza acoge la Exposición Universal y la 5th *European Conference on Developmental Psychology*, en la que nuestra protagonista actúa de anfitriona de los equipos de investigación de Noruega, Holanda, Reino Unido y España. Entretanto coloca la primera piedra de una tupida red internacional con una estancia en la Universidad de Sheffield, a la que seguirán otras en el Centro de Estudios Avanzados Politécnico Nacional de México, Instituto Roehampton, Universidad Greenwich y King's College de Londres, Universidad Robert Gordon de Escocia, Universidad de Bergen e Instituto de Educación de Estocolmo. Superado con brillantez el bautismo de fuego, se embarca en los proyectos *Sevilla y Andalucía antiviolencia escolar* y durante la singladura desarrolla una novedosa y provechosa intervención preventivo-paliativa en escuelas de zonas pobres del sur, con el sugerente nombre de *Convivencia escolar. ¿Qué es y cómo abordarla?*

Nuevo siglo, nueva línea de investigación, y el proyecto *Violencia escolar en Andalucía* abre las puertas a la exploración del ciberacoso, un implacable acoso telemático de 24 horas/365 días que, como avisa la profesora Garaigordobil, aumenta día a día exponencialmente. Cuanto más poderosa sea una herramienta, mayor controversia en torno suyo. Cada matanza de escolares en Estados Unidos resucita la discusión entre partidarios y detractores de las armas de fuego. Otro tanto sucede con la energía atómica, los trágicos accidentes de Chernóbil y Fukushima, o el riesgo de la guerra ruso-ucraniana para la central de Zaporíyia, no son óbice para que la Unión Europea incluya la energía nuclear entre las verdes y sostenibles. En nuestro país ha saltado al ruedo mediático la polémica sobre el uso del móvil en los centros educativos. La comunidad educativa se halla dividida, por lo general, los profesores, conscientes de los inconvenientes, se inclinan por la restricción más que los padres, que anteponen los beneficios de la comunicación. Según el Instituto Nacional de Estadística, el gran salto se produce al final de la Educación Primaria, de 10 a 11 años se duplica el porcentaje de niños con móvil, y a los 15 prácticamente todos

los adolescentes disfrutan de uno, en concreto, el 96 %. Un dato para la reflexión: el 87.6 % tiene móvil a los 13 años, cuando los organismos encargados de velar por la (ciber)seguridad, la Policía Nacional y la Agencia Española de Protección de Datos, desaconsejan regalar uno antes de los 14 años. Un estudio reciente de UNICEF España halla que casi el 60 % de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria acude al instituto con el móvil todos o casi todos los días y la cuarta parte del alumnado lo utiliza durante la clase. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos denuncia en el último informe del *Programme for International Student Assessment*, conocido como PISA, la caída de quince puntos en el rendimiento de matemáticas de los estudiantes que se distraen con actividades no educativas, notificaciones de las redes sociales o aplicaciones del móvil.

Castilla La-Mancha ha sido la primera en prohibir estos dispositivos en los colegios mediante la *Ley de protección social y jurídica de la infancia y la adolescencia*: «No deberán mantener operativos teléfonos móviles ni otros dispositivos de comunicación en los centros escolares, salvo en los casos previstos expresamente en el proyecto educativo del centro o en situaciones excepcionales, debidamente acreditadas». Paulatinamente se han sumando otras comunidades, entre ellas, Andalucía, Murcia y Madrid. Una de las razones esgrimidas para el veto es precisamente el acoso escolar; los expertos alertan del riesgo de ciberacoso asociado al uso del móvil en el recreo.

Por otro lado, no deja de ser contradictorio que la tecnología haya obrado el milagro de que estemos más conectados y desconectados a un tiempo. El fin de semana pasado cruzaba el parque a primera hora de la noche cuando pasé junto a cinco adolescentes apretujadas en un banco, no se miraban ni se dirigían la palabra. De pronto una osó romper el silencio, ninguna se dignó levantar la vista del móvil. ¿Para qué quedan a salir de marcha?, me pregunté. Y para mis adentros concluí que acababa de presenciar un ejemplo insuperable de la extinción conductual. Por ende, urge educar en el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación.

En 2001 nuestra protagonista se traslada a la Universidad de Córdoba, donde funda el *Laboratorio de estudios sobre convivencia y prevención de la violencia*, semillero fecundo de investigadores, que cuenta con treinta miembros. Para hacer manejable tal volumen se crean cinco equipos, con su correspondiente responsable y línea de investigación. En los siguientes años obtiene la cátedra, impulsa el departamento de psicología y pone en marcha el máster y

el programa de doctorado de Psicología Aplicada, ambos con mención de calidad otorgada por el ministerio.

Su actividad investigadora traspasa fronteras y firma un contrato con el Banco Interamericano de Desarrollo, con sede en Washington, para evaluar la violencia escolar y juvenil en los países más pobres de Centroamérica: Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua. En esta orilla del Atlántico participa en las Acciones Integradas España-Reino Unido y en los programas-marco Horizonte, Conectar, Minerva y Dafne, de la Unión Europea. Asimismo instituye con colegas franceses, ingleses e italianos el Observatorio Internacional de la Violencia Escolar, organismo del que ocupó la vicepresidencia, forma parte de los paneles del Consejo Europeo de Investigación, para las becas *Early* y *Consolidator Grants*, y es evaluadora de la Fundación Europea para la Ciencia.

En apenas diez años desde la efeméride del V Centenario del Descubrimiento de América alcanza la madurez, pero el clímax está aún por llegar. La segunda década del presente siglo es testigo de un giro decisivo en el abordaje del tema: el análisis de la dimensión ética para subsanar el vacío epistemológico detectado. El déficit de empatía y la desconexión moral saltan a primer plano. A estas alturas de la película la progresión de la protagonista es palmaria, dedicada hasta entonces a replicar constructivamente los estudios de corte descriptivo del profesor Olweus sobre frecuencia, roles, tipos, diferencias de edad y género, y otras variables del acoso escolar, toma una decisión audaz y se lanza a la búsqueda de un marco teórico comprensivo. La transición de la mera caracterización a la sólida fundamentación marca un hito transcendental, con ilusión se aventura por un terreno inexplorado, que supone apartarse de las directrices del maestro de cantería para emprender su propio camino; ese día renuncia a tallar sillares y abandona el oficio de picapedrera para inaugurar su taller de labrado y alzar una impresionante y hermosa catedral al conocimiento.

Hacia la conclusión de la película bucea en las primeras relaciones de pareja. El enfoque sorprende, a la par que despierta admiración. En vez de examinar la violencia y el amor como temas cuanto menos independientes, sino contrapuestos, son considerados aspectos del mismo fenómeno y analizados a la luz de la complejidad del desarrollo socio-moral del adolescente. El inquietante interrogante es si de las cenizas del acoso escolar en la adolescencia tardía renace, cual ave Fénix, la violencia del cortejo en la juventud.

A reseñar la secuencia en la que un actor de reparto, que había coincidido con la protagonista en la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva, es interrogado por las cualidades que adornan a su colega:

- a) **Mente abierta.** Posee gran curiosidad científica y flexibilidad. Siempre dispuesta a aprender, a investigar incluso en campos ajenos, a formarse continuamente. Su actitud crítica es notable.
- b) **Afrontamiento de los desafíos.** Asume retos, se crece ante la dificultad, busca solución a los problemas, no desperdicia tiempo en lamentaciones ni se desanima ante los obstáculos. Resiste la adversidad.
- c) **Habilidades de liderazgo.** Escucha activamente. Delega funciones, empodera al equipo, incentiva el pensamiento estratégico, prioriza el desarrollo personal, promociona a sus colaboradores.
- d) **Capacidad de trabajo.** Tenaz, constante, esforzada, maneja las fuentes de documentación, extrae la información relevante de la bibliografía, planifica y organiza las tareas.
- e) **Valía humana.** Afable, cordial, generosa, con enorme empatía y espíritu de equipo, objetiva al reconocer los méritos de los demás, encajar las críticas y asumir los errores. Actitud ética intachable: respetuosa, responsable, leal, honesta, comprometida con la educación y el progreso social.

Los créditos que aparecen al final del metraje dan fe de la magnitud de su producción, las cifras son apabullantes: 43 tesis doctorales dirigidas, 41 proyectos de investigación en convocatorias competitivas autonómicas, nacionales y europeas, 212 artículos, 35 libros, más de 40 capítulos, índice H en Scopus de 45 con cerca de ocho mil citas; 6 sexenios, cinco de investigación y uno de transferencia; 6 premios de investigación, de los que destaca el Premio Galileo a la Excelencia en Investigación y Transferencia del Conocimiento.

Más allá de los números, la excelsitud de la trayectoria de la protagonista de *Una investigadora apasionada* la hace merecedora del Óscar de la Academia de las Artes y Ciencias Cinematográficas de los Estados Unidos de América, disculpen el lapsus, de la medalla 45 de la Academia de Psicología de España. Su ingreso, además de sumar una mujer, contribuye, como señalará la profesora Díaz Aguado en la *laudatio*, a reforzar el área de Psicología

Evolutiva y de la Educación, que cuenta con escasos miembros, y a incorporar a la Universidad de Córdoba al elenco de instituciones universitarias de la Academia.

Pero la historia es interminable y la profesora Ortega, ahora emérita, presta sus servicios en la *Unidad de atención psicológica* de su universidad, feliz de seguir ayudando a la gente, una prueba más de su altruismo y calidad humana.

Querida Charo, la Academia te recibe con los brazos abiertos: ¡Bienvenida!

Muchas gracias.



www.academiapsicologia.es