



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Programa de Doctorat: Investigació en Psicologia
RD 99/2011

Facultat de Psicologia

***PREVENCIÓN DEL ACOSO EN
ADOLESCENTES A TRAVÉS DE LAS NUEVAS
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE
LA COMUNICACIÓN: PROGRAMA
PREV@CIB***

Tesis Doctoral

Jessica Ortega Barón

Dirigida por:

Sofía Buelga Vásquez
María Jesús Cava Caballero

Valencia, Octubre 2017

Esta Tesis Doctoral se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación ACIF/2014/110 "Prevención del acoso en adolescentes a través de las Nuevas Tecnologías de la de la Información y de la Comunicación: Programa Prev@cib", subvencionado por la Consellería de Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, dentro del Programa VALi+d para investigadores en formación.

Nota: Aceptamos las normas internacionales sobre lenguaje no-sexista. No obstante, en la presente Tesis hemos optado por utilizar el término genérico masculino, tal y como suele hacerse en estos casos para evitar obstrucciones en su lectura.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecer a todas las personas que han hecho posible esta tesis doctoral. Todos habéis contribuido con vuestro apoyo, dedicación, amor y esfuerzo.

No hay sensación más bonita que sentirte afortunado, y yo me he sentido muy afortunada a lo largo de todos estos años con mis directoras. En especial, a mi directora Sofía, la luz que guía mis pasos desde el inicio. Contigo crezco cada día tanto a nivel profesional como personal. Desde el inicio me has enseñado la importancia de la vocación y el buen hacer. Has convertido una idea en una experiencia inolvidable y mis inseguridades en fortalezas. Gracias por sacar lo mejor de mí y por preocuparte por mi desarrollo profesional. Te agradezco tu disponibilidad, paciencia y apoyo incondicional. Sin duda, creo que la vida te da regalos y tenerte en mi vida es uno de ellos. Ojalá a lo largo de los años pueda seguir aprendiendo de ti, porque eres una excelente profesional y una persona excepcional. A M^a Jesús Cava, nunca olvidaré cuando me dieron la beca en aquel congreso cómo calmaste mis nervios con la templanza y la bondad que te caracteriza. Gracias por tus recomendaciones y consejos, por la confianza, por cada palabra amable, porque me han servido de mucho a lo largo de todos estos años.

A los cuatro institutos que han participado en la investigación de esta tesis doctoral (IES Turís, IES Ricardo Marín Cheste IES, Gonzalo Anaya Xirivella, e IES Districte Marítim). Gracias a los directores, jefes de estudio, psicopedagogas, orientadoras y profesores por vuestra profesionalidad y dedicación para hacer posible esta tesis doctoral. Gracias a mis compañeras de investigación Sara, Bea, María y a todos los profesores que con su tiempo, dedicación y esfuerzo implementaron el programa en sus aulas. Gracias a esta experiencia he conocido a estos grandes profesionales que con su vocación hacen de este mundo un lugar mejor. Por supuesto, también me gustaría agradecer a los adolescentes que participaron en la investigación. Porque gracias a vuestras aportaciones, sugerencias e ideas me habéis acercado a entender mejor el cyberbullying y qué elementos son necesarios para acabar con este problema.

A mi padre, porque todo lo que tengo y todo lo que soy te lo debo a ti. Tú representas el amor más incondicional, porque sin ti y sin tu esfuerzo no podría haber llegado a donde estoy, eres mi punto de referencia en este mundo. A mi yaya, porque ella me enseñó desde niña que las circunstancias no me determinan, porque su recuerdo y bondad me da fuerzas para seguir

en todos los momentos de mi vida. A mi hermana, Eva, la mejor conexión con mi pasado y mi futuro. Porque siempre que la necesito está ahí, dispuesta a todo por ayudarme. Gracias por toda tu dedicación y apoyo. A Baharak, mi otra mitad, la que más me conoce y entiende todas mis subidas y bajadas, gracias por entender mis ausencias y apoyarme en todo momento, porque tu apoyo ha sido clave ahora y siempre. A Migue por su amor incondicional y su infinita paciencia, porque desde que llegaste a mi vida has llenado mis días de felicidad y has creído en mí cuando ni yo misma lo hacía. Gracias por ser mi sustento y mi todo, sin ti no hubiera sido posible. Prometo no leerte más frases por si quedan bien, te quiero. A mis amigas de la infancia (Asun, Teresa y Almudena) por darme ánimos desde la distancia, porque desde la lejanía os siento muy cerca.

A Alejandro Zarco, porque con el logo y con tu producción audiovisual has permitido que el programa Prev@cib lata con fuerza, con un diseño atractivo y potente. Gracias por todo tu talento y dedicación. A Carlos, por hacer posible que mi tesis sea internacional con su comprometida dedicación a la inglesa, tanto tu como Miguel sois muy importantes en mi vida. A Jose, por prestarme siempre tu ayuda y por las horas empleadas en este trabajo, porque sin duda te mereces el café prometido. A Eva, por subirme en mis horas bajas y ayudarme siempre a avanzar. Por preocuparte por esta tesis y por mí a lo largo de todo este camino. Por toda tu rigurosidad y detalle, y por todo tu apoyo y dedicación, ¡Gracias!

Thanks to Dr. Marcel Van Acken for your hospitality and attention during my research stay in the Utrecht University (The Netherlands). In that months I met amazing professionals and a wonderful people. Thanks to Nienke (my dear friend and my own angel), Jurjen and Sander (who protected me a lot, thanks for all), and Tina (my dear flatmate). All of you became this stay in an unforgettable experience. Gracias a mi hermana de estancia, Miriam Ortega porque esta experiencia nos ha unido para siempre. Te has convertido en alguien muy especial para mí, sin duda la mejor de las casualidades eres tú.

Gracias al profesor Pedro Hontangas por su asesoramiento en la metodología y en los análisis estadísticos. Y por supuesto, gracias a los miembros del Grupo Lisis, por hacerme partícipe de un grupo de investigación compuesto por grandes profesionales que velan por el bienestar de los menores.

Gracias Silvia por tus consejos y aportaciones. También me gustaría agradecer a todos los compañeros de doctorado a lo largo de estos años, por todas las experiencias compartidas

y por compartir. En especial a Laura, Bego y Vicente, mis grandes compañeros de máster y de doctorado a los que siempre he podido recurrir ante una duda o preocupación.

Por último, me gustaría señalar que esta investigación ha sido subvencionada en el marco del Proyecto de Investigación ACIF/2014/110 "Prevención del acoso en adolescentes a través de las Nuevas Tecnologías de la de la Información y de la Comunicación: Programa Prev@cib", por la Consellería de Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, dentro del Programa VALi+d para investigadores en formación.

RESUMEN

Antecedentes: la aparición y el uso cada vez más frecuente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's, a partir de ahora) ha posibilitado nuevas formas de interacción entre los adolescentes, y también que el acoso escolar tradicional haya traspasado las barreras de los patios escolares para continuar en las propias casas de las víctimas (Buelga, 2013; Durán & Martínez-Pecino, 2015). El cyberbullying se define como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2008). Los estudios evidencian un aumento en la prevalencia del cyberbullying que afecta cada vez a niños y adolescentes más jóvenes (Kessel-Schneider, O'Donnell, & Smith, 2015; Zych, Ortega-Ruiz, & Marín-López, 2016).

Ciertamente, el cyberbullying causa un elevado daño psicosocial y emocional en las víctimas; éstas tienen sentimientos de ansiedad, miedo, nerviosismo, irritabilidad, somatizaciones, trastornos del sueño, dificultades para concentrarse, ideación suicida (Garaigordobil, 2011). Cuando la víctima ya no tiene capacidad para soportar tanto sufrimiento, puede llegar al suicidio (Iranzo, 2017; Mendoza, 2012). Por su parte, también es de destacar en el surgimiento y continuidad del cyberbullying el papel de los observadores y de los agresores. Estos últimos no solo están implicados en este tipo de violencia, sino que también suelen participar en una constelación de otros comportamientos antisociales y conductas desviadas (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2016; Ortega-Barón, Buelga, Cava, & Torralba, 2017).

La preocupación social que suscita el creciente problema mundial del cyberbullying pone en evidencia la necesidad de elaborar programas para disminuir y prevenir el cyberbullying en una sociedad cada vez más tecnologizada y que accede a las tecnologías en edades cada vez más tempranas (Buelga & Pons 2011; Cénat, Hébert, Blais, Lavoie, Guerrier, & Derivois, 2014).

Objetivos: El objetivo principal de esta tesis doctoral fue diseñar, implementar y evaluar un programa de prevención del cyberbullying llamado Prev@cib, dirigido a población adolescente. En concreto, los objetivos específicos de la presente investigación fueron:

- 1) Construir y validar un programa de prevención del cyberbullying dirigido a adolescentes.

- 2) Formar a los profesores para que tengan las estrategias y destrezas necesarias para implementar el programa Prev@cib.
- 3) Evaluar los efectos del programa Prev@cib en las siguientes variables: conocimiento del cyberbullying, cibervictimización, ciberagresión, victimización escolar, conducta violenta escolar, exposición de datos online, conductas peligrosas en Internet, autoestima, empatía, conducta ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida.
- 4) Analizar las relaciones entre la cibervictimización y la ciberagresión con las variables de estudio mencionadas.
- 5) Analizar la capacidad predictiva de las variables analizadas en la cibervictimización y la ciberagresión.
- 6) Evaluar desde la perspectiva de los adolescentes (grupo intervención) el grado de cambio (de 1 a 10) experimentado por efecto del programa Prev@cib.

Metodología:

Participantes: La muestra estuvo formada por 660 alumnos, de ambos sexos, de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M = 13.58$, $DT = 1.26$), pertenecientes a 35 clases de cuatro institutos públicos de Enseñanza Obligatoria de la provincia de Valencia.

Diseño metodológico: Se utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pre-test y post-test con grupo de intervención ($n = 424$) y grupo de control ($n = 236$).

Instrumentos:

- *Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet* (CYBVIC; adaptación de Buelga, Ortega-Barón, & Torralba, 2016).
- *Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet* (CYB-AGRESS; adaptación de Buelga, Ortega-Barón, & Torralba, 2016).
- *Escala de Victimización entre Iguales en el contexto escolar* (Cava & Buelga, en prensa).
- *Escala de Conducta Violenta en la Escuela* (Little, Henrich, Jones, & Hawley, 2003).
- *Escala breve de autoestima* (RSE; adaptación de Cogollo, Campo-Arias, & Herazo, 2015).
- *Escala de Preocupación Empática* (IRI; adaptación de Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberría, Montes, & Torres, 2003).
- *Escala de Conducta de Ayuda* (adaptación de Calvo, González, & Martorell, 2001; Carlo, Husmann, Christiansen, & Randall, 2003; Inderbitzen & Foster, 1992).

- *Escala de Percepción de Ayuda del Profesor* (CES; adaptación de Fernández- Ballesteros & Sierra, 1989).
- *Escala de Satisfacción con la vida* (adaptación de Atienza, Pons, Balaguer, & García-Merita, 2000).
- *Cuestionario de Evaluación del Programa Prev@cib* (adaptado de Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014a).

Se elaboraron para los propósitos de la investigación, los siguientes instrumentos:

- *Escala de conocimiento del ciberacoso.*
- *Escala de exposición de datos personales en las redes sociales.*
- *Escala de conductas potencialmente peligrosas en Internet.*

Análisis de datos: El análisis principal de la investigación consistió en el análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 2x2) con factor inter-grupo (grupo de intervención y grupo control) y factor intra-sujeto (antes y después del programa). En este análisis se calculó para cada una de las variables analizadas el estadístico η^2 como indicador del tamaño del efecto del contraste realizado y la potencia observada.

También, se realizó un análisis de correlación de Pearson para determinar las relaciones existentes entre la cibervictimización y la ciberagresión con las variables analizadas en esta investigación. Además, se efectuaron análisis de regresión lineal múltiple para analizar el valor predictivo de las variables en la cibervictimización y en la ciberagresión.

Como complemento, se realizaron análisis descriptivos para los cuestionarios que se administraron a los profesores para valorar el curso formativo, y para los cuestionarios que se administraron a los adolescentes para valorar el programa Prev@cib.

Resultados: Los resultados muestran que el programa Prev@cib tuvo efectos positivos para disminuir el cyberbullying, tanto en cibervictimización como en ciberagresión. También se observó una disminución del acoso escolar, exposición de datos personales en las redes sociales y conductas peligrosas en Internet que ponen al adolescente en una situación de riesgo. Por último, también se constató una mejora en la autoestima, empatía y percepción de ayuda por parte de los profesores, así como un aumento de las conductas de ayuda.

Los resultados muestran que la cibervictimización y ciberagresión son las variables con más peso predictivo entre sí. Estas variables presentan también una alta correlación con la victimización escolar, conducta violenta escolar y conductas peligrosas en Internet.

Por otra parte, nuestros datos indican que los profesores valoran de forma positiva el curso formativo implementado por la doctoranda. Además, hubo un efecto positivo del

programa Prev@cib, en cuanto al cambio que los adolescentes manifestaron tras haber realizado el programa.

Conclusiones: Esta tesis doctoral proporciona un novedoso programa de prevención del cyberbullying en población escolar. El programa Prev@cib ha demostrado tener efectos positivos en la reducción del cyberbullying, siendo este el principal propósito de esta investigación. Además, también resulta efectivo en la disminución del bullying y las conductas de riesgo en el espacio virtual. La potenciación después del programa de variables psicosociales tales como la autoestima, la empatía o la conducta de ayuda, es otro aspecto a destacar en esta investigación. Asimismo, otra interesante contribución de la tesis es el curso formativo dirigido a los profesores que ha sido valorado muy positivamente por el equipo docente.

A su vez, esta tesis aporta un mayor conocimiento de las variables que influyen en mayor o en menor medida en la aparición y continuidad del cyberbullying. Así se ha podido corroborar la continuidad entre el acoso escolar y el cyberbullying, y se ha mostrado la importancia de prevenir las conductas que ponen en riesgo a los menores en el espacio virtual. Por otra parte, los resultados sugieren que cada vez son más frecuentes las víctimas de acoso escolar que utilizan las tecnologías para ciberagredir a sus agresores, a modo de venganza o como forma de tomar represalias.

Aunque esta tesis doctoral cuenta con ciertas limitaciones teóricas y metodológicas, los resultados muestran la importancia que tiene la prevención para reducir y prevenir el cyberbullying. Como perspectiva futura se plantea, por un lado, profundizar en algunos resultados obtenidos en esta tesis doctoral con un estudio longitudinal para conocer los efectos a largo plazo del programa. También, se pretende adaptar e implementar el programa Prev@cib en población escolar de primaria, y difundir este programa tanto en otras provincias de España como en otros países de Europa y América Latina.

ABSTRACT

Antecedents: The emerging and every time more common use of information and communication technologies (hereafter, ICTs) have fostered new ways of interaction among teenagers, as well as a move of traditional bullying practices from school recess areas to the victims actual domestic scope (Buelga, 2013; Durán & Martínez-Pecino, 2015). Cyberbullying is defined as an aggressive and intentional conduct towards a victim, incapable of self-defense, recurrently perpetuated in time by an individual or a group employing electronic devices (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2008). Studies evidence a surge in the cyberbullying prevalence, specifically affecting children and teenagers at an increasing younger age (Kessel-Schneider, O'Donnell, & Smith, 2015; Zych, Ortega-Ruiz, & Marín-López, 2016).

Cyberbullying certainly causes a high psychosocial and emotional damage to victims, who experience feelings such as anxiety, fear, agitation, irritability, somatizations, sleep disorders, difficulty in concentrating and suicidal thinking (Garaigordobil, 2011). Once the victim is unable to bear the suffering any longer, he or she can go as far as to commit suicide (Iranzo, 2017; Mendoza, 2012). Likewise, in the origin and continuity of cyberbullying the role of bystanders and cyber-aggressors needs to have a remarkable observance. The latter are not only implicated in in this type of violence, but also tend to take part in a variety of antisocial and deviant behaviours (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2016; Ortega-Barón, Buelga, Cava, & Torralba, 2017).

The worldwide social concern this growing cyberbullying issue arises reveals the need to build up programmes that decrease and prevent cyberbullying in an increasingly technological society which grants access to new technologies to an increasingly earlier ages (Buelga & Pons 2011; Cénat, Hébet, Blais, Lavoie, Guerrier, & Derivois, 2014).

Objectives: the main objective of this doctoral thesis was to design, implement and assess a cyberbullying prevention programme called Prev@cib, targeted to the teenage population. The specific objectives of this research were:

- 1) To create and validate a cyberbullying programme aimed at teenagers.
- 2) To train teachers so that they obtain sufficient strategies and skills to implement the Prev@cib programme.
- 3) To assess the Prev@cib programme effects in the following variables: cyberbullying awareness, cybervictimization, cyber-harassment, school victimization, violent school

conduct, online details exposure, dangerous Internet-based conducts, self-esteem, empathy, aid conduct, teacher's help perception and life satisfaction.

- 4) To analyze the connection between cybervictimization and cyber-harassment applied to the research variable aforementioned.
- 5) To analyze the forecasting capacity of the analyzed variables in cybervictimization and cyber-harassment.
- 6) To assess from a teenager's point of view (intervention group) the change degree (from 1 to 10) experienced as a result of the Prev@cib programme effects.

Methodology:

Participants: the sample consisted of 660 students from both sexes whose age ranged from 12 to 17 years old. ($M = 13.58$, $DT = 1.26$), belonging to 35 different classes in four public secondary schools in the province of Valencia.

Methodological design: a quasi-experimental design consisting of pre-test and post-test repeated measurements with an intervention group ($n = 424$) and a control group ($n = 236$).

Instruments: the administered scales were the following:

- *Victimization through Mobile Phone and the Internet Scale (CYBVIC; adapted from Buelga, Ortega-Barón, & Torralba, 2016).*
- *Aggressions through Mobile Phone and the Internet Scale (CYB-AGGRESS; adapted from Buelga, Ortega-Barón, & Torralba, 2016).*
- *Victimization among Equals in the school scope Scale (Cava & Buelga, in press).*
- *Violent Conduct at School Scale (Little, Henrich, Jones, & Hawley, 2003).*
- *Self-esteem brief scale (RSE: adapted from Cogollo, Campo-Arias, & Herazo, 2015).*
- *Empathic Concern Scale (IRI; adapted from Calvo, González., & Martorell, 2001; Carlo, Husmann, Christiansen, & Randall, 2003; Inderbitzen & Foster, 1992).*
- *Teacher's Aid Perception Scale (CES; adapted from Fernández-Ballesteros & Sierra, 1989).*
- *Aid Conduct Scale (adaptaded de Carlo, Husmann, Christiansen, & Randall, 2003; Calvo, González., & Martorell, 2001; Inderbitzen & Foster, 1992).*
- *Life Satisfaction Scale (adapted from Atienza, Pons, Balaguer, & García-Merita, 2000).*
- *Assessment questionnaire for Prev@cib Programme (adapted from Garaigordobil & Marínez-Valderrey, 2014a).*

The following instruments were developed for the purposes of the research:

- *Cyber-harassment Awareness Scale*
- *Personal details exposure in social media scale*
Potentially dangerous conducts on the Internet scale

Data analysis: the main analysis for this research consisted in the repeated measurements variance (ANOVA 2x2) with inter-group factor (intervention and control group) and intra-subject factor (before and after the programme). For this analysis, we calculated the statistical μ^2 as indicator of the size of the effect in the contrast performed and the observed power.

Furthermore, we carried out a Pearson Correlation analysis to determine the existing connections between cybervictimizing and cyber-harassment applying the analyzed variables from our research. In addition, multiple linear regression analyses were conducted to analyze the predictive value of the variables in cybervictimizing and cyber-harassment.

As a complement, a number of descriptive analyses were conducted for the questionnaires administered to teachers in order to assess the training course, as well as for the questionnaires administered to the participant teenager as an attempt to assess the Prev@cib programme.

Results: Results show that the Prev@cib programme had positive effects in the decrease of cyberbullying, both in cybervictimizing and cyber-harassment. Likewise, we observed a decrease in school bullying, personal details exposure in social networks and dangerous conducts on the Internet which endanger teenagers. Finally, it was noted an improvement in self-esteem, empathy and aid perception coming from teachers, as well as an increase in aid conducts.

The results show that both cybervictimizing and cyber-harassment are the highest predictive significance. These variables also show a high correlation with the school victimizing, school violent conduct and dangerous conducts on the Internet.

On the other hand, our data show that teachers value in a positive way the implemented training course conducted by the doctoral candidate. In addition, a positive effect resulting from the Prev@cib programme implementation was observed, as students showed a change in their attitudes at the end of the programme.

Conclusions: this dissertation provides with a pioneering cyberbullying prevention programme among student population. Prev@cib programme has proved to have positive effects towards a reduction of cyberbullying, this being the main aim of this research.

Furthermore, an effective decrease of school bullying and risk conducts in the virtual space was clearly observed. The reinforcement, once the programme concluded, of psychosocial variables such as self-esteem, empathy and aid conduct, is another remarkable aspect to be highlighted from this research. Additionally, another interesting contribution of this thesis is the training course aimed at teachers, which has been positively valued by the whole teaching staff.

In addition, this thesis provides a wider knowledge on the variables that influence, to a greater or lesser extent, the occurrence and persistence of cyberbullying. In this way, we have been able to verify the continuity between school bullying and cyberbullying, revealing the importance of preventing such conducts that clearly endanger minors in the virtual space. Furthermore, the result suggests that school bullying victims that use technologies in order cyber-harass their aggressors as a revenge are becoming more and more common.

Despite certain theoretical and methodological limitations observed in this doctoral thesis, the results show the importance that prevention holds in the reduction and prevention of cyberbullying. As a future perspective we suggest, on one hand, a deeper research of the obtained results in this dissertation with a longitudinal study to know the long term effects of the programme. We also urge a further adaptation and implementation of Prev@cib programme among the primary school population and the spreading of this programme to other Spanish regions as well as other European and Latin American countries.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	5
ÍNDICE DE CONTENIDOS	9
INDICE DE TABLAS.....	13
INDICE DE FIGURAS.....	15
INTRODUCCIÓN.....	17
INTRODUCCIÓN.....	19
CAPÍTULO I. ADOLESCENCIA EN LA ERA TECNOLÓGICA	29
1.1. ADOLESCENCIA: UNA ETAPA DE CAMBIOS	29
1.1.1. <i>Cambios en el desarrollo biológico</i>	31
1.1.2. <i>Cambios en el desarrollo psicológico</i>	33
1.1.3. <i>Cambios en el desarrollo social</i>	36
1.2. ADOLESCENCIA Y TECNOLOGÍAS	41
1.2.1. <i>Expansión de las TIC´s</i>	41
1.2.2. <i>La nueva era digital</i>	43
1.2.3. <i>La generación de los nativos digitales</i>	45
1.2.4. <i>Acceso y uso de las tecnologías</i>	46
1.2.5. <i>Riesgos derivados del mal uso de las tecnologías</i>	52
CAPÍTULO II. ADOLESCENCIA Y CYBERBULLYING	59
2.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL CYBERBULLYING	59
2.2. TIPOS DE CYBERBULLYING	64
2.3. ROLES IMPLICADOS EN EL ACOSO CIBERNÉTICO	66
2.3.1. <i>Agresores</i>	67
2.3.2. <i>Víctimas</i>	69
2.3.3. <i>Observadores</i>	71
2.3.4. <i>Doble rol</i>	73
2.4. DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE EL BULLYING Y EL CYBERBULLYING	74
2.5. PREVALENCIA DEL CYBERBULLYING	75
2.5.1. <i>Prevalencia del cyberbullying en España</i>	77
2.5.2. <i>Prevalencia del cyberbullying en el mundo</i>	80
2.6. CONSECUENCIAS DEL CYBERBULLYING.....	83
CAPÍTULO III. MODELOS Y TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL CYBERBULLYING	87
3.1. PRINCIPALES TEORÍAS Y MODELOS	87
3.1.1. <i>Teoría de la Tresca</i>	87
3.1.2. <i>Proyecto EU Kids Online</i>	88

3.1.3. Teoría del comportamiento planificado	89
3.1.4. Teoría del comportamiento social normativo	90
3.1.5. Modelo general de la agresión.....	92
3.1.6. Teoría general de la tensión.....	94
3.2. MODELO DEL EMPOWERMENT	94
3.2.1. El cyberbullying desde el empowerment	96
3.3. MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL	99
3.3.1. El cyberbullying en términos de responsabilidad	101
3.4. MODELO ECOLÓGICO.....	103
3.4.1. El cyberbullying desde la perspectiva ecológica	105
CAPÍTULO IV. REVISIÓN DE PROGRAMAS Y ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN DEL CYBERBULLYING	115
4.1. RECOMENDACIONES Y ESTRATEGIAS	115
4.2. REVISIÓN DE PROGRAMAS	120
4.2.1. Programas de prevención en el ámbito internacional	121
4.2.2. Programas de prevención en el ámbito nacional.....	138
CAPÍTULO V. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	149
5.1. OBJETIVO GENERAL.....	149
5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	149
CAPÍTULO VI. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PREV@CIB	155
6.1. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA PREV@CIB.....	155
6.1.1. Objetivos del programa Prev@cib.....	155
6.1.2. Población diana del programa.....	156
6.1.3. Conceptualización teórica del programa.....	156
6.1.4. Descripción de los módulos del programa Prev@cib.....	156
6.1.5. Materiales e instrucciones para la aplicación del programa	160
6.2. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA PREV@CIB	163
6.2.1. Descripción de las sesiones del programa.....	163
6.2.2 Sugerencias metodológicas para la correcta aplicación del programa	166
CAPÍTULO VII. FORMACIÓN A LOS PROFESORES.....	169
7.1. EL ROL CENTRAL DE LAS ESCUELAS EN EL CYBERBULLYING	169
7.2. ESTRUCTURA Y OBJETIVOS DEL CURSO DE FORMACIÓN AL PROFESORADO	173
7.3. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL CURSO FORMATIVO A PROFESORES	176
CAPÍTULO VIII. MÉTODO	181
8.1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	181
8.2. PARTICIPANTES	182
8.3. PROCEDIMIENTO.....	185
8.4. INSTRUMENTOS	186
8.5. ANÁLISIS DE DATOS.....	190
CAPÍTULO IX. RESULTADOS	193
9.1. DESCRIPTIVOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS GRUPOS (TIEMPO 1)	193

9.2. PRUEBA LEVENE DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS.....	194
9.3. DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS EN LAS VARIABLES DE ESTUDIO (TIEMPO 1)	194
9.4. IMPACTO DEL PROGRAMA PREV@CIB: ANOVA DE MEDIDAS REPETIDAS 2X2.....	195
9.5. ANÁLISIS CORRELACIONALES ENTRE CYBERBULLYING Y VARIABLES DE ESTUDIO (TIEMPO 2).....	213
9.6. ANÁLISIS DE REGRESIÓN DE LAS VARIABLES ANALIZADAS EN EL CYBERBULLYING (TIEMPO 2).....	214
9.7. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.....	216
CAPÍTULO X. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	221
10.1. CONCLUSIONES	221
10.2. CONCLUSIONS	228
10.3. DISCUSIÓN.....	236
<i>10.3.1. Aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación</i>	<i>264</i>
ANEXOS	317

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de las TIC´s.....	44
Tabla 2. Tipos de cyberbullying en función de la acción (Willard, 2006).....	64
Tabla 3. Diferencias y similitudes entre el bullying y el cyberbullying	75
Tabla 4. Prevalencia del cyberbullying en el ámbito nacional.....	79
Tabla 5. Prevalencia del cyberbullying en el ámbito internacional	82
Tabla 6. The Five C´s: modelo propuesto por Cross et al. (2015)	112
Tabla 7. Recomendaciones para las intervenciones en el cyberbullying (Fryer, 2006).....	119
Tabla 8. Revisión de programas de cyberbullying por orden cronológico	140
Tabla 9. Programa Prev@cib: módulos, sesiones, actividades y objetivos	164
Tabla 10. Orden, sesiones y objetivos del curso formativo dirigido a los profesores.....	175
Tabla 11. Cuestionario de valoración del curso formativo por parte de los profesores.....	176
Tabla 12. Descriptivos sociodemográficos del grupo intervención y grupo control	193
Tabla 13. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas de muestras independientes.....	194
Tabla 14. Diferencia de medias en los grupos (Tiempo 1): Media (DT), prueba T.....	195
Tabla 15. Prueba de los efectos inter-grupo y análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 2x2) en todas las variables de estudio	196
Tabla 16. ANOVA medidas repetidas 2x2 para efectos en conocimiento del cyberbullying	198
Tabla 17. Estadísticos descriptivos inter-grupo en el conocimiento del cyberbullying.....	198
Tabla 18. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la cibervictimización	199
Tabla 19. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la cibervictimización	200
Tabla 20. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la ciberagresión.....	201
Tabla 21. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la ciberagresión	201
Tabla 22. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la victimización escolar ..	202
Tabla 23. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la victimización escolar.....	202
Tabla 24. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la conducta violenta escolar	204
Tabla 25. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la conducta violenta escolar.....	204
Tabla 26. ANOVA de medidas repetidas para los efectos en la exposición de datos online.	205
Tabla 27. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la exposición de datos online	205
Tabla 28. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para efectos en conductas peligrosas Internet	206
Tabla 29. Estadísticos descriptivos inter-grupo en las conductas peligrosas Internet	207
Tabla 30. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la autoestima.....	208
Tabla 31. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la autoestima	208
Tabla 32. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la empatía.....	209
Tabla 33. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la empatía	209
Tabla 34. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la conducta de ayuda	210
Tabla 35. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la conducta de ayuda.....	211
Tabla 36. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la ayuda del profesor	212
Tabla 37. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la percepción de ayuda del profesor.....	212
Tabla 38. Correlaciones de Pearson entre el cyberbullying y las variables de estudio (Tiempo 2).....	214
Tabla 39. Variables predictoras de la cibervictimización (Tiempo 2)	215
Tabla 40. Variables predictoras de la ciberagresión (Tiempo 2)	216
Tabla 41. Media (Desviación Típica) en el grado de cambio experimentado en grupo intervención.....	217

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipología de estatus de identidad.....	35
Figura 2. Población con acceso a Internet.....	47
Figura 3. Evolución del uso de las TIC´s a nivel nacional.....	48
Figura 4. Motivos de conexión a Internet en adolescentes entre 11 y 18 años	50
Figura 5. Redes sociales más utilizadas en 2017	52
Figura 6. Características del cyberbullying.....	63
Figura 7. Causas del cyberbullying	88
Figura 8. Teoría del comportamiento social normativo	91
Figura 9. Modelo de agresión general en el cyberbullying	93
Figura 10. Modelo explicativo del cyberbullying desde la perspectiva ecológica.....	106
Figura 11. Demostración del programa multimedia Prev@cib.....	161
Figura 12. Ejemplo de cómo abrir una sesión del programa Prev@cib.....	161
Figura 13. Manual y cuadernillo de actividades el programa Prev@cib	162
Figura 14. Valoración del curso formativo por parte de los profesores	178
Figura 15. Diseño metodológico del programa Prev@cib	182
Figura 16. Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria participantes	183
Figura 17. Proporción de la muestra en función del sexo	183
Figura 18. Proporción de la muestra en función de la edad	184
Figura 19. Proporción de la muestra en función del curso académico.....	184
Figura 20. Distribución de la muestra en el grupo intervención y grupo control	185
Figura 21. Medias obtenidas por los grupos en conocimiento del cyberbullying.....	199
Figura 22. Medias obtenidas por los grupos en cibervictimización.....	200
Figura 23. Medias obtenidas por los grupos en ciberagresión	201
Figura 24. Medias obtenidas por los grupos en victimización escolar.....	203
Figura 25. Medias obtenidas por los grupos en conducta violenta escolar	204
Figura 26. Medias obtenidas por los grupos en exposición de datos personales online	206
Figura 27. Medias obtenidas por los grupos en conductas peligrosas en Internet	207
Figura 28. Medias obtenidas por los grupos en autoestima	208
Figura 29. Medias obtenidas por los grupos en empatía	210
Figura 30. Medias obtenidas por los grupos en conducta de ayuda.....	211
Figura 31. Medias obtenidas por los grupos en percepción de ayuda del profesor.....	212
Figura 32. Sesión del curso formativo con los profesores (2º ciclo).....	318
Figura 33. Sesión del programa Prev@cib con los alumnos (1º ESO)	318

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) se extiende de una forma tan rápida y generalizada, que hoy en día es difícil encontrar un adolescente que no utilice a diario su *Smartphone*, *Tablet* o portátil (Buelga, Estévez, Ortega-Barón, & Abu-Elbar, 2016; MacDonald & Roberts-Pittman, 2010; Selkie, Fales, & Moreno, 2016). Sin embargo, a pesar de las múltiples ventajas de las tecnologías, estos dispositivos electrónicos también pueden ser utilizados de forma inadecuada por algunos adolescentes para molestar, intimidar y maltratar a los compañeros. De hecho, el mayor acceso y uso de las tecnologías por parte de los adolescentes ha permitido que el acoso escolar tradicional continúe a través de las redes sociales (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Li, 2007; Topcu & Erdur-Baker, 2012; Yanagida et al., 2016). Así, enfrentamientos que tienen lugar en las escuelas pueden proseguir en redes sociales o también por correos electrónicos y por mensajería instantánea. En estas condiciones, el adolescente víctima de acoso escolar y víctima de acoso tecnológico es maltratado de forma continua las 24 horas del día, en el espacio escolar y/o en el espacio virtual (Durán & Martínez-Pecino, 2015; García-Fernández, Romera-Félix, & Ortega-Ruiz, 2016).

El cyberbullying se define como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, & Tippett, 2008). Diversos trabajos científicos sugieren que el cyberbullying comparte con el acoso escolar tradicional varias características. En ambos tipos de maltrato hacia los iguales hay un desequilibrio de poder entre víctima y agresor, un carácter intencional en causar daño y una repetición de la conducta violenta (Campbell, Spears, Slee, Butler, & Kift, 2012; Garaigordobil, 2011; Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2015a; Raskauskas & Stoltz, 2007). Sin embargo, debido al uso de dispositivos electrónicos para acosar, el cyberbullying tiene otras características que causan mayor daño en las víctimas (Brown, Jackson, & Cassidy, 2006; Pieschl & Urbasik, 2013; Sticca & Perren, 2013). Por una parte, el anonimato del acosador hace que la víctima se sienta más indefensa al desconocer la identidad de su agresor (Buelga & Pons, 2011; Fenaughty & Harré, 2013). Por otra parte, las ciberagresiones son humillaciones públicas, ya que en cuestión

de pocos minutos llegan a gran número de personas, afectando muy seriamente a la reputación social de la víctima y causándole un gran daño psicosocial (Mitchell & Jones, 2015; Ortega-Barón, Carrascosa, Buelga, & Cava, 2015b). Ciertamente, Internet es un espacio que está abierto las 24 horas durante los 365 días del año, por lo que las ciberagresiones pueden aparecer en cualquier momento y lugar del espacio virtual. Además, las ciberagresiones se pueden reenviar una y otra vez, sin que la víctima pueda detener la ciberintimidación al no tener control sobre su difusión (Kowalski & Limber, 2013; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014b).

El cyberbullying es un problema grave, relativamente nuevo y creciente, que afecta cada día a más niños y adolescentes de todos los países desarrollados. De hecho, la mayoría de los investigadores coinciden en señalar que la prevalencia del cyberbullying ha aumentado de forma muy importante a lo largo de la primera década del siglo XXI, y que sigue creciendo, debido en parte al mayor uso y variedad de las tecnologías por parte de la población adolescente e infantil (Cappadocia, Craig, & Pepler, 2013; Kessel-Schneider et al., 2015; Watts, Wagner, Velasquez, & Behrens, (2017). Así, mientras que Ybarra y Mitchell (2004) señalaban en su trabajo una prevalencia de víctimas de ciberacoso del 6.5%, Navarro, Serna, Martínez, y Ruiz-Oliva (2013), casi diez años después, elevaban la incidencia de cibervictimización en adolescentes en 24.6%. Teniendo en cuenta la intensidad del ciberacoso, en una de nuestras investigaciones la prevalencia que obtuvimos de cibervíctimas fue del 20.5% para los adolescentes cibervictimizados de forma moderada y el 5.5% de forma severa (Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2016).

Por otra parte, en comparación con la gran cantidad de investigación centrada en la víctima, todavía son escasos los trabajos científicos centrados en el perfil del agresor (Corcoran, Guckin, & Prentice, 2015; Yanagida et al., 2016), siendo necesario ahondar en este rol concreto implicado en el cyberbullying. Estudios recientes indican que al igual que con las víctimas, se observa un aumento en el porcentaje de adolescentes son ciberagresores (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2015; Rice et al., 2015). Slonje y Smith (2008) hallaban una prevalencia de ciberagresores del 10.3%, años después los estudios mostraban un aumento en esta prevalencia llegando incluso a datos alarmantes como el obtenido en España por Buelga, Iranzo, Cava, y Torralba (2015). En este estudio se constata que el 50% de los adolescentes españoles ha acosado a sus pares en el último año a través de las TIC's (aunque gran parte de este acoso es de forma ocasional y de breve duración en el tiempo). En función de la intensidad de la

ciberagresión, en una de nuestras investigaciones obtuvimos una prevalencia de ciberagresores del 35.31% en los ciberagresores ocasionales, y un 7.53% en los ciberagresores severos (Ortega-Barón, Buelga, & Cava, 2017).

Estos datos alarmantes parecen confirmar que el cyberbullying es un problema serio que está más extendido de lo que en principio pueda parecer e todos los países desarrollados del mundo (Veenstra, Vandebosch, & Walrave, 2012; Watts, et al., 2017; Zych et al., 2016). Una de las principales razones que explican el aumento de este nuevo problema en los países desarrollados, es la enorme expansión y alta disponibilidad de las tecnologías (Internet, *Smartphone*) en la sociedad actual (Kowalski et al., 2014; Sticca & Perren, 2013). El *Smartphone* se ha convertido en un dispositivo indispensable para una generación tecnológica que está acostumbrada a hacer uso de estas tecnologías en todo momento.

Ciertamente, los efectos negativos del cyberbullying causan un elevado daño psicosocial y emocional sobre las víctimas; éstas tienen sentimientos de ansiedad, ideación suicida, miedo, nerviosismo, irritabilidad, somatizaciones y trastornos del sueño (Cénat et al., 2014; Gámez-Guadix, Smith, Orue, & Calvete, 2014; Iranzo, 2017). Esta sintomatología pone al menor en una situación de riesgo pudiendo tener problemas del desarrollo que pueden persistir en la edad adulta (Buelga, 2013; Estrada-Esparza, Zárate-Conde, & Izquierdo-Campos, 2016; Garaigordobil, 2011). No hay duda de que la consecuencia más extrema del cyberbullying es el suicidio cuando la víctima no tiene capacidad para soportar tanto sufrimiento (Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Iranzo, 2017; Mendoza, 2012). En los últimos años, lamentablemente ha habido un aumento de suicidios en adolescentes víctimas de este tipo de ciberacoso. Los suicidios de adolescentes en España, Reino Unido, Francia, Italia, Irlanda, Escocia, Canadá, han generado un enorme impacto a nivel social. En el año 2012, el suicidio de Amanda Todd, de 15 años, conmocionó a la sociedad canadiense y fue llevado al parlamento. Unas semanas antes de quitarse la vida, relataba en *YouTube* el ciberacoso que había sufrido durante años desde hacía años. Recientemente, en 2017 en Murcia (España) una adolescente llamada Lucía de 13 años se quitaba la vida tras haber sido víctima de bullying y cyberbullying por sus compañeros. Los suicidios de estos adolescentes evidencian todavía más la necesidad de adoptar medidas urgentes para prevenir estos sucesos trágicos. Aunque la mayoría de los casos no alcanzan este nivel de gravedad, el distrés emocional causado por este tipo de maltrato es efectivamente muy elevado y tiene consecuencias muy negativas para el desarrollo psicosocial actual y futuro de las

cibervíctimas (Buelga, 2013; Slonje & Smith, 2008). Las propias víctimas perciben que tienen peor salud psicológica, y consideran la experiencia de ciberacoso muy angustiante (Låftman, Modin, & Östberg, 2013). Este deterioro a nivel psicológico de la víctima afecta también a la forma en la que se relaciona el adolescente con su entorno escolar, familiar y social (Papatraianou, Levine, & West, 2014; Price & Dalgleish, 2010). Teniendo en cuenta todo esto, el problema del cyberbullying se ha convertido cada vez más en un foco de preocupación social, siendo declarado ya como un problema de salud pública en los Estados Unidos (Aboujaoude et al., 2015; David-Ferdon & Hertz, 2007).

La creciente prevalencia de víctimas de cyberbullying, junto con las consecuencias tan dañinas para el desarrollo psicosocial del adolescente, han puesto de manifiesto la necesidad de elaborar pautas de intervención y prevención para su erradicación (Buelga, 2013; Cénat et al., 2014). Debido a la novedad de la problemática, aunque en la literatura científica hay varios programas, guías y recursos educativos internacionales y nacionales para prevenir el cyberbullying (Amse, 2014; Couvillon & Ilieva, 2011; Espelage & Hong, 2017; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014a; Williford, Elledge, Boulton, DePaolis, Little, & Salmivalli, 2013), se evidencia que son escasas las estrategias de intervención o prevención que proporcionan evidencia empírica sobre su eficacia (Cantone et al., 2015; Della-Cioppa, O'Neil, & Craig, 2015; del Rey, Casas, & Ortega, 2012).

En este contexto se enmarca y se justifica la realización de esta tesis doctoral, que consiste en el diseño, aplicación y evaluación de un programa pionero de prevención del cyberbullying llamado Prev@cib. La literatura científica señala que las estrategias de prevención y de intervención del cyberbullying deben ser amplias, ecológicas e integradoras, teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa (Hemphil, Tollit, Kotevski, & Heerde, 2015; Navarro, Yubero, & Larrañaga, 2015b). De ahí, que hayamos considerado importante también la realización de una formación para implicar a los profesores en la implementación del programa Prev@cib. En este sentido, el programa elaborado dentro de esta tesis doctoral contribuye a dar respuesta a una problemática que preocupa cada vez a la comunidad educativa, a los padres, profesores y a la sociedad en general. De ahí, la relevancia social de esta tesis doctoral que ha pretendido en la línea de Lewin, poner la Ciencia al servicio de la sociedad para resolver un problema actual y creciente como es el cyberbullying.

La presente tesis está dividida en 10 capítulos englobados en una parte teórica y

en una parte empírica. Debido a que esta tesis opta al Doctorado con mención Internacional, tal como específica la normativa, el resumen y las conclusiones están escritas en inglés.

Esta tesis comienza con una aproximación teórica del cyberbullying. Esta parte teórica se compone de 4 capítulos.

El primer capítulo, *Adolescencia y Tecnologías*, se divide en dos apartados el primero hace mención a los cambios evolutivos de la adolescencia. Concretamente, se realiza una revisión teórica de los cambios propios de la pubertad a nivel físico y psicoafectivo. También se describen los cambios teniendo en cuenta la perspectiva social, en la que el grupo de iguales, la escuela y la familia tienen un importante papel en la evolución del adolescente. En el segundo apartado de este capítulo se detalla el proceso en el que han surgido y evolucionado las tecnologías hasta conformar la sociedad digitalizada que caracteriza nuestros días. Especialmente, se enfatiza en los nativos digitales, así como el uso y el acceso que hacen los adolescentes de los dispositivos electrónicos. Para finalizar este apartado y el capítulo, se hace mención a aquellas conductas de riesgo que se derivan de un mal uso de las tecnologías por parte de los adolescentes.

En el segundo capítulo, *Adolescencia y Cyberbullying*, se realiza una revisión teórica del fenómeno del cyberbullying. En este capítulo se explica cómo se conceptualiza el cyberbullying, qué características definen este tipo de violencia virtual, y las tipologías que existen actualmente para ciberagredir a los compañeros. Posteriormente, se analizan los diferentes roles que están implicados en el acoso tecnológico: víctimas, agresores, observadores, y el doble rol (víctimas-agresores). Puesto que el cyberbullying se concibe por muchos autores como la continuidad del acoso escolar a través de las tecnologías, también se realiza en este capítulo una breve reflexión sobre la relación entre el fenómeno del bullying y del cyberbullying. También se realiza una revisión a los principales estudios para conocer la prevalencia del cyberbullying a nivel nacional e internacional. Por último, se describen las principales consecuencias negativas a nivel psicosocial de las víctimas, para reflejar la gravedad del fenómeno del cyberbullying.

En el tercer capítulo, *Modelos y Teorías explicativas del Cyberbullying*, se presentan algunos de los modelos empleados en la literatura científica que fundamentan la aparición o continuidad del fenómeno del cyberbullying. En concreto en este capítulo se explican la Teoría de Tresca, el Proyecto EU Kids Online, la Teoría del

Comportamiento Planificado, la Teoría del Comportamiento Social Normativo, el Modelo General de la Agresión y la Teoría de la Tensión. Los tres últimos modelos que se explican en este capítulo son los que fundamentan el Programa Prev@cib, elemento central de esta tesis doctoral: el Modelo del Empowerment (Zimmerman, 2000), el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 1995) y el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (2005).

En el cuarto capítulo, *Revisión de programas y estrategias de prevención del cyberbullying*, en un primer apartado se describen las principales estrategias o recomendaciones que son efectivas para la elaboración de programas de prevención en el cyberbullying. En un segundo apartado se describen los principales programas, estrategias y recursos en el ámbito internacional y nacional que se han realizado para prevenir o tratar el cyberbullying. Para finalizar, se realiza una tabla para sintetizar la información de los principales programas revisados en este capítulo.

A continuación, se describe la parte empírica de esta tesis doctoral que se compone de otros 6 capítulos que se describen a continuación.

La parte empírica de la tesis comienza con el quinto capítulo, *Objetivos e Hipótesis*. En este capítulo se describe y se detalla el objetivo general del estudio, para posteriormente plantear los objetivos específicos y las hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

En el sexto capítulo, *Descripción del Programa Prev@cib*, se describe el programa elaborado para esta tesis doctoral. En un primer apartado se explican los objetivos que tiene el Programa Prev@cib, la población a la que va dirigida que es a los adolescentes y la conceptualización teórica que sustenta la elaboración de los contenidos de este programa. Además, en este apartado también se explican las características y la configuración del programa. Por último, se describen los materiales necesarios para la implementación del programa: el programa, la guía o manual, y el cuaderno de actividades a cumplimentar por los adolescentes. En un segundo apartado de este capítulo se describen cada una de las diez sesiones que contiene este programa. Por último, de forma breve se muestran algunas sugerencias metodológicas para aplicar este programa.

En el séptimo capítulo, *Formación a los profesores*, en primer lugar, se dedica un apartado en que se realiza una revisión teórica que permite mostrar el importante papel que tienen los profesores en la prevención del cyberbullying. En el segundo apartado, se explica el curso formativo que la doctoranda realizó para los profesores tutores para

enseñarles cómo implementar el Programa Prev@cib en sus aulas. En concreto, se explican los objetivos, las características y los contenidos de este curso formativo. Por último, el tercer apartado de este capítulo, se describe el cuestionario que cumplimentaron los profesores para evaluar este curso formativo, y se muestran los resultados obtenidos en este cuestionario en términos de satisfacción con el curso realizado.

En el octavo capítulo, *Método*, se explica el método que se ha utilizado para la implementación y evaluación del Programa Prev@cib. Se describe el diseño metodológico empleado, las características sociodemográficas de los participantes, el procedimiento, los instrumentos que se administraron en la fase pre-test y post-test, así como los análisis de datos realizados para la consecución de los objetivos planteados.

En el noveno capítulo, *Resultados*, se presentan los resultados obtenidos en relación a los efectos del Programa Prev@cib. Se exponen los resultados del diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pre-test y post-test para cada una de las variables de estudio, siendo de especial interés las obtenidas con la conducta de cyberbullying, bullying (victimización y agresión) y conductas de riesgo en Internet. También se tuvo en cuenta el efecto del programa en otras variables psicosociales: autoestima, empatía, conductas de ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida. Además, de evaluar el efecto del Programa Prev@cib en estas variables, asimismo se realizaron unos análisis correlacionales y de regresión en las variables objeto de estudio. Por último, se analizaron los resultados del cuestionario de valoración del programa por parte de los adolescentes.

En el décimo capítulo, *Conclusiones y Discusión* se presentan las conclusiones en lengua española y en lengua inglesa. En este apartado, se retoman los principales resultados estadísticos obtenidos en esta tesis doctoral en función de los objetivos e hipótesis propuestos inicialmente. En la discusión, se contrastan los principales resultados hallados con la literatura existente, relacionándolo a su vez con cada uno de los objetivos planteados en esta investigación. Para finalizar, se recogen las limitaciones encontradas en esta investigación y se exponen las líneas futuras de investigación, así como las principales contribuciones de esta tesis.

El trabajo descrito en esta tesis doctoral es el resultado de nuestro interés en conocer mejor el problema creciente y preocupante del cyberbullying para prevenirlo. Siempre he considerado que la adolescencia es un período evolutivo decisivo ya que en esta etapa una persona dirige su vida hacia un camino u otro. En este sentido siempre

me han resultado interesantes las investigaciones realizadas en la adolescencia, como las que llevan a cabo todos los investigadores y profesores que forman parte del Grupo Lisis en el que se encuentran mis directoras también y del que formo parte desde hace unos pocos años. Desde que realicé mi Trabajo Fin de Máster con la Dra. Sofía Buelga he podido aprender de la mano de una experta en el cyberbullying las mejores formas de investigar en esta temática. Además, las investigaciones realizadas y esta tesis doctoral, siempre se han intentado enmarcar siguiendo dos perspectivas que a mi forma de ver son la mejor forma para prevenir un problema como el cyberbullying. Por un lado, desde la perspectiva ecológica, se intenta tener siempre en cuenta los contextos en los que se desarrolla el adolescente. Desde esta perspectiva se considera que las relaciones que se establecen entre el adolescente y su grupo de iguales, la escuela y la familia influyen en cómo transcurre y se soluciona el cyberbullying. Además, desde la perspectiva de la Psicología Comunitaria, la elaboración del Programa Prev@cib, pretende ofrecer a la sociedad unos recursos que sean de utilidad para poder afrontar y prevenir mejor el cyberbullying.

Las tecnologías avanzan muy rápido y con ello las formas de ciberacosar. Mientras que antiguamente las formas de ciberagredir se reducían a llamar o enviar un mensaje, ahora hay múltiples formas de agredir virtualmente a los compañeros. En este sentido, considero que la elaboración de pautas preventivas, como la de esta tesis son necesarias. Además, la implementación del programa en los centros educativos ha sido una experiencia muy gratificante, sobre todo porque nos ha permitido tener la sensación de haber contribuido al bienestar de los menores. Espero que los resultados descritos en esta tesis doctoral sean de utilidad e inspiren futuras investigaciones e intervenciones.

CAPÍTULO I

ADOLESCENCIA EN LA ERA TECNOLÓGICA

Capítulo I. Adolescencia en la era tecnológica

1.1. Adolescencia: una etapa de cambios

La adolescencia es un periodo de transición que vive el individuo desde la infancia a la juventud (Frydenberg, 1997). Desde el punto de vista etimológico el término adolescencia tiene sus raíces en el verbo latino *adolescere* que significa *crecer hacia*. En este sentido, se enfatiza el sentido de transitoriedad que caracteriza a este periodo evolutivo. En la literatura científica se identifica esta fase del desarrollo bio-psico-social del individuo como una de sus etapas más importantes del ciclo vital, fundamentalmente porque, en este periodo, se presentan unas características peculiares difíciles de encontrar en otras fases del ciclo vital, como son la brevedad y celeridad de los cambios.

La adolescencia se define como el periodo que vive un individuo entre la etapa de la infancia y la edad adulta. Dicho periodo ha sido categorizado por numerosos autores como una etapa de transición en la que los cambios biológicos, psicológicos y sociales constituyen la base de la transición a la etapa adulta (Coleman & Hendry, 2003; Hurlock & Penhos, 1980; Vicario, Fierro, & Hidalgo, 2014). De hecho, los adolescentes se enfrentarán durante esos años a un amplio rango de cambios, demandas y oportunidades, que, aunque en la mayoría de las ocasiones conducen a una transición satisfactoria hacia la adultez, en algunos casos puede derivar en el desarrollo de problemas psicológicos y/o conductuales que perturban seriamente no sólo sus propias vidas sino también la de las personas que les rodean (Arnet, 2009; Diz, 2013; Steinberg, 2002). Así, este crucial periodo de la adolescencia resulta complejo y contradictorio porque las características de la infancia se entremezclan con las características de la adultez. Por tanto, la adolescencia es un periodo de adaptación, además de una fase de grandes determinaciones hacia la autonomía psicológica y social. Según Alcázar, Verdejo, Bouso, y Ortega (2015), la adolescencia supone un salto madurativo diferenciador que discurre gradualmente y a un ritmo individualizado. Es una etapa vital de aprendizaje y autodescubrimiento, marcada por una evolución muy rápida, incluida la madurez sexual, los cambios sociales y emocionales, así como el desarrollo del autoconcepto y de la identidad (Arnet, 2009; Bjorklund, Blasi, & Ellis, 2015; Krauskopf, 1999).

A finales del siglo XIX surge el primer estudio psicológico de la adolescencia (Mussen, Conger, & Kagan, 1982). A partir de ese momento comienza un periodo en el que se protege al menor y se fomenta la permanencia de los adolescentes en el sistema educativo. Sin duda, una de las figuras significativas y pioneras en el estudio de la adolescencia fue Hall (1916), que definió la adolescencia como una época de tormenta y estrés. Su enfoque se centra en el estudio del conjunto de problemas y conflictos que incluyen desencuentros familiares, fluctuaciones en el estado de ánimo y comportamientos de riesgo asociados a la adolescencia (Acosta, Fernández, & Pillón, 2011; Jager, Schulenberg, O'Malley, & Bachman, 2013).

De forma contraria, en las últimas décadas se desarrolla una nueva perspectiva sobre la adolescencia centrada en los aspectos positivos del desarrollo. Esta nueva perspectiva plantea que durante esta etapa se producen numerosos cambios, pero que no existe un rango mayor de dificultades, demandas u oportunidades que no estén presentes en otros periodos evolutivos (Gutiérrez & Gonçalves, 2013). También plantea que el adolescente contribuye positivamente en su propio desarrollo y que se implica en un proceso de negociación con sus padres con la finalidad de ejercer mayor control sobre su propia vida (Branje, Laursen, & Collins, 2012). De hecho, las investigaciones realizadas por Krauskopof (1999) muestran que el desarrollo intelectual, sexual, psicológico y social propio de la adolescencia es el resultado de las diferentes subculturas y de la interacción entre el individuo y su entorno.

Por otro lado, además de la complejidad de este proceso evolutivo, existe cierta dificultad para establecer los rangos de edad que comprenden la etapa de la adolescencia. Aunque los términos parecen claros, en la práctica resultan imprecisos y dan lugar a confusión, pues su fijación depende claramente del contexto en el que interacciona el adolescente. No obstante, la Organización Mundial de la Salud establece la adolescencia entre los 10 y 19 años, que comprende a su vez el periodo de la juventud, que se extiende desde los 10 hasta los 24 años. Según los criterios evolutivos de la adolescencia, esta se compone de tres periodos diferentes: adolescencia temprana (12-14 años), adolescencia media (15-17 años) y adolescencia tardía (18-21 años). Dentro de las peculiaridades de cada una de estas etapas de la adolescencia, se puede señalar que en la primera adolescencia es cuando se producen los mayores cambios de tipo biológico y físico. Por lo que respecta a la adolescencia media, esta etapa se caracteriza porque aparecen un mayor número de fluctuaciones de estado de ánimo

bruscas y frecuentes. Además, su nivel de autoconciencia es muy alto, por lo que en esta etapa los adolescentes sienten una mayor preocupación por la imagen que los demás perciben de ellos mismos. Por último, en la adolescencia tardía existe un aumento en el riesgo de aparición de conductas desadaptativas, tales como el consumo de drogas, conductas agresivas, la conducción temeraria o las conductas sexuales de riesgo (Bjorklund et al., 2015; Musitu, Buelga, Lila, & Cava, 2001). A pesar de estas peculiaridades por etapas, lo cierto es que la adolescencia es un proceso asincrónico que puede variar en cada individuo debido a la dimensión bio-psico-social que caracteriza a las personas. Así, son numerosos los cambios que se producen en el adolescente, pero se pueden agrupar en estas tres áreas principales que desarrollaremos a continuación: cambios en el desarrollo biológico, cambios en el desarrollo psicológico y cambios en el desarrollo social (Diz, 2013).

1.1.1. Cambios en el desarrollo biológico

La adolescencia se caracteriza principalmente por constantes transformaciones morfológicas y hormonales, así como por una drástica maduración sexual. Es evidente el cambio físico que se produce en la apariencia y la forma del cuerpo del adolescente (Antolín-Suárez, 2011). Algunos de los indicadores físicos más notables en este proceso de cambio son el aumento de peso y estatura, el crecimiento de los músculos, el cambio de voz, la aparición de vello y el desarrollo de los órganos sexuales. Además, durante este periodo de metamorfosis también se producen alteraciones hormonales que son responsables de la alta labilidad emocional por parte de los adolescentes (Borrás-Santisteban, 2014). Otra consecuencia de dichos cambios hormonales es la elevada activación del sistema mesolímbico. Gardner y Steinberg (2005) afirman que esta área se relaciona directamente con la búsqueda del placer y de recompensas, llevando al adolescente hacia la búsqueda de nuevas sensaciones y a la implicación de conductas de riesgo. Por otro lado, también se producen constantes cambios en la corteza prefrontal que pueden afectar directamente a funciones cognitivas como la atención, la planificación o el control de pensamientos y conductas. Pese a que las primeras investigaciones sobre el desarrollo cerebral indicaban que este finaliza en la infancia, estudios más actuales indican que el desarrollo cerebral se prolonga más allá de la adolescencia (Blakemore & Frith, 2005).

Estos cambios corporales y hormonales ejercen una importante influencia en la autoimagen y esta, a su vez, ejerce un impacto en la mayoría de los procesos

psicológicos, como la búsqueda y resolución de procesos de identidad (Mazet, 2009). Por este motivo, durante la adolescencia aumenta el interés sobre cualquier aspecto relacionado con el propio cuerpo. Es por esta razón que la imagen que tiene el adolescente de su cuerpo influye en su autoconcepto. En este sentido, Siegel (1982) indaga en los diferentes aspectos que influyen en el impacto que tienen en los adolescentes las diferentes transformaciones físicas, que son las siguientes:

- Se produce un aumento de la toma de conciencia y del interés por los aspectos relacionados con el propio cuerpo.
- La mayoría de los adolescentes, al comienzo de esta etapa, se encuentran más interesados por su apariencia física que por cualquier otro aspecto de sí mismos.
- Por regla general, las chicas muestran mayor insatisfacción por su aspecto físico que los chicos.
- Existe una clara relación entre el atractivo físico y la aceptación social y viceversa.

Otro aspecto que caracteriza a esta etapa evolutiva, son las necesidades sexuales y los procesos de identidad sexual que resultan muy importantes durante la fase de la adolescencia (Monroy, 2002). Este proceso inicia el sentimiento íntimo de los adolescentes respecto al espectro masculino-femenino, con el comienzo de prácticas de actividad sexual, determinadas y prescritas socialmente que son interiorizadas por el adolescente y que también pueden ser una fuente de conflictos. En este sentido, se promueve que el adolescente canalice y desarrolle hábitos que repriman los deseos sexuales. Sin embargo, las carencias en este aprendizaje, unidas al torbellino emocional característico de este periodo, pueden inducir al adolescente a realizar actividades sexuales de riesgo. Algunas de las conductas propias del adolescente son la búsqueda del placer, la impulsividad y la carencia de autocontrol (Bava & Tapert, 2010). De acuerdo con González y Cabrera (2013), la identificación del rol sexual comienza en la infancia y se consolida en la adolescencia con la socialización que se produce en la fase de cambios psicológicos y presiones sociales para establecer diferencias entre sexos. El desarrollo sexual, por tanto, se asocia con la adaptación social. Además, los cambios que comienzan en la pubertad no finalizan, sino que continúan influyendo en el individuo más allá de su inicio (Borja, Edna, & Bosques, 2012).

En definitiva, tal y como señalan Bruhn y Philips (1985), el adolescente se encuentra en un momento de búsqueda de una imagen que desconoce, en un mundo que

apenas comprende y con un cuerpo que está comenzando a descubrir. Si en el ámbito fisiológico los cambios son más que evidentes, en el ámbito psicológico las transformaciones también son de trascendental importancia.

1.1.2. Cambios en el desarrollo psicológico

Los cambios psicológicos que se producen durante la adolescencia resultan más complejos. La adolescencia es un periodo de grandes demandas en la capacidad de ajuste y adaptación de los adolescentes para adecuar sus propias autoevaluaciones con la información que reciben (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, & Palomera, 2015). El conjunto de la actividad mental del adolescente también cambia considerablemente porque se diversifican las autovaloraciones, se desarrollan nuevas formas de pensamiento y de razonamiento moral, se estructura un sistema de valores y se explora una identidad propia. Este cambio en el procesamiento cognitivo tiene importantes consecuencias en la conducta y actitud de los adolescentes, que mediante el aprendizaje del pensamiento abstracto alcanzan una forma de pensamiento diferente a la que presentan en el periodo de la infancia (Madruga, 2010; Retuerto, 2002).

El adolescente, a diferencia del niño, puede construir diferentes situaciones hipotéticas y abstractas en su mente (Flores-Lázaro, Castillo-Preciado, & Jiménez-Miramonte, 2014). Esta fase y la nueva manera de ver el mundo mediante el razonamiento más complejo e inductivo se corresponde con la etapa de las operaciones formales (Piaget, 1991; Piaget & Inhelder, 1997). Así, ante una situación problemática, el adolescente piensa en muchas posibilidades y alternativas. Además, en esta etapa evolutiva el adolescente ya piensa sobre sí mismo y los demás de manera más compleja, elabora alternativas sobre sus pensamientos y los comportamientos ajenos, e incluso construye proposiciones contrarias a la situación planteada ante una situación concreta de la vida cotidiana como son las relaciones interpersonales, las ideas políticas, los valores o las autoevaluaciones (Berger, 2007; Piaget & Inhelder, 2013).

Sin embargo, el proceso de aprendizaje presenta limitaciones cognoscitivas propias de la edad adolescente. Elkind (1967) acuña el término *egocentrismo infantil* para explicar el estado de confusión que presenta el adolescente al diferenciar aspectos internos del pensamiento de aspectos externos de la realidad, como la falta de empatía, el poder de convicción, la invencibilidad o el protagonismo, que son factores claves en el pensamiento adolescente. Este tipo de pensamiento puede conllevar cierto idealismo y constituir la base de algunos conflictos, incluso puede inducir al adolescente a probar

nuevas experiencias y a realizar comportamientos de riesgo. Sin embargo, esta posibilidad de reajuste no implica que se produzca sistemáticamente en todos los adolescentes, puesto que la adolescencia es un proceso único y diferenciado en cada individuo.

Otro cambio que se produce durante la adolescencia es el desarrollo del razonamiento moral. El adolescente alcanza en este proceso formas de comportamiento regidas por las normas y los valores sociales (Anaya-Rodríguez, & Ocampo-Gómez, 2016; Retuerto 2002). Durante este periodo de cambios y aprendizajes se establecen gran parte de los valores que el individuo mantendrá el resto de su vida (Lila, 1995). El desarrollo moral progresa junto a la maduración de las capacidades cognoscitivas, las emociones, las habilidades y el descentramiento del yo (Gilligan & Murphy, 1979). En esta línea, lo que distingue el razonamiento moral postconvencional (el esfuerzo del adolescente por definir sus propias reglas morales en lugar de acatar las normas del grupo o de un individuo) del razonamiento preadolescente es que cada individuo reconoce que existe reciprocidad entre el individuo y la sociedad (Herranz & Sierra, 2013; Kohlberg & Ryncarz, 1990). Además, durante esta fase se produce un desarrollo de principios, conciencia y juicios morales (Gutiérrez & Vivó, 2010), fundamentales para adoptar conductas socialmente aceptadas. La falta de interiorización de valores y normas grupales representa un factor explicativo de la conducta transgresora, como es el caso del bullying o cyberbullying (Ortega-Barón, Buelga et al., 2017).

Otro cambio significativo de la adolescencia es el desarrollo de la identidad, la autoestima y el autoconcepto (Bjorklund & Blasi, 2011). Por lo que respecta a la identidad, la adolescencia es una etapa en la que los adolescentes se plantean quiénes son, cómo son, y cuál es su lugar en el mundo. Además, todos los cambios que se producen en la adolescencia les lleva a replantearse muchos aspectos de la vida, y les lleva también a reformular su rol, sus funciones y su autonomía en los contextos en los que más se relaciona: escuela, familia y amigos (Musitu & Cava, 2001). El primer psicólogo que escribió formalmente acerca de los problemas de identidad en la adolescencia fue Erikson (1968). Este autor concibe la vida como una serie de estadios, que se asocian cada uno de ellos con una tarea evolutiva particular de naturaleza psicológica (Coleman & Hendry, 2003). Su definición de identidad es el producto de tres componentes: *psique*, *soma* y *sociedad*. En concreto, para este autor, el sentido de identidad surge a través del proceso de formación de la identidad y este proceso supone

probarse en diferentes roles. Todo esto supone una mezcla de las identificaciones de la niñez temprana en un producto nuevo que es mayor que la suma de las partes individuales. A este proceso Erikson lo denomina *identidad contra confusión de roles*, así la tarea consiste en la integración de los diferentes aspectos de la propia comprensión de uno mismo en una identidad coherente. Según Gaete (2015), el adolescente se esfuerza en la diferenciación de los demás, así como en la búsqueda de sí mismo para encontrar un estilo propio y un sentimiento de integridad, que le permita actuar de forma coherente con lo que piensa (Gifre, Monreal, & Esteban, 2011). Uno de los modelos más interesantes acerca de la formación de la identidad, es el ofrecido por Marcia (1980), ya que plantea cuatro tipologías que definen las decisiones que el adolescente toma para formar su identidad (*Figura 1*).

- 1. Difusión de la identidad:** el adolescente todavía no ha tenido una crisis de identidad, ni se ha comprometido con una vocación o conjunto de creencias.
- 2. Identidad establecida de forma prematura:** el adolescente no ha experimentado una crisis, pero sí se ha comprometido con las metas o creencias de otras personas.
- 3. Moratoria:** el adolescente se encuentra en un estado de crisis de identidad que no ha resuelto, y busca diversas opciones que le ayuden a alcanzar su propia identidad.
- 4. Logro de identidad:** el adolescente ha experimentado la crisis, pero la ha resuelto con sus propios medios, a través del compromiso con una ideología u ocupación

*Figura 1. Tipología de estatus de identidad
(Marcia, 1980; Elaboración Grupo Lisis, 2012)*

Por otra parte, los estudios del autoconcepto y autoestima están adquiriendo gran importancia, en parte porque la imagen que el adolescente tiene de sí mismo es más compleja en la adolescencia que en la niñez (Cava & Musitu, 2000a). El autoconcepto expresa el modo en que la persona se conoce, se valora y se representa a sí misma, mientras que la autoestima hace referencia a las valoraciones del propio autoconcepto. Las valoraciones se centran en el aspecto físico durante los primeros años de la adolescencia, pero más adelante, las valoraciones maduran y se centran en elementos psicológicos más internos y en el entorno social (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011). De hecho, la autoestima (la valoración de la imagen de uno mismo, como positiva o negativa), durante la adolescencia está ligada al entorno social del adolescente, concretamente, a las relaciones afectivas con los padres y la aceptación social de los iguales (Alonso & Murcia, 2007; Martínez, Musitu, Amador, & Monreal, 2012). Las investigaciones muestran que los adolescentes que experimentan fracaso en áreas

relevantes para su autoestima presentan más estrés y un estilo de afrontamiento menos eficaz (Crocker & Wolfe, 2001), mientras que los jóvenes con autoestima elevada disfrutaban más de experiencias positivas e interpretan sus experiencias de manera más funcional (Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros, & Serra, 2009; Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras, & Vicente, 2006). En cuanto a las relaciones interpersonales, los adolescentes con mayores niveles de autoestima se muestran más cercanos ante sus iguales, son percibidos de manera positiva por los demás y son menos susceptibles a la presión del grupo de iguales (Neyer & Asendorpf, 2001; Robins, Heddin, & Trzesniewski, 2001). Los autores relacionan la madurez adolescente y la autoestima con el ajuste psicológico y social de los adolescentes (James & Javaloyes, 2001).

Por otra parte, dada la cantidad de cambios que experimenta el adolescente, muchas de las experiencias vitales tienen efectos drásticos en su salud psicológica y en su conducta. Por este motivo, niveles bajos en la autoestima o autoconcepto se ven reflejados en determinados indicadores de malestar psicológico relacionados con sintomatología depresiva (Robins, Donnellan, Widaman, & Conger, 2010; Rodríguez-Naranjo & Caño, 2010), ansiedad y estrés percibido (Garaigordobil, Cruz, & Pérez, 2003), y soledad (Rosa-Alcázar, Parada-Navas, & Rosa-Alcázar, 2014). Además, estos cambios psicológicos afectan también a la implicación del joven en conductas antisociales y agresivas (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005; Windle & Mason, 2004), y en violencia escolar y relacional (Cava, Musitu, & Murgui, 2006; Martínez, Murgui, Musitu, & Monreal, 2008). Teniendo en cuenta todo esto, la adolescencia se concibe como un periodo fundamental con respecto al bienestar emocional del individuo. De hecho, el desarrollo físico y psicológico, el ajuste emocional y el entorno social tienen fuertes implicaciones para el desarrollo saludable del joven durante el resto de su vida (Williams, Holmbeck, & Greebley, 2002). Así pues, otro de los cambios significativos de la adolescencia es el que se produce en los entornos sociales del adolescente: el grupo de iguales, la escuela y la familia.

1.1.3. Cambios en el desarrollo social

- **La importancia del grupo de iguales**

El grupo de iguales adquiere gran relevancia en este periodo como medio socializador, siendo una de las principales influencias de los adolescentes. Esta importancia se debe a los fuertes sentimientos de pertenencia e identidad que se generan en cada uno de los miembros (Buelga, Musitu, Murgui, & Pons, 2008). El grupo de

iguales se rige por una cultura propia, con diferentes estatus dentro del mismo y por un sistema de normas y valores que pueden ser contrarios a los cánones de los adultos (Casco & Oliva, 2005). Durante la adolescencia se distinguen tres tipos de grupos diferentes: las camarillas, las pandillas y las bandas. Todos se basan en un modo de interacción directa, en la cooperación mutua y en la asociación libre, pero fluctúan en estructura, tamaño y estabilidad (Rodríguez, 2015). La pandilla es la agrupación más común en esta etapa y se caracteriza por ser un grupo cerrado con estructura jerárquica muy marcada y con elevada exclusividad de acceso. Los adolescentes utilizan técnicas de inclusión y exclusión para determinar las fronteras del grupo y defender, o no, la pertenencia al mismo. Así, el aislamiento social repercute de manera muy negativa en el bienestar psicológico del adolescente, generando fuertes sentimientos de soledad y un malestar psicológico generalizado.

Se entiende que la pertenencia a estos grupos es fundamental para el adolescente, pues aporta validación de la identidad y genera fuertes lazos afectivos (Brinthaupt & Lipka, 2012). El grupo se convierte en la institución socializadora por excelencia, ya que ofrece apoyo emocional, actúa como referente de valores, aporta consejos y despierta el sentido lúdico del joven (Branje, Laninga-Wijnen, Yu, & Meeus, 2014; Brannan, Biswas-Diener, Mohr, Mortazavi, & Stein, 2013; Orcasita & Uribe, 2010). Además, todos los miembros del grupo viven una situación evolutiva similar, por lo que el adolescente se siente comprendido al poder expresar libremente sus temores e inquietudes. Por otro lado, los amigos ayudan al adolescente a confirmar sus valores, actitudes e intereses y ofrecen un apoyo incondicional en este momento de transición, incluso cuando la situación con la familia no es muy buena (Hombrados-Mendieta, Gómez-Jacinto, Domínguez-Fuentes, García-Leiva, & Castro-Travé, 2012). El adolescente comparte sentimientos, preocupaciones, intereses y aspiraciones con el grupo de amigos. Una manera de amistad en la que los adolescentes se influyen mutuamente debido a la similitud entre ellos. Por esto es muy común encontrar similitud entre amigos en gustos musicales, actitudes, metas escolares o en aspectos de personalidad.

Aunque la calidad de la relación entre iguales es un factor protector del ajuste psicosocial del adolescente, también puede ser un factor de riesgo al influir en conductas problemáticas, como el consumo de sustancias, conductas vandálicas y delictivas, o la implicación en bullying o cyberbullying, que a su vez puede incidir en la conducta y la reputación social del adolescente (Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014;

Martínez, 2013; Mercken, Steglich, Knibbe, & de Vries, 2012). Si las actividades clave para el grupo están relacionadas con conductas transgresoras, el adolescente siente fuerte presión para intervenir en dichas actividades (Laursen, Hafen, Kerr, & Stattin, 2012; Rodríguez, Perozo, & Matute, 2015).

En cuanto al grupo de iguales y sus relaciones en el ámbito escolar es importante destacar que la legislación española establece la educación obligatoria hasta los 16 años o la finalización de la educación secundaria hasta los 18 años, como máximo. Por tanto, la asistencia a las aulas y la pertenencia a estos grupos no es voluntaria, sino obligatoria. Así mismo, los alumnos que están aislados o son rechazados por los compañeros se ven forzados a permanecer en dicho contexto (Margalit, 2010). Autores como Cava y Musitu (2000a), aseguran que el rechazo de los iguales está vinculado a problemas de ajuste psicosocial, tales como baja autoestima, depresión, soledad, delincuencia, así como problemas académicos y de integración. Los adolescentes rechazados presentan peor rendimiento académico y son, en muchos casos, víctimas de bullying y cyberbullying. También muchos de ellos son agresores escolares y se ha comprobado que los agresores presentan mayores problemas de distrés psicológico que los adolescentes con conductas ajustadas (Zabala & López, 2012).

- **La familia en la adolescencia**

Resulta evidente que los iguales ocupan un papel central en la vida del adolescente. Sin embargo, la familia sigue siendo un agente de socialización esencial para el ajuste y desarrollo del hijo (Harter, 1990). Por ello, es necesario tener presente el contexto familiar del adolescente como uno de los factores relevantes en el proceso de cambio (Musitu, Estévez, Martínez, & Jiménez, 2008). Numerosos estudios se centran no solo en cambios físicos y psicológicos, sino también en los influidos por el clima familiar, la calidad de las relaciones paterno-filiales, la comunicación y la vinculación e interacción del propio contexto (Martínez et al., 2008; Morris, Seda, Steinberg, Myers, & Robinson 2007; Peña, 2010). El grado de apoyo percibido de los padres es especialmente relevante en la vida del adolescente, pues los adolescentes que perciben que tienen el apoyo de los padres presentan menos problemas de conducta y mayor resistencia a las presiones del grupo (Andrade, Pérez, Alfaro, Sánchez, & López, 2009). Por el contrario, una alta participación con el grupo de iguales y malas relaciones con los padres predice conductas conflictivas.

Desde una perspectiva sistémica, el funcionamiento familiar se encuentra en un momento crítico cuando uno de sus miembros alcanza la adolescencia. Los cambios en cualquiera de los miembros durante dicha fase repercuten en la totalidad del conjunto y desestabilizan el equilibrio familiar (Viscarret, 2007). Por esto, la capacidad adaptativa del grupo familiar es esencial para reorganizar su funcionamiento y hacer frente a los cambios (Keijsers & Poulin, 2013). Es evidente que los esquemas habituales de funcionamiento usados hasta la niñez, en la adolescencia no resultan adecuados (Musitu et al., 2001), si bien, los cambios cognoscitivos del adolescente implican mayor demanda de autonomía, de relaciones más igualitarias y un cuestionamiento constante de las normas (Musitu & Cava, 2001). Paralelamente, los padres exigen a los hijos más responsabilidades que son motivo de desavenencias y conflictos. A este respecto, la familia tiene como objetivo la sincronización de dos movimientos antagónicos: por una parte, la tendencia del sistema hacia la unidad del grupo familiar, al mantenimiento de los lazos afectivos y al sentimiento de pertenencia; y, por otra parte, la tendencia hacia la diferenciación y la autonomía de los miembros (Krauskopf, 2011). Esta autonomía e individualización de los hijos requiere un cambio en la dinámica de las relaciones familiares (Oberle, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2011). Sin embargo, esta tarea no es sencilla y no sólo para el adolescente, sino también para la familia, pues son muchos los factores que afectan a la calidad de dicha relación (Lila, Musitu, & Buelga, 2006; Moed et al., 2014).

- **La escuela en la adolescencia**

En el transcurso de la adolescencia, uno de los ámbitos donde los adolescentes pasan mayor tiempo es, sin duda alguna, la escuela. En este contexto, se transmiten conocimientos, valores y actitudes que se consideran esenciales para el desarrollo del individuo (Cava & Musitu, 2000b; Viquer & Solé, 2012). Además, el entorno escolar es donde los adolescentes más interactúan con otros adultos y se desarrollan las relaciones de amistad. En la adolescencia, también, cobra mayor relevancia no sólo las relaciones sociales que se establecen en la escuela, sino también la necesidad de una mayor autonomía y participación en este ambiente.

De forma paralela, el sistema educativo también cambia de manera notable en la adolescencia. Esto se hace patente en la transición que se produce entre la Educación Primaria y la Secundaria. En concreto, no solo se produce una profunda transformación en los contenidos que se imparten en el aula, sino también en la forma en la que estos

contenidos se imparten (existe un aumento en las asignaturas y en la cantidad de profesores que las imparten, y la atención por parte del tutor es más desindividualizada). Cabe destacar, que, en muchos adolescentes, a esta transición se debe añadir el cambio a un centro donde se tienen que adaptar a un nuevo contexto con compañeros y profesores nuevos que antes no conocían (Monarca, Rappoport, & Fernández, 2012; Varela, 2012). En el sistema educativo español, la Educación Secundaria, comprende a alumnos con edades entre los 12 y los 16 años. Así, el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria tiene lugar cuando el menor alcanza la preadolescencia. Durante la adolescencia, el menor se enfrenta a diversas demandas y desafíos en el entorno escolar (Micó-Cebrián, 2017; Varela, Martínez, Moreno, & Musitu, 2011). Por ejemplo, al inicio de la adolescencia se empieza a establecer distinciones en función de las capacidades y las habilidades. En la adolescencia media, aproximadamente a los 16 años, el adolescente debe elegir si sigue formándose o se incorpora al mundo laboral. Finalmente, en la adolescencia tardía, aproximadamente a los 18 años, el adolescente nuevamente debe decidir entre realizar un ciclo superior formativo, ir a la universidad o incorporarse al mundo laboral.

Además, de esta perspectiva académica la escuela representa el contexto donde las personas aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos de amistad (Gracia & Musitu, 2000). En este sentido, el sistema educativo no sólo incide en el mantenimiento de unas rutinas específicas, sino que también proporciona un espacio en el que los adolescentes interactúan y establecen sus relaciones sociales. Así pues, la escuela tiene una función fundamental en cuanto a la transmisión de habilidades y la creación de procesos sociales de andamiaje a partir de en los que el sujeto aprende a comportarse de forma adecuada en los contextos donde se relaciona.

Un aspecto fundamental que determina los comportamientos, actitudes y sentimientos de los adolescentes es el clima social que existe en el aula. El clima social en el caso de la escuela alude a la percepción compartida que tienen profesorado y alumnado acerca de las características del contexto escolar y del aula (Cava & Musitu, 2002; Schwartz & Pollishuke, 1995; Trickett, Leone, Fink, & Braaten, 1993). Se constituye por el ambiente escolar percibido de los miembros que pertenecen a la escuela, y ejerce una importante influencia en los comportamientos desarrollados por los individuos en el contexto escolar, así como en su desarrollo social, físico, afectivo e

intelectual (Cava & Musitu, 2002; Schwartz & Pollishuke, 1995). En este sentido, es importante esta percepción subjetiva de los alumnos sobre el clima escolar ya que puede influir tanto en el funcionamiento del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en el ajuste del alumnado (Martínez, Povedano, Amador, & Moreno, 2012; Povedano, Cava, Monreal, Varela, & Musitu, 2015). De forma complementaria, el rendimiento académico del adolescente, su nivel de integración social, y la calidad de la relación profesor- alumno son elementos muy importantes que influyen sobre el grado de ajuste educativo y bienestar psicosocial del adolescente (Cava, Povedano, Buelga, & Musitu, 2015). Por tanto, no podemos olvidar que el profesor tiene un importante papel socializador durante la adolescencia, ya que sus comportamientos, expectativas y estilos educativos influirán en la motivación, el rendimiento académico y el ajuste escolar de sus alumnos (Cava et al., 2015; Musitu et al., 2008). La influencia de la escuela en los comportamientos prosociales o violentos tales como el bullying y el cyberbullying será analizada con mayor detalle en el *Capítulo 7* donde se describirá más ampliamente el papel de la escuela como factor protector del acoso, ya sean en el mismo entorno escolar como a través de las tecnologías.

1.2. Adolescencia y tecnologías

1.2.1. Expansión de las TIC's

El momento histórico actual se define como la *Era de la Información y de la Comunicación* gracias a la aparición y expansión de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's a partir de ahora). Este término, acuñado por Martínez, Enciso, & González (2015), hace referencia al conjunto de recursos tecnológicos que intervienen en los distintos procesos de intercambio de información y comunicación entre las personas. Dichos recursos tecnológicos y sus procesos de intercambio ya fueron definidos y descritos ampliamente hace décadas (Cabero, 1998).

El inicio de las TIC's conformó una nueva manera de interacción social y tecnológica. Por ello, el siglo XX se caracterizó por la revolución tecnológica vivida que hoy en día continúa fascinando por su complejidad y continua evolución. Los avances tecnológicos han influido directamente en nuestro estilo de vida, principalmente porque han facilitado el acceso a las interacciones sociales, la educación, la gestión de la documentación y la comunicación a nivel mundial. Tal como afirma

Kiesler (2014), se ha instaurado un nuevo modo de vida que transforma las pautas sociales, culturales y económicas tradicionales y ha activado la conectividad mundial. Por tanto, ya no existen barreras espacio-temporales y la producción, generación y retransmisión de información ya no tiene límites.

El avance tecnológico que en mayor medida ha transformado el mundo de la información y de la comunicación ha sido Internet, una red de redes creada en 1983 por el Departamento de Defensa de Estados Unidos con el objetivo de impedir la toma soviética. Posteriormente, Internet se convierte en una red de comunicación global de miles de redes, desvinculada de la red militar estadounidense. A partir de ese momento, se consolida a nivel mundial como una plataforma de comunicación global. Sin embargo, los primeros indicios de la navegación actual aparecen con la creación de la *World Wide Web* (www), conocida como “*La Gran Telaraña Mundial*”. Fue creada por el científico Tim Berners-Lee en 1989 y conectó las primeras redes europeas y japonesas. Navegar en la www resulta sencillo e intuitivo, por lo que rápidamente se afianza en la sociedad (Castells, 2002). Paralelamente, se desarrolla una nomenclatura propia y aparecen los primeros virus informáticos, así como sus programas de protección.

Internet inicia su actividad comercial en 1995 comenzando así una época de expansión mundial. Su uso se caracteriza por la obtención de resultados muy rápidos y eficientes, así como el abaratamiento de los costes. Rápidamente, tanto las instituciones públicas como privadas instalan el uso de Internet como método de trabajo habitual. En 1998 se desarrolla Internet2, que presenta una navegación más rápida. Y en 2001 se posibilita la conexión a Internet en la mayoría de los hogares desarrollados con la creación japonesa de la Red 3G, que impulsa la navegación en la www a través de la telefonía móvil (Lucas-López, 2014). Actualmente, las conexiones resultan más potentes y accesibles a todo tipo de usuarios. De hecho, la www 2.0 (o web 2.0), ahora se considera una web social que gestiona el propio internauta mediante sus publicaciones, ediciones y contenidos, así como por su participación en distintas redes sociales y comunidades *online* (Küster & Hernández, 2013). La perspectiva futura, según los expertos, es la creación de la web 3.0 (o web semántica), que mantiene la estructura inicial de la web 2.0, pero añade la inteligencia artificial y las webs geoespacial, semántica y 3D. Esta nueva tecnología resulta más rápida, personal y natural, puesto que el dispositivo empleado para navegar ofrece la información

disponible en la *www*, según el perfil *online* del usuario (Pons, 2012).

Resulta evidente el creciente desarrollo de las TIC's en la sociedad actual y la trascendencia del espacio virtual en la vida diaria de las personas. Internet ha generado una nueva manera de entender el mundo y relacionarse, de manera que modifica constantemente nuestra forma de ser, de pensar y de actuar en el mundo.

1.2.2. La nueva era digital

El espacio virtual es el escenario perfecto para el desarrollo de nuevas formas de comunicación e inclusión social (Buelga & Chóliz, 2013; Fenaughty & Harré, 2013). Así pues, las TIC's y el denominado ciberespacio se constituyen como herramientas necesarias en los países desarrollados, tanto en actividades cotidianas del ámbito personal como profesional. El término “*ciberespacio*” fue acuñado en 1984 por el escritor estadounidense de ciencia ficción William Gibson. Se concibe como el espacio virtual creado por medios informáticos y se caracteriza, principalmente, por no presentar una localización física y provenir de los dispositivos electrónicos con acceso a la *www* y a las redes digitales. Dicho término se popularizó con la incorporación de millones de usuarios a las nuevas tecnologías. Su fácil acceso propicia que mediante este espacio virtual se pueda interactuar desde cualquier parte del planeta sin necesidad de desplazarse, generando un mundo paralelo de acciones y emociones virtuales (Lévy, 2007), en el que las TIC's y la interacción social crean y diseñan los espacios virtuales.

Las características del ciberespacio se han estudiado ampliamente desde sus inicios. Según Ángeles (2015), existen tres aspectos que caracterizan a las tecnologías. En primer lugar, el anonimato que ofrece las TIC's permite al usuario tener libertad completa para acceder al conocimiento o expresarse libremente, bien desde su propia identidad o desde otra imaginaria. En segundo lugar, la accesibilidad de estos dispositivos electrónicos hace que el usuario pueda disponer rápidamente en cualquier momento a cualquiera de los materiales y espacios *online*. Por último, en tercer lugar, las TIC's se caracterizan por su deslocalización, es decir no existe limitación espacial para comunicarse o acceder a cualquier tipo de información.

Además, de estas características, la rapidez en la transmisión de datos y de nuevas interacciones *online* puede suponer un peligro en el uso de las tecnologías. También es importante destacar que la percepción del tiempo alcanza una nueva dimensión, puesto que es posible extenderlo y condensarlo a voluntad. Simultáneamente, se pueden

establecer múltiples conexiones al mismo tiempo y disponer de un margen interactivo temporal para pensar y responder. Asimismo, la interacción continua genera contacto emocional con el resto de internautas y crea una falsa sensación de proximidad con la red de apoyo social. Según Villanueva & Chóliz (2008), esta red de apoyo social puede influir en la conducta del individuo porque para el usuario representa su grupo de iguales. Por último, según Winocur (2006) existe contigüidad entre los espacios del mundo real y virtual, ya que se encuentran en continuo contacto y se desarrollan en paralelo. Esta contigüidad cumple una función social muy importante en la interiorización de normas sociales y adaptación al entorno.

Tabla 1. Características de las TIC's

Anonimato	El usuario puede utilizar su identidad o una imaginaria.
Accesibilidad	Se puede acceder a cualquier tipo de contenido.
Deslocalización y asincronía	Acceso a Internet las 24 horas del día en cualquier lugar.
Simultaneidad	Múltiples conexiones al mismo tiempo, con diferentes personas.
Contigüidad entre el espacio real y virtual	Permite estar al tanto de todo lo que sucede de inmediato, mejorando así la adaptación de la persona a su entorno social.

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, el ciberespacio constituye uno de los medios más atractivos en el estilo de vida actual. Tal como indican expertos como Chóliz (2012), y Mossberger, Tolbert, & McNeal (2008), Internet es una de las herramientas con mayor impacto en la sociedad moderna, suponiendo un cambio en las costumbres, usos y formas de relación. El funcionamiento en red posibilita establecer nuevas formas de comunicación e interacción (Almansa-Martínez, Fonseca, & Castillo-Esparcia, 2013; Buelga & Chóliz, 2013; Pagador & Llamas, 2014).

En definitiva, las características del espacio virtual propician el uso de las TIC's en la población general, pero es el grupo de adolescentes uno de los que se desenvuelve con mayor facilidad y el que presenta mayor adaptación a los avances tecnológicos. Según Carceller-Maicas (2016), el mundo digitalizado resulta más fácil para los

adolescentes porque interiorizan la tecnología como una manera de ver y comprender el mundo, y porque estos dispositivos electrónicos les ofrecen ventajas y posibilidades casi infinitas, sin limitación temporal ni espacial.

1.2.3. La generación de los nativos digitales

A lo largo de los años la literatura científica ha utilizado diferentes términos para hacer referencia al grupo de población que ha crecido inmerso en el uso de las TIC's e interacciona de manera habitual a través de las tecnologías. Así, Tapscott (1998), ya acuñó el término "*Generación Net*" para referirse a este colectivo que se ha adaptado progresivamente a la incorporación tecnológica y ha evolucionado junto a ella. Posteriormente, Prensky (2001), acuñó el término "*Nativos digitales*" para referirse a un grupo de población similar, aunque con características diferenciadoras. En concreto, este término hace alusión a las personas que nacieron cuando el mundo ya se encontraba totalmente digitalizado. De este modo, los adolescentes no se adaptan progresivamente a la incorporación tecnológica como antaño, sino que ahora evolucionan junto a las tecnologías desde la infancia. De esta forma, los *Nativos digitales* integran en su rutina diaria las pantallas táctiles, el uso de Internet y los *Smartphones* desde el principio de sus vidas. Cabe señalar, a su vez, que otros autores utilizan otros términos para referirse a este mismo grupo de población, dos ejemplos son "*Generación multimedia*" (Morduchowicz, 2008), o "*Generación interactiva*" (Bringué & Sábada, 2009).

En el lado opuesto de los *Nativos Digitales*, nacidos en la era 2.0, se encuentran los "*Inmigrantes Digitales*", que habrían nacido con anterioridad a dicha era y fueron testigos del comienzo de las TIC's. Por otra parte, White y Le Cornu (2011), introdujeron los términos "*Residentes Digitales*" y "*Visitantes Digitales*". Estos autores no se centran en el año de nacimiento, sino que utilizan estos términos para diferenciar a los usuarios que utilizan habitualmente las TIC's de los usuarios esporádicos. Por otra parte, otros autores centran su atención en el tiempo que pasan los adolescentes en Internet. Según estos autores hoy en día nos encontramos ante la "*Generación always on*" (siempre conectados) (Abeele, Schouten, & Antheunis, 2017; Belsey, 2005). Ciertamente, una explicación que ofrecen Feixa y Fernández-Planells (2014) al respecto, es que este aumento en la conexión a Internet se debe al nacimiento y centralidad de las redes sociales para los adolescentes. De esta forma nos encontramos ante lo que ellos denominan la "*Generación hiperdigital*", que hace mención a la generación nacida en los 90's, educada plenamente en la era digital, cuya llegada a la

adolescencia, en torno al 2010, coincide con la consolidación de la web social, y de las redes sociales como son *Facebook* o *Twitter*.

Ciertamente, es posible definir a la generación actual de adolescentes de diversos modos, pero resulta innegable el hecho de encontrar una generación actual de adolescentes totalmente diferente a las generaciones anteriores. Según del Barrio-Fernández & Fernández (2016), las habilidades o rasgos que diferencian a esta generación de adolescentes de las anteriores son que los adolescentes a) necesitan realizar múltiples tareas; b) navegan con fluidez y prefieren los formatos gráficos a los textos; c) valoran la rapidez, claridad y concreción de la respuesta; d) prefieren recompensas inmediatas; y e) prefieren la enseñanza interactiva a través de la actividad o el juego. Además de estas características, a través de las TIC's aumentan la socialización porque la red les permite conocer más gente y hacer amigos (Ribera, 2012; Roca, 2013).

En este contexto tecnológico, y teniendo en cuenta las características de los denominados nativos digitales, el proceso de formación de identidad en la adolescencia se ha transformado, ahora son más autónomos y generan estructuras mentales y comportamentales más complejas (Reig & Vilches, 2013). Según Prensky (2013), la tecnología ya no es una herramienta, sino que se concibe como una parte esencial que configura la forma de pensar y de comprender el mundo del adolescente.

1.2.4. Acceso y uso de las tecnologías

La tecnología ha transformado la sociedad y el proceso de socialización tradicional. Principalmente, el uso de Internet y del teléfono móvil o *Smartphone* (teléfono inteligente) se ha extendido a nivel mundial y cada vez son más los usuarios que utilizan estas tecnologías en su vida cotidiana. En concreto las Estadísticas de Usuarios Mundiales de Internet (Éxito Exportador, 2017), muestran (a 31 de Marzo de 2017), un crecimiento del uso de Internet a escala mundial en el periodo 2000-2017 del 93.6%, con Europa en segunda posición y una población total usuaria de Internet de 3,739,698,500 en el conjunto de los cinco continentes. La *Figura 2* muestra el porcentaje de población con acceso a Internet, según la ubicación geográfica.

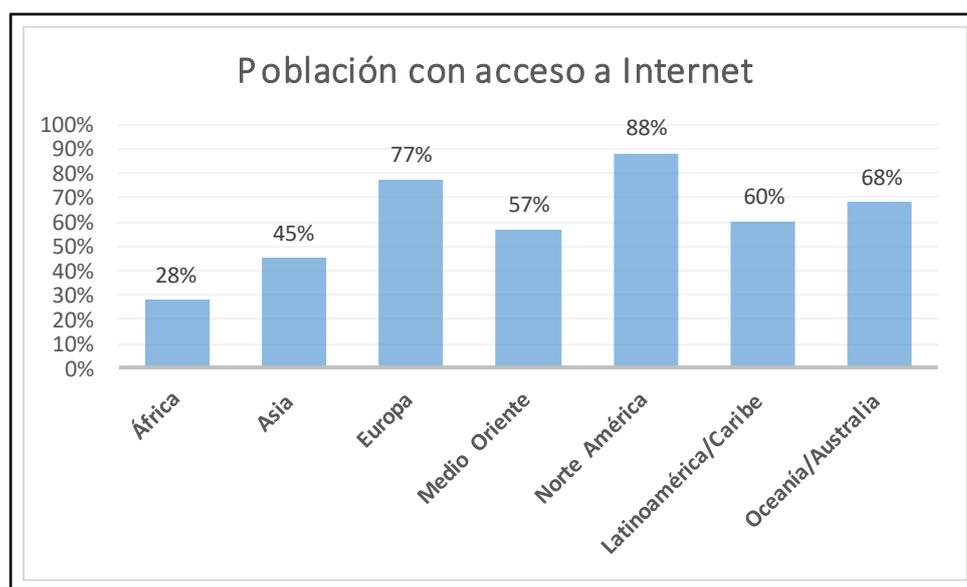


Figura 2. Población con acceso a Internet
Fuente: *Éxito Exportador* (2017). www.exitoexportador.com

Por lo que respecta a los datos nacionales en relación a la conexión a Internet, *Fundación Telefónica* (2016) en su informe anual indica que se ha incrementado en un millón el número de usuarios españoles que se conectan a Internet diariamente respecto al año anterior. Concretamente, el 78% de la población entre 16 y 74 años se conecta con asiduidad, por lo que se ha reducido la brecha generacional de años anteriores. Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística (INE a partir de ahora, 2017), en su informe, señala que el 83.4% de los hogares españoles tiene acceso a Internet, frente al 81.9% del año anterior (*Figura 3*). En cuanto al tipo de conexión, en España ya existen más de 13.5 millones de viviendas familiares con acceso a Internet por banda ancha (ADSL, red de cable...). Además, el principal tipo de conexión a Internet por banda ancha es el establecido a través del dispositivo móvil.

Concretamente, el dispositivo móvil es el más utilizado según este mismo estudio, en concreto el 97.4% de los encuestados disponen de este tipo de tecnología en sus hogares (INE, 2017). Además, esta investigación incorpora por primera vez la disposición de *Tablet* que se encuentra en el 52.4% de los hogares, observándose un fuerte aumento de este dispositivo en comparación a años anteriores.

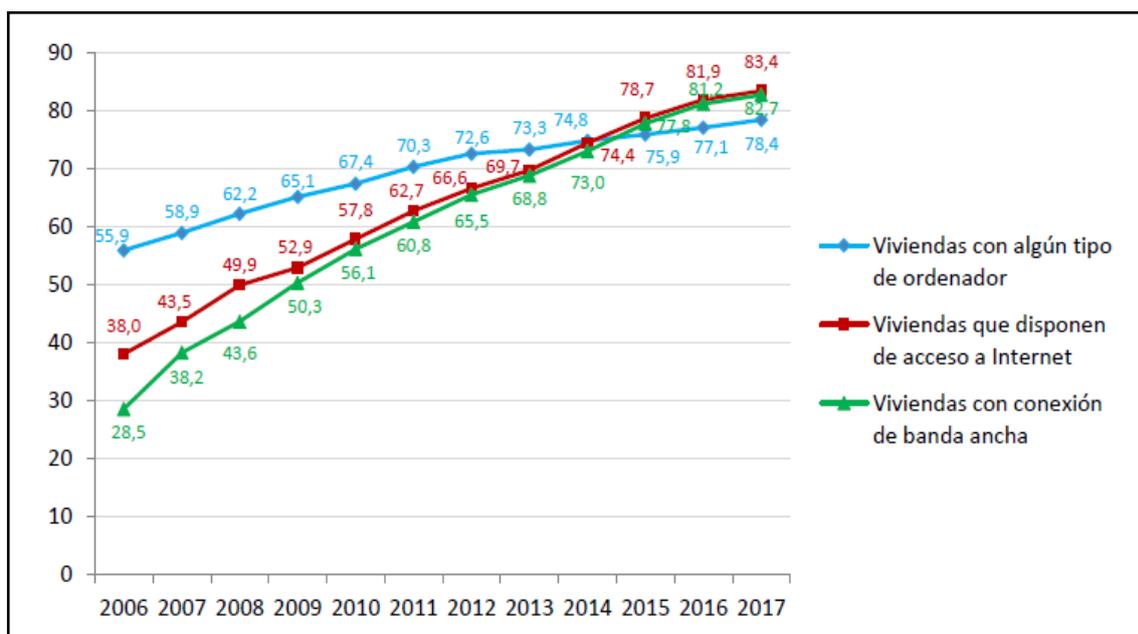


Figura 3. Evolución del uso de las TIC's a nivel nacional

Fuente: INE (2017), www.ine.es/prensa/tich_2017

Asimismo, Rivero (2015) coincide con el anterior informe, indicando que el 62% de los accesos a la red se realizan desde *Smartphones* que, a su vez, representan el 87% de los teléfonos móviles en España. Este dato confirma que el teléfono móvil es la tecnología más utilizada para acceder a la red. Además, los usuarios utilizan el móvil para acceder al correo electrónico (87%) y a la mensajería instantánea (82.8%). Las aplicaciones más utilizadas son *WhatsApp* (75%), *Facebook* (48%), y aplicaciones meteorológicas (25%). Por último, la media de veces que los usuarios comprueban el dispositivo se sitúa en torno a 150 veces y más de tres horas al día. Si se tiene en cuenta que en 2014 el número de líneas telefónicas móviles alcanzó casi los 60 millones y que la población total a finales de 2014 no alcanzaba los 47 millones de habitantes (INE, 2017), se puede comprobar que ya existen en España más líneas telefónicas que habitantes.

Según Garmendia, Jiménez, Casado, y Mascheroni (2016), el aumento de los dispositivos móviles facilita el acceso a la red desde prácticamente cualquier lugar. En concreto, datos de este estudio indican que el 50% de los niños entre 9 y 10 años se conecta a la red, mientras que el porcentaje aumenta al 90% en el caso de adolescentes entre 15 y 16 años. El 63% de la población entre 9 y 16 años dispone de teléfono móvil propio, aunque el 70% de estos menores se conecta habitualmente en su propio hogar a

través de conexión wifi y el 15% se conecta a la red desde el colegio. Además, se comprueba que el 28% de los adolescentes entre 15 y 16 años acceden diariamente a Internet desde el colegio. La edad de inicio se adelanta cada vez más, situándose actualmente en los 7 años en el grupo de niños entre 9 y 10 años, mientras que los niños entre 15 y 16 años comenzaron a conectarse a Internet con 10 años (Garmendia et al., 2016).

De forma específica, el INE (2017) ofrece datos en relación al uso del ordenador, Internet y el móvil en niños y niñas entre 10 y 15 años. Según estos datos, la proporción de uso de tecnologías en esta franja de edad es, en general, muy elevada. Así, el uso de ordenador entre los menores está muy extendido (92.4%), y más aún el uso de Internet (95.1%). Teniendo en cuenta el sexo, las diferencias son poco significativas. Por su parte, la disposición de teléfono móvil se incrementa significativamente a partir de los 10 años, del 25% hasta el 94% a los 15 años.

Según un estudio elaborado por Rial, Gómez, Braña y Varela (2014) el 60.4% de los adolescentes reconoce conectarse a Internet todos los días, mientras que un 26.8% que se conecta una o dos veces por semana. En cuanto al número de horas que se conectan, el 45.8% de los adolescentes afirma que lo hace entre 1 y 2 horas al día, normalmente la mayoría suele conectarse desde su casa (88.1%). Por lo que se refiere a la franja horaria de conexión lo habitual es hacerlo entre las 16 h y las 21 h. (56.8%). No obstante, casi un 40% se conecta también entre las 21 h. y las 24 h. y un 5.8% lo hace incluso a partir de medianoche. Por último, por lo que respecta a los motivos de conexión por parte de los adolescentes, se observa que, aunque las respuestas de los sujetos suelen ser muy variadas, estas se pueden clasificar en estas cinco categorías (*Figura 4*). Un dato interesante de este estudio es que el 36.2% de los adolescentes manifiesta no conectarse todo lo que le gustaría, a pesar de que acceden la mayor parte del tiempo de día fuera del entorno escolar.

La importancia de las redes sociales en los adolescentes también se evidencia en el estudio de Garmendia et al. (2016), ya que los datos muestran que la aplicación más utilizada es Facebook, aunque aumenta el uso de *Instagram*, *Snapchat* y *YouTube*. Las redes sociales tienen un importante papel socializador en los adolescentes, sin embargo, a pesar de las ventajas, un mal uso puede derivar en riesgos para los menores, es por esto que se ha incrementado la atención científica en estos espacios virtuales.

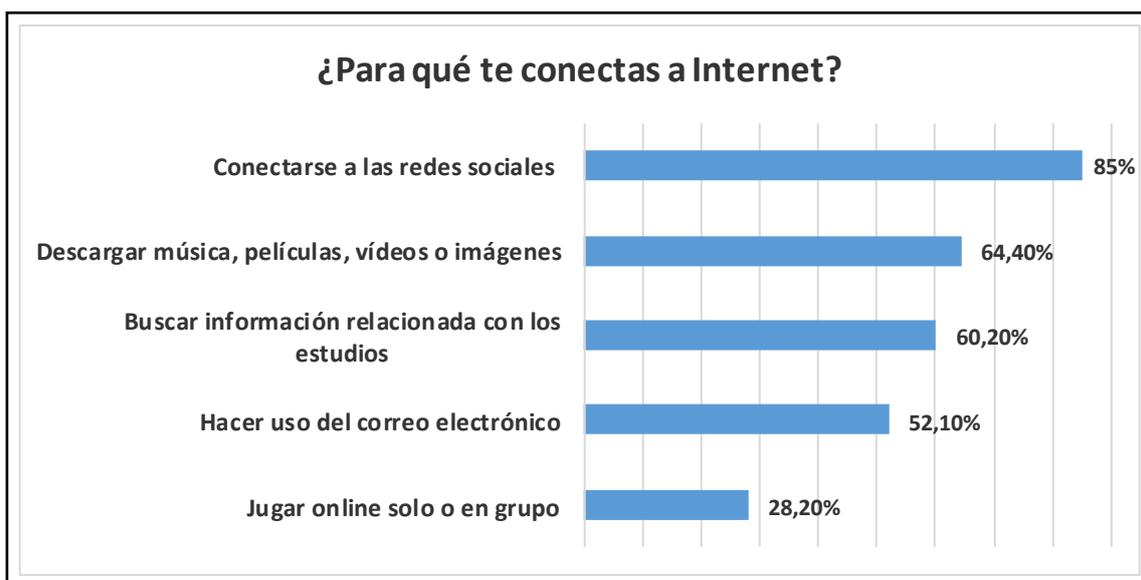


Figura 4. Motivos de conexión a Internet en adolescentes entre 11 y 18 años

Fuente: Rial et al., 2014

Las redes sociales son el medio que más ha facilitado la socialización entre adolescentes por las múltiples opciones que ofrecen. Las redes sociales son capaces de interconectar a personas, desarrollar contactos ilimitados, intercambiar información, difundir dicha información de manera masiva a través de la red, fomentar la interacción social y potenciar encuentros reales entre desconocidos (Colina, Pericàs, & Muntanyola, 2017; Garcés & Ramos, 2011). En 2004 Marck Zuckerberg crea *Facebook* y rápidamente se generaliza a toda la población este tipo de espacios virtuales. A partir de ese momento, comienzan a aparecer aplicaciones que permiten la interacción social entre miles de personas. Y aunque su uso se extiende entre todos los grupos de población y con distintas finalidades, la adolescencia es un período evolutivo donde adquieren gran popularidad.

Existen numerosas redes sociales, pero cada una tiene sus propias características y funciones. Por un lado, existen las redes sociales más generalistas que se utilizan para mantener el contacto con otras personas, intercambiar información, o como forma de ocio y disfrute. Un buen ejemplo de este tipo de redes son *Instagram*, *Telegram*, *Snapchat* o *YouTube* (Garcés & Ramos, 2011). Por otro lado, se presentan las redes sociales de contenido más profesional que pretenden dar a conocer el perfil profesional propio, conocer el de los demás, y establecer contactos con diferentes fines profesionales. *LinkedIn*, *InfoJobs* y *Jobandtalent* son ejemplos de redes de uso

profesional (Arnedillo-Sánchez, de Aldama, & Tseloudi, 2017; Espinar-Ruiz & González-Río, 2009).

A pesar de que existen muchos tipos de redes sociales, Peláez (2014) considera que todas ellas cumplen los siguientes requisitos:

- Ponen en contacto a las personas.
- Fomentan la interacción entre los usuarios.
- Permiten entablar contactos reales a posteriori.
- El número y uso de contactos que puede tener una persona es ilimitado.
- Fomentan la difusión de la información.

En el caso de los adolescentes, se van creando tendencias en cuanto al uso de las redes sociales. Así, mientras que en unos años una red social se vuelve muy popular, al cabo de los años puede caer en el olvido. Una de las explicaciones es que los adolescentes hacen uso de otro tipo de redes sociales cuando maduran. Esto es algo que le está pasando a *Snapchat*, pero es algo que le pasó también en su momento a *Tuenti* y a un largo etcétera de medios sociales. Así existen redes sociales que son más populares en una franja de edad o en un tipo de población por sus características o, por el uso que hacen de ellas los propios usuarios (Colina et al., 2017; Molina, 2001).

Según el último *Estudio Anual de Redes Sociales*, elaborado por IAB Spain (2017), el número de usuarios de redes sociales han subido un 6% respecto al año 2016, situándose en el 86% del total de personas que navegan por internet en 2017, como en años anteriores son los adolescentes los que hacen un mayor uso de las redes sociales. Según este estudio nunca se había alcanzado un porcentaje tan alto de uso de las redes sociales en España. En concreto, las redes sociales más utilizadas se muestran en la *Figura 5*.

En definitiva, el creciente uso de los avances tecnológicos y el fácil acceso a los distintos dispositivos y a las redes sociales pone de manifiesto el imparable cambio que se está produciendo en la sociedad de la información, en la interacción social y en la manera de pensar y actuar (Colina et al., 2017; Espinar-Ruiz & González-Río, 2009). Inherentes a dichos cambios se producen también cambios en las medidas de protección a los menores como población vulnerable, por los riesgos que se pueden producir en su seguridad en los entornos virtuales. Es innegable que los cambios ocurridos por la incorporación de las TIC's a la vida diaria ofrecen oportunidades, pero también incluyen riesgos en la seguridad de los adolescentes que se deben prevenir. El carácter

lúdico y de aprendizaje del acceso a la red no debe suponer una amenaza para el normal desarrollo vital y social de los más jóvenes.

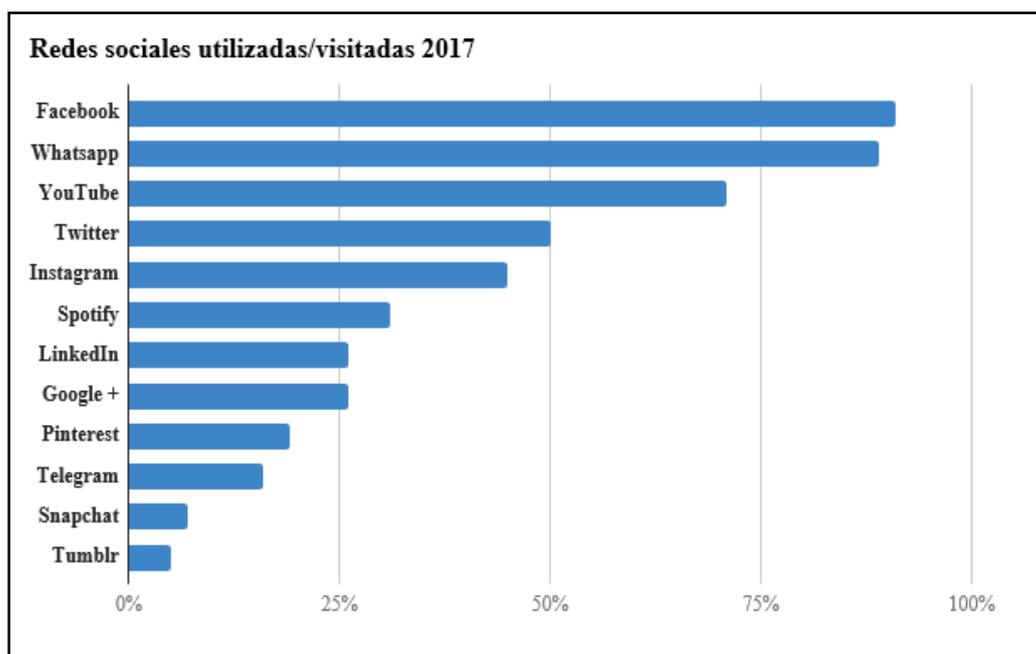


Figura 5. Redes sociales más utilizadas en 2017

Fuente: Estudio Anual de Redes Sociales, elaborado por IAB Spain (2017)

1.2.5. Riesgos derivados del mal uso de las tecnologías

El carácter lúdico y de aprendizaje de la red, proporciona grandes ventajas a millones de individuos en todo el mundo, especialmente a los adolescentes, que han encontrado una nueva manera de aprender, interactuar y comunicarse a través de las tecnologías (Pozo & de Aldama, 2013). En este sentido, diversos autores destacan una serie de beneficios que las tecnologías ofrecen a los adolescentes (de Aldama, García-Pérez, & Pozo, 2017; García, Gutiérrez, & Barrera, 2016; Linne, 2014):

- Ayuda a construir la identidad deseada porque evita ciertos prejuicios que se producen en el contacto cara a cara.
- Genera un efecto positivo sobre determinadas competencias sociales de aquellas personas que son más tímidas o retraídas.
- Permite expresarse a través de otros medios y de manera más creativa (por ejemplo, a través de videos y fotografías).
- Aumenta el respeto a la diversidad. Las redes sociales permiten estar en contacto e interactuar con gente de diferentes culturas, capacidades, religiones, etc.

En esta misma línea, Cabero (2016) plantea que las TIC's fomentan la alfabetización digital como principio fundamental que requiere a) el dominio y manejo de las TICs; b) habilidades para buscar, evaluar y seleccionar la información; c) identificar la calidad de la fuente y ser resolutivos ante grandes cantidades de información; d) destreza para construir mensajes y manejar información en red; y e) incorporar el uso tecnológico a la rutina diaria como medio de comunicación y relación social.

Sin embargo, a pesar de todas estas ventajas desde la literatura científica también se está dando la voz de alarma sobre diferentes problemáticas que se están produciendo en este nuevo medio socializador. Así, la red entraña riesgos a los que se debe prestar atención, sobre todo si se tiene en cuenta que la adolescencia es la etapa más crítica en el desarrollo de las conductas de riesgo. Esto, junto la libertad que ofrece Internet sitúa a los menores en una situación extremadamente vulnerable.

La autorregulación de la conducta y la función ejecutiva se desarrollan durante la adolescencia en el área cerebral conocida como corteza prefrontal (Marco & Chóliz, 2017; Weinberger, Elvevag, & Giedd, 2005). Por tanto, resulta comprensible que el adolescente forje su identidad durante esta época de su vida al relacionarse con el mundo, incluido el virtual, a través de estrategias adaptativas o desadaptativas. Tal como indican Arab & Díaz (2015), el adolescente puede adoptar distintas identidades en cada situación *online* porque el espacio virtual le permite la interacción en distintos entornos. Además, el grupo de iguales actúa como referente y ejerce su influencia en el aprendizaje mediante el modelado, ya que Internet ofrece posibilidades la búsqueda de intereses comunes, la identificación mutua y el apoyo (Aparicio & Jiménez, 2017).

Sin embargo, la retroalimentación que reciben los adolescentes durante el uso de las tecnologías y el espacio virtual puede resultar perjudicial en el caso de comportamientos extremos, tales como la agresión o sumisión. En general, la exposición repetitiva a comportamientos violentos normaliza la agresión como comportamiento legítimo. Resulta habitual ver en las TIC's cómo la normalización de la violencia *online* posibilita la lucha de poder, el lenguaje agresivo, la desigualdad y comportamientos antisociales (Christakis et al., 2016; Huesmann, 2007).

Además, en Internet el anonimato genera desinhibición *online*, que, a su vez, genera conductas más abiertas en la red que cara a cara, posibilitando así la aparición de conductas inapropiadas en el entorno digital. Las propias cualidades de las tecnologías

generan toxicidad en el proceso de socialización (Ribera, 2012; Udris, 2014), debido a la poca empatía del menor *online*. Garcés y Ramos (2011) llegan incluso a afirmar que la comunicación que se establece en este tipo de entornos digitales empobrece las relaciones sociales en la vida real haciendo que muchos adolescentes reemplacen sus amistades por un elevado número de contactos con personas que no conocen más que a través de la pantalla. De hecho, en muchas ocasiones el mundo virtual adquiere una mayor centralidad para el adolescente que el mundo real, apareciendo así problemas de dependencia a las tecnologías.

En este sentido el uso excesivo de tecnologías como el teléfono móvil, los videojuegos o Internet pueden ocasionar problemas importantes en el desarrollo del menor (Chóliz, Villanueva, & Chóliz, 2009; Spada, 2014; Villanueva & Chóliz, 2008). Arab & Díaz (2015) denominan este patrón de conductas como tecnoadicción y se caracteriza por la pérdida de control sobre uno mismo con respecto al uso de la red. De acuerdo con Chóliz (2011), la dependencia digital presenta unas características muy concretas que las diferencian de otros tipos de dependencias. Los criterios de dependencia de las nuevas tecnologías son: a) tolerancia: necesidad de usar cada vez más las tecnologías para lograr los objetivos iniciales o no tener suficiente con el uso que se hacía al principio; b) abstinencia: malestar emocionalmente significativo cuando no se usa la tecnología durante un tiempo o cuando se interrumpe su uso; c) mayor uso del que se pretendía; d) deseo de dejar de utilizar Internet, móvil o videojuegos, pero ser incapaz de hacerlo; e) emplear excesivo tiempo en actividades relacionadas con las tecnologías; y f) dejar de hacer otras actividades para usar más Internet, móvil o videojuegos; y g) seguir utilizando las tecnologías a pesar de saber que están perjudicando a la persona. A este respecto, cabe señalar que la Asociación Estadounidense de Psiquiatría ya incluye el juego *online* desproporcionado como un trastorno (*Heavy Gamers*) en el *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (American Psychiatric Association, 2014).

Por otra parte, la interacción de los menores, nativos digitales, con el resto del mundo se realiza en gran medida a través de las redes sociales. La exposición de datos personales en estos espacios en línea es un aspecto que preocupa a colectivos de padres y profesionales por los peligros que conlleva el anonimato y la impunidad *online*. La reputación e integridad del menor pueden resultar afectadas en cada publicación si no se respeta la seguridad de los datos personales. Así, es necesario tomar precauciones,

aunque a ciertas edades no se perciba esa exposición como peligrosa (Garmendia et al., 2016).

Uno de los riesgos en Internet que más atención en la literatura científica es el denominado *sexting*. Este término hace referencia al envío de fotografías íntimas o vídeos de contenido sexual que hacen los menores para divertirse y auto-revelarse a su destinatario (*sexting*). El problema empieza cuando esas fotos o videos comprometidos son reutilizados y enviados de forma masiva como una forma de intimidar o chantajear al menor (*sextorsión*) (Gámez-Guadix, de Santisteban, & Resett, 2017). Otro de los peligros en Internet que suscita una alarma social y una elevada preocupación es el denominado *grooming*, que hace mención a la situación en la que un adulto utiliza las TIC's para conseguir la confianza del menor y abusar sexualmente de él.

Por último, hay que destacar un problema surgido a partir del uso de las TIC's que afecta a menores de todo el mundo, y que es el eje central de esta tesis doctoral. Es el cyberbullying, definido como la situación de maltrato entre iguales a partir de la expansión y el uso inadecuado de las tecnologías en el escenario virtual (Buelga, 2013). El cyberbullying ya es un problema de salud pública con graves consecuencias para la salud mental y el ajuste social de los menores involucrados en este tipo de problemáticas (Buelga & Pons, 2011). A continuación, con el objetivo de conocer este tipo de intimidación cibernética, en el *Capítulo 2* se explica en profundidad el fenómeno del cyberbullying.

CAPÍTULO II

ADOLESCENCIA Y **CYBERBULLYING**

Capítulo II. Adolescencia y cyberbullying

2.1. Definición y características del cyberbullying

La aparición y el uso cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's, a partir de ahora) ha posibilitado ya no solo nuevas formas de interacción entre los adolescentes (Betts & Spenser, 2017; Navarro & Yubero, 2012; Schenk, Fremouw, & Keelan 2013), sino también el surgimiento de nuevos tipos de violencia digital muy variados, entre los cuales destaca el cyberbullying. Así, los avances tecnológicos de las últimas décadas han posibilitado que el acoso escolar tradicional haya traspasado las barreras de los patios escolares para continuar en las propias casas de las víctimas a través del acoso cibernético (Buelga, 2013; Leung, Wong, & Farver, 2017; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007; Torres, 2012). Es evidente que las TIC's proporcionan innumerables ventajas en todos los ámbitos de nuestras vidas, pero no se puede obviar que el manejo de los dispositivos electrónicos y el acceso a la red por parte de menores con edades cada vez más tempranas, posibilita que también se utilicen de manera inadecuada. Esta mala utilización de las tecnologías ha propiciado nuevas formas de intimidación con graves riesgos para los menores, como es el caso del acoso cibernético entre iguales, o cyberbullying.

El cyberbullying se define como “una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente” (Smith et al., 2008). Actualmente, es el modo de acoso digital más empleado por los adolescentes para hacerse daño entre sí. Se caracteriza porque ocurre entre iguales y se ha desarrollado en todos los países desarrollados del mundo. La propia complejidad del problema supone un dilema en la conceptualización del cyberbullying, pues el constructo aglutina gran diversidad de conceptos y factores (Espelage, Rao, & Craven, 2013; Garaigordobil, 2011; Thomas, Connor, & Scott, 2015). Esto hace que resulte complicado concretar una única y consensuada definición que satisfaga a todos los sectores implicados. Respecto a esta cuestión, existen multitud de definiciones de autores que estudian el fenómeno del cyberbullying. Algunos ejemplos por orden alfabético según autor son:

- Belsey (2005): la utilización de las tecnologías (mensajería instantánea, correo electrónico, páginas webs, o móviles), con la intención de dañar públicamente y de forma repetida a su víctima.
- Buelga et al. (2015): la utilización de medios tecnológicos, principalmente Internet y el teléfono móvil, para dañar, intimidar y maltratar a los iguales.
- Calmaestra (2011): nueva modalidad de acoso escolar que implica la utilización de teléfonos móviles, Internet u otras tecnologías para intimidar, amenazar o acosar deliberadamente a alguien. Así, el acoso cibernético comparte características con el acoso tradicional, pero adquiere particularidades propias derivadas del uso tecnológico.
- Tokunaga (2010): conducta realizada a través de medios electrónicos o digitales por individuos o grupos que envían de forma repetida mensajes hostiles o agresivos con intención de importunar o causar daño a los demás. Además, las conductas de ciberacoso no quedan delimitadas al ámbito escolar, sino que también ocurren fuera de ese contexto.
- Vandebosch & van Cleemput (2009): el cyberbullying se produce cuando se cumplen los criterios de desequilibrio de poder, patrón repetitivo de conductas negativas *online*, intencionalidad dañina del agresor y percepción del daño por parte de la víctima.
- Willard (2005): la agresión tiene carácter intencional y social mediante la participación directa o indirecta en el envío o la publicación de mensajes, imágenes y/o vídeos crueles a través de los dispositivos tecnológicos.

Y además de la multitud de definiciones, también se emplean distintos términos para referirse al propio constructo. Algunos ejemplos de términos que se usan en español y en la literatura científica internacional, respectivamente, son:

- *Cyberbullying*, *cyber-bullying*, *cyber aggression*, *Internet-bullying* y *electronic harrasment* (David-Ferdon & Hertz, 2007; Pornari & Wood, 2010).
- *Cyberbullying*, *bullying-electrónico*, *bullying* a través de Internet, ciberacoso, acoso *online* y acoso electrónico (Calmaestra, Ortega, Maldonado, & Mora-Merchán, 2010).

Por último, también existen discrepancias en la clasificación del fenómeno. Existe gran debate entre los autores que defienden que el cyberbullying es un subtipo de bullying, o los que defienden que el cyberbullying es un problema que tiene su propia

idiosincrasia. Así, por un lado, están los autores que defienden que puesto que el cyberbullying comparte las características básicas del bullying se trata del mismo fenómeno (Calmaestra, 2011; Juvonen & Gross, 2008; Li, 2007; Pornari & Wood, 2010; Twyman, Saylor, Taylor, & Comeaux, 2010). Por otro lado, otros autores difieren de esta premisa al considerar que el cyberbullying es un problema separado del bullying, por las características del medio tecnológico en el que se produce (Erdur-Baker, 2010; Martínez-Pecino & Durán-Segura, 2015; Pieschl & Urbasik, 2013; Sticca & Perren, 2013).

Los autores que consideran el cyberbullying un subtipo de bullying (Calmaestra, 2011; Campbell, 2005; Mishna, Saini, & Solomon, 2009) se basan en el hecho de que ambos fenómenos comparten los tres criterios fundamentales del acoso tradicional (Navarro et al., 2015a):

- Se trata de conductas agresivas intencionadas.
- Hay una relación asimétrica de poder entre cibervíctima y ciberagresor.
- Estas conductas se prolongan en el tiempo.

Por otro lado, los autores que defienden que el cyberbullying es una forma de violencia diferente al resto de problemáticas, consideran que se trata de un nuevo fenómeno, ya que tiene sus propias características (Barlett, 2015; Fernández & Hernáez, 2015). Además, consideran que la influencia tecnológica concede una identidad propia al cyberbullying (Avilés, 2013; Buelga, Cava, & Musitu, 2010; Sticca & Perren, 2013). Las características más importantes son:

- *Anonimato*: el cyberbullying se caracteriza porque no es necesaria una agresión presencial y, aunque el anonimato no es una particularidad exclusiva del fenómeno, este incrementa el desequilibrio de poder y la intencionalidad de causar daño (Raskauskas, 2010; Smith et al., 2008). El agresor siente impunidad por los medios empleados y la víctima siente desesperanza por no poder escapar de la situación (Martínez-Pecino & Durán-Segura, 2015; Rafferty & Vander Ven, 2014), además de no conocer la identidad del agresor (Hinduja & Patchin, 2008; Smith et al., 2008).
- *Intencionalidad*: el agresor tiene el propósito de dañar y molestar a la víctima. Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega, & Menesini (2010) consideran tan importante la intención del agresor como la percepción del daño por parte de la víctima.

- *Repetición*: las agresiones se repiten en el tiempo, aunque existe controversia entre distintos autores. Vandebosch & van Cleemput (2009) consideran que se produce cyberbullying si la acción se repite en más de una ocasión, mientras que otros autores (Gálvez-Nieto, Vera-Bachman, Cerda, & Díaz, 2016; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2016), consideran que una única publicación comprometida en alguna red social puede ser difundida y visionada repetidamente, ya que los contenidos permanecen registrados y cualquier individuo puede acceder a ellos.
- *Desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima*: el desequilibrio en el cyberbullying se produce por tres motivos (Hoff & Mitchell, 2009; Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, & Giménez-Dasí, 2016; Vandebosch & van Cleemput, 2009). En primer lugar, por el anonimato del agresor, pues la víctima no puede dominar la situación sin conocer a sus agresores. En segundo lugar, por las competencias tecnológicas, ya que el agresor puede manejar las tecnologías, acceder a su información y robar sus contraseñas. Y, en tercer lugar, por la vulnerabilidad e indefensión de la víctima, al no poder actuar frente a los agresores, ni eliminar un vídeo o imagen de la red.
- *Amplia audiencia*: las agresiones pueden llegar a mayor número de gente por las características de las tecnologías y la red (Thomas et al., 2015). Se puede producir cyberbullying directamente a la víctima (considerado de carácter privado), a través de *e-mails*, *chats*, *WhatsApp* o *SMS*. Y de manera indirecta (considerado de carácter público), mediante la difusión de vídeos y/o imágenes en formato electrónico que es imparable porque no presenta límites y llega a un gran número de espectadores. Así, este tipo de cyberbullying resulta devastador para la víctima porque esta es consciente de la humillación recibida y se siente impotente al no poder controlar la situación (Huang & Chou, 2013; Ortega-Barón et al., 2016; Williamson, Lucas-Molina, & Guerra, 2013).
- *Canal abierto y rápida difusión*: la tecnología posibilita la transmisión de información y la conexión entre multitud de personas (Stewart, Drescher, Maack, Ebesutani, & Young, 2014). Las agresiones se propagan en milisegundos a miles de personas, por lo que no es necesario que el agresor repita sus agresiones. Además, la víctima puede ser agredida a cualquier hora del día, en cualquier lugar. Esta situación aumenta el sentimiento de

vulnerabilidad y supone una gran desventaja social para la víctima (Ortega-Barón et al., 2016).

- *Escaso feedback físico y social entre los participantes*: el anonimato del agresor y la carencia de contacto visual entre agresor y víctima provoca que el agresor no pueda empatizar con la víctima y no sea consciente del daño provocado, generando más conductas disruptivas, impulsivas o desinhibidas (Dehue, Bolman, & Vollink, 2008; Slonje & Smith, 2008).



*Figura 6. Características del cyberbullying
(Adaptación de Buelga et al., 2016)*

En conclusión, la comunidad científica presenta estas dos perspectivas en torno al fenómeno del cyberbullying: los autores que lo definen como un fenómeno independiente al acoso tradicional, por incluir características tecnológicas, y por otro, los autores que consideran el cyberbullying como un bullying indirecto. A este respecto, cabe resaltar que independientemente de la perspectiva que se tome, lo cierto es que la literatura evidencia una extrapolación de escenarios ya que el acoso que comienza en la escuela y continúa en el ámbito cibernético (Calmaestra, 2011; Juvonen & Gross, 2008; Pornari & Wood, 2010). Teniendo en cuenta todo esto, es evidente que la dificultad en consensuar definiciones, términos y características hace imposible extraer conclusiones generales (Pabian & Vandebosch, 2014).

2.2. Tipos de cyberbullying

Numerosos autores han clasificado las diferentes formas existentes de ciberacoso en función de determinados criterios. Así la clasificación del cyberbullying se puede realizar en función de las vías por las que se produce la agresión (Perren, Dooley, Shaw, & Cross, 2010; Smith et al., 2008) o en función de las conductas de agresión (Buelga et al., 2010; Garaigordobil, 2015). Según Willard (2006), los diferentes tipos de cyberbullying se pueden categorizar en estas ocho categorías (*Tabla 2*):

Tabla 2. Tipos de cyberbullying en función de la acción (Willard, 2006)

Insultos electrónicos (<i>Flaming</i>)	Intercambio breve y acalorado de insultos entre dos o más personas a través de medios electrónicos. Se denomina <i>flame war</i> en su punto álgido, por los descalificativos y la agresividad que se producen.
Hostigamiento (<i>Harassment</i>)	Modalidad de acoso cibernético al enviar mensajes ofensivos o insultos de manera reiterada y continua en el tiempo, siempre unilateralmente, por parte de uno o más agresores frente a una sola víctima.
Denigración (<i>Denigration</i>)	Difusión <i>online</i> de rumores o falsos mensajes sobre una persona, con la intención de causar daño y molestar, además de la difusión de fotografías o vídeos de la víctima.
Suplantación (<i>Impersonation/ Identity Theft</i>)	Asunción de la identidad de la víctima en la red para enviar información perjudicial, mensajes ofensivos o publicar contenidos que causen problemas a la víctima, tanto en sus relaciones interpersonales como en su reputación social.
Violación de la intimidad (<i>Outing</i>)	Difusión de información personal y privada de la víctima, obtenida por coacción o por intromisión en una conversación, y filtración en la red para humillar y/o chantajear.
Exclusión (<i>Exclusion</i>)	Impedir que la víctima participe en alguna red social o grupo <i>online</i> de manera intencionada.
Ciberpersecución (<i>Cyberstalking</i>)	Envío de mensajes denigrantes y amenazantes de manera reiterada para crear miedo y dañar a la víctima.

A esta clasificación, Kowalski et al. (2014) añaden la paliza feliz (*happy slapping*). Este tipo de ciberagresión consiste en propinar una paliza a la víctima o

golpearla mientras se le graba con el móvil. Posteriormente, los agresores difunden esta agresión en Internet, como forma de humillar o mofarse de la víctima.

Flores (2008) indica que entre los adolescentes españoles las ciberagresiones más frecuentes son las siguientes:

- Subir información o imágenes comprometidas sobre la víctima a la red (real o manipulada).
- Crear una página web contra la víctima donde se vote, por ejemplo, a la chica más odiosa del colegio.
- Abrir un perfil falso de la víctima en una red social.
- Dar de alta la dirección de correo electrónico o el móvil de la víctima en espacios virtuales comprometidos para que reciba mensajes de desconocidos.
- Cambiar la clave de correo electrónico de la víctima para entrar en su cuenta.
- Provocar a la víctima para que reaccione violentamente, sea amedrentada y expulsada de las redes sociales.
- Difundir rumores falsos sobre la víctima para provocar la crítica y el rechazo de los demás.

Otro tipo de tipología del cyberbullying, es la realizada por Vandebosh & van Cleemput (2009). Estos autores clasifican el cyberbullying como directo o indirecto, según el tipo de acciones del agresor realiza con intención de difamar y causar daño a la víctima:

- *Cyberbullying directo*: envío de mensajes y/o imágenes dañinas a la víctima sin ocultar la identidad del agresor, y más común entre los chicos.
- *Cyberbullying indirecto*: utilización de terceras personas para las acciones o el envío de mensajes enmascarados, y más común entre las chicas.

Por otra parte, diversos autores (Buelga et al., 2010; Perren et al., 2010; Smith et al., 2008; Tokunaga, 2010), describen dos tipos de cyberbullying, según la vía por la que se produce la agresión: a través de Internet y a través del teléfono móvil. La utilización de uno u otro medio dependerá del conocimiento *online* del agresor y la originalidad de sus agresiones. Tokunaga (2010) indica que existen subtipos o herramientas digitales para acosar o intimidar a una víctima: mensajería instantánea, correo electrónico, mensajes de texto (*SMS*), *chats*, redes sociales, *blogs*, páginas web o juegos *online*. En este sentido, es innegable que el avance en el uso de las tecnologías y

el acceso a la red es una ventaja en muchos aspectos. Un claro ejemplo es la creación del *Smartphone* o teléfono inteligente, con el que se puede acceder a la red desde numerosas aplicaciones, además de realizar llamadas (Lempa, Ptaszynski, & Masui, 2015). Sin embargo, el aumento de estas herramientas favorece el acceso que los ciberagresores tienen sobre la víctima y ya resulta muy difícil diferenciar el cyberbullying a través del teléfono móvil del cyberbullying a través de Internet. De hecho, Fundación Anar (2017) indica que el 36.2% de las ciberagresiones se realiza a través de las redes sociales, pero se desconoce si las aplicaciones están instaladas en el móvil o en el ordenador. En cualquier caso, todas estas tecnologías permiten difundir humillaciones e insultos sobre la víctima en un breve periodo de tiempo, sin la necesidad presencial de los implicados.

La evolución de las tecnologías determina y determinará la forma de categorizar los tipos de cyberbullying existentes (Espelage & Hong, 2017; Hendricks, Lumadue, & Waller, 2012). Mientras que antaño el ciberacoso se reducía a realizar llamadas o mandar mensajes, hoy en día la gran variedad de dispositivos, redes sociales y aplicaciones existentes han posibilitado nuevas formas de ciberagresión cada vez más complejas. Por tanto, no es de extrañar que en un futuro las clasificaciones planteadas aquí deban ampliarse para tomar en consideración nuevas formas de cyberbullying.

2.3. Roles implicados en el acoso cibernético

La situación de cyberbullying está compuesta, entre otros elementos, por la interacción entre menores con distintas características. La dinámica cambia en función de los roles que adoptan los individuos en el cyberbullying, pero en todo caso, siempre se mantiene un patrón de dominio-sumisión. Principalmente se identifica la figura del agresor y la víctima, pero diversos estudios muestran la influencia de menores con distintos roles en el proceso de agresión-victimización. Kubiszewski, Fontaine, Potardy, & Auzoult (2015) defienden la existencia de cuatro roles: agresor, víctima, observador y doble rol víctima-agresor. Diversos estudios muestran que el rol de observador tiene un importante papel en el mantenimiento del problema (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2010; Slonje, Smith, & Frisen, 2013; Willard, 2005). Mientras otros autores estudian el grupo de víctimas que cambian de rol y pasan a ser agresores (Calmaestra, 2011; Estévez, Jiménez, & Moreno, 2010). Teniendo en cuenta la influencia de todos los agentes implicados en la aparición y continuidad del ciberacoso, es necesario analizar

los distintos roles que pueden adoptar los menores para comprender el fenómeno del cyberbullying.

2.3.1. Agresores

Se afirma que los menores agresores no nacen, sino que se hacen, ya que no han resuelto sus conflictos internos y esa situación provoca que presenten un patrón de comportamiento agresivo (Díaz-Aguado, 2005; Trautmann, 2008). Los menores que realizan conductas de acoso a través de las nuevas tecnologías se sirven del anonimato para mantener cierta sensación de impunidad, tanto frente a las víctimas como frente a los adultos que pueden ejercer control sobre los comportamientos disruptivos del menor. Avilés (2013) indica que los agresores realizan conductas intimidatorias para mantener su estatus social y aumentar la sensación de superioridad ante la víctima. Además, dichas conductas llevan al agresor a repetir los comportamientos problemáticos en otros contextos. En este sentido, Buelga et al. (2015) muestran que los ciberagresores severos, seguidos de los ocasionales, obtienen puntuaciones más altas en conductas antisociales dentro del contexto escolar y en la comunidad, y tienen una reputación no conformista más alta. Además, en este estudio también se indica que los ciberagresores muestran puntuaciones más bajas en satisfacción con la vida. Según Díaz-Aguado (2006) el adolescente agresor suele presentar una serie de características que se enumeran a continuación:

- a) Emplean la fuerza, la justifican y presentan el patrón dominación-sumisión de manera muy acentuada. Responsabilizan a la víctima de su comportamiento, de manera que manifiestan instinto de revancha y por ello no sienten remordimientos, sino que se sienten protagonistas de la situación. Estas características inducen a los agresores a manifestar conductas sexistas, racistas y xenófobas, en las que se producen graves faltas de respeto a la diversidad.
- b) Carecen de empatía, por lo que son habituales los comportamientos en los que se vulneran los derechos de otros menores e ignoran el sufrimiento que provocan sus actos. Además, la distancia emocional y el anonimato que proporcionan las tecnologías hace que el agresor no conozca exactamente el alcance de sus comportamientos y las secuelas que producen.
- c) Presentan bajo control de impulsivos, baja tolerancia a la frustración, falta de habilidades para resolver conflictos y pocas alternativas en el aprendizaje de evitar la

violencia. Estas características les impide evitar y detener situaciones violentas en caso de conflicto. Sin embargo, las situaciones violentas les otorga sensación de superioridad y mantienen el patrón dominación-sumisión.

d) Tienen dificultades para cumplir las normas y una actitud negativa hacia los profesores y las figuras de autoridad, por lo que suelen presentar bajo rendimiento académico, dificultad para respetar los límites, falta de respeto y comportamiento disruptivo.

Además de las características anteriores, Aznar, Cáceres, e Hinojo (2007) añaden al perfil de los agresores que: a) su media de edad es mayor que la media del grupo; b) son más fuertes físicamente; c) ejercen las agresiones con los más débiles; d) se consideran líderes; e) presentan alta autoestima; y f) perciben conflicto en el ambiente familiar. Basándose en la construcción de Aftab (2010), los autores Morales, Serrano, Miranda, & Santos (2014) realizan una clasificación de las actitudes típicas de los ciberacosadores, así estos autores consideran que hay cuatro tipos de ciberagresores:

- *El ángel vengador*: suele tener conductas prosociales, es empático y solidario, y no suele agredir físicamente. A pesar de esta aparente inocencia, utiliza las tecnologías para llevar a cabo una venganza.

- *El sediento de poder*: suele acosar a los compañeros en la vida real, y continúa con este comportamiento a través de Internet. Intimida a los demás en parte porque quiere infundir miedo y tener control sobre los demás.

- *Los chicos malos*: suelen difundir rumores, burlarse de los demás o excluir a la víctima para humillarla. Son populares y realizan este tipo de conductas también en la red.

- *Abusón por accidente*: se entretiene y acosa por diversión. Aunque en la vida real es antisocial, en el ciberespacio es muy sociable.

Considerando todo lo anterior, también se debe tener en cuenta que es difícil identificar a los agresores cibernéticos por el anonimato que caracteriza las interacciones virtuales (Avilés, 2013; Buelga et al., 2015). Es por ello por lo que establecer un perfil de ciberagresor es una ardua tarea por su complicada identificación.

2.3.2. Víctimas

Resulta imprescindible estudiar el perfil de las víctimas de cyberbullying para identificarlas y ayudarlas adecuando el tratamiento a los rasgos que suelen presentar. En cuanto a las diferencias en el perfil, se observan diferencias según el sexo, aunque en general, las víctimas intentan esconder o disimular las humillaciones recibidas por vergüenza o miedo a represalias (Fryer, 2006; König, Gollwitzer, & Steffgen, 2010; Lazuras, Barkoukis, & Tsorbatzoudis, 2017). Así, los chicos minimizan las conductas de los agresores más que las chicas, mientras que ellas responden a las agresiones a través de las mismas vías y expresan a la familia lo que están sufriendo en mayor medida que los chicos (Avilés, 2009). Algunos autores indican que hay más víctimas entre las chicas que entre los chicos (Garaigordobil & Aliri, 2013; Schenk, & Fremouw, 2012). Sin embargo, otros autores indican que hay más víctimas entre los chicos (Jung et al., 2014; Pelfrey & Weber, 2013).

En cuanto a la actitud de las víctimas, distintos estudios diferencian entre las víctimas pasivas y las víctimas activas o provocadoras (Díaz-Aguado, 2006; Fernández-García, 2014; Olweus, 1998; Smith et al., 2008):

- *Las víctimas pasivas* se caracterizan por permanecer retraídas y aisladas socialmente, además de mostrarse vulnerables, probablemente por el miedo y la inseguridad ante la situación. Así pues, se resignan y no responden a las agresiones.
- *Las víctimas activas o provocadoras* se caracterizan por reaccionar con agresión reactiva; es decir, se muestran desafiantes, incitan para ser agredidas y disfrutan de escasa o dañada popularidad, por lo que sus dificultades sociales son mayores que en el caso de las víctimas pasivas. Este tipo de víctimas manifiestan su deseo de actuar como agresores si pudieran y adoptan el rol de agresor en cuanto surge la oportunidad.

En cuanto al ajuste psicológico, Juvonen & Graham (2014) afirman que las víctimas, en general, presentan niveles altos de ansiedad social. Smith et al. (2008) afirman que las víctimas pasivas presentan niveles más altos de angustia, sentimientos de indefensión, pocas habilidades sociales y comunicativas, baja autoestima y falta de asertividad. Estos autores también afirman que las víctimas provocadoras suelen sufrir aislamiento social. Por su parte, Díaz-Aguado (2006) indica que las víctimas pasivas presentan poca asertividad, baja autoestima y grandes problemas de comunicación. Sin embargo, ambos tipos de víctimas comparten características similares: imagen negativa

de sí mismas y baja capacidad de interacción con su grupo de iguales. Tanto las víctimas pasivas como las provocadoras muestran disfunción social e incapacidad para la resolución de conflictos, aún con poco tiempo de exposición a la agresión. Cuando esta se prolonga en el tiempo, las víctimas bloquean el dolor emocional que sienten y terminan mostrando apatía ante la situación, independientemente de la edad que tengan. Los menores que sufren estrés postraumático aprenden a evitar las situaciones y lugares que les ocasionan malestar emocional, pero resulta muy difícil conseguirlo por las características de las agresiones tecnológicas, que se producen en cualquier momento y lugar, sin que sea necesario que la víctima esté presente (Hinduja & Patchin, 2014; Iranzo, 2017; Slonje et al., 2013). Álvarez (2015) realiza otra clasificación de las víctimas, aunque advierte que en muchos casos los diferentes tipos de víctimas se entremezclan en un mismo suceso:

- *Víctima psicológica*: las secuelas no son visibles, pero necesita atención psicológica para recuperarse de la agresión.
- *Víctima social*: es aislada de juegos, del grupo del colegio y/o de las actividades del barrio. El motivo de la exclusión puede ser su aspecto o apariencia sexual, lo que provoca gran sufrimiento en las víctimas. Para solucionarlo y sentirse integrada intenta diferentes estrategias, como aliarse con su agresor o comprar su compañía.
- *Víctima física*: sufre agresiones físicas como patadas, pellizcos o empujones que pueden llegar a tener graves consecuencias. Puesto que las agresiones pueden dejar secuelas, esta víctima es la más fácil de detectar.
- *Víctima moral*: la víctima sufre la difusión de rumores y difamaciones con información que no suele ser cierta. La rapidez de las tecnologías facilita la propagación de los bulos.

Por tanto, tal como afirma Nixon (2014), las víctimas de cyberbullying presentan problemas de autoestima y de relaciones sociales, que aumentan conforme se prolonga la situación acoso. El hecho de sentirse vulnerable a cualquier hora del día y en cualquier lugar contribuye a aumentar el daño emocional y las secuelas psicológicas. Otro aspecto importante respecto al fenómeno del cyberbullying consiste en la relación encontrada entre algunas variables personales y sociales con la probabilidad de ser víctima de cyberbullying. Diversos autores relacionan una mayor probabilidad de ser elegido como víctima con la baja autoestima, menor tamaño corporal, pertenencia a

minoría étnica o cultural, necesidades educativas especiales, rasgos diferentes a su género, conducta ansiosa y pocas habilidades sociales (Cénat et al., 2014; Garaigordobil, 2011; Juvonen & Graham, 2014; Navarro & Yubero, 2012). De hecho, Díaz-Aguado (2006) afirma que tener una buena red de amigos es un factor de protección frente al acoso. Además, la probabilidad de acoso también aumenta con la sensación de aislamiento de la víctima y la sensación de impunidad del agresor (Díaz-Aguado, 2004; Sahin, 2012).

Los factores indicados anteriormente aumentan la dificultad de la víctima para pedir ayuda a un adulto. Por otra parte, la falta de solidaridad entre miembros del grupo de iguales disminuye la autoestima de la víctima y comienza el proceso denominado victimización (Fernández-García, 2014). Por último, conviene destacar que los padres y profesionales que se relacionan con la víctima de manera habitual, tanto de la enseñanza como de la educación, pueden llegar a confundir los síntomas del cyberbullying (Informe Cisneros VII, 2005). Según este informe, los diagnósticos que pueden enmascarar el problema son: fobia escolar, estrés escolar, síndrome de retorno al colegio, depresión, inadaptación al centro, trastorno maníaco-depresivo o ciclotimia, trastorno de personalidad, neurosis, trastorno de ansiedad generalizada, ataque de pánico, baja autoestima o déficit de habilidades sociales. De forma contraria, también existe la situación en la que el menor victimizado evidencia los síntomas, y estos no son percibidos por los padres o profesores, o bien son percibidos, pero no lo asimilan porque les es muy duro asimilar que su hijo o alumno sea acosado o ciberacosado (Beale & Hall, 2007; Keith & Martin, 2005).

2.3.3. Observadores

El agresor y la víctima no son las únicas personas implicadas en el cyberbullying. Existe un tipo de persona que conoce el comportamiento del agresor e incluso es consciente del daño causado a la víctima. A este grupo de personas, implicadas de manera indirecta en el cyberbullying, se les denomina observadores u espectadores. Estas personas conocen que se está produciendo una situación de acoso, muchas veces toleran los comportamientos de acoso, y en ocasiones apoyan a los agresores de manera indirecta con su silencio (Avilés, 2013; Huang & Chou, 2013). Además, el anonimato y la ausencia de contacto cara a cara en el espacio virtual, aumentan la falta de empatía hacia las víctimas. Generalmente, el grupo de observadores está compuesto principalmente por los compañeros del agresor y/o de la víctima, y su

implicación resulta decisiva en las situaciones de cyberbullying. Los observadores pueden tomar cuatro posturas al conocer lo que ocurre:

- Promover y/o participar activamente en la situación.
- Apoyar la situación sin hacer nada para evitarla.
- Rechazar la situación sin hacer nada para evitarla.
- Realizar acciones para evitar la situación.

Así, el proceso de cyberbullying evoluciona de manera distinta según la postura que adoptan los observadores. Asimismo, la gravedad del daño causado a la víctima es mayor o menor en función de la postura adoptada por los observadores. Puesto que el perfil de las víctimas es el de un menor aislado socialmente (Díaz-Aguado, 2004; Nixon, 2014), las víctimas tienen una probabilidad muy baja de recibir ayuda por parte de su grupo de iguales. A este respecto, Olweus (1993) afirma que los agresores influyen en los miembros del grupo de iguales de la víctima y que esa influencia es la razón por la que los compañeros no apoyan a las víctimas.

El ciberacoso puede ser considerado como un fenómeno de grupo en la que los jóvenes usuarios de Internet, ya sea intencionalmente o no, están involucrados en la intimidación. Los espectadores pueden ser activos o inactivos, en función de si estos deciden hacer algo o no respecto a la situación de intimidación de un compañero (Ball, 2007; Huang & Chou, 2013; Campbell, Whiteford, Duncanson, Spears, Butler, & Slee, 2017). Además, Díaz-Aguado (2006) indica que la complicidad de los observadores (activos y pasivos), posibilita la frecuencia e intensidad del acoso, ya que los observadores (cómplices) pueden llegar a justificar el acoso, en base a que la víctima se lo merece.

Una posible explicación al mantenimiento del acoso es que el problema es conocido por una gran cantidad de observadores y puede producirse cierto contagio social en torno a los compañeros del menor. En ocasiones, dicho contagio social inhibe la conducta de ayuda y pueden surgir agresores que se mantenían como observadores hasta el momento (DeSmet, Bastiaensens, van Cleemput, Poels, Vandebosch, & de Bourdeaudhuij, 2012; González-Arévalo, 2015). Otra posible explicación es que el miedo de los observadores a convertirse en víctima inhiba la conducta de ayuda hacia otras víctimas. Además, el número de posibles testigos de la intimidación en línea se incrementa sustancialmente con la permanencia de material electrónico y oportunidades

para compartir información como *retweeting* (Kowalski & Limber, 2007; Olenik-Shemesh, Heiman, & Eden, 2017). Todas estas características pueden hacer que los espectadores apoyen el ciberacoso con más facilidad.

Sea como fuere, los que presencian la intimidación, ya sea en línea o fuera de línea, tienen un papel importante en el mantenimiento, la escalada o la reducción del comportamiento de intimidación, dependiendo de su reacción y su voluntad de intervenir (Campbell et al., 2017; González-Arévalo, 2015; Olenik-Shemesh et al., 2017; Twemlow, Fonagy, & Sacco, 2004). Es por este motivo, que la literatura científica evidencia la importancia de tener en consideración este rol, tanto en las investigaciones como en las intervenciones que se lleven a cabo en el cyberbullying.

2.3.4. Doble rol

Por último, hay un tipo de persona implicada en el cyberbullying que presenta características distintas al agresor, a la víctima y al observador. Es el adolescente que adquiere un doble rol, el de víctima y el de agresor. Tal como se ha indicado al describir a las víctimas activas o provocadoras, este tipo de víctimas manifiestan su deseo de actuar como agresores si pudieran y adoptan el rol de agresor en cuanto surge la oportunidad. Díaz-Aguado (2006) sostiene que el agresor utiliza el acoso de manera destructiva para obtener protagonismo y compensar exclusiones o fracasos anteriores; posiblemente, los procesos de acoso sufridos como víctimas. Y otros autores, como Maquilón, Giménez, Hernández, y García (2011), ponen de manifiesto que un gran porcentaje de adolescentes que han sufrido bullying se convierten en agresores en el cyberbullying.

La mayoría de los estudios de cyberbullying se han centrado en los roles de agresor y víctima (Kowalski et al., 2014). Así, Bayraktar, Machackova, Dedkova, Cerna, y Sevcíková (2015) afirman que casi el 20% de los estudiantes implicados en el cyberbullying acosan a sus iguales y son también agredidos por ellos. También, Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla, y Daciuk (2012) indican que el 25% de los adolescentes son agresores y víctimas de cyberbullying. Asimismo, Romera, Cano, García-Fernández, y Ortega-Ruiz (2016) afirman que existe mayor porcentaje de estudiantes involucrados en el doble rol que en cualquier otro. Y, aunque se han estudiado las características de agresores y víctimas de cyberbullying, hay poca literatura científica, a pesar del elevado número de adolescentes que desempeñan ese doble rol (Buelga, Martínez-Ferrer, & Cava, 2017).

2.4. Diferencias y similitudes entre el bullying y el cyberbullying

Diversos autores consideran el cyberbullying un fenómeno separado del bullying (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, & Álvarez, 2010; Kowalski & Limber, 2013; Slonje & Smith 2008). El motivo principal para considerarlos fenómenos separados es que el bullying se produce solo en el ámbito escolar, mientras que el cyberbullying se puede desarrollar en cualquier entorno. A lo largo de los años, diversas investigaciones han evidenciado la existencia de características propias del cyberbullying que hacen que este tipo de intimidación sea más dañina que el bullying. Mientras que en el bullying el acoso es cara a cara, el anonimato en Internet aumenta la violencia en el agresor y la indefensión de la víctima al no saber quién o quiénes son sus agresores (Buelga, Cava, Musitu, & Torralba, 2015; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2016). Además, mientras que en el bullying la humillación se limita a las personas presentes en ese momento, en el cyberbullying la rápida difusión hace que la ciberagresión, como puede ser un fotomontaje o un rumor, llegue a cientos de personas en cuestión de minutos (Bauman et al., 2013; Buelga, Cava, & Musitu, 2012a). Por último, en el bullying cuando el menor llega a casa descansa de su sufrimiento, sin embargo, en el mundo virtual no hay descanso para la víctima puesto que las agresiones pueden ser (re)enviadas y reproducidas en todo momento y en cualquier escenario virtual. Además, la pérdida de control sobre lo que se difunde en la red genera un enorme estrés emocional en la víctima (Fenaughty & Harré, 2013; Slonje et al., 2013).

A pesar de esta diferenciación, cierto es que en la mayoría de las ocasiones se produce una continuidad entre el acoso escolar y el ciberacoso. En este sentido, son muchos los autores que consideran que se produce un solapamiento entre ambos fenómenos (Desmet et al., 2014; Olweus, 2012; Waasdorp & Bradshaw, 2015), ya que los implicados en el bullying también se encuentran implicados en el cyberbullying. Según Hinduja & Patchin (2010), el porcentaje de adolescentes implicados en ambos fenómenos es superior al 60%. Kowalski y Limber (2007) también consideran que las agresiones en las aulas continúan produciéndose fuera de ellas a través del teléfono móvil e Internet.

La mayoría de los estudios muestran una influencia mutua entre estos dos fenómenos y consideran el cyberbullying como una continuación del bullying (Casas et al., 2013; Hong, Lee, Espelage, Hunter, Patton, & Rivers, 2016; Kubiszewsk et al., 2015). Así, esta co-ocurrencia ha reforzado la idea de que el bullying y el cyberbullying

son el mismo fenómeno y por ello comparten las tres características que conforman la base de estos dos tipos de violencia (Kowalski et al., 2014; Smith, del Barrio, & Tokunaga, 2013): a) se trata de un acto agresivo; b) se repite de manera reiterada; y c) posibilita un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. A continuación, en la *Tabla 3* se recogen las principales diferencias y similitudes entre el cyberbullying y el bullying.

Tabla 3. Diferencias y similitudes entre el bullying y el cyberbullying

Diferencias	
Bullying	Cyberbullying
Ligado al entorno escolar	En cualquier horario y lugar
Cara a cara	Anonimato
Se limita al agresor o agresores y espectadores directos	Amplitud de audiencia y gran velocidad de propagación
Agresiones directas	Gran difusión y alcance de las ciberagresiones
Similitudes	
Conducta agresiva	
Desequilibrio de poder entre víctima y agresor	
Conducta que se repite de forma reiterada	
Fuerte correlación entre bullying y cyberbullying	

Fuente: Kowalski et al. (2010)

2.5. Prevalencia del cyberbullying

La problemática del cyberbullying ha aumentado rápidamente durante los últimos años. Algunos autores explican este aumento de prevalencia de acoso cibernético con la aparición y enorme expansión de nuevos dispositivos electrónicos, tales como el *Smartphone*, cuya disponibilidad diaria es cada vez mayor en la población joven (Chóliz, 2010; Kowalski et al., 2014; Sticca & Perren, 2013).

A pesar del aumento en la prevalencia del cyberbullying y la cantidad de estudios llevados a cabo, su investigación presenta problemas derivados de la falta de consenso en torno al problema (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015; Kowalski et al., 2014). En primer lugar, existen diferentes definiciones para explicar el mismo fenómeno, sin que se consiga acuñar un término que aglutine el conjunto de características. En segundo lugar, intervienen en el problema multitud de factores que influyen de distinta manera en el proceso y las consecuencias. Por último, se emplean distintas metodologías para estudiar el mismo fenómeno. Esta situación genera dificultad para interpretar los resultados de las investigaciones en comparación con el resto de estudios, tanto nacionales como internacionales. Como indican Thomas et al. (2015), las variaciones halladas en el estudio de la prevalencia del cyberbullying ponen de manifiesto la necesidad de unificar los criterios empleados para su estudio. La disparidad en los datos ofrecidos por distintos estudios respecto a la prevalencia del cyberbullying se puede observar en todos los factores estudiados. Así pues, según Berne et al. (2013), los estudios internacionales muestran que entre el 20% y el 50% de los adolescentes son víctimas de cyberbullying durante la adolescencia. Sin embargo, según Inchley y Currie (2016), la prevalencia de adolescentes implicados en conductas de cyberbullying se sitúa entre el 1% y el 12%.

En cuanto a la relación entre el cyberbullying y la edad, algunos autores indican que hay una relación curvilínea entre la variable edad y el cyberbullying. De esta forma, las víctimas más afectadas son los adolescentes entre 12 y 14 años (Buelga et al., 2010; Tokunaga, 2010). Sin embargo, Jung et al. (2014) hallan un mayor porcentaje de cibervíctimas en los últimos años de la adolescencia que en los primeros años de esta. En cuanto a la relación entre el cyberbullying y el sexo, la mayoría de los estudios indican que las chicas presentan mayor porcentaje victimización que los chicos (Connell, Schell-Busey, Pearce, & Negro, 2013; Stewart et al., 2014). De forma contraria, otros autores indican que son los chicos los que presentan mayor probabilidad de implicación como víctimas (Pelfrey & Weber, 2013; Popovic-Citic, Djuric, & Cvetkovic, 2011). Sin embargo, Fletcher, Fitzgerald-Yau, Jones, Allen, Viner, y Bonell (2014) no hallan diferencias significativas en implicación según el sexo de los adolescentes.

En cuanto al medio a través del cual son victimizados los adolescentes, del Río, Bringue, Sádaba, y González (2010), con una muestra de 20941 estudiantes de siete

países latinoamericanos, afirman que la prevalencia de la victimización es del 12%, siendo en su mayoría chicas que son acosadas a través del teléfono móvil. Sin embargo, en Reino Unido y según un estudio con una muestra de 856 adolescentes de 11 a 19 años (National Children's Home, 2002), el teléfono móvil es el medio más empleado en el cyberbullying. Ybarra y Mitchell (2008) analizan una muestra de 1588 estadounidenses entre 10 y 15 años para comprobar la prevalencia del cyberbullying en función de los medios empleados para ello. De una prevalencia total del 55% de adolescentes implicados en el cyberbullying, un 28% lo hicieron a través de la web, y un 27% a través de las redes sociales.

2.5.1. Prevalencia del cyberbullying en España

Una de las primeras investigaciones realizadas en el ámbito nacional sobre cyberbullying fue la de Orte (2006) en las Islas Baleares. Se pasó una encuesta online a 770 adolescentes de entre 11 y 19 años. Los resultados del estudio indicaron que la prevalencia de victimización era de un 20%, por lo que se ponía de manifiesto el problema existente entre la población joven. La mayoría de los que habían padecido algún tipo de acoso digital admitió que fueron intimidados a través de mensajes de texto. Un aspecto a destacar en esta encuesta es que la mayoría de las conductas de acoso se realizaron mientras los menores estaban en el centro escolar.

Posteriormente, el Defensor del Pueblo (2007), realizó un estudio con una muestra de 3000 escolares de entre 12 y 18 años. Los resultados revelan que la prevalencia de implicación en el cyberbullying es similar entre el grupo de agresores (5.4%) y el grupo de víctimas (5.5%). Además, una cuarta parte de los escolares adopta el rol de observador. En cuanto a la frecuencia de implicación en los comportamientos de cyberbullying, predomina la frecuencia esporádica con un 22%, en comparación al 3% de la frecuencia prolongada.

Por otra parte, el estudio de Ortega, Calmaestra, y Mora-Merchán (2008) analiza una muestra de 830 menores de 12 a 16 años con el objetivo de establecer la prevalencia del cyberbullying, según los tipos y grados de implicación, además de las diferencias según el sexo de los menores. Los resultados muestran que un 28% de los menores están implicados en conductas de cyberbullying, siendo un 12% de manera moderada y un 16% de manera severa. En cuanto al sexo, el porcentaje de chicas victimizadas es mayor que el de chicos, tanto de manera moderada como severa.

Calvete, Orue, Estévez, Villardón, y Padilla (2010) estudian la prevalencia del cyberbullying en 1431 adolescentes de Vizcaya con edades entre 12 y 17 años. Los resultados muestran que el 30.1% de los adolescentes encuestados ha sido cibervictimizado. En cuanto al sexo, el 33.5% eran chicas y el 26.9% chicos. En cuanto al curso, se observó que los adolescentes de segundo (34.7%) y tercero de la ESO (34.1%) eran los más victimizados. Por lo que respecta al tipo de la agresión, el 16.7% de los adolescentes recibía mensajes amenazantes por Internet o por el móvil (13.8%), el 15.8% de los adolescentes afirmaron que usurparon su identidad.

Por otro lado, en el estudio de Buelga et al. (2010), en la Comunidad Valenciana, se analiza con una muestra de 2101 alumnos de entre 11 y 17 años la prevalencia del cyberbullying a través del teléfono móvil y de Internet. Los resultados indican que el 24.6% de los adolescentes habían sido victimizados por el móvil durante el último año y el 29% por Internet. Los datos muestran que hubo un mayor porcentaje de victimización severa (15.5%) que moderada (10.8%). Garaigordobil y Aliri (2013) encuentran una prevalencia ligeramente superior respecto a trabajos anteriores en las que las tasas de cibervictimización que son del 30.2%, y del 15.5% en ciberagresión. Además, este estudio indicó que el 10.3% de los adolescentes encuestados participaron como agresores-víctimas, y el 65.1% como espectadores.

En Andalucía, García-Fernández, Romera-Félix, & Ortega-Ruiz (2015) realiza un estudio del estado de la violencia entre iguales a través de las TIC's con 1278 estudiantes de entre los 10 y 14 años. Los resultados revelan que un 31.2% de los adolescentes estaban involucrados en el cyberbullying. De tal manera que un 9.3% de los adolescentes habían sido cibervíctimas, un 5.5% ciberagresores y un 3.4% fueron ciberagresores-cibervíctimas. Por último, recientemente Ortega-Barón et al. (2017) encontramos una prevalencia de ciberagresores del 35.31% en los ciberagresores ocasionales, y un 7.53% en los ciberagresores severos en una muestra de 1062 adolescentes. En la *Tabla 4* se muestran las principales conclusiones de los estudios analizados en este apartado en el ámbito nacional.

Tabla 4. Prevalencia del cyberbullying en el ámbito nacional

Autores	Muestra (n)	Ubicación geográfica	Conclusiones principales
Orte (2006)	(770) 11-19 años	Islas Baleares	El 20% de los adolescentes admitió haber padecido algún tipo de acoso digital, la mayoría a través de mensajes de texto. Además, la mayor parte de las conductas de acoso se realizaron en la escuela.
Defensor del Pueblo (2007)	(3000) 12-18 años	A nivel Nacional	Un 5.5% de los participantes manifestó haber sido víctimas de cyberbullying, y un 5.4% ciberagresores. Además, se indicó que una cuarta parte de los escolares había sido testigo de cyberbullying,
Ortega et al. (2008)	(830) 12 a 16 años	Córdoba	Un 28% de los menores están implicados en conductas de cyberbullying, siendo un 12% de manera moderada y un 16% de manera severa.
Calvete et al. (2010)	(1431) 12-17 años	Vizcaya	El 30.1% de los adolescentes encuestados había sido cibervictimizado. La conducta de ciberacoso más frecuente era la exclusión online (20.2%) y ridiculizar o lanzar rumores (20.1%)
Buelga et al. (2010)	(2101) 11-17años	Comunidad Valenciana	El 24.6% de los adolescentes habían sido victimizados por el móvil y el 29% por Internet. Mayor porcentaje de victimización severa (15.5%) que moderada (10.8%).
Garaigordobil & Aliri (2013)	(1.423) 11-17 años	País Vasco	El 10.3% de los adolescentes encuestados participaron como agresores-víctimas, y el 65.1% como espectadores.
García-Fernández et al. (2015)	1278 (10-14 años)	Andalucía	Un 9.3% de los adolescentes habían sido cibervíctimas, un 5.5% ciberagresores y un 3.4% fueron ciberagresores-cibervíctimas.
Ortega-Barón, Buelga et al. (2017)	1062 (12-18años)	Comunidad Valenciana	El 35.31% de los adolescentes fueron ciberagresores ocasionales y el 7.53% ciberagresores severos.

Fuente: (Adaptación de Garaigordobil, 2011)

2.5.2. Prevalencia del cyberbullying en el mundo

La disparidad en los datos ofrecidos por distintos estudios respecto a la prevalencia del cyberbullying se puede observar en todos los factores estudiados. Así pues, según Berne et al. (2013), los estudios internacionales muestran que entre el 20% y el 50% de los adolescentes son víctimas de cyberbullying durante la adolescencia. Sin embargo, según Inchley y Currie (2016), la prevalencia de adolescentes implicados en conductas de cyberbullying se sitúa entre el 1% y el 12%.

Uno de los primeros estudios de prevalencia a nivel internacional fue el realizado en Reino Unido desde la National Children's Home (2002). Con una muestra de 856 menores de 11 a 19 años, estos autores señalaron una prevalencia de victimización situada en un 27%, concretamente el 16% habían sido acosados a través de mensajes de texto por el teléfono móvil y el 11% a través del chat o el correo electrónico. El 69% de las víctimas habían hablado con amigos en el 42% de los casos y con los padres en el 32%.

En EE. UU., Kowalski y Limber (2007) con una muestra de 3767 adolescentes de primer ciclo de enseñanza secundaria analizan el acoso a través de los medios digitales, encontrando que el 18% habían sido ciberacosados al menos una vez en los dos últimos meses y un 6% habían sido ciberacosados un mínimo de dos a tres veces al mes. El 11% de los estudiantes habían ciberacosado a otro compañero al menos durante los dos últimos meses y el 2% había ciberacosado un mínimo de dos a tres veces al mes.

Posteriormente, Ybarra, y Mitchell (2008) realiza una encuesta a 1588 escolares con edades comprendidas entre los 10 y 15 años en EE. UU. Los resultados indican que el 55% de los jóvenes empleaba la mensajería instantánea seguido del uso web y de las redes sociales (28% y 27% respectivamente). En la misma línea, dos años más tarde, realizaron otro estudio que también recogía diferentes localizaciones. Ese mismo año, Hinduja y Patchin (2008) con una muestra de 1378 menores, encontraron que el 18% de los escolares habían sido cibervictimizados y el 35% habían adoptado el rol de ciberagresores. Estos análisis señalaron que la cibervictimización prevalece en las chicas y la ciberagresión en los chicos.

Un año más tarde, en Australia, destacan los trabajos de McLoughlin, Meyricke, y Burgess (2009), con 349 menores encuestados entre los 7 y 10 años de edad, que muestran que el 24% de los escolares habían sido victimizados a través de las nuevas tecnologías, y particularmente, que eran las chicas las que asumían este rol.

Por lo que respecta a los países latinoamericanos, cabe destacar la investigación realizada por del Río et al. (2010). Con una muestra de 20941 estudiantes los resultados mostraron que el 12.1% de los adolescentes fueron victimizados a través de los medios tecnológicos, siendo el dispositivo móvil el instrumento más utilizado para acosar (13.3%). Por lo que respecta al sexo hay un mayor porcentaje de chicos que de chicas. Por otra parte, el trabajo de Dehué (2013) se realiza con una muestra de 1184 menores holandeses de edades comprendidas entre los 10 y 14 años. Los datos revelan que el 13.8% de los menores son víctimas de cyberbullying y el 7.7% adoptan el rol de ciberagresor.

Baldry, Farrington, y Sorrentino (2016) realizaron una investigación en Italia con 5058 estudiantes entre 12 y 18 años. Los resultados muestran una superposición entre el acoso escolar y el acoso cibernético. En concreto, el 12.1% de los estudiantes intimidaron a otros compañeros, reconociendo que al menos a veces también ciberacosaban a esos mismos compañeros. Del mismo modo, hubo una superposición significativa entre la victimización escolar y la cibervictimización. De hecho, el 7.4% de los estudiantes que fueron victimizados en la escuela, también lo fueron a través de las TIC's. Por último, recientemente, en Corea del Sur se realizó una investigación con 4000 adolescentes de entre 12 y 18 años (Lee & Shin, 2017). Los resultados muestran que el 34% de los adolescentes encuestados se involucraron en acoso cibernético. En concreto un 6.3% como agresores, un 14.6% como víctimas y un 13.1% como agresores y víctimas a la vez. En la *Tabla 5* se muestran las principales conclusiones de los estudios analizados en este apartado en el ámbito internacional.

Tabla 5. Prevalencia del cyberbullying en el ámbito internacional

Autores	Muestra	Ubicación geográfica	Conclusiones principales
National Children's Home (2002).	(856) 11-19 años	Reino Unido	Un 27% de menores cibervictimizados. Concretamente el 16% habían sido acosados a través de mensajes de texto por el teléfono móvil y el 11% a través del chat o el correo electrónico
Kowalski & Limber (2007)	(3767) 12-14 años	EE. UU.	El 18% fueron cibervíctimas, y el 11% de los estudiantes habían ciberacoso a otro compañero al menos durante los dos últimos meses y el 2% había ciberacoso un mínimo de dos a tres veces al mes.
Ybarra & Mitchell (2008)	(1588) 10-15 años	EE. UU.	Los resultados muestran que el 55% de los ciberagresores utilizó la mensajería instantánea, el 28% diferentes sitios web y el 27% redes sociales.
McLoughlin et al. (2009)	(349) 7-10 años	Australia	El 24% de los menores habían sido victimizados a través de las nuevas tecnologías, siendo las chicas las que presentaban mayores tasas de victimización.
del Río et al. (2010)	(20941) 10-18 años	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela	El 12,1% de los encuestados fueron cibervictimizados. El dispositivo más utilizado para ciberacosar fue el móvil (13.3%). Hay más víctimas chicos (19.25%) que chicas (13.8%).
Dehué (2013)	(1184) 10-14 años	Holanda	Un 13.8% de los menores fueron víctimas de cyberbullying, mientras que un 7.7% adoptaron el rol de ciberagresores.
Baldry et al. (2016)	(5058) 12-18 años	Italia	Un 12.1% de los adolescentes que intimidaron a otros, fueron también ciberacosadores. Del mismo modo, un 7.4% de las víctimas fueron también victimizadas a través de las tecnologías.
Lee & Shin (2017)	(4000) 12-18 años	Corea del Sur	El 34% de los adolescentes encuestados se involucraron en acoso cibernético como agresores (6.3%), víctimas (14.6%), o agresores-víctimas (13.1%).

Fuente: (Adaptación de Garaigordobil, 2011)

2.6. Consecuencias del cyberbullying

Ciertamente, los efectos negativos del cyberbullying causan un elevado daño psicosocial y emocional sobre las víctimas; éstas tienen sentimientos de ansiedad, ideación suicida, miedo, nerviosismo, irritabilidad, somatizaciones, trastornos del sueño y dificultades para concentrarse (Cénat et al., 2014; Garaigordobil, 2011; Juvonen & Graham, 2014), estando en situación de riesgo de tener problemas de desarrollo que pueden persistir en la edad adulta. No hay duda de que la consecuencia más extrema del cyberbullying es cuando salen a la luz los episodios más dramáticos: aquellos que atentan gravemente contra la integridad de la víctima, o los que llevan al intento de suicidio e incluso a la muerte de quienes ya no tienen capacidad para soportar más sufrimiento derivado del acoso recibido (Buelga, 2013; Iranzo, 2017; Mendoza, 2012). Sin duda, estos sucesos llegan a alcanzar una gran repercusión mediática y, suscitan una elevada preocupación por parte de los padres, profesores, y de la sociedad en general. Aunque la mayoría de los casos no alcanzan este nivel de gravedad, el distrés emocional causado por este tipo de maltrato es efectivamente muy elevado con consecuencias muy perniciosas para el desarrollo psicosocial actual y futuro no solo de las cibervíctimas, sino también de todas las personas implicadas en esta problemática creciente.

Los adolescentes que son objetivo continuado de sus compañeros ven deteriorada su autoestima y la confianza en sí mismos, además el acoso recibido también afecta negativamente a su rendimiento académico y a su relación con los compañeros (Manke, 2005; Ortega-Barón et al., 2016). Según Hinduja y Patchin (2006) las diez emociones que más frecuentemente viven las cibervíctimas ante este tipo de episodios son: disgusto, enfado, tristeza, miedo, depresión, soledad, frustración, invasión de la intimidad, fastidio y daño. En este sentido, Ybarra y Mitchell (2004) encontraron que los estudiantes involucrados en el cyberbullying, con independencia del papel con el que intervinieran, tenían una mayor probabilidad de sufrir síntomas depresivos y de tener problemas de comportamiento y ajuste social.

La violencia entre iguales tiene consecuencias perniciosas para todos los implicados, pero con distintos síntomas y niveles de sufrimiento. Aunque los efectos más acusados se muestran en la víctima, los agresores y los observadores también son receptores de aprendizajes y hábitos negativos que influyen en su comportamiento actual y futuro (Buelga et al., 2015; Garaigordobil, 2016). De hecho, a este respecto, Ortega et al. (2008) indagan en los sentimientos que los agresores creen que despiertan

en sus víctimas. Los resultados resultan desalentadores, ya que, entre los agresores frecuentes, la respuesta más habitual fue que a sus víctimas no les afectaba lo que les hacían. Esto sugiere que existe una importante falta de empatía o un elevado grado de desconexión moral por parte de estos menores ciberagresores.

En definitiva, todos los implicados en situaciones de maltrato, en cualquiera de los roles, están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta (Buelga, Musitu, & Murgui, 2009; Cava, Buelga, Musitu, & Murgui, 2010; Jiménez & Serrano, 2017). La relevante prevalencia del cyberbullying y sus nocivos efectos evidencian la conveniencia de elaborar modelos explicativos que nos ayuden a comprender mejor este tipo de problemas. De esta forma, con una mejor comprensión del fenómeno se podrán elaborar programas que logren prevenir y/o reducir esta problemática creciente (Bonanno & Hymel, 2013; Diamanduros, Downs, & Jenkins, 2008; Price & Dalgleish, 2010).

CAPÍTULO III

MODELOS Y TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL CYBERBULLYING

Capítulo III. Modelos y teorías explicativas del cyberbullying

En este apartado se presentan diferentes modelos y teorías que se han considerado en la literatura científica para explicar el origen, las causas subyacentes y la dinámica del cyberbullying. Concretamente, en primer lugar, se muestran diferentes teorías o modelos realizados para explicar la aparición y continuidad del cyberbullying. Posteriormente, en segundo lugar, se muestran los tres modelos que configurarán la base teórica del programa que planteamos en esta tesis doctoral: el modelo del empowerment, el modelo de responsabilidad personal y social, y el modelo ecológico.

3.1. Principales teorías y modelos

3.1.1. Teoría de la Tresca

Con el objetivo de explicar el origen y las posibles causas del cyberbullying, Mason (2008) ofrece un enfoque teórico fundamentado en la Teoría de la Tresca (1998). Este autor sugiere que la aparición del ciberacoso está íntimamente relacionada con tres causas: el efecto de la desinhibición, la transición de la identidad desde el self privado al self social y la escasa interacción de los menores con los adultos.

Concretamente, se plantea que los comportamientos agresivos que realizan los adolescentes a través de Internet se ven influenciados por la desinhibición que adoptan al estar inmersos en el espacio virtual. Así, el respaldo que proporcionan los dispositivos electrónicos junto con el anonimato son características que permiten a los jóvenes realizar acciones que no se atreverían en una situación “cara a cara”. Por otro lado, actualmente nos encontramos ante una generación *always on* (siempre conectados). Así, el uso desmesurado de las redes sociales que hacen estos jóvenes y la continua exposición pública de sus vidas en el mundo virtual constituyen un riesgo potencial para la cibervictimización. De esta manera, el paso del self privado al self social, sitúa a la víctima como un blanco fácil para el ciberagresor. Finalmente, las investigaciones evidencian también la importancia que tiene la comunicación de los menores con sus padres, y la supervisión online de los progenitores hacia sus hijos como factores protectores ante las conductas de ciberacoso (Iranzo, 2017; Hinduja & Patchin, 2014; Mason, 2008).

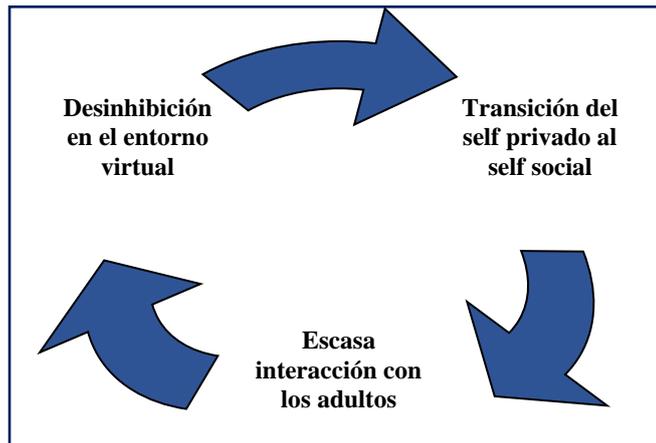


Figura 7. Causas del cyberbullying
(adaptación Mason, 2008)

3.1.2. Proyecto *EU Kids Online*

Este proyecto trata de indagar en la relación existente entre los menores y el uso que hacen de las Tecnologías de la Información y Comunicación. A su vez, dentro de este enfoque se evalúan las oportunidades, la seguridad y los riesgos existentes en el espacio virtual. En concreto, desde la perspectiva de *EU Kids Online* (Garmendia et al., 2016) se examina la conducta de los niños cuando navegan en Internet, Además, también se analizan distintos factores que pueden influir en estas experiencias online que se clasifican de la siguiente manera:

- *Factores individuales*: hace referencia a los factores demográficos como pueden ser la edad, el sexo o el estatus socioeconómico, y a los factores psicológicos como son las emociones o la tendencia del individuo a asumir riesgos.
- *Factores sociales*: hacen mención a los factores familiares, escolares y sociales que intervienen de alguna manera en las experiencias de los menores en entorno virtual.
- *Factores contextuales*: hace alusión a los valores culturales, el reglamento normativo, el sistema de creencias y, el sistema educativo y económico que influyen de manera directa o indirecta en el comportamiento cibernético.

Desde este enfoque Garmendia et al. (2016) analizan una serie de características propias de las tecnologías que propician el ciberacoso. Si se toma en consideración la percepción del riesgo y del daño, las experiencias de los menores

en Internet no pueden ser descritas como negativas o positivas, ya que depende de los resultados de la actividad en sí misma y no del juicio de valor que la persona les otorga. En este sentido, el 18% de los menores encuestados afirman haberse sentido molestos por algo que han visto en Internet a lo largo del año pasado.

Por otra parte, otro aspecto a destacar es la prevalencia del acceso que tienen los niños a contenidos inapropiados en Internet, como es el acceso a material violento o de contenido sexual, entre los que se incluye el envío/recepción de mensajes sexuales. Además, los menores al conectarse a Internet interactúan con múltiples personas, entornos y situaciones al mismo tiempo. Y aunque esto puede conllevar aspectos positivos, también puede entrañar graves peligros. Uno de los comportamientos que suscitan mayor preocupación es el contacto que tienen los menores con personas desconocidas en Internet. De hecho, en este estudio los resultados revelan que uno de cada cinco menores declara haber contactado por Internet con personas a las que nunca habían visto en la vida real. Por último, estos autores también destacan otros riesgos en Internet como son los fraudes online, los virus o software malintencionados, el mal uso de la información personal, o el *hackeo* del que pueden ser víctimas los menores en el contexto virtual.

3.1.3. Teoría del comportamiento planificado

La Teoría del Comportamiento Planificado (TCP a partir de ahora) se basa en la actitud previa que tiene una persona para llevar a cabo un comportamiento determinado (Ajzen 2011; Beck & Ajzen, 1991). En concreto, esta teoría considera que las normas subjetivas interiorizadas por el individuo pueden influir en esa actitud. De esta forma, se postula que estos dos elementos: la actitud y las normas subjetivas, influyen en la intención de realizar un determinado comportamiento, lo que, a su vez, condiciona si finalmente este comportamiento se lleva a cabo o no.

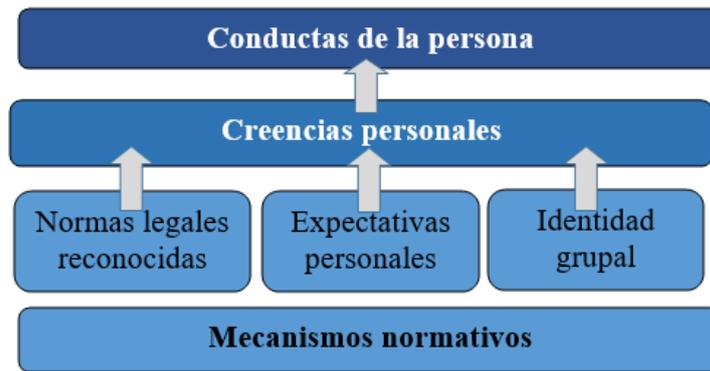
Según este enfoque teórico lo importante para cometer o no un hecho delictivo es la actitud previa que tiene la persona, que está mediada por las normas subjetivas que ha interiorizado. A este respecto, Azjen (2011) considera que, ante un determinado comportamiento negativo, la disminución de las actitudes positivas y de las normas positivas percibidas respecto a esa conducta negativa pueden disminuir las intenciones de realizar dicho comportamiento. De esta forma se reduciría la probabilidad de que el comportamiento negativo se lleve a cabo.

En el ámbito del cyberbullying diferentes estudios parten la TCP para analizar la disponibilidad por parte de los adolescentes de las tecnologías, la percepción de control en Internet, y el anonimato que existe en todo el proceso de agresión online. Todas estas características, propias del entorno virtual, aumentan la probabilidad de que las intenciones de agresión se materialicen en las agresiones mediante el mecanismo explicativo expuesto en la Teoría de la Acción Razonada (Doane, Pearson, & Kelley, 2014; Heirman & Walrave, 2012; Pabian & Vandebosch, 2014). Por último, cabe destacar que, partiendo de esta orientación teórica, Doane (2011) desarrolló su programa de prevención del cyberbullying denominado *The Brief Internet Cyberbullying Prevention Program*. Los resultados obtenidos en este programa hacen considerar a este autor que la TCP es un medio eficaz para reducir el acoso cibernético.

3.1.4. Teoría del comportamiento social normativo

La Teoría del Comportamiento Social Normativo (TCSN, a partir de ahora) defiende que las conductas están fuertemente influenciadas por las normas sociales que percibimos y que describen el consenso social en nuestro entorno. Así, se reconoce que los comportamientos de la mayoría de las personas están fuertemente relacionados con lo que perciben socialmente aceptado, como normal o legal (Rimal, Lapinski, Cook & Real, 2005; Rimal & Real, 2005). Algunos de los programas de intervención con adolescentes se han desarrollado en base a esta teoría con el objetivo de reducir problemas tales como el consumo el alcohol. Así desde este enfoque, se observa que la creencia sobre que consumir alcohol es beneficioso para mejorar las relaciones sociales y para la pertenencia al grupo de iguales se relaciona con el mayor consumo de alcohol (Borsari & Carey, 2003). Partiendo de la premisa de que la conducta social de los jóvenes está fuertemente influenciada por las convenciones sociales percibidas, del Rey et al. (2012) se basan en la teoría del comportamiento social normativo para comprender mejor ciertos comportamientos cibernéticos violentos. Además, estos autores utilizan esta teoría como base teórica de su programa de prevención del cyberbullying: *Programa Conred*.

Según la TCSN, las creencias están mediadas por tres aspectos que componen los llamados mecanismos normativos (Rimal & Real, 2005): a) las normas legales reconocidas; b) las expectativas personales; y c) la identidad de grupo.



*Figura 8. Teoría del comportamiento social normativo
(adaptación Rimal et al., 2005)*

Las normas legales reconocidas son aquellas que conllevan sanciones o castigo social. Por ejemplo, en el caso del cyberbullying serían las leyes establecidas en este tipo de intimidación que condenan o sancionan a la persona que realiza comportamientos agresivos hacia otra persona en Internet. Las expectativas se refieren a lo que cada persona, espera encontrar en base a sus creencias en términos de beneficios, como resultado de la realización de una conducta (Bandura, 1986). En el caso del cyberbullying un ejemplo puede ser la expectativa del ciberagresor de que al utilizar un pseudónimo falso va a salir impune y no le van a poder identificar. Por último, la identidad grupal se refiere a la motivación de la persona de formar parte de grupos sociales participando de esta identidad colectiva o identidad de grupo. La creencia sobre que un comportamiento o actitud es compartida por otros miembros del grupo refuerza la identidad grupal y legitima dicho comportamiento. Teniendo en cuenta estos aspectos, del Rey et al. (2012) consideran que desde esta orientación teórica se pueden comprender mejor ciertas conductas realizadas en Internet tales como la subida excesiva de imágenes personales, el intercambio de información privada y personal, o la necesidad de los adolescentes de estar permanentemente conectados al mundo virtual. Así, estos autores consideran que estas conductas están fuertemente determinadas por las convenciones sociales derivadas de la presión del grupo de iguales. De esta forma, este contagio de grupo ha hecho que muchos adolescentes que muestran el mismo comportamiento en Internet tengan la falsa creencia de que no hay riesgo (del Rey et al., 2012).

3.1.5. Modelo general de la agresión

Otra perspectiva fundamental para explicar el fenómeno del cyberbullying es la desarrollada por Kowalski et al. (2014) desde el Modelo General de Agresión (GAM, a partir de ahora por sus siglas en inglés). Dichos autores se basan en este marco teórico ya que consideran que, desde esta perspectiva de la agresión este modelo también puede ser válido para explicar los comportamientos agresivos y la victimización en línea (Kowalski et al., 2014). Desde este enfoque se tienen en cuenta una serie de factores personales que influyen en el ciberacoso y que pueden ser muy útiles a la hora de diseñar medidas de evaluación e intervención.

En concreto, el modelo GAM basa su explicación de la agresión en las estructuras cognitivas del conocimiento de las personas que interfieren a la hora de responder ante una situación. Estas estructuras se refieren a la información asociada que ha sido almacenada en la memoria semántica y que condiciona el entendimiento y el manejo del comportamiento a través de situaciones cotidianas. Se podría decir que estas estructuras son como las características de personalidad que muestra una persona en una determinada situación social. Así, en una situación de ciberacoso inciden diferentes estructuras de conocimientos en las víctimas, agresores y espectadores que hacen que en función de los orígenes, experiencias, actitudes, motivaciones y personalidades de cada persona el curso del ciberacoso se produzca de una forma u otra.

Teniendo en cuenta estas estructuras, este modelo se centra en tres áreas principales: a) la introducción que incluye los factores personales y situacionales; b) las rutas que hace alusión al estado interno de la persona e incluye los procesos cognitivos, afectivos y de excitación, y la interacción entre estos elementos; y, c) los procesos proximales que tiene en cuenta los procesos de valoración y toma de decisiones que conducen a las personas a unos determinados comportamientos.

Al inicio el GAM se focaliza en los factores del individuo y de la situación que influyen en el comportamiento agresivo. De forma específica, cada uno de los factores de la persona y de la situación condicionan la cognición, los afectos y el nivel de excitación del individuo, y lo predisponen o no al comportamiento agresivo. En este sentido, Kowalski et al. (2014) plantean que estos mismos estados internos sirven como rutas y son útiles para analizar la ciberagresión y la cibervictimización. En ambos casos, teniendo en cuenta los factores personales y situacionales, así como los estados internos, el adolescente se involucra en un proceso de valoración y de toma de decisiones, ambos

procesos se denominan procesos proximales. Concretamente, después del proceso de valoración, la persona puede tomar la decisión de realizar una reflexiva o impulsiva. Por ejemplo, si una situación en Internet es percibida como estresante en el estado interno de la cibervíctima, o no tiene recursos cognitivos o emocionales suficientes para afrontarla, esta puede responder de impulsiva, por ejemplo, contestando al agresor de forma agresiva. Por el contrario, si la cibervíctima dispone de recursos suficientes puede responder de forma más reflexiva. Según Kowalski et al. (2014), esta es la razón por la que los espectadores del cyberbullying en ocasiones deciden actuar mientras que en otras ocasiones deciden tener una actitud pasiva.

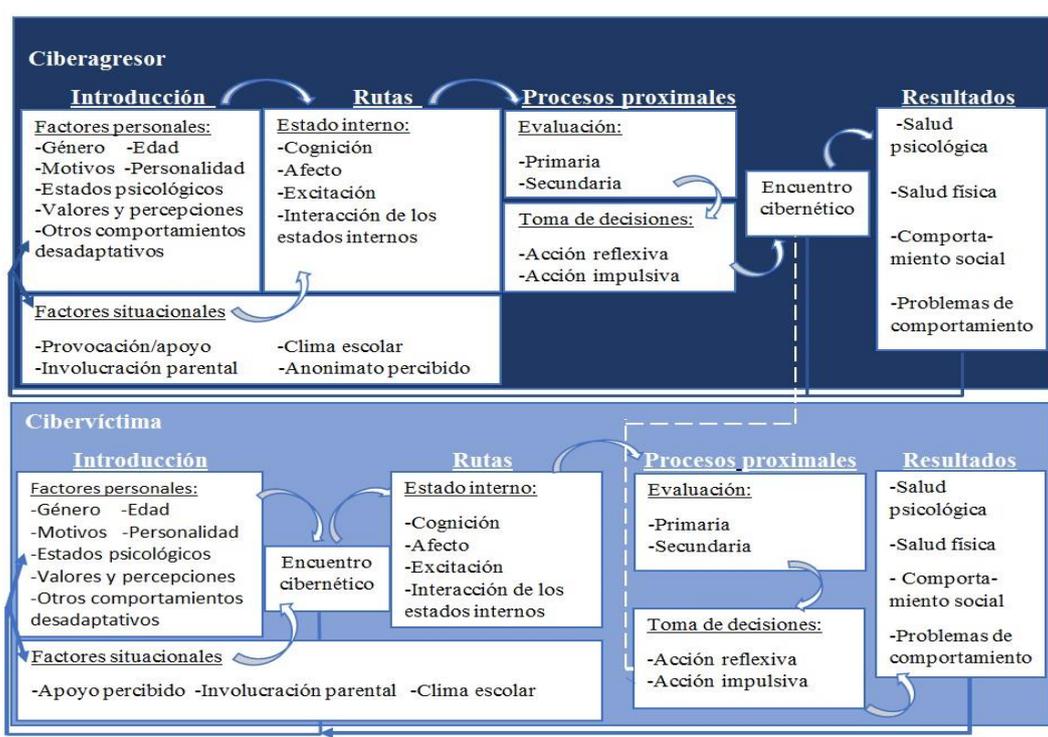


Figura 9. Modelo de agresión general en el cyberbullying (adaptación de Kowalski et al., 2014)

Teniendo en cuenta todo este proceso, en los ciberagresores los factores personales y situacionales pueden activar pensamientos negativos que fomenten la hostilidad y la sobreexcitación haciendo que de forma impulsiva decidan ciberagredir y hacer daño a otra persona. Por otro lado, en el caso de las cibervíctimas también la combinación de estos factores personales y situacionales, junto con el estado interno puede predisponer a una persona a ser cibervictimizada. Así pues, con el modelo GAM estos autores ofrecen una mejor explicación del cyberbullying, lo que puede resultar de mucha utilidad a la hora de diseñar estrategias de prevención e intervención.

3.1.6. Teoría general de la tensión

La teoría general de la tensión señala que diversas fuentes de tensión pueden afectar al individuo pudiendo explicar así el inicio en la delincuencia de las personas (Agnew, 1992; Agnew, 2001; Garrido, Stangeland, & Redondo, 2006). En concreto, desde esta teoría se identifican tres fuentes de tensión:

- La imposibilidad de alcanzar objetivos sociales positivos.
- La privación de gratificaciones que la persona tiene o espera tener.
- Estar sometido a situaciones aversivas de las que es difícil escapar.

Según esta teoría, el proceso en el que se desencadena la agresión se debe a la exposición del individuo a una situación de tensión concreta. Esto hace que la persona experimente una emoción negativa como puede ser ira. Así, la persona emprende acciones agresivas que le ayudan a aliviar esa tensión (Agnew, 1992; Agnew, 2001). De esta forma, este proceso se repite cada vez que el individuo está sometido a alguna de las fuentes de tensión mencionadas. Así, la persona comienza a interiorizar que la mejor manera de aliviar esos sentimientos de ira es la comisión de actos antisociales o delictivos, fundamentalmente a través de agresiones físicas o psicológicas (Agnew, 2001; Garrido et al., 2006).

Diversas investigaciones han enmarcado el cyberbullying desde este planteamiento teórico. Concretamente, se considera que en el cyberbullying la fuente principal de tensión se produce por una victimización previa, ya sea en el ámbito online u offline. Así, las personas victimizadas sienten emociones negativas como puede ser ira o frustración que provocan la ciberagresión.

Por otra parte, la evidencia empírica muestra que, en el caso de la agresión en Internet, la descarga de la tensión por medio de la agresión se ve facilitada por el anonimato que existe en el entorno virtual (Espelage et al., 2013; Jang, Song, & Kim, 2014; Patchin & Hinduja, 2012).

3.2. Modelo del empowerment

Otro de los modelos teóricos más interesantes que proporciona conceptos y principios fundamentales de la psicología comunitaria y que se utiliza desde la perspectiva del desarrollo positivo es el Modelo del Empowerment (Rappaport, Swiff,

& Hess, 1984). En concreto, el empowerment es un concepto que puede ser traducido como *potenciación o fortalecimiento*. Este término alude a la idea de que la potenciación psicológica relacionada con el desarrollo individual permite a la persona adquirir control y dominio sobre su vida.

A finales de los años 70, un autor llamado Julian Rappaport propone el modelo conocido con el nombre de empowerment con el objetivo de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas a través de la potenciación de recursos individuales, grupales y comunitarios. Partiendo de esta idea, se concibe que el desarrollo de estos recursos hace que las personas adquieran una mayor capacidad para controlar sus propias vidas.

Desde esta orientación teórica, también se concibe la realización personal como un elemento muy importante. En concreto, la persona adquiere la realización personal a través de un sentimiento de competencia para resolver los desafíos a los que se enfrenta. Esto se consigue cuando la persona percibe que tiene capacidad para asumir los retos (percepción de autoeficacia) y cuando se encuentra suficientemente motivada para realizar el esfuerzo necesario para conseguir las metas propuestas.

Por otra parte, otro elemento fundamental es la comprensión del entorno social. La capacidad para analizar y comprender de forma crítica y reflexiva la realidad social, está estrechamente vinculada a la capacidad personal para ejercer el control de su vida (Buelga, Musitu, Vera, Ávila, & Arango, 2009). Así, el desarrollo de los recursos necesarios que las comunidades demandan de una manera implícita o explícita conlleva a crear ambientes novedosos donde los individuos tienen alternativas y opciones para poder controlar sus propias vidas. Partiendo de esta premisa, Rappaport (1995) considera la prevención como una forma compartida en la comunidad científica de solucionar los problemas y promocionar condiciones saludables de vida (Musitu & Buelga, 2004).

Los componentes principales del empowerment son dos. Por una parte, la autodeterminación individual, que desarrolla la capacidad de la persona para tomar decisiones y resolver problemas por sí mismas, y por otra, la participación democrática en la vida comunitaria (Buelga et al., 2009). En este sentido, Zimmerman (2000) considera que la autodeterminación y la potenciación psicológica se consigue mediante el fortalecimiento de varios elementos tales como el sentido de control personal que se muestra con el locus de control, la autoeficacia y el conocimiento crítico que permiten a al individuo analizar y comprender mejor la situación social y política en la que se

encuentra.

Por lo que se refiere a la intervención, Rappaport (1987) considera que ya sea mediante el comportamiento proactivo o por el desarrollo de recursos psicológicos, la potenciación siempre se debe considerar teniendo en cuenta la interacción de la persona con su entorno. Esto ha hecho que diferentes autores consideren que es adecuado enmarcar el empowerment desde la perspectiva ecológica previamente explicada (Buelga et al., 2009; Hawe & Riley, 2005; Musitu & Buelga, 2004). Así, Rappaport (1995) plantea que la potenciación es un constructo multinivel que debe considerar la interacción de la persona con el ambiente en función de los diferentes niveles en los que participa: individual, grupal, organizacional y comunitario. Por otra parte, Zimmerman (2000) considera que existe una influencia recíproca entre los diferentes niveles de forma que el fortalecimiento en un determinado nivel se relaciona directamente con el potencial fortalecedor en otro nivel. De esta forma, el empowerment individual es la base para el desarrollo de organizaciones y comunidades participativas y responsables.

Por último, Musitu (1994) defiende que el proceso es un elemento esencial en la potenciación ya que un individuo o un grupo de individuos no se potencian simplemente a través de un mayor poder o control sobre su ambiente. La potenciación es consecuencia de las interacciones de la persona con el ambiente dando como resultado una mayor accesibilidad y un mayor control de los recursos, sean estos instrumentales o psicológicos.

En definitiva, el modelo del empowerment pretende potenciar el fortalecimiento de las personas, organizaciones y comunidades para que adquieran control y dominio promoviendo así, el bienestar de las personas, grupos y comunidades. En esta línea, partiendo de esta orientación teórica ya se evidencia en la literatura científica que diversos autores consideran el modelo del empowerment como un buen modelo en el cual enmarcar las intervenciones de la temática del cyberbullying (Grigg, 2010; Van Mechelen, Slegers, & de Groof, 2013).

3.2.1. El cyberbullying desde el empowerment

Recientemente, diversos autores han considerado el empowerment como una buena estrategia a la hora de diseñar intervenciones y/o realizar diferentes investigaciones en relación al cyberbullying (Bowler, Knobel, & Mattern, 2015; van Der Zwaan, Geraerts, Dignum, & Jonker, 2012; van Mechelen et al., 2013). En este sentido, destacamos tres iniciativas cuya finalidad es el empoderamiento de los

individuos ya sean adolescentes, profesores, o padres como forma de prevenir y reducir el cyberbullying.

En primer lugar, el proyecto *Empoderamiento del Usuario en una Cultura de los Medios Sociales* (EMSOC, a partir de ahora por sus siglas en inglés) tiene como finalidad la investigación de la influencia que tienen los medios digitales de comunicación social en el empoderamiento de los individuos y grupos (van Mechelen et al., 2013). En concreto el objetivo de esta iniciativa es comprender la relación entre las redes sociales y las personas, centrándose en las estrategias que involucran activamente a los individuos y grupos para aumentar su empoderamiento ante el acoso y el ciberacoso (van Mechelen et al., 2013). Así, se pretende capacitar a los alumnos de una clase escolar como un grupo social para revertir la exclusión debido al acoso. Además, uno de los objetivos principales de este proyecto fue la realización y la difusión de una herramienta digital para los profesores para que puedan enseñar a los niños de 9 y 10 años a autoregularse como forma de prevenir y afrontar el acoso escolar y cibernético. Para ello, previamente mediante un diseño participativo se investigaron las condiciones previas para combatir el cyberbullying y las formas para llevarlas a cabo. Concretamente se utilizó la herramienta *Map-It-Tool* en la que participaron diferentes expertos y profesores para obtener qué caminos, peligros u oportunidades se deben tener en cuenta en el diseño de herramientas anti-bullying.

En el proyecto EMSOC se considera el empowerment de los menores, ya sean víctimas, agresores u observadores, como la clave para cambiar o fomentar actitudes y comportamientos en contra de la intimidación. Y aunque estos autores reconocen que ciertos programas previos han intentado empoderar a los estudiantes una vez se ha producido el ciberacoso, la novedad de este proyecto es que este además fomenta actitudes proactivas en los alumnos para prevenir que el acoso cibernético antes de que aparezca (van Mechelen et al., 2013).

En el trascurso del proyecto EMSOC, sus autores se dieron cuenta que, aunque su propuesta inicial era el empoderamiento del grupo de alumnos de la clase, este planteamiento no era suficiente por sí mismo para combatir el cyberbullying. Es por ello, que se integró a toda la escuela en la implicación y utilización del *toolkit* (juego de herramientas) para ser más competentes a la hora de luchar con el acoso. Con ello, se permitió crear una filosofía anti-intimidación que caracterizaba la cultura y la política escolar (van Mechelen et al., 2013).

En segundo lugar, Bowler et al. (2015) elaboraron una interesante investigación a

través de una metodología narrativa con adolescentes. En concreto, los adolescentes elaboraron historias de cyberbullying y, plantearon diseños de intervención que en su opinión eran adecuados para resolver el caso de acoso cibernético y aliviar el sufrimiento de la víctima. Estos diseños de intervención fueron clasificados en siete categorías: diseño para la reflexión, diseño para la consecuencia, diseño para la empatía, diseño para el empoderamiento personal, diseño para el miedo, diseño para la atención, y diseño para el control y la supresión. Para los propósitos de nuestra investigación nos centraremos en describir el diseño del empoderamiento personal de este estudio. A este respecto, Bowler et al. (2015) plantean que existe un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor. Los ciberagresores tienen un alto poder debido al anonimato, la falta de consecuencias y la velocidad en la que se propagan las ciberagresiones. En este sentido, en esta investigación se plantea el empoderamiento de las víctimas y los espectadores, para ello los participantes plantean que la mejor estrategia es la utilización del anonimato. Así, por ejemplo, los espectadores ante un caso de intimidación cibernética podrían hacer *clic* en una opción en la red social que les permitiera llamar la atención al ciberagresor y defender a las víctimas de forma anónima. Otra de las opciones que proponen los adolescentes es empoderar a los adultos. Para ello, los adultos, además de apoyar a la víctima, pueden publicar mensajes hacia los ciberagresores para recriminar sus comportamientos tales como “*Esto que has dicho no está bien*” o “*No me gusta que digas esto de esta persona*”. De este modo, al extender el poder de los adultos en el entorno virtual, los adultos empoderarían a las víctimas.

Por último, en tercer lugar, van Der Zwaan et al. (2012) proponen una novedosa forma de empoderar a las víctimas de cyberbullying, se trata del diseño de un agente conversacional online (ECA, a partir de ahora por sus siglas en inglés) que capacita a las víctimas del cyberbullying simulando el apoyo de sus compañeros a través del espacio virtual. El objetivo de este amigo anti-cyberbullying es ayudar al menor victimizado a afrontar las emociones negativas que genera el cyberbullying, ofreciéndole a su vez asesoramiento acerca de cómo actuar ante este tipo de intimidación. Para realizar su labor el ECA interactúa con la cibervíctima en tres etapas: primero, el menor comunica su estado emocional y su situación; segundo, el amigo anti-cyberbullying reúne información sobre el menor y sobre su situación de intimidación; y, tercero, el amigo anti-cyberbullying le ofrece apoyo emocional y le da consejos prácticos sobre cómo lidiar con la situación. Durante la interacción, este amigo anti-cyberbullying responde de forma empática para que el menor se sienta bien, y trata de establecer una relación

con el menor refiriéndose a eventos anteriores. En concreto, las estrategias que lleva a cabo ECA para empoderar a las víctimas de cyberbullying de forma cibernética en este estudio son las siguientes:

- Ofrecer apoyo emocional: el amigo anti-cyberbullying proporciona apoyo emocional respondiendo empáticamente a la víctima.
- Proporcionar consejos prácticos: el amigo anti-cyberbullying da al menor consejos prácticos sobre cómo lidiar con el incidente actual. Para ello, el consejo se adapta a la situación (por ejemplo, el tipo y método de acoso cibernético) y al usuario (basado en el perfil de usuario).
- Construir relación con el menor victimizado: el amigo anti-cyberbullying intenta construir una relación con la víctima respondiendo empáticamente y refiriéndose a incidentes anteriores cuando se considera adecuado.

En definitiva, teniendo en cuenta los aspectos positivos del enfoque del empowerment a la hora de combatir el cyberbullying, consideramos que esta es una de los mejores enfoques para enmarcar la intervención propuesta en esta tesis doctoral. De esta forma, a través de la potenciación de recursos individuales, grupales y comunitarios pretendemos que toda la comunidad educativa, y en concreto los adolescentes, tengan un mayor sentimiento de competencia a la hora de afrontar y prevenir el cyberbullying.

3.3. Modelo de responsabilidad personal y social

El modelo de responsabilidad personal y social (*teaching personal and social responsibility*, TPSR a partir de ahora por sus siglas en inglés) fue diseñado por Hellison (1978, 1995) con el objetivo de favorecer en jóvenes procedentes de barrios marginales el desarrollo de habilidades personales y sociales y responsabilidad, tanto en el deporte como en la vida (Escartí, Gutiérrez, & Pascual, 2011; Escartí, Pascual, & Gutiérrez, 2005; Hellison, 2003). El modelo considera la responsabilidad como una carga o una obligación moral con respecto a sí mismo y a los demás (Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Marín, 2010; Hellison & Walsh, 2002). Así, desde esta perspectiva se considera que los valores relacionados con la responsabilidad personal son el esfuerzo y la autonomía; y los valores relacionados con la responsabilidad social son el respeto por los sentimientos y derechos de los demás y la sensibilidad (Caballero-Blanco, Delgado-Noguera, Escartí, 2013; Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez, & Marin, 2011).

El núcleo del modelo TPSR considera que para que los jóvenes sean eficientes dentro de su contexto social, tienen que aprender a ser responsables de ellos mismos y de los otros. De esta forma, cuando los adolescentes son capaces de comprender y se comportan de acuerdo a los valores asociados al bienestar y al desarrollo personal, como son el esfuerzo y la autonomía, se alcanza lo que el programa denomina Responsabilidad Personal y Social (Escartí et al., 2005; Escartí et al., 2010; Marín, 2011). Así pues, desde este programa se pretende que los participantes aprendan a desarrollar su responsabilidad personal y social de forma gradual, aprendiendo por niveles comportamientos y actitudes que les permitirán convertirse en personas responsables. Estos niveles de responsabilidad recogen las competencias más destacadas en la literatura científica que han demostrado que son especialmente relevantes para el desarrollo positivo (Hellison, 2003; Hellison & Walsh, 2002; Escartí et al., 2005). Cabe señalar que no siempre los participantes progresan de forma lineal en el programa de responsabilidad personal y social. Sin embargo, los cinco niveles que componen este programa están planificados de manera progresiva, incluyendo actividades, objetivos y estrategias determinadas en función de cada uno de los siguientes niveles:

- *Nivel 1. Respeto por los derechos y sentimientos de los demás.* En este nivel se trabaja el respeto por los compañeros, por sus derechos y por los sentimientos que tienen. Como ejemplo algunas de las conductas que se fomentan en este nivel son: dejar participar a todos los compañeros en los juegos, escuchar de forma activa al profesor y a los compañeros, respetar los turnos de palabra, o no burlarse ni menospreciar a los demás.
- *Nivel.2. Participación.* En este nivel los alumnos aprenden a participar adecuadamente en las tareas y actividades propuestas en clase estando supervisados por el profesor. Algunas de las conductas que se fomentan en este nivel son: participar en las actividades que se proponen, respetar los turnos de palabra, cumplir las reglas propuestas en cada caso, o no abandonar la actividad hasta que no esté finalizada.
- *Nivel 3. Autonomía.* En este nivel se realizan actividades para que los adolescentes asuman responsabilidades y gestionen el tiempo de forma adecuada. En concreto, algunos comportamientos que se trabajan en este nivel son: planificar el propio aprendizaje, ponerse metas y objetivos a corto y largo plazo o, establecer actividades para conseguir las metas u objetivos.

- *Nivel 4. Ayuda.* En este nivel los adolescentes aprenden conductas de ayuda hacia sus compañeros tales como cuidar a otros, cuidar el material escolar, o atender las necesidades de los compañeros.
- *Nivel 5. Transferencia.* En este último nivel se aplican los aprendizajes obtenidos en el programa a otros contextos como son la casa, el patio, o el barrio donde residen.

Desde hace más de dos décadas el programa de Responsabilidad Personal y Social se ha aplicado en diferentes contextos. Además, diversos trabajos e investigaciones tanto cualitativos como cuantitativos han demostrado su eficiencia (Escartí et al., 2006; Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Llopis, 2010; Marín, 2011). Generalmente, son los contextos escolares y deportivos donde más se ha utilizado, debido a que este programa utiliza principalmente el deporte y la actividad física como el medio para enseñar habilidades para la vida y para promover conductas que fomenten la responsabilidad (Wright & Burton, 2008).

En este sentido cabe destacar que Escartí et al. (2006) aplicaron y sistematizaron el Programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1978, 2003), adaptándolo a las necesidades culturales del contexto español y aplicándolo a una muestra de adolescentes de riesgo. En esta y otras investigaciones los resultados mostraron que después del programa hubo una mejora en los adolescentes en el respeto por los sentimientos y derechos de los demás, y una mejora en la auto-regulación. Además, desde esta orientación teórica y metodológica, se observó también una disminución en los comportamientos agresivos (Escartí et al., 2006; Escartí et al., 2010; Marín, 2011). Teniendo en cuenta estos resultados, se hace evidente la conveniencia de realizar programas de intervención similares a este para prevenir el cyberbullying. El programa de responsabilidad personal y social ofrece muchos elementos de utilidad en el diseño de una intervención como la que se quiere realizar en esta tesis doctoral.

3.3.1. El cyberbullying en términos de responsabilidad

Aunque no nos consta que el modelo de responsabilidad personal y social haya sido adaptado a la temática del cyberbullying, sí que existen diferentes investigaciones que hacen mención a la responsabilidad y a su papel en la prevención del cyberbullying (Amse, 2014; Slonje & Smith, 2008; Willard, 2006).

Cross, Richardson, Douglas, y Von Kaenel-Flatt (2009) señalan que una de las

razones de la falta de implicación ante un caso de ciberacoso es el anonimato, ya que permite a los adolescentes ver y transmitir material abusivo sin necesidad de asumir responsabilidad alguna por la comisión de estos hechos. Además, Menesini, Nocentini, & Palladino (2012) inciden en que otra de las razones de la actitud pasiva de los espectadores se puede explicar según la teoría de la difusión de responsabilidad (Darley & Latané, 1968). Según esta teoría, cuando un evento negativo ocurre delante de un grupo de personas cada individuo se siente menos responsable creyendo que la responsabilidad de ayudar recae sobre los demás espectadores. Así, en el caso de una ciberagresión, como puede ser una foto humillante de la víctima en una determinada red social, esta es vista por muchas personas al instante. Por tanto, este aspecto que puede contribuir a la difusión de la responsabilidad entre los espectadores haciendo que sean pasivos ante las ciberagresiones (Salmivalli, 2010).

Aunque existe un gran debate acerca de quién tiene mayor responsabilidad de velar por los menores en Internet, si los padres o los profesores, lo cierto es que la mayoría de las investigaciones están de acuerdo en que el cyberbullying es un problema de todos, y, por tanto, existe una responsabilidad compartida a la hora de proteger a los menores en Internet (Green, 2017; Menesini et al., 2012; Slonje & Smith, 2008). A este respecto, Cross et al. (2009) aluden a la responsabilidad que tienen las familias, las escuelas, los adolescentes, los gobiernos y la sociedad en general para tomar precauciones e intervenir ante la intimidación cibernética. A su vez, estos autores también enfatizan en la responsabilidad que tienen las propias redes sociales. En concreto, estos autores creen que se deberían mejorar las opciones técnicas y las actuaciones que se llevan a cabo cuando se reporta o se denuncia un material ofensivo en las redes sociales.

Por otra parte, algunas intervenciones han considerado el aumento del sentimiento de responsabilidad como una forma de conseguir una mayor implicación de los adolescentes espectadores ante el cyberbullying. En este sentido, Menesini et al. (2012) inciden en que es importante concienciar a los espectadores para que tengan en cuenta el papel esencial que tienen a la hora de prevenir el cyberbullying. De esta forma, los espectadores adquieren una mayor responsabilidad para ayudar a las víctimas e incrementan sus conductas prosociales hacia los compañeros a través de las tecnologías. Por otra parte, Cross et al. (2009) con la finalidad de que los adolescentes tengan un rol más activo en el cyberbullying, plantean diversas estrategias en las que son los propios adolescentes los responsables de plantear medidas para prevenir y afrontar el

cyberbullying. Además, desde esta iniciativa los adolescentes también tienen la responsabilidad de elaborar y difundir en sus propias localidades campañas contra la intimidación.

En síntesis, teniendo en consideración todos los aspectos de este apartado, incorporaremos a nuestro programa ciertos elementos que favorezcan la responsabilidad compartida de alumnos y profesores en el fenómeno del cyberbullying. Con ello pretendemos mejorar los efectos de la intervención que propongamos, ya que, si existe una responsabilidad compartida, por ende, habrá una mayor implicación para prevenir y actuar ante los casos de intimidación.

3.4. Modelo ecológico

El enfoque ecológico es uno de los modelos más interesantes para comprender el fenómeno del cyberbullying, ya que desde esta perspectiva compleja se analiza las interacciones del individuo con diversos contextos en los que se produce la violencia a través de las TIC (Buelga et al., 2016; Cross et al., 2015; Espelage et al, 2013; Fanti, Demetriou, & Hawa, 2012). Bronfenbrenner (1981) propone la teoría ecológica en la que se contempla al individuo inmerso en un conjunto de sistemas que se interrelacionan entre sí y que inciden en el comportamiento humano. A su vez, estos sistemas mantienen sus propias relaciones interdependientes y en su conjunto permiten una comprensión más completa de la forma de ser de las personas, las conductas, el contexto, y las relaciones que tiene el individuo. Concretamente, desde la teoría ecológica se contempla a la persona inmersa en una comunidad interconectada y organizada en cuatro sistemas o niveles principales:

- *Microsistema*: se compone de los contextos más cercanos a la persona, en el adolescente estos son la familia y la escuela. En este nivel se incluyen las actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en su entorno más inmediato. Según Bronfenbrenner (1981), estas relaciones pueden funcionar como un entorno positivo para el adolescente o como un contexto destructivo.

- *Mesosistema*: hace mención a las interrelaciones entre dos o más entornos en los que el individuo participa de forma activa. En concreto, se refiere a las interacciones existentes entre los contextos del microsistema, como puede ser la relación entre la

familia y la escuela a la que autores como Galvão, Silva, & Silva (2012) dan una especial importancia.

- *Exosistema*: está constituido por aquellos contextos más amplios en los que la persona no interviene de forma activa, pero en los que se producen hechos que sí pueden afectar a sus contextos más cercanos.

- *Macrosistema*: hace referencia a la cultura y momento histórico y social determinado en el que vive la persona. En este nivel se incluye la ideología, el sistema de creencias y los valores dominantes bajo los cuales se desarrolla una persona y el resto de la sociedad.

Desde la perspectiva ecológica se considera que la solución a cualquier problema, como puede ser en nuestro caso el cyberbullying, pasa por promover cambios efectivos en el contexto social más que por tratar de modificar directamente el comportamiento del adolescente. El enfoque ecológico, por ende, resalta que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre esta y su entorno.

En esta línea, Belsky (1980) se basó en la teoría ecológica para fundamentar el abuso infantil teniendo en cuenta las relaciones familiares, los entornos próximos y los valores culturales. En concreto, este autor plantea un modelo ecosistémico para explicar el maltrato infantil, en él se plantea que algunos de los posibles factores de riesgo y de protección aparecidos hasta ahora en los distintos estudios realizados se pueden incluir en los diferentes niveles ecológicos. Posteriormente, Ehrensaft, y Tousignant (2003) también estudiaron casos de violencia infantil desde esta perspectiva, sin embargo, estos autores incorporaron un nuevo subsistema que denominaron *ontosistema*, el cual representaba el conjunto de factores internos del individuo.

Desde su planteamiento original la teoría ecológica fue modificada para entender el desarrollo humano desde la teoría bio-ecológica (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Desde esta nueva orientación se entiende que el desarrollo se ve influenciado por el constante cambio de las características bio-psicológicas de las personas. Así, este nuevo paradigma más complejo y subjetivo engloba las características individuales, tanto biológicas como psicológicas, y las características del contexto (inmediato y remoto). Este nuevo enfoque teórico fue denominado como el modelo *Proceso-Persona-Contexto-Tiempo* (PPCT).

En definitiva, ante un fenómeno tan complejo como es el cyberbullying consideramos el enfoque ecológico como uno de los más adecuados para conceptualizar este tipo de violencia virtual. En este sentido, se pone de manifiesto (como la mayoría de las conductas problemáticas en la adolescencia) que hay una constelación de factores de riesgo y factores protectores vinculados al cyberbullying que deben ser examinados en términos de interacción entre personas y contextos (Buelga et al., 2016; Díaz-Aguado, 2005). Siguiendo con esta idea, en el siguiente apartado se muestra una revisión empírica de cómo se ha concebido el cyberbullying desde el enfoque ecológico.

3.4.1. El cyberbullying desde la perspectiva ecológica

La aparición y el aumento de la prevalencia de la violencia a través de las TIC's ha suscitado que diversos autores hayan mostrado su interés en conceptualizar el cyberbullying teniendo en cuenta la teoría socio-ecológica (Cross et al., 2015; Espelage et al., 2013; Papatraianou et al., 2014). Desde esta perspectiva se pretende identificar aquellos factores de riesgo y protección individuales y contextuales que influyen en la aparición y continuidad del cyberbullying. A este respecto, recientemente Buelga et al. (2016) realizamos una revisión empírica de los principales factores de riesgo y protección implicados en el cyberbullying a nivel individual, familiar, escolar y social.

Otro ejemplo de la aplicación del marco socio-ecológico a la conceptualización del cyberbullying fue el ofrecido recientemente por Espelage, Hong, Rao, y Thornberg (2015). Estos autores realizaron un estudio longitudinal en el que examinaron algunos predictores posibles de la perpetración del acoso cibernético tales como, el conflicto familiar, la supervisión parental, la depresión, la hostilidad, la empatía, la autoestima, y el abuso de alcohol y drogas. Los resultados de este estudio sugieren que el cyberbullying puede ser explicado por variables individuales y familiares, y que la teoría socio-ecológica ofrece un marco teórico de utilidad en el estudio del acoso cibernético. Por otra parte, Cross et al. (2015) también consideran en su estudio el cyberbullying desde el marco conceptual socio-ecológico. En concreto, tienen en cuenta la interacción mutua de factores en los niveles del individuo, la familia, los compañeros y la comunidad, y particularmente a través del contexto en línea. Cabe señalar que estos factores mediadores fueron considerados en la intervención escolar posterior que realizaron estos autores con el programa *Cyber Friendly Schools*. Estas investigaciones son un punto de partida muy importante ya que incluyen los contextos en línea en el

modelo socio-ecológico para explicar el ciberacoso. Con el objetivo de comprender mejor el fenómeno del cyberbullying, se muestran a continuación algunos de los factores más estudiados en la literatura científica desde este enfoque ecológico (*Figura 10*).

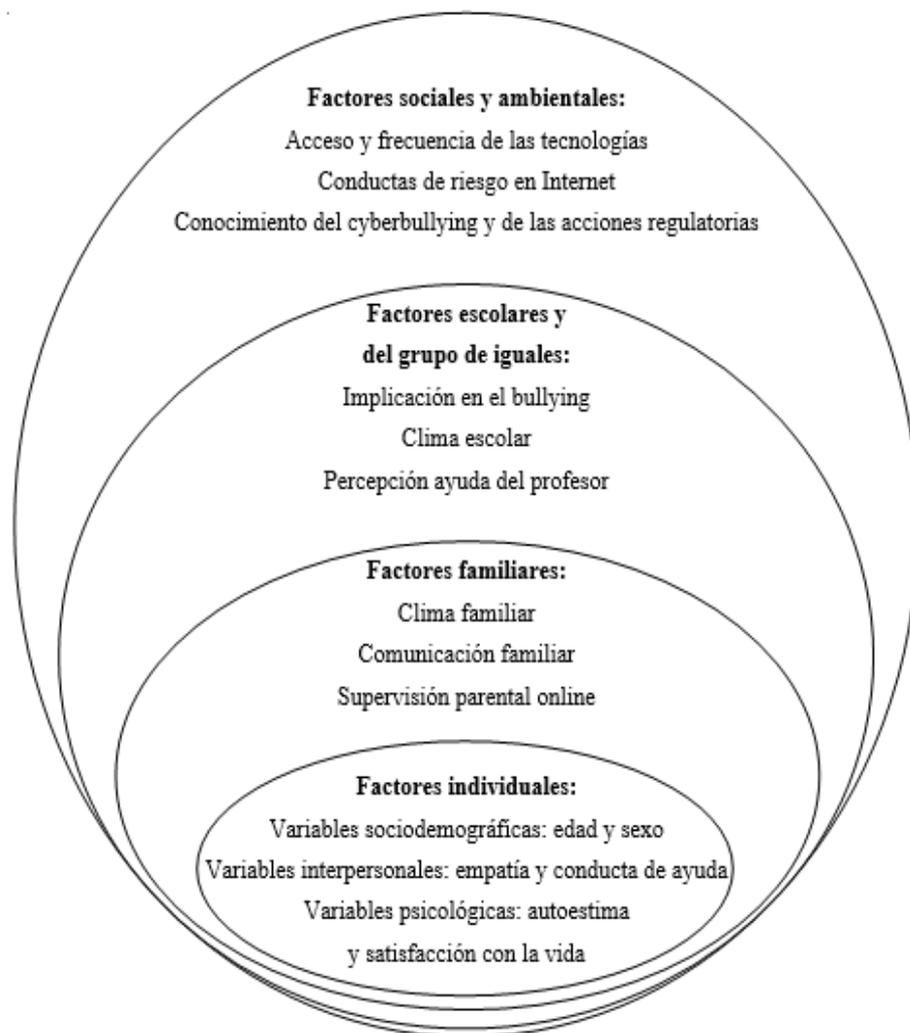


Figura 10. Modelo explicativo del cyberbullying desde la perspectiva ecológica. (Elaboración propia)

- **Factores individuales**

Variables sociodemográficas

En cuanto al *sexo*, aunque los datos no son concluyentes, las investigaciones parecen coincidir en que en el cyberbullying hay un mayor número de víctimas entre las chicas (Beckman, Hagquist, & Hellström, 2013; Kowalski et al., 2014), y de agresores entre los chicos (Calvete et al., 2010; Durán & Martínez-Pecino, 2015). Respecto a la *edad*, las investigaciones coinciden en que normalmente los ciberagresores son más

mayores que las cibervíctimas. En concreto, los agresores en su mayoría tienen 15 o 16 años, mientras que las víctimas suelen tener entre 12 y 14 años (Buelga et al., 2010; Buelga et al., 2015; Slonje et al., 2013).

Variables psicológicas e interpersonales

La literatura científica también pone de relieve la importancia de la *empatía* en la predicción del comportamiento del cyberbullying (Brewer & Kerslake, 2015). Diversos autores inciden en que las propias características tecnológicas del cyberbullying como el anonimato, la desinhibición online y la falta de contacto cara a cara en la comunicación online dificultan que se produzca la empatía como inhibidor de la conducta agresiva online (Barlinska et al., 2013; Lazuras, Pyżalski, Barkoukis, & Tsorbatzoudis, 2012; Suler, 2004). En el caso de los ciberagresores, las investigaciones muestran que estos tienen una menor empatía y desvinculación moral, lo que lleva a tener una mayor probabilidad de verse involucrados en comportamientos violentos como es el cyberbullying. Además, los adolescentes con niveles más bajos de empatía son los que más se implican en conductas de acoso frecuente o severo (Ang & Goh, 2010; Barlinska, Szuster, & Winiewski, 2013). Por el contrario, diversos estudios muestran que los niveles altos de empatía se asocian a niveles más bajos de cyberbullying (Barlinska et al., 2013; Doane et al., 2014).

Por lo que respecta a otra variable, tal como es la *conducta de ayuda*, Barlińska et al. (2013) señalaron en su trabajo que la conducta de ayuda por parte de los espectadores hacia las cibervíctimas es menos probable que se produzca en el acoso cibernético que en el acoso tradicional porque transcurre en un ámbito privado. Por su parte el acoso escolar requiere de la presencia pública y física de otros miembros. En este estudio, además, se enfatizaba en la empatía como el elemento clave para fomentar la ayuda y el apoyo a las víctimas. Por otra parte, Macháčková, Dedkova, Sevcikova, y Cerna, (2013) encontraron que existían una serie de variables que predecían el comportamiento de apoyo a las víctimas. Estas variables eran la tendencia al comportamiento prosocial, las relaciones existentes con la víctima, los sentimientos en torno al acoso cibernético y las solicitudes directas de ayuda por parte de la víctima. Por último, Huang & Chou (2010) preguntaron las causas que justificaban el por qué los espectadores decidían ayudar o no a las víctimas. Los resultados de este estudio mostraron que la mayoría de los estudiantes no reportaron el acoso cibernético. Las cinco razones más importantes para esta pasividad de los espectadores fueron: no es mi

problema; no es algo grave; la víctima no es mi amigo; no quiero problemas; y, no va a servir de nada pedir ayuda a los adultos.

En relación a la *autoestima*, las investigaciones señalan que las víctimas de cyberbullying presentan una autovaloración de sí mismas más baja que sus compañeros no acosados (Brighi, Guarini, Melotti, Galli, & Genta, 2012; Didden et al., 2009; Ortega-Barón et al., 2016; Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2006). Por el contrario, en cuanto a los agresores, tanto de acoso escolar como cibernético, los hallazgos son inconsistentes y no aclaran si los agresores presentan en mayor medida una alta o baja autoestima (Cava et al., 2006; Estévez, Martínez, & Musitu, 2006; O'Moore & Kirkham, 2001).

Además de esta baja autoestima, los estudios disponibles plantean que los adolescentes que están involucrados en el ciberacoso, ya sea como víctimas o como agresores, tienen una menor *satisfacción con la vida* en comparación con los adolescentes no implicados en esta forma de acoso (Bilić, Buljan Flander, & Rafajac, 2014; Iranzo, 2017; Navarro & Larrañaga, 2015). En concreto, distintos trabajos constatan que son las cibervíctimas las que presentan una menor satisfacción con la vida, debido al estrés que experimentan al ser ciberintimidadas (Albadalejo & Caruana, 2014; Ortega-Barón, 2017). Además, ese sentimiento de insatisfacción con la vida se extrapola a los contextos en los que se relaciona el adolescente. Así, Navarro y Larrañaga (2015) evidencian que los niños que reportaron haber sufrido acoso cibernético tienen una menor satisfacción con la vida en todos los dominios específicos examinados: la familia, las amistades y la escuela

Teniendo en cuenta estos estudios parece que la experiencia negativa del ciberacoso ocasiona un ciclo retroactivo entre factores de riesgo y consecuencias que perpetúan la ciberintimidación y los que cabe prestar atención.

- **Factores familiares**

Por lo que respecta a las variables familiares, la calidad del *clima familiar* es uno de los factores que más se considera que influye en el acoso cibernético. Diferentes investigaciones señalan que mientras que la cohesión familiar actúa como un factor protector tanto en la ciberagresión como en la cibervictimización, el conflicto familiar se concibe como un factor de riesgo que aumenta la probabilidad de que un adolescente se involucre en el cyberbullying (Kowalski et al., 2014; Ortega-Barón et al., 2016).

Asimismo, la *comunicación familiar* es otra de las variables que se ha considerado en la literatura científica. Así se evidencia que las cibervíctimas y los ciberagresores tienen puntuaciones menores en la comunicación abierta y puntuaciones mayores en la comunicación evitativa y ofensiva con sus padres en comparación a los adolescentes no victimizados (Buelga et al., 2017; Ortega-Barón, Carrascosa, Buelga, & Cava, 2015a).

También, la *supervisión parental online*, resulta importante para explicar la conducta cibernética de los hijos. Así, el bajo control de los padres en cuanto al uso de las tecnologías por parte de sus hijos es otra de las variables familiares que se asocian con la intimidación cibernética (Aoyama, Utsumi, & Hasegawa, 2012). Según Navarro et al. (2013) acciones parentales tales como instalar software de supervisión parental en el ordenador, la creación de normas respecto al tiempo de conexión en Internet y/o compartir información personal con los hijos ayuda a disminuir la probabilidad de victimización en línea.

- **Factores escolares y del grupo de iguales**

Diversos estudios han enfatizado el papel del *clima escolar* en el cyberbullying. En general, las cibervíctimas perciben un clima escolar negativo, en concreto, estas tienen una baja implicación con las tareas escolares, menor sentimiento de afiliación con los compañeros, y una percepción más negativa de la ayuda por parte del profesor (Ortega-Barón et al., 2016; Tokunaga, 2010). Por el contrario, la percepción de seguridad en el contexto escolar protege al alumno de las conductas violentas, tanto en la escuela, como a través de Internet (Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2010). Puesto que la calidad del ambiente escolar influye en los comportamientos de los estudiantes, y en las interacciones positivas o negativas que tienen con los compañeros, diversos autores inciden en lo importante que es implicar a la comunidad educativa en la prevención del cyberbullying (Hinduja & Patchin, 2012; Smahel, Brown, & Blinka, 2012).

Asimismo, un elemento clave en la prevención del cyberbullying es la *percepción de ayuda del profesor*, es decir, la confianza de los alumnos hacia sus profesores. Algunos estudios, evidencian que los adolescentes tienen una percepción negativa de la ayuda que les puede prestar los profesores, y no perciben que estos puedan ser una figura de apoyo a la cual acudir en caso de ser víctima de cyberbullying (Buelga, Ortega-Barón, Iranzo, & Torralba, 2014; Kowalski & Limber, 2013; Li 2007).

Sourander et al. (2010) en su estudio muestra que los estudiantes que fueron víctimas de ciberacoso informan que no sienten conexión e que se sienten ignorados por sus maestros, además los alumnos creen los profesores no saben manejar apropiadamente el tema del ciberacoso (Agatston, Kowalski, & Limber, 2007). En este sentido, también otras investigaciones muestran que los adolescentes no acuden a ellos en busca de ayuda porque no creen que sean capaces de ayudarles en este tipo de situaciones (Gradinger et al., 2017; Li 2007).

Por otra parte, uno de los factores de riesgo escolar que más predice el cyberbullying es el *acoso escolar tradicional* (Giumetti & Kowalski, 2016; Olweus, 2013). De hecho, los resultados de numerosas investigaciones indican que el acoso escolar tradicional y cibernético están estrechamente relacionados entre sí (Bauman et al., 2013; Buelga, 2013; Li, 2007; Mitchell & Jones, 2015; Slonje & Smith, 2008). Además, en general, las víctimas y los agresores de acoso escolar desempeñan el mismo rol en el espacio virtual (Giumetti & Kowalski, 2016; Hinduja & Patchin, 2010; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Las tasas de coincidencia entre estas dos formas de intimidación llegan hasta el 80% (Riebel, Jaeger, & Fischer, 2009). Desde esta perspectiva, numerosos estudios se han interesado por la continuidad que existe entre el acoso escolar y el cyberbullying (Heirman & Walrave, 2012; Ortega-Barón et al., 2016; Riebel et al., 2009; Slonje & Smith, 2008).

- **Factores sociales y ambientales**

La evidencia empírica muestra que el *acceso y la frecuencia de uso de las tecnologías* y sobre todo de Internet (ya sea por móvil u ordenador) se ha relacionado con la implicación en el cyberbullying (Arnaiz, Cerezo, Giménez, & Maquilón, 2016; Erdur-Baker, 2010; Garaigordobil, 2011). Según Giménez, Maquilón, y Arnaiz (2015) los adolescentes que realizan un mayor consumo de las TIC's son lo más implicados en dinámicas de cyberbullying. En concreto, los agresores, seguidos de las víctimas de cyberbullying, son los que afirman dedicar un mayor número de horas conectados a Internet, en comparación a los adolescentes no implicados en el cyberbullying. En este sentido, otras investigaciones también afirman que el consumo prolongado expone al adolescente a un escenario de múltiples riesgos entre los que se encuentra el cyberbullying (Marciales & Cabra, 2011; van den Eijinden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman, & Engels, 2008). De hecho, García-Maldonado, Martínez-Salazar, Saldívar-González, Sánchez-Nuncio, Martínez-Perales, & Barrientos-Gómez (2012)

señalan que el uso del ordenador a escondidas de la familia y a altas horas de la noche, aumenta la probabilidad de incurrir en conductas de cyberbullying, ya sea como víctimas o como agresores.

La interacción de los menores se realiza en gran medida a través de las redes sociales, presentando elevadas *conductas de riesgo en Internet*. Así, en el espacio virtual los adolescentes exponen sus datos personales y sus actividades diarias de manera continua (Colina et al., 2017; Garcés & Ramos, 2011). Según Garmendía et al. (2016), el 35% de los menores entre 9 y 10, y más el 38% de los menores entre 13 y 14 años tienen perfiles públicos en sus redes sociales, es decir cualquier persona puede acceder a lo que publican en las redes sociales sin restricción. Y es que, aunque a estas edades no se perciba la exposición de la vida personal como peligrosa, lo cierto es que esa información puede ser utilizada por otras personas para ciberagredir a sus víctimas (Colina et al., 2017; Garaigordobil & Aliri, 2013). De hecho, ser usuario de redes sociales es una variable que incrementa sensiblemente la posibilidad de sufrir acoso a través de internet (León, Felipe, Fajardo, & Gómez-Carroza (2012). Además, otro aspecto que resulta preocupante es que, según Garmendía et al. (2016), el 21% de los adolescentes se comunica *online* con personas desconocidas que previamente no conocen cara a cara. En este sentido, diversas investigaciones indican que los adolescentes son muy confiados con gente desconocida en Internet. Esto expone los menores a situaciones peligrosas que pueden derivar en acoso, o abuso sexual como es el caso del *grooming* (Catalina-García, López-Ayala, & García-Jiménez, 2014; Crombie & Trinneer, 2003; Sabater & López-Hernández, 2015). Teniendo en cuenta todo esto, Cross et al. (2015) plantean el modelo denominado *The Five C's*, que incluye cinco aspectos a tener en cuenta a la hora de analizar las conductas que hacen los menores en Internet, algunas de las cuales pueden poner al menor en una situación de riesgo (Tabla 6).

Diversas investigaciones señalan que no es posible prevenir ni tratar el cyberbullying si los estudiantes no tienen *Conocimiento del cyberbullying y de las acciones regulatorias* que les permita reconocer las situaciones de intimidación cibernética (Agatston et al., 2007; Patchin & Hinduja, 2012; Willard, 2006). Así, proporcionar información a los adolescentes se considera como una de las estrategias más efectivas para prevenir el cyberbullying y otro tipo de problemáticas (Díaz-Aguado, 2005; Willard, 2006). Un mayor conocimiento de estos aspectos por parte de los

adolescentes permite identificar mejor las situaciones de cyberbullying, y los modos actuar ante un caso de acoso cibernético (Beale & Hall, 2007; Aguilar-Sandí, 2015).

Tabla 6. *The Five C's: modelo propuesto por Cross et al. (2015)*

Contexto	Contexto en línea donde los adolescentes pasan el tiempo, por ejemplo: <i>Instagram, Facebook, WhatsApp...</i>
Contactos	Contactos del entorno virtual, por ejemplo, los amigos que tiene el adolescente en sus redes sociales.
Confidencialidad	Confidencialidad, es decir, la manera en la que el adolescente maneja su privacidad, por ejemplo, en una red social concreta.
Conductas	Conductas en Internet, esto incluye las habilidades técnicas y la autorregulación del adolescente en el entorno virtual.
Contenido	Contenido al que accede el adolescente, así como el contenido que sube y comparte con otras personas en Internet.

Además, diversos autores también consideran que conocer las acciones reguladoras pueden contribuir a una mayor conciencia y una comprensión más clara de los tipos de comportamientos que se consideran inadecuados o ilegales en Internet (Bartrina, 2014; Pérez-Vallejo, 2017). De esta forma, el conocimiento que tienen los adolescentes de la problemática del cyberbullying, y las políticas y leyes que regulan y delimitan el acoso cibernético pueden ser elementos cruciales que ayuden a disuadir el ciberacoso.

En definitiva, en este apartado se muestra la utilidad del modelo ecológico ya que considera las relaciones de los distintos sistemas y factores que influyen y prolongan la situación de ciberacoso. Es por ello que consideramos que resulta conveniente tener en cuenta la perspectiva ecológica en el diseño del programa de esta tesis doctoral. De esta forma, atenderemos no solo a los factores individuales sino también a los factores contextuales que puedan tener una importante influencia en la aparición, continuidad y prevención del cyberbullying.

CAPÍTULO IV

REVISIÓN DE PROGRAMAS Y ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN DEL CYBERBULLYING

Capítulo IV. Revisión de programas y estrategias de prevención del cyberbullying

Debido a la prevalencia cada vez mayor, y a las graves consecuencias para el desarrollo psicosocial de los adolescentes involucrados en el cyberbullying, son diversos los esfuerzos realizados por prevenir y erradicar esta problemática creciente. A continuación, en primer lugar, se describen las principales estrategias o recomendaciones que son efectivas para la elaboración de programas de prevención de acoso cibernético. Posteriormente, segundo lugar, se describen los principales programas internacionales y nacionales de prevención e intervención en el cyberbullying.

4.1. Recomendaciones y estrategias

Numerosos estudios evidencian las indudables ventajas de la prevención en las conductas problemáticas en el ámbito escolar (Bradshaw, 2015; Cerezo, Calvo, & Sánchez, 2011; Díaz-Aguado, 2005; Evans, Fraser, & Cotter, 2014; Garaigordobil & Oñederra, 2010). La prevención permite disminuir la aparición de conductas problemáticas y evita dificultades que pueden afectar muy negativamente al ajuste psicosocial del adolescente. Por otra parte, este tipo de intervenciones implican un menor coste en recursos, ya que sus efectos son más amplios e inciden en un mayor número de alumnos en comparación a las intervenciones donde las problemáticas ya están detectadas (Bradshaw, 2015; Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009). La importancia de la prevención en las escuelas radica en que la calidad de la convivencia escolar influye directamente en el desarrollo psicosocial y en los logros académicos de los estudiantes. Además, la escuela es un ámbito de intervención privilegiado en cuanto a la socialización y formación de valores prosociales, ya que previene que los niños y jóvenes sean víctimas o autores de un amplio rango de conductas negativas, ahora y en el futuro (Cava, 2016; Díaz-Aguado, 2005).

No obstante, y aun siendo significativas estas ventajas, no todos los centros escolares son plenamente conscientes de la importancia de la prevención en las

conductas problemáticas y en la mejora de la convivencia escolar. Es por este motivo que diversas investigaciones inciden en la importancia de sensibilizar previamente a toda la comunidad educativa sobre la utilidad de la prevención. De esta forma, las estrategias preventivas serán percibidas como una inversión de tiempo que repercutirá en una mejor calidad de las relaciones sociales y en el propio proceso de enseñanza del adolescente (Cava, 2016; Eisner & Malti, 2012; Orpinas & Horne, 2006). Por otra parte, también es importante que los profesores sean conscientes de cómo determinadas problemáticas en el centro escolar, como es el ciberacoso y el acoso escolar, afectan a todos, y no sólo a aquellos directamente implicados (Cerezo et al. 2011; Cox, Marczak, Teoh, & Hassard, 2017). En este sentido, es esencial que la escuela reconozca su importante papel como agente protector o de riesgo, ya que, sin el compromiso de los profesores ni la implicación de las familias, cualquier acción dirigida a combatir el cyberbullying resultará ineficaz.

Por lo que respecta a los comportamientos de acoso, Ortega-Ruiz y Córdoba (2008) establecen que la prevención del acoso escolar significa anticiparse a la aparición de situaciones que puedan obstaculizar el desarrollo de una personalidad sana e integrada, propiciando así que el adolescente pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. Así, la prevención del acoso escolar implica, por un lado, minimizar los factores de riesgo que involucran al adolescente en el cyberbullying, y por otro, maximizar los factores protectores que posibilitan la competencia personal y social, y los valores morales de los menores.

Teniendo en cuenta los niveles de prevención, cualquier propuesta de intervención en el acoso escolar y el ciberacoso puede ser (Espelage & Swearer, 2008; Guerrero, 2008):

- *Prevención primaria*: incluye medidas para evitar la aparición de situaciones de acoso escolar dirigidas a mejorar la convivencia, prevenir la conflictividad y evitar la aparición del fenómeno.

- *Prevención secundaria*: se implementa cuando se detectan situaciones de acoso incipientes, y su objetivo es evitar su consolidación. Un ejemplo, sería la aplicación de un protocolo de actuación ante la existencia de una situación de acoso escolar.

- *Prevención terciaria*: se trata de situaciones de acoso o ciberacoso ya consolidadas. En este nivel la prevención está dirigida a minimizar el impacto sobre los implicados, aportando apoyo terapéutico y protección a las víctimas, así como control y medidas sancionadoras o re-educativas a los agresores.

No existe una división específica entre estos tres niveles, ya que están mutuamente interrelacionados. Ofrecer un tratamiento eficaz para los estudiantes que manifiestan conductas antisociales, es también hacer prevención primaria. Del mismo modo, la prevención secundaria evita que ciertos estudiantes, tras una respuesta educativa precoz, sean objeto de la intervención terciaria. En general, independientemente del nivel, Muñoz, González, Fernández, Sebastián, Peña, & Perol (2010) señalan algunas características comunes en los programas preventivos que parecen haber logrado resultados positivos:

- Intervenciones educativas que se basan en una fundamentación teórica consolidada.
- Acciones preventivas que reduzcan al máximo los factores de riesgo, pero, a la vez presten atención a los factores de protección.
- Programas de prevención primaria dirigidos a la población generalizada (no únicamente a la población de riesgo).
- Programas de prevención dirigidos tanto a hombres como a mujeres.
- Formación especializada previa por parte de los profesionales que llevan a la práctica estos programas.
- Facilitación de un marco de actuación de la prevención integral, más allá del contexto escolar, incluyendo el trabajo con la familia, campañas de publicidad, políticas comunitarias, etc.
- La educación en valores y el desarrollo de habilidades personales y relacionales como objetivo central de toda actividad educativa enfocada a evitar la aparición de conductas no asertivas.

De forma más específica, Díaz-Aguado (2005) plantea en su estudio tres estrategias que resultan muy satisfactorias a la hora de prevenir la violencia entre adolescentes:

- Favorecer la cohesión entre compañeros y erradicar las situaciones de exclusión mediante el aprendizaje cooperativo. De esta forma, se facilita la integración de todos los individuos y se detecta de forma precoz los problemas de interacción entre iguales.
- Incluir actividades específicas para prevenir la victimización enseñando a: decir que no en situaciones de abuso, pedir ayuda cuando se necesita, o no sentirse culpable cuando se es víctima.
- Enseñar a detectar y a superar los distintos tipos de prejuicios existentes en la sociedad sobre determinados colectivos, incluyendo su tratamiento dentro de programas

globales que erradiquen la exclusión y fomenten la igualdad.

Aunque los expertos coinciden en que la prevención e intervención del cyberbullying son necesarias, no hay consenso sobre cómo prevenir o tratar el acoso cibernético (Espelage & Hong, 2017). Es por ese motivo que diversos autores nombran algunas recomendaciones o estrategias que resultan eficaces. A este respecto, Mason (2008) propone una serie de recomendaciones a la hora de plantear intervenciones para prevenir el cyberbullying a través de tres niveles: intervenciones a nivel de sistema, intervenciones en el aula, e intervenciones individuales. A nivel de sistemas, Mason recomienda que los programas anti-intimidación curriculares deben tratar tanto el acoso tradicional como el acoso cibernético. De esta forma se puede reducir la probabilidad de intimidación cibernética tanto dentro como fuera del entorno escolar. También es recomendable que las escuelas construyan sus propias políticas sobre el acoso cibernético, y establezcan normas de uso en relación a las tecnologías en el entorno escolar. A nivel de aula, Mason recomienda que se les enseñen a los estudiantes habilidades sociales, y estrategias de resolución de conflictos que les permitan prevenir de forma efectiva el acoso cibernético. A nivel individual, Mason enfatiza la importancia de centrarse en aquellos estudiantes que se sabe que están involucrados con el acoso cibernético ya sea como agresores o como víctimas.

Otra aportación interesante es la realizada por Willard (2006). En concreto, este autor propone una serie de elementos que ayudan a crear una mayor conciencia del cyberbullying por parte de las escuelas y familias. Para el tratamiento del cyberbullying es recomendable: capacitar a profesores, estudiantes, padres y miembros de la comunidad en el conocimiento de cómo prevenir y responder al acoso cibernético; proporcionar advertencia a los adolescentes y a sus padres sobre las consecuencias negativas del cyberbullying; supervisar las actividades en línea, para garantizar la seguridad de los menores en el mundo cibernético; y, desarrollar un plan de acción para detectar el cyberbullying, especialmente en los casos de cibervíctimas con riesgo de suicidio (Willard, 2006).

Por otra parte, Fryer (2006) considera que dado que las tecnologías van emergiendo diariamente no podemos anticipar y controlar cada nueva tecnología, por ese motivo el mejor camino es el de fomentar el factor humano y la responsabilidad compartida y mutua del comportamiento a través del mundo virtual. Este autor propone diez pasos que garantizan la eficacia de las intervenciones en la temática del cyberbullying (*Tabla 7*).

Tabla 7. Recomendaciones para las intervenciones en el cyberbullying (Fryer, 2006)

Diez pasos que garantizan la eficacia en las intervenciones para prevenir o tratar el cyberbullying
<ol style="list-style-type: none">1. Colaborar de manera proactiva, tanto los profesores como los alumnos, para tratar el acoso escolar y el acoso cibernético, y para prevenir estos problemas antes de que ocurra un incidente de alta gravedad.2. Patrocinar eventos de concienciación, lo que incluye hacer que los estudiantes sepan que el acoso y el acoso cibernético no son apropiados ni tolerados dentro o fuera de la escuela. Esta concienciación debe ser continua e involucrar a toda la comunidad educativa.3. Realizar encuestas para encontrar los puntos calientes. En este sentido se invita a los estudiantes a identificar en un mapa de la escuela los lugares en los que ocurren actividades ilícitas y prohibidas tales como el consumo de drogas, situaciones violentas o de acoso.4. Proporcionar cajas de entrega anónimas, en las que los estudiantes pueden reportar de forma anónima y sin miedo a represalias situaciones de acoso escolar o cibernético.5. Establecer una política de uso aceptable de las tecnologías, junto con una serie de consecuencias si el uso de estos dispositivos electrónicos no es el adecuado. Se recomienda que este documento sea firmado por los padres y los estudiantes para asegurarse de que ambos estén al tanto de esta política escolar en cuanto al uso de las TIC's en el centro escolar.6. Crear un comité de revisión con diferentes miembros de la escuela (psicólogos escolares, orientadores, coordinadores tecnológicos, equipo directivo...) que se reúne y toman medidas cuando hay incidentes de acoso cibernético.7. Utilizar programas informáticos que supervisen a los menores cuando están navegando por Internet. Estos entornos permiten a los adultos moderar las interacciones entre los estudiantes y ayudarles a aprender usos apropiados de los entornos digitales.8. Realizar reuniones en clase, esta estrategia es otra forma de prevenir el acoso cibernético ya que permite que los estudiantes aprendan a responsabilizarse de sus acciones y resolver problemas como el ciberacoso.9. Estar al tanto de las opciones de seguridad de la red informática y aprender a cómo aplicarlas en las tecnologías. Estudiantes y profesores que usan los ordenadores en el centro educativo deben estar obligados a firmar cuando tengan acceso a la red de la escuela. De esta forma, sus actividades puedan ser rastreadas y monitoreadas.10. Lo más importante, es apoyar una cultura en la que todos sean responsables de sus acciones y tengan un sentido de responsabilidad compartida, no solo en el entorno escolar sino también en el entorno cibernético.

De todos estos elementos eficaces en las estrategias preventivas, el elemento más importante a la hora de abordar el cyberbullying según Couvillon e Ilieva (2011) es la implicación de todos en esta problemática, incluyendo padres, profesores, adolescentes. Asimismo, estos autores también defienden que el mejor enfoque para diseñar un programa de prevención no debe restringir el uso de las TIC's, sino desarrollar, mantener, practicar y promover comportamientos apropiados en el entorno virtual (Couvillon & Ilieva, 2011). La evidencia empírica también ha llegado a la conclusión de que los enfoques multi-nivel de toda la escuela son los más eficaces en la prevención y la gestión del comportamiento cyberbullying (Festl, Scharnow, & Quandt, 2015; O'Brennan, Bradshaw, & Furlong, 2014).

En definitiva, respetar, compartir, comprender y ayudar, son aprendizajes prioritarios para prevenir el cyberbullying y fomentar una ciudadanía digital positiva y responsable (Castro-Santander, 2013). Teniendo en cuenta esto, la prevención del cyberbullying en la adolescencia debe dirigir los esfuerzos hacia un cambio cultural en donde se aprenda a estar bien con los demás tanto en el mundo real como en el virtual.

Por último, cabe mencionar que la literatura científica evidencia la necesidad de mayor rigurosidad y estudios empíricos que demuestren la efectividad de los esfuerzos que se hacen por prevenir e intervenir en el cyberbullying. Diferentes estudios muestran que las intervenciones de intimidación cibernética que demuestran su eficacia son limitadas (Cantone et al., 2015; Kraft & Wang, 2009; Williford et al., 2013). A este respecto, se recomienda que quienes elaboren pautas preventivas o de tratamiento en el cyberbullying hagan uso de las estrategias preventivas que han mostrado sus efectos positivos, se basen en los modelos de intervención teóricamente fundamentados, y evalúen rigurosamente sus programas (Eisner & Malti, 2012; Flay et al., 2005). Específicamente, es importante seguir los estándares recomendados para tener programas basados en la evidencia que nos permitan avanzar en la ardua tarea de reducir y prevenir el cyberbullying.

4.2. Revisión de programas

Este apartado está dedicado a describir de forma breve algunas de las propuestas y programas de prevención e intervención que se han elaborado hasta el momento en el cyberbullying. No se aporta una exhaustiva explicación de todos los programas existentes, sino que se describen las características de los programas y propuestas de

prevención e intervención más destacados que se han desarrollado en las últimas décadas, tanto a nivel internacional como nacional.

4.2.1. Programas de prevención en el ámbito internacional

- **Missing Internet safety program** (Crombrie & Trinneer, 2003). Este programa canadiense está compuesto por 6 sesiones que imparten los profesores en la escuela con la finalidad de concienciar a los adolescentes acerca de los peligros existentes en el mundo virtual. Los objetivos concretos que persigue este programa son: 1) ofrecer un mayor conocimiento y concienciación de la importancia de las conductas de seguridad en Internet; 2) concienciar acerca de la peligrosidad de ciertas actitudes, como por ejemplo revelar información personal en Internet; y 3) concienciar del enorme peligro que supone interactuar con extraños en Internet. El programa *Missing* utiliza juegos con el ordenador para mostrar al adolescente como el ciberacosador aprovecha sus vulnerabilidades, para ganarse su confianza y así comenzar el chantaje. Otros de los materiales y medios que se utilizan en este programa son: a) salas de *chat*; b) correo electrónico; c) página *web* personal de los adolescentes; d) documentales y videos; e) carteles y folletos; y, f) guías para padres y profesores. Los profesores fueron los encargados de implementar las actividades del programa. Para evaluar la eficacia de este programa se utilizó un diseño pre y post-test con grupo control y grupo experimental. Los resultados muestran que el programa *Missing* no cambió las conductas y actitudes de los adolescentes ante el cyberbullying, probablemente porque se requiere de un mayor periodo de tiempo para observar dichos cambios. En cambio, si se observó un cambio significativo en la probabilidad de publicar información personal tales como la edad, nombre de la escuela, o fotografías, además de una menor probabilidad de interacción de los adolescentes en Internet con personas que no conocen en la vida real.
- **NetSmartzKids** (Brookshire & Maulhardt, 2005; NetSmartzKids, 2017). Este programa norteamericano es un programa interactivo y educativo dirigido a niños y adolescentes desde 5 a 17 años que proporciona recursos apropiados para cada edad con el objetivo de enseñar a los menores a estar más seguros en el mundo *online* y *offline*. Estos recursos gratuitos pueden ser utilizados por padres y tutores, educadores y agentes de la ley. Con recursos como videos,

juegos, tarjetas de actividad y presentaciones, *NetSmartz* pretende divertir a los menores para educarles en un uso responsable y seguro de las tecnologías. En concreto, los objetivos que persigue este programa son: 1) saber cómo actuar ante los depredadores en Internet; 2) no ser malo con otros niños o adolescentes a través de Internet; y, 3) tener cuidado con su reputación en línea. Este plan de estudios incluye siete módulos que se centran en una variedad de temas. A los estudiantes se les enseña la importancia de limitar la información personal que comparten mientras están en línea. A continuación, a través de un *DVD* ven diferentes historias sobre las diferentes formas y consecuencias de cyberbullying. También se enseña vocabulario para un correcto comportamiento en el mundo virtual, y se anima a los estudiantes a identificar a los adultos en los que pueden confiar y recurrir cuando se sienten vulnerables. Finalmente, los estudiantes reciben estrategias para evitar el acoso cibernético. Un estudio de Brookshire y Maulhardt (2005) determinó que la participación en *NetSmartz* aumentó la conciencia de los jóvenes sobre los peligros de Internet y les permitió sentirse más seguros como usuarios de Internet.

- **HAHASO: help, assert yourself, humor, avoid, self-talk, own it** (Salvatore, 2006). Este programa realizado en Estados Unidos en el entorno escolar pretende prevenir y adquirir recursos personales ante la intimidación tradicional y cibernética. El programa HAHASO está compuesto por 5 sesiones y gira en torno a estos elementos: ayuda, autoestima, humor, evitación de riesgos, diálogo interno y recursos personales. Este programa fue implementado por un investigador especializado. Para evaluar la eficacia del programa HAHASO, se utilizó un diseño pre-post con grupo control. Los resultados muestran una disminución de la intimidación, ya sea escolar como cibernética, así como una mejora en las habilidades sociales y comportamientos positivos de los adolescentes. Un aspecto interesante de este programa es la consideración que otorga a las habilidades sociales como factores protectores del acoso cibernético y escolar.
- **I-Safe: cyber safety program** (Chibnall, Wallace, Leicht, & Lunghofer, 2006). *I-Safe* es una fundación americana sin ánimo de lucro cuyo objetivo es proveer a los niños y adolescentes de un mejor conocimiento y concienciación de la seguridad en Internet para con ello prevenir y reducir comportamientos

peligrosos, destructivos, o ilegales en la red. Mediante el programa *I-Safe* se proporciona a los jóvenes información sobre los peligros potenciales en Internet, desarrollando actividades que les ayuden a pensar en el conocimiento recibido y compartido con sus compañeros en línea. Este programa nació, debido a que años atrás se realizó un chat con agentes relacionados con la ley que ofrecían asesoramiento gratuito. Con esta iniciativa vieron que los niños preguntaban muchas cuestiones sobre su seguridad en Internet. De este modo, se vio la necesidad de crear un programa que formara adecuadamente a los menores en ciberseguridad. La primera versión del programa *I-Safe* contaba con estas cinco sesiones: 1) ciudadano de la comunidad cibernética, 2) seguridad personal como ciudadano cibernético; 3) la tecnología y los virus informáticos; 4) el robo y el plagio de la propiedad intelectual; y, 5) la aplicación de la ley en la seguridad en Internet. Aunque los profesores pueden dar todas estas lecciones, es recomendable que la relativa a las leyes la impartan policías. Desde esa primera versión, en ediciones posteriores a este programa se han incluido nuevos elementos como: *webcasts*, un personaje virtual llamado *I-buddy*, juegos y otras actividades acerca de cómo mantenerse a salvo en Internet. Además, también se han adaptado las actividades en función del curso escolar de los participantes. La última novedad es la publicación de un boletín para recoger las novedades más importantes en cuestión de ciberseguridad. Los resultados muestran que, aunque los conocimientos de seguridad cibernética aumentaron significativamente después de la intervención, no existen cambios significativos en el comportamiento problemático en Internet. Sus autores consideran que quizás este cambio requiere de más tiempo, o se debe a que la intervención no se ha enfocado a aquellos jóvenes con comportamientos de riesgo en Internet.

- **IHOP** (DiBasilio, 2008). Este programa implementado en un instituto de Chicago (Estados Unidos) a adolescentes entre 13 y 14 años, tiene el objetivo de reducir el bullying (físico, verbal, social y electrónico) haciendo hincapié en el papel de los observadores para solucionar este tipo de problemáticas. Los elementos de este programa hacen referencia al trabajo dirigido a los compañeros, mediante la implicación de líderes estudiantiles. Los estudiantes escogidos como líderes se les entrena para hacer boletines y compartir información útil sobre intimidación con otros estudiantes. También se les enseña

liderazgo y habilidades prosociales. De esta forma estos adolescentes transmiten lo que han aprendido a sus compañeros con el objetivo de reducir el acoso escolar. Para evaluar la eficacia del programa, 28 adolescentes participaron en el mismo. Los resultados muestran que después del programa, más profesores consideraron que la intimidación era un problema importante a tratar. Además, los estudiantes ampliaron su definición de intimidación durante la intervención. Por otra parte, la cantidad de intimidación social y verbal disminuyó, y se observó un aumento del 11% en los estudiantes-líderes que ayudaban a sus compañeros si eran intimidados.

- **The Best of Coping (BOC) Program y Cyber Savvy Teens (CST) Program** (Chi & Frydenberg, 2009). Este programa de origen australiano fue evaluado en adolescentes de 13 y 14 años. Los objetivos que persigue este programa son: 1) disminuir el uso de estrategias de afrontamiento no productivas en Internet; 2) aumentar el uso de estrategias productivas de afrontamiento ante los riesgos cibernéticos; y, 3) aumentar el uso apropiado de Internet por parte de los menores. Por un lado, el programa BOC está compuesto por diez sesiones sobre el afrontamiento, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el establecimiento de metas, o el enfrentamiento en el mundo cibernético entre otras. Por otro lado, el CST consta de una única sesión en la que se trata la ética en línea, la seguridad en Internet, la forma correcta de evaluar la credibilidad de la información en Internet, estrategias para lidiar con el acoso cibernético, y habilidades para resolver problemas. Para evaluar la eficacia de estos dos programas se realizó una investigación con 33 adolescentes que fueron divididos en tres grupos: un grupo a los que se les aplicó el programa BOC; un grupo a los que se les aplicó el programa CST, y finalmente un grupo control. Los resultados revelaron que ambos grupos de intervención demostraron mejoras en cuanto a la salud mental general. Además, también se obtuvo una mejora en cuanto a la realización de mejores elecciones en línea después del programa. Concretamente, se encontró que el programa BOC era un mejor programa para mejorar las estrategias de afrontamiento. Mientras que el programa CST era mejor para tratar cuestiones cibernéticas más específicas.

- **ThinkUKnow Internet safety program** (Davidson, Martellozo, & Lorenz, 2009). *ThinkUKnow* es una iniciativa de educación en Reino Unido que forma parte de su actividad dirigida a la reducción de daños a través de las tecnologías. Este programa trata de impartir consejos de seguridad en Internet a niños y jóvenes de entre 5 a 16 años. Además, cuenta con un sitio *web* con diferentes secciones que se adaptan a diferentes grupos de edad, y secciones específicas para padres y profesores. El propósito de este programa fue sensibilizar a los niños y los jóvenes sobre los peligros que existen en Internet, haciendo hincapié en el problema del *grooming*. Además de una mayor sensibilización, este programa tenía la finalidad de conocer mejor los comportamientos de riesgo de los menores a través de las tecnologías. En concreto, este programa gira su actividad en función de tres ejes: a) cómo divertirse, b) cómo mantener el control, y c) cómo actuar ante un problema. Para tratar estos aspectos este programa dispone de cortometrajes, presentaciones informativas y una página *web* repleta de recursos. La evaluación de *ThinkUKnow* se realizó con 1028 adolescentes a través de un diseño cualitativo post-test, en el cual los adolescentes respondían a una serie de preguntas abiertas relativas a los conocimientos adquiridos y al impacto en sus actitudes y comportamientos. Los resultados muestran que tras la implementación del programa los adolescentes podían recordar los mensajes de sensibilización recibidos en el mismo. De forma específica, los videos eran mejor recordados que las presentaciones informativas o la página *web*. Además, la opinión de la utilidad de este programa fue muy elevada ya que los participantes consideraban que el programa abarcaba aspectos muy interesantes en lo relativo a la seguridad en Internet.
- **The Brief Internet Cyberbullying Prevention Program** (Doane, 2011) Los objetivos de este programa canadiense fueron: 1) desarrollar un video para aumentar el conocimiento sobre el ciberacoso y la empatía hacia las víctimas de acoso cibernético; 2) reducir las actitudes positivas hacia el ciberacoso; 3) disminuir las normas cautelares y descriptivas positivas sobre el ciberacoso; y, 4) reducir intenciones de los ciberagresores y comportamientos de acoso cibernético. El presente programa fue llevado en 375 estudiantes de entre 18 y 23 años y se enmarcaba en tres ejes: a) noticias reales sobre las víctimas de ciberacoso; b) definición, tipos, situaciones, y prevalencia del acoso cibernético;

y, c) casos de acoso cibernético desde el punto de vista de las víctimas. Se utilizó un diseño cuasi-experimental para la evaluación de la eficacia de este programa. Los resultados mostraron que la intervención redujo las conductas de comisión de ciberacoso y las actitudes positivas hacia este tipo de ciberintimidación. Además, después de la intervención el conocimiento sobre el ciberacoso aumentó. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en empatía hacia las víctimas tras la intervención. Según su autor, este programa puede ser modificado y adaptado para su uso con estudiantes de secundaria y bachillerato, dada su eficacia para: cambiar las actitudes hacia el ciberacoso, y mejorar el conocimiento de este tipo de ciberintimidación.

- **Cybersmart!** (Cybersmart, 2017; Doyle, 2011). *CyberSmart* es un recurso en línea gratuito diseñado en Florida para: profesores, padres y abogados que se integra en el plan de estudios existente de los profesores en la escuela. La finalidad de este recurso cibernético es aumentar el uso apropiado de Internet permitiendo a los estudiantes tomar decisiones seguras, inteligentes y éticas en línea. Esta plataforma *online*, examina todos los hallazgos de investigación actuales y utiliza las mejores prácticas de los campos de seguridad cibernética, prevención de la violencia escolar y educación del carácter para fomentar el cambio de comportamiento. De hecho, dispone de recursos con diferentes formatos para conseguir sus objetivos: planes de clases por grado y materia, lecciones, libros de texto, *iBooks*, videos, juegos interactivos y evaluaciones, además de material de capacitación y apoyo para padres y profesores. Este programa se compone de ocho sesiones que tratan los siguientes contenidos: 1) seguridad en Internet; 2) privacidad y seguridad; 3) relaciones y comunicación; 4) cyberbullying y drama digital; 5) huella digital y reputación; 6) auto-imagen e identidad; 7) alfabetización informacional; y 8) crédito creativo y derechos de autor. La eficacia de este programa a nivel curricular fue evaluada por Doyle (2011). En este estudio se implementó el presente programa a 79 alumnos. Los resultados muestran que, aunque hubo una reducción del porcentaje de cibervictimización y ciberagresión en conductas ocasionales de acoso cibernético, el programa no tuvo un efecto tan positivo cuando se trataba de ciberacoso realizado de forma intensiva.

- **Beatbullying cybermentors** (Thompson & Smith, 2011). *CyberMentors BeatBullying* es un programa de tutoría y de asesoramiento entre iguales en línea realizado por adolescentes previamente formados por el equipo *Beatbullying*. Los alumnos con problemas de acoso cibernético pueden conectarse y pedir asesoramiento a los *CyberMentors* acerca de cómo afrontar esta situación en esta *web*: <https://cybermentors.org.uk>. Los objetivos de *Beatbullying* son ofrecer asesoramiento y apoyo en relación a la seguridad electrónica, así como la prevención y tratamiento de casos de ciberacoso. Para evaluar la eficacia de este programa, *Beatbullying CyberMentors* administró una serie de cuestionarios después del asesoramiento, tanto a los mentores como a los adolescentes que habían pedido asesoramiento. La evaluación de este programa mostró que en la mayoría de ocasiones la mayoría de los incidentes de ciberacoso tuvieron una duración de unas semanas, y que *Facebook* fue el principal medio para ciberintimidar, además, la mayoría de las víctimas conocía a sus ciberagresores que eran de su misma edad. Las personas que demandaron asesoramiento tuvieron una respuesta muy positiva hacia el programa *CyberMentors*, ya que sentían que habían sido bien asesorados, y pensaron que los mentores estaban bien formados. Además, los usuarios de este programa reportaron que se sentían seguros pidiendo asesoramiento en este espacio virtual. Las personas que demandaron este tipo de ayuda también recomendarían a un amigo hacer uso de este programa. En concreto, los usuarios valoraron la facilidad para contactar y hablar con un *CyberMentor*, y la recepción de consejos útiles o muy útiles. El programa *Beatbullying CyberMentors* ha sido bien valorado por los mentores y usuarios, tanto que hay planes de dar difusión europea a este programa. Este programa es de utilidad debido a su énfasis en los sistemas de ayuda a los jóvenes vulnerables, además en un contexto virtual en el que suelen pasar muchas horas.
- **WebQuest** (Brewer, 2011) se trata de una intervención realizada en una escuela de secundaria en Los Ángeles (Brewer, 2011). A través de una *iWeb*, una herramienta de diseño *web* proporcionada por *Apple*, se pretende ayudar a los estudiantes a construir su propia comprensión del acoso cibernético. En este contexto mediante una perspectiva constructivista, se proporciona una

intervención innovadora y tecnológica para la educación y prevención del cyberbullying. Se les plantea a los participantes una tarea para dar a conocer aspectos relativos al acoso cibernético. En concreto, *WebQuest* contiene cinco sesiones: 1) evaluación previa e introducción de la tarea que los participantes deben realizar; 2) elaboración de la tarea cuyo objetivo es aprender más sobre el ciberacoso mediante la búsqueda de recursos audiovisuales en Internet; 3) realización del proceso de la tarea para clarificar mediante instrucciones explícitas y claras cuál es el cometido de los participantes; 4) elaboración de los recursos multimedia finalmente escogidos por los participantes; y 5) evaluación posterior esta tarea. Se evaluó la eficacia de este programa a través de pruebas a priori y a posteriori con grupo control. Los resultados muestran un aumento estadísticamente significativo en la sensibilización y el conocimiento ante la problemática del ciberacoso. Esta intervención es interesante por su perspectiva constructivista, y por su metodología para adquirir conocimientos y una mayor sensibilización ante el problema del cyberbullying.

- **Empathic virtual buddy (Embodied Conversational Agents - ECAs)** (van Der Zwaan et al., 2012). Este no es un programa estandarizado, pero se trata de un interesante experimento realizado en Holanda para demostrar los efectos de una intervención en línea con el objetivo de ofrecer apoyo a las víctimas del cyberbullying. Dado que el asesoramiento en línea de una persona es muy exigente y costoso, esta intervención tiene como objetivo automatizar este tipo de apoyo para llegar a más víctimas. *Empathic virtual buddy* es una interfaz de usuario que consiste en un personaje virtual que interactúa con los usuarios basándose en los principios de la comunicación cara a cara. Cuando un niño no se siente bien porque ha sido víctima de cyberbullying, puede recurrir a este personaje virtual para recibir apoyo emocional y consejos prácticos sobre cómo lidiar con la situación. Además de comunicarse verbalmente con el usuario, a través de la ventana de *chat Empathic virtual buddy* también muestra expresiones de comunicación no verbal para mejorar esta interacción. Un diseño experimental transversal demostró que los usuarios reconocen las señales emocionales expresadas por *Empathic virtual buddy*, y que este personaje virtual toma en cuenta los sentimientos del usuario. Además, las respuestas a las preguntas abiertas también demostraron una actitud positiva de los participantes

hacia *Empathic virtual buddy*, y hacia el entorno virtual en el que se enmarca esta propuesta de intervención.

- **NoTrap! Noncadiamointrappola, “Let’s not fall into the trap!”** (Menesini & al., 2012; Palladino, Nocentini, & Menesini, 2016). Este programa, realizado en Italia, es una intervención basada en la escuela que utiliza un enfoque dirigido por pares para prevenir y combatir tanto el bullying como el cyberbullying. *NoTrap!* se basa, en primer lugar, en la perspectiva ecológica, ya que considera el contexto escolar. En segundo lugar, este programa también se basa en la perspectiva pro-social, ya que pretende facilitar la prestación de apoyo en línea. De esta forma, se pretende, por un lado, implicar a los compañeros y educadores en la resolución de los casos de intimidación, y por otro, fomentar conductas positivas en línea. Este programa consta de dos fases, la primera llevada a cabo por psicólogos o expertos en contextos escolares, y la segunda llevada a cabo por profesores previamente entrenados. Durante sus tres ediciones se ha ido modificando y mejorando el programa. En la segunda edición sus autores equilibraron los contenidos entre el acoso tradicional y cibernético, dieron mayor protagonismo a las víctimas, y enfatizaron en el papel de los espectadores en la prevención de estas problemáticas. Además, se hizo hincapié en el apoyo del educador en las actividades de clase mediante la creación y moderación de una página de *Facebook* para tratar el cyberbullying. Este perfil en esta red social, junto con el foro de la página *web* de la primera edición del programa, permitieron a los educadores, por un lado, fomentar la publicación de contenidos relativos a la prevención de estos tipos de intimidación, y por otro, facilitar una vía de denuncia en caso de conocer casos de intimidación o de ser víctima. En la tercera edición del programa, se añadió un mayor énfasis en las actividades dirigidas por pares que promueven la cooperación y la empatía hacia las víctimas, y se incluyeron pautas para saber actuar ante el ciber-acoso. La evaluación de la eficacia de este programa se realizó utilizando dos ensayos cuasi-experimentales. Los resultados muestran una reducción significativa en el grupo experimental en comparación al grupo control en las variables victimización, intimidación, cibervictimización, y acoso cibernético.

- **CyberALLY** (Anti-Defamation League, 2012, 2016). *CyberALLY* es un programa interactivo de prevención de intimidación cibernética para estudiantes de secundaria realizado en Georgia (Atlanta). En este programa se ofrece una formación de 3 horas o 6 horas para concienciar a los estudiantes del impacto del cyberbullying, y ayudarles a saber lidiar con el acoso cibernético, ya sea como agresor o como víctima. Además, en este programa también se fomenta el respeto por las diferencias y la implicación de los adolescentes a la hora de ayudar a las víctimas. Los objetivos específicos de este programa son: 1) reconocer y tratar eficazmente el acoso cibernético; 2) identificar el acoso cibernético motivado por prejuicios y comportamientos de odio en línea; y, 3) obtener herramientas y habilidades necesarias para responder al acoso cibernético y ayudar a las víctimas. Se realizó una evaluación del programa *Cyber-ALLY* con 411 estudiantes de secundaria. Los resultados muestran que los alumnos aprendieron habilidades para afrontar el cyberbullying. También hubo un efecto positivo en cuanto a una mayor implicación a la hora de ayudar a las víctimas de cyberbullying, así como un aumento en las estrategias preventivas para no ser blanco de este tipo de intimidación cibernética.
- **Surf-Fair** (Pieschl & Urbasik, 2013) es un programa curricular alemán que fue implementado a alumnos de 11 y 12 años para prevenir el cyberbullying. En concreto, se trata de clases individuales que pueden usarse para realizar prevenciones a corto plazo. Los objetivos que persigue este programa son: 1) reducir el acoso cibernético; 2) aumentar el uso de estrategias productivas de afrontamiento, y 3) disminuir el uso de estrategias de afrontamiento que no resultan productivas en la problemática del cyberbullying. Este programa tiene una o dos sesiones, si se opta por la sesión de 90 minutos se tratan los siguientes temas: definición de acoso cibernético, propuesta de ejercicios diarios, y discusión sobre estrategias de afrontamiento. Por otro lado, si se opta por realizar dos sesiones de 90 minutos estos son los contenidos que se tratan: seguridad en línea, leyes alemanas sobre el ciberacoso, y el visionado y discusión de una película que trata la temática. Para evaluar la eficacia de este programa se utilizó un diseño pre-test post-test con grupo control, siendo los grupos asignados por la escuela en función de las clases. Los resultados muestran que este programa fue eficaz en cuanto a su capacidad para reducir

incidentes cibernéticos negativos. En concreto, se observa una reducción mayor de la victimización que de la ciberagresión. También este programa tuvo efectos positivos en cuanto a una mejora de las estrategias productivas de afrontamiento ante casos de acoso cibernético. Por último, este programa también fue evaluado positivamente por los estudiantes participantes.

- **The Labyrinth** (Choleva, Simeon, Filis, Metefas, & Patrikakis, 2013). No se trata de un programa sino de un videojuego sobre la seguridad en Internet desarrollado por estudiantes griegos a través de *Kodu*, que es una herramienta de programación visual diseñada especialmente para introducir a niños a los principios de programación. En este juego interactivo el protagonista se encuentra en un laberinto, que representa el caótico mundo virtual, donde debe hacer frente a diferentes peligros que pueden ocurrirle cuando navega por Internet. Para resolver estos obstáculos el jugador tiene que obtener los programas de protección de Internet o pedir la ayuda a un adulto para rechazar esos ataques. Los resultados muestran que, gracias a estos videojuegos, los menores habían adquirido una mayor conciencia en no publicar datos personales a desconocidos en Internet. En concreto, los datos revelan que un 76% no entraría en un sitio *web* si no estaba seguros que cumpliera las características de seguridad, y un 71% reconocía que si se encontrara en una situación similar a las que presenta el videojuego pedirían la opinión de sus padres o profesores.
- **The WebQuest Cyberbullying Prevention Course** (Lee, Zi-Pei, Svanström, & Dalal, 2013) se llevó a cabo con 61 estudiantes de secundaria taiwaneses de séptimo grado. En concreto, los objetivos que perseguía este programa eran: 1) determinar si la intervención contribuía efectivamente a un mejor conocimiento del cyberbullying; 2) mejorar la actitud hacia la intimidación cibernética; y, 3) reducir la intención de acoso cibernético. El marco conceptual y de *WebQuest* es la realización de un conjunto de actividades aprendizaje orientado a la tarea. De esta forma, los estudiantes a través de 8 sesiones desarrollan un sistema de apoyo entre iguales en los procesos de resolución de problemas. Basado principalmente en el constructivismo social y la teoría del aprendizaje colaborativo, *WebQuest* tiene seis componentes: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluaciones y conclusiones. El diseño de este programa fue cuasi-experimental con grupo de control, y seguimiento dos semanas después. Los

resultados mostraron una mejora en el conocimiento del cyberbullying. Además, se redujo la intención de ciberacosar ya que los estudiantes eran más conscientes de las reglas formales en el mundo virtual. Por último, no se mostró un cambio de actitud ante el acoso cibernético tras la implementación del programa, sus autores creen que se debe al pequeño tamaño de la muestra y al número reducido de sesiones.

- **The KiVa Antibullying Program** (Williford et al., 2013). Se trata de un programa anti-bullying elaborado en la Universidad de Turku (Finlandia) para prevenir y afrontar el acoso en niños y adolescentes. Una de las características más destacadas de este programa es su elevada eficacia demostrada y su carácter universal, ya que ha sido aplicado en muchos países entre los que se encuentra España. El objetivo principal de este programa es dar a conocer el importante papel que desempeñan todos los estudiantes en el proceso de intimidación. Así, con esta intervención se pretende aumentar la empatía hacia la víctima, y proporcionar estrategias seguras que permitan a los menores apoyar y defender a las víctimas. El programa *Kiva* contiene diversas estrategias: apoyo a las víctimas y agresores, manuales, guías para padres, videojuegos, página *web*, foro de discusión y entrenamientos para los profesores entre otras estrategias. Los resultados a nivel general de la aplicación de este programa revelan que *KiVa* reduce significativamente el acoso escolar (persecución e intimidación), mejora los síntomas psicológicos, tiene efectos positivos en la motivación y rendimiento académico, y, además, mejora el clima escolar. De forma específica, por lo que respecta a la eficacia de este programa en el problema del cyberbullying, los resultados indicaron que el grupo experimental ($n = 9914$) obtuvo frecuencias más bajas de cibervictimización y ciberacoso en el post-test en comparación al grupo control ($n = 8498$).
- **Friendly ATTAC (Adaptive Technological Tools Against Cyberbullying)** (van Broeckhoven & de Troyer, 2013; van Cleemput, Vandebosch, Poels, Bastiaensens, DeSmet, & de Bourdeaudhuij, 2015). Se trata de un proyecto investigación interdisciplinario belga financiado por la Agencia para la Innovación de Ciencia y Tecnología. El objetivo principal de este proyecto es examinar cómo las TIC's pueden ayudar a reducir y tratar la salud de los jóvenes implicados en la problemática creciente del ciberacoso, así como diseñar

herramientas tecnológicas eficaces a la hora de combatir el ciberacoso. Concretamente, los objetivos a perseguir en este proyecto que son: 1) recopilar la información actual sobre el acoso cibernético (prevalencia, perfiles de víctimas, agresores y espectadores); 2) recoger información acerca de los factores y variables que determinan la conducta de acoso cibernético; 3) seleccionar los métodos de intervención más adecuados para hacer frente al acoso cibernético; 4) desarrollar escenarios virtuales personalizados, predecibles y eficaces para luchar contra el ciberacoso; y 5) desarrollar una evaluación rigurosa científica de los efectos del programa. Por el momento se ha elaborado un informe para evaluar el estado de la cuestión (<http://www.friendlyattac.be>), y se han diseñado diferentes juegos *online*. Aunque todavía están en una fase temprana estos juegos *online*, ya se han aplicado de forma piloto a una muestra pequeña para evaluar en un futuro sus efectos preventivos en el cyberbullying.

- **Online Pestkoppentoppen (Stop Bullies Online/Stop Online Bullies)** (Jacobs, 2015; Jacobs, Völlink, Dehue, & Lechner, 2014). Este programa holandés consta de una plataforma en línea donde las víctimas de cyberbullying tienen acceso (<http://www.pestkoppentoppen.nl>). Se trata de una intervención *online* personalizada dirigida a los adolescentes víctimas de acoso cibernético. En concreto, *Online Pestkoppentoppen* pretende reducir el número de víctimas de cyberbullying enseñándoles estrategias de afrontamiento, y ofreciéndoles un tratamiento efectivo para sus síntomas de depresión y ansiedad. Este programa tiene un enfoque individualizado de la intervención, ya que se ajusta a las propias características de los participantes. Los autores justifican este tipo de intervención en el hecho de que según los estudios las cibervíctimas son en general reacias a comunicar su situación de ciberintimidación a un adulto, y en que los adolescentes pasan mucho tiempo en línea, lo que hace accesible que las cibervíctimas decidan iniciar este programa. Partiendo de esta premisa, el programa consta de una plataforma en línea con los siguientes materiales: a) sesiones de asesoramiento; b) imágenes, videoclips, cómics, resúmenes, planes y frases en relación a la prevención y actuación ante el ciberacoso; y c) sesiones de entrenamiento en habilidades sociales. *Online Pestkoppentoppen* contiene tres sesiones de intervención. En la primera sesión se enseña a las víctimas de cyberbullying a identificar los pensamientos irracionales y a formar

pensamientos más racionales. En la segunda sesión se les enseña métodos de afrontamiento para detener su situación de acoso cibernético. Por último, en la tercera sesión, se educa a los participantes sobre el uso seguro de las tecnologías, con el fin de prevenir futuras ciberintimidaciones. El programa fue probado en una muestra piloto previamente antes de su implementación, y actualmente, sus autores pretenden evaluar su eficacia en términos de reducir el acoso cibernético y los síntomas de ansiedad y depresión de las cibervíctimas.

- **Survivors!** (Amse, 2014). Este programa de intervención holandés centra su atención en el papel clave que tienen los espectadores a la hora de detener el acoso y el ciberacoso. De forma específica, los objetivos concretos que persigue este programa son: 1) concienciación y conocimiento del comportamiento de uno mismo y de los demás en situaciones de acoso o ciberacoso; 2) concienciación de la responsabilidad personal y compartida a la hora de detener la ciberintimidación; 3) mejora de los conocimientos relativos a la intimidación y pautas de actuación ante casos de situaciones de acoso cibernético; 4) aumento de las actitudes contrarias a la intimidación; y, 5) mejora de la autoeficacia y resultado a la hora de defender y ayudar a un compañero intimidado. El programa *Survivors*, en primer lugar, plantea el teatro como medio de conocer, concienciarse y ponerse en el lugar de los roles que participan en el ciberacoso. En segundo lugar, en las entrevistas se muestran situaciones de acoso presentadas en la obra de teatro para discutir y plantear diversos puntos de vista en relación a estos tipos de intimidación. Por último, se realiza una sesión con el objetivo de ampliar los conocimientos del ciberacoso y las habilidades de afrontamiento ante situaciones de ciberacoso. Además, en este programa también se proporciona a los participantes una plataforma virtual en la que comparten experiencias personales y realizan diversos ejercicios para practicar las habilidades que les permitan: decir "stop" a los acosadores, pedir ayuda, y proteger su privacidad en Internet. Con una muestra de 1174 estudiantes de primer curso de secundaria, se evaluó la eficacia de este programa. Los resultados muestran que tras la intervención se mejoró el conocimiento, la concienciación y la actitud ante las situaciones de acoso y ciberacoso. Además, también hubo un mayor compromiso y autoeficacia en la defensa de las

víctimas, y una mejora en la adquisición de una responsabilidad compartida, y en el mantenimiento de un buen clima escolar.

- **Arizona Attorney General's social networking safety and cyberbullying prevention presentation** (Roberto, Eden, Savage, Ramos-Salazar, & Deiss, 2014a). Esta propuesta de intervención estadounidense consiste en una presentación de 45 minutos, en la que dos terceras partes van dirigidas a la promoción de la seguridad en las redes sociales, y una tercera parte a la prevención del acoso cibernético. Los tres objetivos principales de esta presentación son: 1) cambiar actitudes, intenciones y comportamientos en el mundo virtual; 2) convencer y concienciar a los participantes de que existen amenazas graves en Internet; y, 3) proporcionar maneras eficaces de reducir las amenazas y peligros cibernéticos. Algunos ejemplos diseñados en este programa para aumentar la concienciación de las amenazas cibernéticas son: 1) aproximadamente dos semanas antes de la presentación el adulto que lleva a cabo este programa envía una solicitud de amistad a todos los estudiantes miembros de la página de *Facebook* de la escuela secundaria, durante la presentación se discute acerca de los motivos que les han hecho agregar a alguien mucho mayor que ellos que no conocen; 2) el adulto muestra a los estudiantes información personal de los estudiantes a la que accede solo mirando sus páginas de perfil; y 3) el adulto muestra una página de *Facebook* de "Danny", un chico de 25 años que busca hacer amigos, posteriormente se muestra a los estudiantes el perfil de "Danny" que resulta ser un delincuente sexual "Keith" de 32 años. Tras ello, se procede a realizar una serie de recomendaciones que protegen a los menores de estos riesgos cibernéticos. La eficacia de la intervención Arizona se llevó a cabo con 445 adolescentes, mediante un diseño post-test con grupo control. Los resultados muestran que el grupo experimental tuvo mejores resultados en la concienciación de las amenazas cibernéticas, y una mejora en la eficacia de las respuestas, las actitudes y los comportamientos en el mundo virtual, tales como establecer privacidad en las redes sociales o no hacerse amigos de personas desconocidas. Además, también el grupo experimental reportó mejores resultados a la hora de no tomar represalias ante comentarios *online* ofensivos, y acudir a los adultos de confianza en caso de recibir ciberacoso.

- **ViSC Social Competence Program** (Grading, Yanagida, Strohmeier, & Spiel, 2015). Este programa austriaco nace con el objetivo primordial de reducir la conducta agresiva y la intimidación, tanto en la escuela como a través de las tecnologías. En concreto, los objetivos específicos de este programa son: 1) fomentar la responsabilidad compartida entre los profesores; 2) promover un mejor entendimiento del problema; 3) enseñar procedimientos para hacer frente a los casos agudos; y, 4) realizar conjuntamente medidas preventivas en el contexto escolar. Desde un enfoque sistémico, este programa pretende crear un entorno en el que se considere el acoso como un comportamiento intolerable. Para fomentar la transferencia de conocimiento, este programa se basa en un modelo de formación de entrenador en cascada. De este modo los científicos responsables del programa formaron a entrenadores del programa *ViSC*, para que a su vez entrenaran a los profesores, que posteriormente formarían a los estudiantes en la prevención y actuaciones preventivas ante casos de acoso. En concreto, en el programa *ViSC* a través de un aprendizaje cooperativo se realizan diversas actividades que incluyen el uso de fotografías, películas, cortos, periódicos, juegos de rol y juegos interactivos. Para la evaluación de este programa se utilizó un diseño pre-post con 2042 estudiantes y 338 profesores. Los resultados de este programa muestran una mayor concienciación de la problemática del bullying y el cyberbullying. Y aunque este programa logró reducir a corto plazo las tasas de intimidación y agresión, a largo plazo no se vieron efectos.
- **The Media Heroes Cyberbullying Prevention Program** (Schultze-Krumbholz, Wolfer, Jakel, Zagorscak, & Scheithauer, 2012). Se trata de un programa de intervención y prevención del acoso tradicional y del cyberbullying desarrollado en Alemania. El objetivo principal de este programa es prevenir la problemática del cyberbullying principalmente a través de la promoción y fomento de la empatía, proporcionando conocimientos acerca de los conceptos, los riesgos de Internet, la ciberseguridad, las consecuencias legales de ser agresor cibernético, y la promoción de formas asertivas para involucrar a los espectadores. Se han desarrollado dos versiones del programa *Media Heroes*: una versión larga (15 sesiones) y una versión corta (4 sesiones). Las actividades que componen este programa son diversas e incluyen juegos de rol, debates, análisis de supuestos,

discusión de noticias y películas, y actividades de cooperación entre otras. La evaluación general de este programa mostró que es útil en la reducción de la comisión del ciberacoso, y en el aumento de la empatía y la autoestima. Además, después del programa también hubo una mejora de las habilidades de toma de perspectiva de otras personas, y una mejor percepción subjetiva de salud en los participantes. Recientemente, se elaboró un estudio para mostrar la eficacia de este programa con una muestra de 1075 adolescentes pertenecientes a 5 escuelas en Berlín, Alemania de 11 a 17 años. Los resultados de este estudio confirman que el programa *Media Heroes* reduce el acoso cibernético y el acoso tradicional (aunque no la victimización). En concreto, los efectos más pronunciados se encuentran en la versión larga del programa, siendo los participantes que informaron ser víctimas de forma simultánea de bullying y cyberbullying los que obtuvieron mejores resultados (Chaux, Velásquez, Schultze-Krumbholz, & Scheithauer, 2016).

- **Cyber friendly schools Project** (Cross et al., 2016). Este proyecto australiano dirigido a adolescentes, agentes escolares y familias tuvo como objetivo reducir el acoso cibernético mediante el fomento de un comportamiento positivo, prudente y responsable a través de las TIC's en los adolescentes. En concreto, el programa *Cyber Friendly* consta de 5 módulos con diferentes actividades que son implementados por los profesores en el horario escolar: 1) contextos: seguridad en las redes sociales, tipos de acceso a los entornos *online*, y la toma de control ante los riesgos; 2) contactos: las relaciones en Internet, toma de decisiones y competencias sociales; 3) confidencialidad: reputación digital, privacidad y protección; 4) conducta: autogestión en la búsqueda de ayuda, responsabilidad compartida de los espectadores, y comunicación positiva; 5) contenido: herramientas legales, naturaleza y prevalencia del cyberbullying, y resolución de conflictos. También este programa añade recursos para el aula dirigidos a los profesores y a las familias. La evaluación del programa *Cyber Friendly* siguió un diseño longitudinal prospectivo con 19 escuelas en el grupo experimental ($n = 1878$) y 16 escuelas en el grupo control ($n = 1504$). Los resultados muestran que este programa fomenta el uso positivo de las tecnologías y reduce el cyberbullying. Sin embargo, el efecto a la hora de

reducir el cyberbullying fue menor del esperado cuando se evaluaba el efecto a través de los años.

4.2.2. Programas de prevención en el ámbito nacional

- **Programa Conred “Conocer, construir, convivir en Internet y las redes sociales”** (del Rey et al., 2012; del Rey et al., 2016; Ortega-Ruiz, del Rey, & Casas, 2012). Este programa de prevención e intervención fue diseñado en España, concretamente en la Universidad de Córdoba. El interés del mismo es intervenir psicoeducativamente en la alfabetización digital de los adolescentes promoviendo a su vez la ciberconvivencia para con ello evitar situaciones de riesgo en Internet. En concreto, este programa gira en torno a tres elementos principales: 1) el desarrollo de emociones positivas y competencias sociales, haciendo especial hincapié en el fomento de la empatía; 2) la recopilación de información acerca del cyberbullying y el comportamiento positivo, prudente y seguro en Internet; y, 3) la implicación del equipo docente en la prevención de la intimidación. El *Programa Conred* se centra sobre todo en la convivencia escolar y la sensibilización mediante la empatía como claves para fomentar un ambiente de apoyo mutuo en Internet. De esta forma, sus autores fomentan un clima positivo para que los adolescentes puedan navegar por Internet de forma segura y sin riesgos. El *Programa Conred* consta de 8 sesiones, además de otras sesiones dirigidas a profesores y a padres. A su vez, se realiza una campaña de sensibilización para frenar el cyberbullying. Este programa fue implementado a 875 estudiantes de entre 11 y 19 años para demostrar su eficacia a través de un diseño cuasi-experimental con pruebas pre-test y post-test con grupo control. Los resultados mostraron que en el caso de las víctimas se redujo la cibervictimización y la victimización en el contexto escolar. Además, las víctimas también redujeron la dependencia interpersonal y la ilusión de control en su comportamiento en la red. Por otro lado, en el caso de los agresores, el grupo experimental experimentó una reducción en la implicación en el acoso tradicional y cibernético, y un aumento en la empatía. Por lo que respecta a los agresores-víctimas tras la intervención, hubo una reducción en la agresión cibernética, así como una reducción en la dependencia interpersonal e ilusión de control en el mundo virtual. Por último, los espectadores aumentaron los niveles

de empatía, y también vieron reducidas la dependencia interpersonal y la ilusión de control en el contexto cibernético.

- **Cyberprogram 2.0** (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014a). Este programa español realizado en el País Vasco comprende actividades cuya finalidad es prevenir y/o intervenir en situaciones de intimidación, tanto en la escuela como a través de las nuevas tecnologías. Las actividades del programa *Cyberprogram 2.0* persiguen estos cuatro objetivos principales: 1) identificar y conocer los conceptos relativos a la intimidación y el acoso cibernético; 2) analizar las consecuencias que tiene para las víctimas, los agresores, y los observadores la implicación en el acoso tradicional y cibernético; 3) desarrollar estrategias de afrontamiento específicas que logren prevenir y reducir los comportamientos de intimidación en el contexto real y virtual; y 4) fomentar variables positivas y habilidades sociales tales como la empatía, la escucha activa, el control de la ira, o la resolución constructiva de conflictos entre otras. Este programa consta de 20 sesiones que giran en torno a estos tres ejes: a) conceptualización e identificación del bullying y el cyberbullying; b) análisis de las consecuencias de estos tipos de intimidación; y, c) estrategias de afrontamiento para prevenir y saber actuar ante situaciones de acoso escolar y cibernético. El programa utiliza diferentes técnicas tales como las dinámicas de grupo, debates, juegos de rol, dramatizaciones, o estudio de casos entre otras. Se utilizó una metodología cuasi-experimental para evaluar la eficacia de *Cyberprogram 2.0*, y se administró un cuestionario de evaluación del programa (*CEP-Cyberprogram 2.0*) dirigido a los adolescentes que participaron en el programa, con el fin de evaluar el cambio que, en su opinión, habían experimentado por efecto del programa de intervención. Los resultados muestran que este tipo de intervención reduce las conductas de victimización y agresión en el bullying y cyberbullying, la agresividad premeditada e impulsiva y las estrategias de conflicto negativas. Además, los resultados muestran que tras implementar este programa se aumentó de forma significativa la resolución positiva de conflictos, las conductas sociales positivas, la autoestima y la empatía.

Tabla 8. Revisión de programas de cyberbullying por orden cronológico

Nombre	Autores y año	País	Número de sesiones	Resultados
Missing Internet safety program	Crombie & Trinneer (2003)	Canadá	6	<ul style="list-style-type: none"> - No existe un cambio en las conductas y actitudes de los adolescentes hacia el cyberbullying. - Menor probabilidad de publicar información personal como puede ser la edad, nombre de la escuela, o fotografías comprometidas. - Menor probabilidad de interacción en Internet con personas que no conocen en la vida real.
NetSmartzkids	Brookshire & Maulhardt (2005)	EE. UU.	–	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de la conciencia de los jóvenes sobre los peligros en Internet. - Mayor sensación de seguridad en Internet.
HAHASO: help, assert yourself, humor, avoid, self-talk, own it	Salvatore (2006)	EE. UU.	5	<ul style="list-style-type: none"> - Disminución de la intimidación escolar y cibernética - Mejora en las habilidades sociales y comportamientos positivos de los adolescentes.
i-Safe: cyber safety program	Chibnall et al. (2006)	EE. UU.	5	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de los conocimientos en seguridad cibernética. - Sin cambios en el comportamiento problemático en Internet.
IHOP	DiBasilio (2008)	Chicago	–	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento del número de profesores que consideran que la intimidación es un problema importante a tratar. - Los estudiantes ampliaron su definición de intimidación. - Disminución de la intimidación social y verbal. - Aumento del 11% de los estudiantes-líderes que ayudan a las víctimas.
The Best of Coping (BOC) Program y Cyber Savvy Teens (CST) Program	Chi & Frydenberg (2009)	Australia	10	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora en cuanto a la salud mental general de los adolescentes. - Mejores elecciones cuando se navega por Internet. - Programa BOC: mejora las estrategias de afrontamiento. - Programa CST: mejora el afrontamiento de cuestiones cibernéticas más específicas.

ThinkUKnow Internet safety program	Davidson et al. (2009)	Reino Unido	–	<ul style="list-style-type: none"> - Los adolescentes podían recordar los mensajes de sensibilización recibidos. - La opinión de la utilidad de este programa fue muy elevada, sobre todo en lo que respecta a la seguridad en Internet.
The Brief Internet Cyberbullying Prevention Program	Doane (2011)	Canadá	–	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de las ciberagresiones y de las actitudes positivas a este tipo de ciberintimidación. - Aumento del conocimiento del ciberacoso. - No se obtuvo diferencias significativas en la variable empatía.
Cybersmart!	Doyle (2011)	Florida, EE. UU.	8	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción del porcentaje de cibervictimización y ciberagresión en conductas ocasionales de acoso cibernético. - El programa no tuvo un efecto tan positivo cuando se trataba de ciberacoso realizado de forma intensiva.
Beatbullying cybermentors	Thompson y Smith (2011)	Reino Unido	–	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los incidentes de ciberacoso tuvieron una duración de unas semanas y se produjeron en la red social <i>Facebook</i>. - La mayoría de las víctimas conocía a sus ciberagresores que eran de su misma edad. - Los usuarios creían que los <i>Cybermentors</i> estaban bien formados. - Los usuarios recibieron un buen asesoramiento por parte de los <i>Cybermentors</i> - Los usuarios se sentían seguros utilizando este espacio virtual.
WebQuest	Brewer (2011)	Los Ángeles	5	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento en la sensibilización ante la problemática del cyberbullying. - Aumento en el conocimiento del ciberacoso.
The ConRed Program	del Rey et al. (2012); del Rey et al. (2016); Ortega-Ruiz et al. (2012)	España	8	<ul style="list-style-type: none"> - En las víctimas, se redujo la cibervictimización y victimización, además de la dependencia interpersonal y la ilusión de control en Internet. - En el caso de los agresores, se redujo la implicación en el acoso tradicional y cibernético, y se aumentó la empatía - En los agresores- víctimas hubo una reducción en la agresión cibernética, y en la dependencia interpersonal e ilusión de control en el mundo virtual. - En los espectadores se redujo la dependencia interpersonal y la ilusión de control en Internet, y se aumentó la empatía.

Empathic virtual buddy	van Der Zwaan et al. (2012)	Holanda	–	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento por parte de los usuarios de las señales emocionales expresadas por <i>Empathic virtual buddy</i>. - Percepción de los usuarios de que este personaje virtual toma en cuenta sus sentimientos. - Actitud positiva de los participantes hacia <i>Empathic virtual buddy</i>, y el entorno virtual en el que se enmarca esta propuesta de intervención hacia las víctimas.
NoTrap!	Menesiniet al. (2012)	Italia	–	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de la victimización y la intimidación en el acoso escolar. - Reducción de la cibervictimización, y el acoso cibernético.
CyberALLY	Anti-Defamation League (2012, 2016)	Atlanta	3 horas 6horas	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos aprendieron habilidades para afrontar el cyberbullying. - Mayor implicación a la hora de ayudar a las cibervíctimas. - Aumento en las estrategias preventivas para no ser víctimas de acoso cibernético.
Surf-fair	Pieschl & Urbasik (2013)	Alemania	1 o 2	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de incidentes cibernéticos negativos. - Reducción mayor de la victimización que de la ciberagresión. - Mejora de las estrategias productivas de afrontamiento ante casos de acoso cibernético. - Evaluación positiva de los participantes del programa.
The Labyrinth	Choleva et al. (2013)	Grecia	–	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor conciencia en no publicar datos personales a desconocidos en Internet. - Un 76% no entraría en un sitio web que no fuera seguro. - Un 71% reconocía que si se encontrara en una situación similar a las que presenta el videojuego pedirían la opinión de sus padres o profesores.
The WebQuest Cyberbullying Prevention Course	Lee et al. (2013)	Taiwán	8	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento en el conocimiento del cyberbullying. - Reducción de la intención de realizar comportamientos de ciberacoso. - Mayor conciencia de las reglas formales en el mundo virtual.
The KiVa Antibullying Program	Williford et al. (2013)	Finlandia	-	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de la persecución y la intimidación por acoso escolar. - Mejora de los síntomas psicológicos y del clima escolar. - Efectos positivos en la motivación y en el rendimiento académico. - Reducción en los niveles de cibervictimización y de ciberacoso.
Friendly ATTAC	van Broeckhoven & de Troyer (2013)	Bruselas	–	Debido a que el proyecto no ha finalizado, todavía no existen evidencias del programa y su eficacia.

Online Pestkoppentoppen	Jacobs et al. (2014)	Holanda	3	Actualmente, sus autores pretenden evaluar su eficacia en términos de reducir el acoso cibernético y los síntomas de ansiedad y depresión de las cibervíctimas
Cyberprogram 2.0	Garaigordobil & Martínez-Valderrey (2014a)	España	20	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de las conductas de victimización y agresión en el bullying. - Reducción de las conductas de victimización y agresión en el cyberbullying. - Disminución de la agresividad premeditada e impulsiva y las estrategias de conflicto negativas. - Aumento de la resolución positiva de conflictos, las conductas sociales positivas, la autoestima y la empatía.
Survivors!	Amse (2014)	Holanda	–	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora del conocimiento, la concienciación y la actitud ante las situaciones de acoso y ciberacoso. - Mejora en la adquisición de una responsabilidad compartida. - Mejora del clima escolar. - Mayor compromiso y autoeficacia en la defensa de las víctimas.
Arizona Attorney General's social networking safety and cyberbullying prevention	Roberto et al. (2014a)	EE. UU.	1	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor concienciación de las amenazas cibernéticas. - Mejora en la eficacia de las respuestas, actitudes y comportamientos en el mundo virtual, tales como establecer privacidad en las redes sociales o no hacerse amigos de personas desconocidas. - Reducción de la toma de represalias ante comentarios <i>online</i> ofensivos. - Aumento de la probabilidad de acudir a los adultos en caso de ciberacoso.
ViSC Social Competence Program	Gradinger et al. (2015)	Austria	–	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor concienciación de la problemática del bullying y del cyberbullying. - Reducción a corto plazo de las tasas de intimidación y agresión.
The Media Heroes Cyberbullying Prevention Program	Chaux et al. (2016)	Alemania	Versión larga 15 sesiones Versión corta 4 sesiones	<ul style="list-style-type: none"> - Reducción de la comisión de ciberacoso y del acoso tradicional (no de la victimización) - Aumento de la empatía y de la autoestima. - Mejora de la toma de perspectiva del otro, y de la percepción subjetiva de salud. - Mayores efectos en la versión larga del programa, y en las dobles víctimas.
Cyber friendly schools project	Cross et al. (2016)	Australia	5 módulos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta el uso positivo de las tecnologías. - Reduce el cyberbullying.

Si bien es cierto que en el ámbito nacional existen pocos programas de cyberbullying validados empíricamente, existen otro tipo de estrategias y recursos cuya finalidad es la prevención de la aparición y continuidad del cyberbullying. A continuación, se muestran algunas de estas estrategias preventivas:

1) Guías de cyberbullying: existen numerosas guías que ofrecen información sobre el cyberbullying, además de una serie de recomendaciones de actuación para saber intervenir o prevenir ante un caso de acoso cibernético. Algunas de estas guías son:

- Guía: “*Enséñales a ser legales en Internet*” y “*Sé legal en Internet*”. La Agencia Española de Protección de Datos (2016) realizó estas dos guías: una para los adolescentes y otra para los padres y profesores. Su objetivo es informar de los diferentes peligros que existen cuando los adolescentes se conectan a Internet, y concienciar acerca de las consecuencias que tiene acosar a un compañero a través de las tecnologías.
- Guía: “*Ciberbullying: prevenir y actuar*”. El Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, con la colaboración de la Fundación Atresmedia (Luengo, 2014), realizaron esta guía para: 1) difundir experiencias significativas y contrastadas en el tratamiento del cyberbullying; y, 2) fomentar el uso positivo y saludable de las tecnologías en los niños y adolescentes.
- Guía: “*Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*”. Save the Children (2014) realiza esta guía describiendo el problema del acoso y el ciberacoso a través de un análisis integral. El objetivo de esta guía es orientar las propuestas de actuación de los diferentes actores e instituciones implicados en la protección de los menores en el contexto escolar y cibernético (desde los poderes públicos hasta los centros educativos y las familias).
- Guía: “*Ciberbullying: guía de recursos para centros educativos de ciberacoso*”. El Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid realiza esta guía (Luengo, 2014), que ofrece información sobre el fenómeno del cyberbullying. En concreto, esta guía explica la tipificación jurídica de determinados comportamientos en la red y la forma de actuar frente a situaciones concretas de ciberacoso con los adolescentes. Además, un aspecto interesante de esta guía es

- que ofrece protocolos de intervención y unidades didácticas a desarrollar en el aula o en casa para trabajar con los menores el problema del cyberbullying.
- Guía: “*Guía de actuación contra el ciber-acoso*”. El Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2015) realiza esta guía que recoge aspectos importantes en la educación, prevención y actuación ante el problema del ciberacoso en la adolescencia, desde la perspectiva de la víctima y la del agresor.
 - Guía: “*Guía legal sobre cyberbullying y grooming*” y “*Guía sobre sexting: Qué es y cómo prevenirlo*”. El Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2009, 2011) realiza estas breve guías en la que se informa sobre las principales formas de ciberacoso que existen en el mundo virtual: cyberbullying, sexting y grooming. También, ofrece una serie de recomendaciones para saber cómo prevenir y actuar ante este nuevo tipo de intimidación entre adolescentes.
 - Guía: “*Guía de actuación contra el ciberacoso: padres y educadores*”. El Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2012) también realiza esta guía dirigida a padres y profesores para educar y concienciar a sus hijos en materia de seguridad en Internet. En concreto, esta guía ofrece pautas educativas, preventivas y de actuación, tanto para el menor victimizado como para el menor agresor.
 - Guía: “*Cuestiones y recomendaciones básicas para padres y educadores sobre el uso de redes sociales e Internet por los menores*”. La Asociación Profesional Española de Privacidad (Arias, González, Piña, Ribas, Suárez, & Telechea, 2015), realiza esta guía con el objetivo de enseñar a los menores a que hagan un buen uso de las tecnologías. Concretamente, esta guía ayuda a los menores a reconocer los peligros en la red, y ofrece recursos útiles para saber actuar ante los casos de ciberacoso.
 - Guía: “*Cyberbullying y privacidad: guía para profesores*”. Esta es una guía dirigida específicamente para que los profesores tengan más conocimiento acerca de la privacidad en Internet y el problema del cyberbullying. Esta guía se enmarca en el proyecto *European Superkids Online* (2014), que se integra en el Programa Daphne III, financiado por la Comisión Europea. Su principal objetivo

es el fortalecimiento de los menores contra la violencia *online*, a través de módulos *e-learning* entre diferentes países europeos entre los que está España.

2) Pantallas amigas (2004): es una iniciativa cuya misión es la promoción del uso seguro y saludable de las nuevas tecnologías, y el fomento de la ciudadanía digital responsable en la infancia y la adolescencia. En concreto, los objetivos que esta iniciativa son: 1) fomentar un entorno digital seguro evitando riesgos 2) favorecer un entorno digital saludable que busque el pleno bienestar individual y colectivo; y 3) desarrollar competencias, valores y habilidades para una ciberciudadanía positiva. De forma específica, ofrecen materiales audiovisuales didácticos en su *web*; realizan jornadas de difusión y estudios sobre menores y uso de las TIC's; y realizan intervenciones en municipios y centros escolares en colaboración con la administración.

3) Plan Director (Dirección General de la Policía, 2013): la policía nacional inició en 2007 este plan que tiene como objetivo mejorar el conocimiento de los menores y jóvenes sobre los recursos policiales para la prevención de la delincuencia y protección de las víctimas, en diferentes temáticas entre las que está el acoso escolar y el cyberbullying. Como medidas preventivas en el plan director cuenta con: charlas y conferencias dirigidas a los alumnos, padres y profesores; mecanismos de comunicación y cooperación; o vigilancias, entre otro tipo de actuaciones. Por lo que respecta al cyberbullying, se sensibiliza a los menores en la importancia de tomar precauciones y hacer un uso responsable de las TIC's. A su vez, también se concientia a los menores en las consecuencias legales de los delitos a través de la red.

4) Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (AEPAE) (2015-2017): el objetivo de esta asociación es desarrollar en niños y adolescentes un comportamiento preventivo dirigido a la resolución de conflictos en el entorno escolar. Para ello, se imparte formación especializada de técnicas psicológicas, sociales y físicas para ayudar al menor a enfrentarse al acoso escolar y al ciberacoso. Además, esta asociación es la fundadora e impulsora de un Plan Nacional contra el Acoso Escolar y el Ciberacoso que incluye intervenciones formativas en sensibilización, prevención y actuación para alumnos, padres y profesores. La doctoranda de esta tesis doctoral colabora de forma activa en esta asociación nacional impartiendo charlas de ciberacoso dirigidas a adolescentes, padres y profesores (*Anexo 4*).

CAPÍTULO V

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Capítulo V. Objetivos e hipótesis

5.1. Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar un programa pionero de cyberbullying que permita reducir y prevenir el acoso cibernético en población adolescente.

5.2. Objetivos específicos

Objetivo 1:

Elaborar un programa (Prev@cib) dirigido a informar, sensibilizar y potenciar recursos personales y sociales para la disminución y prevención del cyberbullying en población adolescente.

Objetivo 2:

Formar a los profesores para dotarles de herramientas y estrategias conceptuales, procedimentales y actitudinales para la implementación del programa Prev@cib en el aula.

Hipótesis 2.1: El curso de formación permitirá a los docentes implementar adecuadamente el programa Prev@cib en el aula y su grado de satisfacción con respecto a la formación recibida será elevado.

Objetivo 3:

Implementar y evaluar experimentalmente los efectos del programa Prev@cib comparando los resultados antes (Tiempo 1) y después (Tiempo 2) entre el grupo de intervención y el grupo control.

Objetivo 3.1:

Explorar en la fase pre-test (Tiempo 1) la homogeneidad entre los grupos de intervención y de control en las variables sociodemográficas (edad, sexo, ciclo académico y país) y en las variables objeto de estudio (conocimiento del cyberbullying, cibervictimización, ciberagresión, victimización escolar, conducta violenta en la escuela, exposición de datos personales online, conductas peligrosas en Internet,

autoestima, empatía, conducta ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida).

Objetivo 3.2:

Analizar si existen después de la intervención (Tiempo 2), diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control en las variables objeto de estudio.

Hipótesis 3.2.1: El grupo de intervención tendrá en Tiempo 2 un mayor conocimiento del cyberbullying que el grupo control.

Hipótesis 3.2.2: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en cibervictimización que el grupo control.

Hipótesis 3.2.3: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en ciberagresión que el grupo control

Hipótesis 3.2.4: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en victimización escolar que el grupo control.

Hipótesis 3.2.5: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en conducta violenta escolar que el grupo control.

Hipótesis 3.2.6: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en exposición pública de datos personales en redes sociales que el grupo control.

Hipótesis 3.2.7: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en conductas potencialmente peligrosas en Internet que el grupo control.

Hipótesis 3.2.8: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en autoestima que el grupo control.

Hipótesis 3.2.9: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en empatía que el grupo control.

Hipótesis 3.2.10: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en conducta de ayuda que el grupo control.

Hipótesis 3.2.11: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en percepción de ayuda del profesor que el grupo control.

Hipótesis 3.2.12: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en satisfacción con la vida que el grupo control.

Objetivo 4:

Analizar en el Tiempo 2, las relaciones entre el cyberbullying (cibervictimización y ciberagresión) con las variables de conocimiento del cyberbullying, victimización escolar, conducta violenta en la escuela, exposición datos personales online, conductas peligrosas en Internet, autoestima, empatía, conducta ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida.

Objetivo 5:

Analizar en el Tiempo 2 la capacidad predictiva de las variables objeto de estudio en la cibervictimización y la ciberagresión.

Hipótesis 5.1.: Dada la continuidad de roles, en la cibervictimización la variable con más peso predictivo será la victimización escolar y en la ciberagresión la conducta violenta escolar.

Objetivo 6:

Evaluar desde la perspectiva de los adolescentes (grupo intervención) el grado de cambio (de 1 a 10) experimentado por efecto del programa Prev@cib.

Hipótesis 6.1: El programa tendrá un efecto positivo en la percepción de cambio que experimentan los adolescentes participantes en cuanto a los conocimientos, capacidad de análisis, actitudes y comportamientos relacionados con el cyberbullying y el bullying.

Hipótesis 6.2: El programa tendrá un efecto positivo en la percepción de cambio que experimentan los adolescentes participantes en cuanto a mejora de autoestima, empatía, compañerismo y conducta de ayuda.

CAPÍTULO VI

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PREV@CIB

Capítulo VI. Descripción del programa Prev@cib

Objetivo 1:

Elaborar un programa (Prev@cib) dirigido a informar, sensibilizar y potenciar recursos personales y sociales para la disminución y prevención del cyberbullying en población adolescente.

6.1. Caracterización del programa Prev@cib

En el presente apartado se detalla la configuración del programa Prev@cib especificando cuáles son sus objetivos, a quién va dirigido y cuál es su base teórica. Además, también se describen cada uno de los tres módulos que componen este programa, y se especifican los materiales que son necesarios para su implementación.

6.1.1. Objetivos del programa Prev@cib

El objetivo principal del programa Prev@cib consiste en reducir y prevenir el cyberbullying en la población adolescente. Los objetivos específicos de este programa son los siguientes:

- Aumentar la información veraz y el conocimiento sobre el ciberacoso.
- Aumentar la navegación segura por Internet disminuyendo las conductas peligrosas online y la exposición pública de datos personales.
- Concienciar sobre el daño que causa el (cyber)bullying en términos de implicaciones jurídicas y psicológicas en la víctima, agresor y espectador.
- Reducir en el entorno virtual y en el entorno escolar la (ciber)victimización y la ciber(agresión).
- Potenciar la autoestima, empatía, conducta de ayuda y satisfacción con la vida.
- Mejorar en los alumnos la percepción de ayuda y apoyo social del profesor.

6.1.2. Población diana del programa

La población diana de este programa son adolescentes de ambos sexos, de edades comprendidas entre 12 y 18 años de 1º de la ESO a 2ª de Bachiller (incluidos los cursos de Formación Profesional).

6.1.3. Conceptualización teórica del programa

El programa Prev@cib se fundamenta en el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1981), atendiendo así a los diversos factores personales y sociales que influyen en la aparición y continuidad del acoso tradicional y cibernético en población adolescente. Además, con el propósito de ofrecer herramientas a los adolescentes, padres y profesores, para que tengan un conocimiento fundamentado sobre cómo actuar ante este tipo de problemáticas, este programa también se basa en la teoría del empowerment (Zimmerman, 2000). De acuerdo con esta teoría, se busca proporcionar recursos individuales, grupales y comunitarios como estrategia básica para que las personas puedan controlar sus propias vidas (en este caso, saber utilizar de forma adecuada las nuevas tecnologías para prevenir y solucionar cualquier situación de maltrato on line), y consigan con ello un mayor bienestar psicosocial. Por último, el programa Prev@cib también se basa en el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (1995), que sostiene que los comportamientos de responsabilidad se enseñan y se generalizan a otros contextos de la vida. A través de esta teoría, se pretende fomentar la idea de una responsabilidad compartida en la problemática del (cyber)bullying donde todas las partes implicadas (adolescentes, padres y profesores) se involucren en la prevención y la intervención del cyberbullying.

6.1.4. Descripción de los módulos del programa Prev@cib

El programa Prev@cib está constituido por diez sesiones que contienen dieciséis actividades (individuales o grupales) distribuidas en tres módulos que constituyen el eje de esta intervención en torno al acoso escolar y cibernético. Estos módulos engloban los aspectos básicos que debe atender cualquier programa de prevención al combinar el trabajo cognitivo, actitudinal y comportamental para la consecución de los objetivos propuestos (Chóliz, 2008; Mateos, 2013). En concreto, a lo largo de estos módulos se

pretende trabajar estos tres elementos en todos los agentes implicados (agresores, víctimas, espectadores) en la problemática del cyberbullying:

- **Módulo 1. Información de los riesgos y factores de prevención de la problemática del cyberbullying:**

Uno de los aspectos más importantes en la prevención del cyberbullying es la información en torno a las características, tipos y riesgos del entorno virtual, ya que de este modo los adolescentes son más conscientes de los peligros que existen en el mundo virtual. Un mayor conocimiento les permite a su vez detectar cuando están en una situación peligrosa en la red para tomar medidas preventivas al respecto. Varios programas o guías inciden en la importancia de concienciar a los adolescentes no solo de los peligros cibernéticos, sino también acerca de la importancia de la seguridad en la red (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014a; Agencia Española de Protección de Datos, 2016). Además de la explicación de los peligros existentes en el mundo virtual, es importante que los adolescentes conozcan otras medidas de seguridad que deben adoptar en Internet para no verse involucrados en la problemática del cyberbullying (Roberto, Eden, Savage, Ramos-Salazar, & Deiss, 2014b).

Si bien es cierto, es muy importante tener en cuenta que debido a la rapidez en qué cambian las formas de comunicarse a través de las tecnologías, la información que se ofrece sobre los tipos de riesgos en Internet y la forma de prevenirlos debe estar lo más actualizada posible. Antaño el ciberacoso se reducía a mandar *sms* o hacer llamadas, mientras que en el momento actual la diversidad de formas de ciberacosar es muy amplia, y seguirá aumentando y cambiado conforme las tecnologías avancen.

Un mayor conocimiento de estos aspectos por parte de los adolescentes permite una mayor detección de los peligros existentes en la red. Además, un mayor conocimiento también permite saber qué herramientas y recursos existen para prevenir este tipo de intimidación cibernética (Aguilar-Sandí, 2015; Beale & Hall, 2007). En definitiva, es necesario conocer en profundidad medidas básicas de seguridad y de protección en la red para entender el alcance del cyberbullying y prevenirlo. El primer paso para la prevención es, por tanto, que los adolescentes sean conscientes de la existencia de la violencia cibernética y la violencia escolar, y que sepan cuáles son sus características, causas y sus consecuencias, para que así puedan tener un rol activo en su prevención y erradicación.

- **Módulo 2. Concienciación y sensibilización hacia el acoso cibernético**

Otro aspecto importante en la prevención del acoso cibernético es la concienciación y sensibilización a los adolescentes acerca del daño y las consecuencias negativas que causa la violencia entre iguales, tanto en la escuela como a través de las tecnologías. De acuerdo con Garaigordobil (2011), las (ciber)víctimas de acoso tienen mayores síntomas depresivos, sentimientos de ansiedad, nerviosismo, irritabilidad, trastornos del sueño y dificultades para concentrarse. Sin duda la consecuencia más extrema del cyberbullying es el suicidio cuando la víctima decide acabar con su sufrimiento quitándose la vida. En el año 2012, el suicidio de Amanda Todd, de 15 años, conmocionó a la sociedad canadiense. Unas semanas antes de quitarse la vida, relataba en *YouTube* el ciberacoso sufrido desde hacía años. En 2017, Lucía de 13 años, decidía también acabar con su vida en Murcia (España) tras ser acosada diariamente en la escuela y a través de las redes sociales. Los suicidios de estos adolescentes evidencian todavía más la necesidad de adoptar medidas urgentes para prevenir estos sucesos trágicos. Si bien es cierto que la mayoría de los casos no alcanzan este nivel de gravedad, el estrés emocional ocasionado por la ciberintimidación es muy elevado y afecta al desarrollo psicosocial actual y futuro de los menores (Price & Dalgleish, 2010). También los agresores tienen consecuencias, desde la reforma del Código Penal en 2015, en España se han endurecido las penas para los menores que acosan a otros compañeros en el instituto y/o a través de las tecnologías. Con todo ello, la finalidad de este módulo es concienciar a los adolescentes que lo que para ellos es una simple broma o un juego puede acarrear consecuencias muy negativas en la víctima y los agresores.

Por otro lado, el hecho de que un tercio de los adolescentes no crea que sus profesores, aun sabiendo que hay un problema de acoso cibernético en la escuela, sean capaces de ayudarles (Li, 2007), evidencia la necesidad de implicar a la comunidad educativa en la prevención del ciberacoso.

En definitiva, en este segundo módulo es importante el trabajo con los adolescentes para que sean capaces de comprender las consecuencias perniciosas de la violencia escolar y cibernética, para fomentar cambios a nivel cognitivo, conductual y actitudinales que logren prevenir o detener los casos de ciber-acoso. De forma específica, la sensibilización que se persigue en este módulo pretende que las víctimas entiendan la necesidad de pedir ayuda para salir de la situación, que los agresores detengan su actividad y reparen el daño ocasionado, y que los espectadores entiendan la importancia de su implicación para que no se produzcan este tipo de intimidaciones.

- **Módulo 3. Implicación y compromiso en la prevención e intervención en el cyberbullying:**

La interactividad que proporcionan las TIC's, hace que los jóvenes adolescentes utilicen estas herramientas cada vez más en su día a día para socializarse, divertirse o hacer las tareas escolares. En definitiva, las TIC's son cada vez más utilizadas por los jóvenes como su modo de interacción con su entorno social y educativo. En una generación *hiperconectada* no resulta útil demonizar las tecnologías en base a sus peligros virtuales ya que el atractivo de las tecnologías es tal para los adolescentes, que priorizan las ventajas sobre las desventajas o peligros que tiene el uso de estos dispositivos electrónicos (Beckman & Hagquist, 2016; García-Valcárcel, Basilotta, & López, 2014).

De forma errónea, en ocasiones los progenitores o profesores piensan que si los adolescentes no disponen de conexión a Internet se evitan los riesgos de sus hijos o de sus alumnos a ser ciberacosados. La no conexión a Internet no es efectiva dada la importancia que tienen hoy en día las TIC's para los adolescentes como elemento de socializador de pertenencia a un grupo. Además, se puede acceder a Internet desde muchos otros lugares (locutorios, cibercafés, casas de amigos...) lo cual puede ser peor todavía, ya que en esos casos se pierde cualquier tipo de control sobre la conducta *online*. El hecho de que los adolescentes sean nativos digitales no es sinónimo que hagan un uso responsable y positivo de las tecnologías, es por ello que del mismo modo que en la vida real se les da una educación para que se comporten adecuadamente, se debe educar a los menores para que el ciberespacio sea un lugar dónde se fomente la ayuda mutua, la amistad y el compañerismo, y no los comportamientos violentos.

Un aspecto innovador del programa Prev@cib es su objetivo en conseguir una mayor implicación y compromiso por parte de todos los alumnos y profesores a la hora de prevenir y actuar en esta problemática. En este sentido, se hace hincapié en el papel de los alumnos que conocen y observan situaciones de acoso escolar o ciberacoso entre sus compañeros, ya que son claves para detectar y prevenir los casos de intimidación. En este sentido es conveniente fomentar un clima en el aula de respeto para que no se tolere ningún tipo de violencia entre los adolescentes, ni en el instituto ni en el entorno virtual.

6.1.5. Materiales e instrucciones para la aplicación del programa

El programa Prev@cib tiene un formato audiovisual (*Adobe Flash*), que es presentado a través de un proyector a los alumnos en clase para seguir el contenido de cada sesión. Por eso, es necesario realizar el programa en un aula con ordenador y proyector para seguir las sesiones de este programa.

En el desarrollo de las actividades de las sesiones que componen este programa el alumnado precisa de papel y lápiz, a excepción de la última sesión. En esta última sesión del programa, se propone a los adolescentes elaborar una campaña de prevención con el formato que prefieran (video, canción, cartel, juego...). Por ese motivo esta sesión puede requerir otro tipo de materiales que se ajustarán a los que tengan disponibles los adolescentes en el centro educativo. A la persona que implementa el programa se le facilita en un *USB* los siguientes recursos y documentos:

❖ Programa multimedia Prev@cib:

Dentro del *pen drive* existe una carpeta que contiene el programa Prev@cib. Tras entrar en el documento con el nombre *programa Prev@cib* se abre el programa donde aparece el siguiente corazón (*Figura 11*). Desde este menú de inicio se puede acceder a cada uno de los módulos que contienen los contenidos y actividades de cada una de las sesiones que componen el programa. En la pestaña *Material complementario* se encuentran algunas guías, materiales audiovisuales y enlaces web interesantes relacionados con la temática del cyberbullying. En concreto, al entrar en cada uno de los módulos aparecen las sesiones que contiene ese módulo concreto.

- Módulo 1: Información (contiene las sesiones 1, 2, 3 y 4)
- Módulo 2: Concienciación (contiene las sesiones 5 y 6)
- Módulo 3: Implicación y Compromiso (contiene las sesiones 7, 8, 9 y 10)
- Módulo Complementario: audiovisuales, páginas web de interés y guías.

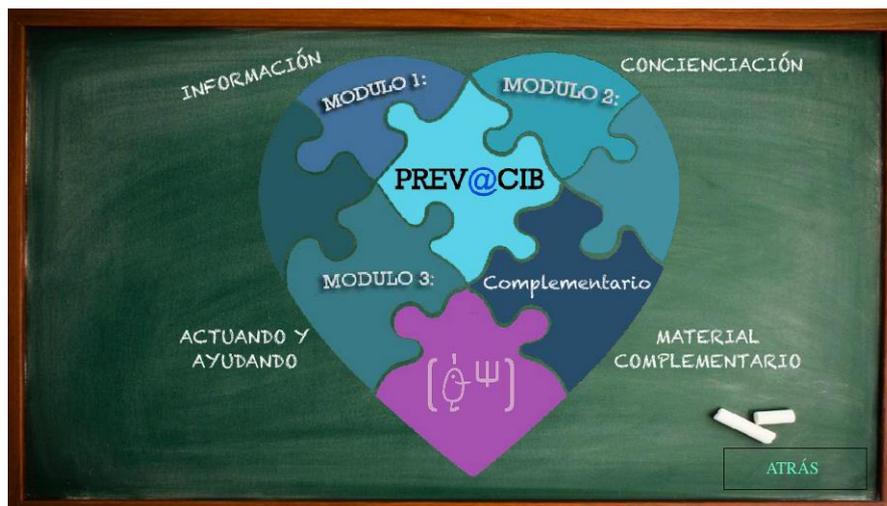


Figura 11. Demostración del programa multimedia Prev@cib

Si la persona quiere implementar una sesión, al entrar en el programa multimedia dentro cada sesión aparece directamente en pantalla completa un *Power Point* que explica los contenidos y lo que hay que hacer en cada sesión. La persona que implementa el programa pasa de una diapositiva a otra, pulsando los botones avance o retroceso del teclado del ordenador. Es importante señalar que en el mismo *Power Point* están incluidos los videos con los que se trabaja en las diferentes sesiones. Solo hace falta pinchar sobre la imagen para que se abran estos videos.



Figura 12. Ejemplo de cómo abrir una sesión del programa Prev@cib

❖ **Guía o manual del Programa Prev@cib**

El programa Prev@cib para su correcta implementación cuenta también con un libro-guía (manual). Cabe señalar que este manual es a su vez, el material base que se utiliza en el curso de formación dirigido a los profesores que desean implementar el programa. Se compone de los siguientes apartados que permiten que la persona que implementa el programa lo pueda hacer de forma adecuada:

- Descripción del programa y los objetivos de la investigación.
- Explicación detallada de cada una de las sesiones del programa.
- Evaluación de la eficacia del programa.
- Síntesis de las ideas principales del programa.
- Protocolo de actuación ante casos de ciberacoso

❖ **Cuadernillo de actividades del Programa Prev@cib**

Este documento contiene el material con las diferentes actividades que los alumnos deben realizar y entregar al final de cada sesión.

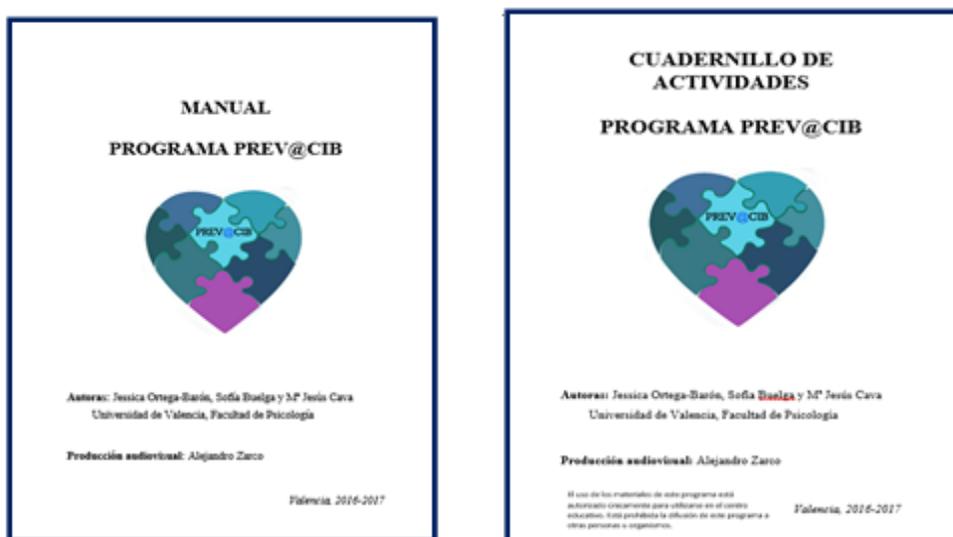


Figura 13. Manual y cuadernillo de actividades el programa Prev@cib

6.2. Descripción de las sesiones del programa Prev@cib

En este apartado se muestra, en primer lugar, cada una de las sesiones que componen el programa Prev@cib, para ello se especifica de forma breve tanto los objetivos (*Tabla 9*), así como una breve descripción de los contenidos de cada una de las sesiones y algunos ejemplos. En segundo lugar, también se plantean unas sugerencias metodológicas para la correcta aplicación del programa Prev@cib.

6.2.1. Descripción de las sesiones del programa

Como se ha mencionado anteriormente, este programa está formado por tres módulos con dieciséis actividades (individuales o grupales) y se realiza en horas de tutorías a lo largo de diez sesiones que tratan diferentes aspectos que influyen en la aparición, continuidad, erradicación y prevención del acoso escolar y ciberacoso. Cada sesión tiene una duración aproximada de 50 minutos. En la *Tabla 9* se muestra el logo, orden, nombre, actividades y objetivos de las diferentes sesiones que componen el programa Prev@cib.

- **Presentación del programa**

El programa comienza en la primera sesión con la presentación del mismo por parte de la persona que va a administrar el programa. En esta breve presentación se realiza una explicación sobre las sesiones, metodología que se va a llevar a cabo y su objetivo general. Un ejemplo de esta presentación sería el siguiente:

“A lo largo del curso durante las horas de tutorías, vamos a realizar actividades acerca de cómo utilizáis y os comunicáis con los demás a través de las tecnologías (Smartphones, ordenadores...). Además, vamos a aprender, debatir y conocer más las cosas buenas y malas que tienen las tecnologías para disfrutar de ellas, estar seguros en la red, y comunicarnos de forma respetuosa con los demás tanto en el instituto como a través del móvil, ordenador o Tablet. Son actividades divertidas donde vuestra opinión e implicación es muy importante.”

Tabla 9. Programa Prev@cib: módulos, sesiones, actividades y objetivos

<p>MÓDULO 1: Información</p> 	<p>Sesión 1 Mi vida es un escaparate</p>	<p>Actividad 1: Vídeo de la brujita o el adivino</p>	<p>Informar y concienciar sobre el carácter público de nuestros datos personales en Internet.</p>
	<p>Sesión 2 Peligros en la red: cyberbullying</p>	<p>Actividad 2: Juego ¡Ahora caigo!</p>	<p>Conocer aquellos conceptos relevantes del acoso escolar y cibernético.</p>
	<p>Sesión 3 Sexting y grooming</p>	<p>Actividad 3: Cuestionario reflexiones sobre el sexting Actividad 4: Dinámica del tren</p>	<p>Conocer en que consiste el sexting y el grooming.</p>
	<p>Sesión 4 Ciberprotección</p>	<p>Actividad 5: Cuestionario medidas de seguridad en Internet Actividad 6: Configuración de tu privacidad</p>	<p>Conocer una serie recomendaciones y consejos para no ser víctima de ciberintimidación.</p>
<p>MÓDULO 2: Concienciación</p> 	<p>Sesión 5 Consecuencias del CB Todos somos responsables</p>	<p>Actividad 7: Carta de apoyo a las víctimas Actividad 8: Hoja de respuestas al caso de Carla</p>	<p>Conocer las consecuencias legales y psicológicas del acoso y el ciberacoso.</p>
	<p>Sesión 6 ¿Y si fueras tú la víctima?, Entre el bien y el mal</p>	<p>Actividad 9: Ponte en cada lugar Actividad 10: Actividad del semáforo</p>	<p>Fomentar la empatía y el pensamiento crítico acerca de lo que es adecuado y no en la red.</p>

MÓDULO 3:
Implicación y
compromiso



<p>Sesión 7 Pro-activos, ¿Qué hacer ante el ciberacoso?</p>	<p>Actividad 11: Actividad del cómic</p>	<p>Concienciar a los adolescentes en la importancia de ayudar a la víctima de cyberbullying.</p>
<p>Sesión 8 Ciberayudantes</p>	<p>Actividad 12: Contrato ciberayudantes Actividad 13: Buzón de sugerencias</p>	<p>Explicar la figura del ciberayudante para detectar y ayudar a la víctima en situaciones de acoso.</p>
<p>Sesión 9 Me gusto, me gustas</p>	<p>Actividad 14: Me gusto, me gustas</p>	<p>Potenciar la autoestima y el buen clima entre los compañeros.</p>
<p>Sesión 10 ¡No más acoso!</p>	<p>Actividad 15: Campaña de prevención del cyberbullying Actividad 16: Cuestionario de valoración del programa</p>	<p>Implicar a los adolescentes en la prevención y no tolerancia a ningún tipo de acoso.</p>

6.2.2 Sugerencias metodológicas para la correcta aplicación del programa

La presentación de las sesiones del programa Prev@cib previamente descritas, se realiza de forma gradual y progresiva. Obviamente se pueden retomar los objetivos de sesiones anteriores para que los adolescentes adquieran o refuercen sus aprendizajes. Siguiendo las sugerencias de modelo de intervención de Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014a), es recomendable que cuando se aplique el programa se tengan en cuenta estas variables constantes: constancia inter-sesional (el mismo intervalo entre una sesión y otra); constancia espacio-temporal (en el mismo horario y en la misma aula todas las sesiones, siempre que sea posible); constancia de quien implementa el programa (la misma persona que aplique todas las sesiones); constancia de la estructura de la sesión (misma estructura de las sesiones, aunque difieran en los contenidos y actividades a realizar).

CAPÍTULO VII

FORMACIÓN A LOS PROFESORES

Capítulo VII. Formación a los profesores

Objetivo 2:

Formar a los profesores para dotarles de herramientas y estrategias conceptuales, procedimentales y actitudinales para la implementación del programa Prev@cib en el aula.

Hipótesis 2.1:

El curso de formación permitirá a los docentes implementar adecuadamente el programa Prev@cib en el aula y su grado de satisfacción con respecto a la formación recibida será elevado.

7.1. El rol central de las escuelas en el cyberbullying

A pesar de que el ciberacoso puede ocurrir en otros lugares diferentes al centro escolar, en la mayoría de las ocasiones, las víctimas son acosadas por sus propios compañeros de clase (Monks, Robinson, & Worlidge, 2012; Navarro & Larrañaga, 2015; Smith et al., 2008). Además, los estudios confirman que las actitudes y comportamientos de los compañeros de clase pueden predecir y cambiar las situaciones de ciberacoso (Festl & Quandt, 2013; Festl et al., 2015). En este sentido, es necesario contextualizar este problema en el contexto escolar ya que, al fin y al cabo, en la gran mayoría de ocasiones existe un solapamiento entre el acoso escolar y el cibernético, siendo el cyberbullying para muchos autores una continuidad del acoso escolar (Li, 2006; Willard, 2006). Si bien existen pautas y consejos específicos para el uso correcto de las TIC's, es necesario que los padres, profesores y, la sociedad en su conjunto, partan de que no existe una vida real y otra virtual, transcurriendo ambas en paralelo. De esta forma, lo que sucede en la una repercute en la otra, en consecuencia, las mismas recomendaciones y pautas que se transmiten a los menores para la vida cotidiana, son totalmente extrapolables a su comportamiento en Internet (Li 2007; Wright, 2016). De hecho, Prestridge y de Aldama (2016), en su estudio evidencian que las tecnologías son un medio muy conveniente y positivo en el proceso de enseñanza, y que, además, su uso repercute en el aprendizaje por parte de los alumnos, ya que se adapta a la era tecnológica en la que se encuentran.

De forma contraria a esta idea, la estrategia más utilizada para luchar contra el cyberbullying por parte de los centros educativos es la de restringir el uso de los dispositivos electrónicos dentro de los recintos educativos. Esta es una medida que resulta ineficaz, ya que el hecho de que el acoso se produzca fuera de la escuela no significa que sus repercusiones no afecten al clima escolar (Couvillon & Ilieva, 2011). De hecho, el clima escolar es uno de los aspectos que más influye en la aparición y continuidad del cyberbullying. Según, una de nuestras investigaciones recientes las víctimas de ciberacoso comparado al grupo de no víctimas, presentan un peor ajuste en las variables escolares, en concreto las cibervíctimas tienen una menor implicación escolar, un menor sentimiento de afiliación con sus compañeros y una menor percepción de ayuda por parte de los profesores (Ortega-Barón et al., 2016). En esta línea, son varios los estudios que evidencian como el ser intimidado por los compañeros a través de las tecnologías afecta a su rendimiento académico, a su bienestar psicológico y a su relación con la escuela (Tokunaga, 2010; Ybarra et al., 2006).

De forma contraria, la investigación también ha identificado los beneficios de un clima escolar respetuoso y positivo, incluyendo su papel en la prevención de la intimidación tradicional, y ahora en la intimidación cibernética. En este sentido el manejo de los comportamientos de intimidación en el aula parece ser uno de los elementos clave en la prevención del cyberbullying. De hecho, en un estudio de Ttofi y Farrington (2011) se muestra que una reducción de la intimidación está asociada con el manejo del aula y con reglas que trataban específicamente el acoso cibernético. Además, la evidencia empírica muestra las ventajas del clima escolar positivo en los resultados académicos y de comportamiento de los estudiantes (Thapa, Coheem, Higgins-D'Alessandro, & Guffy, 2012; Ttofi & Farrington, 2011). En esta línea se hace evidente que el fomento de un clima escolar positivo es una de las líneas prometedoras a la hora de combatir el cyberbullying. Al fin y al cabo, junto a las familias, las escuelas son una de las mejores líneas de defensa contra el creciente problema de la intimidación cibernética (O'Brennan et al., 2014).

La importancia de fomentar un buen ambiente en la escuela es tal en el ámbito nacional que cada centro educativo debe elaborar un Plan de Convivencia en el que se recogen todas las actividades cuyo objetivo sea fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar. Asimismo, dentro de este plan también se configuran un conjunto de normas de conducta que son de obligado cumplimiento por los alumnos y que garantizan un buen clima de convivencia en el centro educativo (Colegio Oficial de

Psicólogos de Madrid, 2014).

Por su parte, Hinduja & Patchin (2011) enumeran las siguientes maneras de promover un clima escolar positivo como forma de combatir el ciberacoso: establecer apoyo emocional, proporcionar apoyo y formación al personal educativo con respecto a las tecnologías, implementar mentores de pares, establecer reglas claras respecto al uso de la tecnología, compartir la información de cyberbullying semanalmente, desarrollar maneras para que los estudiantes denuncien el acoso cibernético de forma anónima, y alentar a los estudiantes a comprometerse contra el acoso cibernético. Dado el importante papel del clima escolar en la prevención de la violencia, son varios los autores que coinciden en que los programas desarrollados deben enfocarse en mantener y/o mejorar el clima escolar (Graigordobil & Martínez-Valderrey, 2014; O'Moore & Kirkham, 2001; Thapa et al., 2012; Tokunaga 2010).

Otro de los aspectos importantes en el papel que tienen las escuelas en la prevención del cyberbullying, es la relación que se establece entre el profesor y sus alumnos. Algunos estudios, evidencian que los adolescentes no perciben que estos puedan ser una figura de apoyo a la cual acudir en caso de ser víctima de cyberbullying (Kowalski & Limber; 2013; Li 2007). Así, mientras que la mayoría de los estudios centran su atención en examinar el ciberacoso desde la perspectiva del estudiante, solo unos cuantos estudios han tratado el tema de la percepción del profesorado ante el ciberacoso. En general las investigaciones muestran que los profesores subestiman el problema del cyberbullying, para ellos este problema es poco visible (Gradinger et al., 2017; Snakenborg, van Acker, & Gable, 2011). La literatura científica también evidencia que en muchas ocasiones los profesores se consideran poco competentes para lidiar con esta problemática, lo que hace que muchos de ellos exijan más formación específica que les ayude en este sentido (DeSmet et al., 2015; González-Calatayud, Prendes, & López-Pina, 2016). Esto, junto a la falta de confianza de los alumnos en sus profesores, pone en evidencia la necesidad de realizar cursos de formación que ayuden a los profesores a saber prevenir y actuar ante el cyberbullying.

Con todo lo expuesto en este apartado no es de extrañar que contextualizar los programas de prevención del cyberbullying en las escuelas se conciba como la mejor opción. De hecho, Rawana, Norwood, y Whitley (2011), consideran que los programas de prevención de acoso más exitosos invitan a un enfoque de diseño e implementación escolar. Además, la participación de los profesores a lo largo de un programa es esencial ya que el profesorado tiene un papel especial que contribuye al éxito de las propuestas

de prevención e intervención (Rawana et al., 2011). También es importante que las escuelas impliquen a toda la comunidad escolar para facilitar una visión común de cualquier programa implementado de cyberbullying (Pearce, Cross, Monks, Waters, & Falconer, 2011). En este sentido el enfoque de *toda la escuela* es el que resulta más prometedor a la hora de garantizar un mayor éxito de las intervenciones en el acoso cibernético (Swearer et al., 2009).

A este respecto, Childnet International (2007) es una iniciativa del Reino Unido que ejemplifica bien este enfoque comunitario de toda la escuela para la prevención y el tratamiento del acoso cibernético. La iniciativa opera bajo la creencia de que el acoso cibernético no debe ser tratado únicamente por un profesor, sino por toda la comunidad escolar. En concreto, se propone cuatro objetivos clave para asegurar el éxito de la prevención del acoso cibernético y orientar la implementación de medidas preventivas con el objetivo de que reflejen la cultura, las preferencias y las necesidades de la comunidad escolar (Childnet International, 2007):

- Asegurarse que las medidas del programa son accesibles y fáciles de entender para aquellos que se sienten menos seguros con las tecnologías.
- Hacer que el programa sea práctico para aumentar el empoderamiento de las personas, aumentando así su sentimiento de valía y autoeficacia a la hora de prevenir y tratar el cyberbullying.
- Proporcionar un programa integral que introduzca y explique cómo y por qué la tecnología es una parte esencial en la vida de los jóvenes
- Explicar la tecnología en lugar de demonizarla. Este método enfatiza la importancia de dar a los jóvenes las herramientas para usar las nuevas tecnologías de manera segura y responsable.

Muchas escuelas han explorado los beneficios de implementar programas de toda la escuela para prevenir el acoso escolar y nutrir relaciones positivas entre compañeros (O'Brennan et al., 2014; San Antonio & Salzfass, 2007; Thapa et al., 2012). De este modo, es necesario contar con la implicación de la escuela en la prevención del cyberbullying, no solo porque la evidencia empírica muestra sus ventajas, sino también por el importante papel que tiene la escuela en el periodo evolutivo de la adolescencia. En este contexto se justifica la realización de un curso de formación dirigido al profesorado para que sepan implementar el programa Prev@cib en las aulas.

7.2. Estructura y objetivos del curso de formación al profesorado

El programa Prev@cib ha sido diseñado para su aplicación en adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, y puede ser implementado por personal investigador o personal de los centros educativos previamente entrenados. De este modo, aunque el programa fue implementado por varias investigadoras, los profesores que mostraron interés en implementar el programa en sus aulas realizaron un curso formativo previamente antes de la aplicación del mismo. El objetivo general de este curso fue dotar a los centros educativos de herramientas y estrategias conceptuales, procedimentales y actitudinales para la implementación del programa Prev@cib en las aulas. Este curso, junto con el asesoramiento durante la implementación por parte de la doctoranda, pretende empoderar a los profesores para que sepan prevenir y actuar ante la problemática del cyberbullying.

El curso de formación estuvo formado por 10 sesiones de 2 horas cada una, con una duración total de 20 h. Las sesiones de entrenamiento y formación al profesorado se acordaron en las fechas que se ajustaban mejor a los interesados y a la investigadora que realizó dicho entrenamiento. En la *Tabla 10*, se muestra el orden, nombre y objetivos de cada una de las sesiones de este curso formativo. Concretamente, a lo largo del curso académico 2016-2017 se formó a 17 profesores, 1 jefe de estudios, 1 psicopedagoga y 1 director del centro educativo. Esta formación fue llevada a cabo por la investigadora Jessica Ortega Barón los lunes y viernes durante las horas de reunión de tutores por ciclo académico (lunes: 3º y 4º de la ESO, y viernes: 1º y 2º de la ESO).

Para seguir los contenidos de este curso y poder implementar el programa se entregó a los profesores un *pen drive* con todos los materiales necesarios. Así, los profesores tuvieron un manual con el que pudieron seguir todos los contenidos del curso formativo, el programa con sus módulos y sesiones informatizadas, y el cuaderno de actividades a cumplimentar por los alumnos. Cabe señalar que en el transcurso de la formación se enfatizó en que a pesar de que este curso ofrecía una formación básica, era necesario prepararse las sesiones antes de implementarlas. Para ello, se recomendó a los profesores que consultaran el apartado del manual *Aplicación del Programa* ya que se realiza una explicación detallada de cómo explicar cada uno de los contenidos y actividades de cada sesión. A su vez, para la implementación de cada una de las sesiones se recomendó a los profesores seguir los siguientes pasos:

1. Leer la ficha de la sesión que van a implementar en el *Manual del programa Prev@cib* (a partir de la página 23).
2. Imprimir el material de la sesión correspondiente en el documento *Cuaderno de actividades*.
3. Hacer la sesión, explicando los contenidos y realizando las actividades que correspondan.
4. Recoger las actividades realizadas por los alumnos en la sesión, realizando a su vez una pequeña valoración o debate de los contenidos para concluir la sesión.
5. Además, al finalizar cada módulo se entrega a los alumnos una breve ficha para valorar las sesiones que componen dicho módulo (*Anexo 2*).

Además de las sesiones presenciales de asesoramiento y retroalimentación, se facilitó a los profesores el correo electrónico de la doctoranda. De este modo, se pudo atender a todas aquellas las dudas o sugerencias con el fin de que la experiencia de implementar el programa les fuera agradable, y encontraran apoyo cuando se encontraban con aspectos que les dificultaba una correcta aplicación de las sesiones.

Se considera que las sugerencias y aportaciones de los profesores tanto en el curso formativo, como en el transcurso de la implementación del programa fueron muy valiosas. Al fin y al cabo, los profesores y el personal del centro educativo son quienes están día a día con los adolescentes, y son los que mejor pueden informar de qué aspectos del programa se comprenden o motivan en mayor medida a sus alumnos.

Tabla 10. Orden, sesiones y objetivos del curso formativo dirigido a los profesores

Nº de sesión	Nombre de la sesión	Objetivos de la sesión
1	Problemática del cyberbullying	Formar al profesorado en los principales conceptos, características, tipos y modos de actuar en la problemática del acoso escolar y cyberbullying.
2	Descripción programa Prev@cib	Conocer la finalidad, objetivos, características y metodología del programa Prev@cib.
3	Pase de cuestionarios antes de la implementación del programa	Instruir a los profesores para una adecuada administración de los cuestionarios antes de implementar el programa.
4	Implementación de las sesiones del Módulo 1	Enseñar al profesorado cómo implementar de forma adecuada cada una de las sesiones y actividades del Módulo 1 del programa Prev@cib.
5	Implementación de las sesiones del Módulo 2	Enseñar al profesorado cómo implementar de forma adecuada cada una de las sesiones y actividades del Módulo 2 del programa Prev@cib.
6	Implementación de las sesiones del Módulo 3	Enseñar al profesorado cómo implementar de forma adecuada cada una de las sesiones y actividades del Módulo 3 del programa Prev@cib.
7	Asesoramiento y retroalimentación	Asesorar a los profesores mientras se realiza la implementación del programa, ofreciéndoles a su vez retroalimentación en sus dudas y sugerencias.
8	Asesoramiento y retroalimentación	Asesorar a los profesores mientras se realiza la implementación del programa, ofreciéndoles a su vez retroalimentación en sus dudas y sugerencias.
9	Pase de cuestionarios después de la implementación del programa	Instruir a los profesores para una adecuada administración de los cuestionarios después de implementar el programa.
10	Retroalimentación final y valoración del curso formativo.	Obtener una retroalimentación final tras la implementación del programa, y una valoración de este curso formativo por parte de los profesores.

7.3. Cuestionario de evaluación del curso formativo a profesores

Al finalizar este curso formativo los profesores cumplimentaron un cuestionario de valoración. De esta forma pudimos obtener una retroalimentación de la formación realizada para responder así a sus necesidades en una futura implementación del programa Prev@cib (Tabla 11). Este cuestionario se diseñó *ad hoc* para esta investigación. A través de 8 ítems con un rango de respuestas de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo) el personal educativo evaluó de forma individual su satisfacción con el curso formativo en términos de metodología, contenidos y atención recibida por parte de la persona que implementó el curso.

Tabla 11.. Cuestionario de valoración del curso formativo por parte de los profesores

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo			
1	2	3	4	5			
1. La organización del curso (materiales y horarios) ha sido adecuada			1	2	3	4	5
2. La investigadora que nos ha dado la formación, ha transmitido con claridad los objetivos y contenidos del Programa Prev@cib			1	2	3	4	5
3. La duración del curso (número de sesiones de la formación) ha sido adecuada para aprender a implementar el Programa Prev@cib			1	2	3	4	5
4. La investigadora nos ha facilitado documentación y materiales suficientes y útiles para saber implementar el programa			1	2	3	4	5
5. La investigadora principal del programa ha estado accesible para resolver y atender nuestras dudas y sugerencias			1	2	3	4	5
6. En este curso se ha tenido en cuenta nuestras sugerencias para mejorar el programa			1	2	3	4	5
7. La formación me ha sido útil para saber implementar el Programa Prev@cib en mis tutorías			1	2	3	4	5
8. Si en un futuro se aplica una versión reducida del Programa Prev@cib en otros cursos, recomendaría hacer esta formación a mis compañeros-as			1	2	3	4	5

Los resultados revelan que la Media Total obtenida en este cuestionario fue de 4.23 sobre 5. Por tanto, la evaluación con respecto al curso formativo por parte de los profesores fue positiva. De forma específica se analizan los resultados de cada uno de los ítems que componen este cuestionario:

- Ítem 1: La organización del curso (materiales y horarios) ha sido adecuada. Este ítem obtuvo una media de 3.80 sobre 5, en concreto en este ítem el 70% de los profesores estuvieron de acuerdo en que la organización del curso fue adecuada.
- Ítem 2: La investigadora que nos ha dado la formación, ha transmitido con claridad los objetivos y contenidos del programa Prev@cib. Este ítem obtuvo una media de 4.50 sobre 5. En concreto, el 40% y el 55% de los profesores estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que los objetivos y los contenidos del curso se explicaron con claridad.
- Ítem 3: La duración del curso (número de sesiones de la formación) ha sido adecuada para aprender a implementar el programa Prev@cib. Este ítem obtuvo una media de 3.10 sobre 5. Las respuestas de los profesores al respecto fueron dispares, siendo en desacuerdo y de acuerdo las respuestas más frecuentes con un 35% cada una. Algunos profesores creían que hubiera sido positivo un mayor número de sesiones para profundizar más en la temática, mientras que otros consideraban que la duración del curso era adecuada no haciendo falta añadir más horas de formación.
- Ítem 4: La investigadora nos ha facilitado documentación y materiales suficientes y útiles para saber implementar el programa. Este ítem obtuvo una media de 4.60 sobre 5. Un 65% de los profesores estuvo muy de acuerdo y un 30% de acuerdo, en que los materiales utilizados para seguir las sesiones habían sido apropiados.
- Ítem 5: La investigadora principal del programa ha estado accesible para resolver y atender nuestras dudas y sugerencias. Este ítem fue el que obtuvo una mejor media (4.75 sobre 5). De hecho, el 75% de los profesores estuvieron muy de acuerdo, y un 30% de acuerdo, en que la investigadora estuvo accesible para resolver las posibles dudas y sugerencias por parte de los profesores.
- Ítem 6: En este curso se ha tenido en cuenta nuestras sugerencias para mejorar el programa. Este ítem obtuvo una media de 4.50 sobre 5. En concreto, los profesores estuvieron la mitad muy de acuerdo, y la otra mitad de acuerdo en

que se tuvieron en cuenta sus sugerencias para una mejora del programa.

- Ítem 7: La formación me ha sido útil para saber implementar el programa Prev@cib en mis tutorías. Este ítem obtuvo una media de 4.10 sobre 5. El 85% (60% de acuerdo y 25% muy de acuerdo) de los profesores consideró que el curso formativo fue de utilidad para saber implementar el programa Prev@cib en sus aulas.
- Ítem 8: Si en un futuro se aplica una versión reducida del programa Prev@cib en otros cursos, recomendaría hacer esta formación a mis compañeros. Este ítem obtuvo una media de 4.45 sobre 5. Casi el total de los profesores el 95% (45% de acuerdo, 55% muy de acuerdo), recomendarían este curso formativo a sus compañeros-as.

A continuación, se muestra un gráfico con los ítems ordenados de mayor a menor puntuación según las valoraciones hechas por los profesores (*Figura 20*).

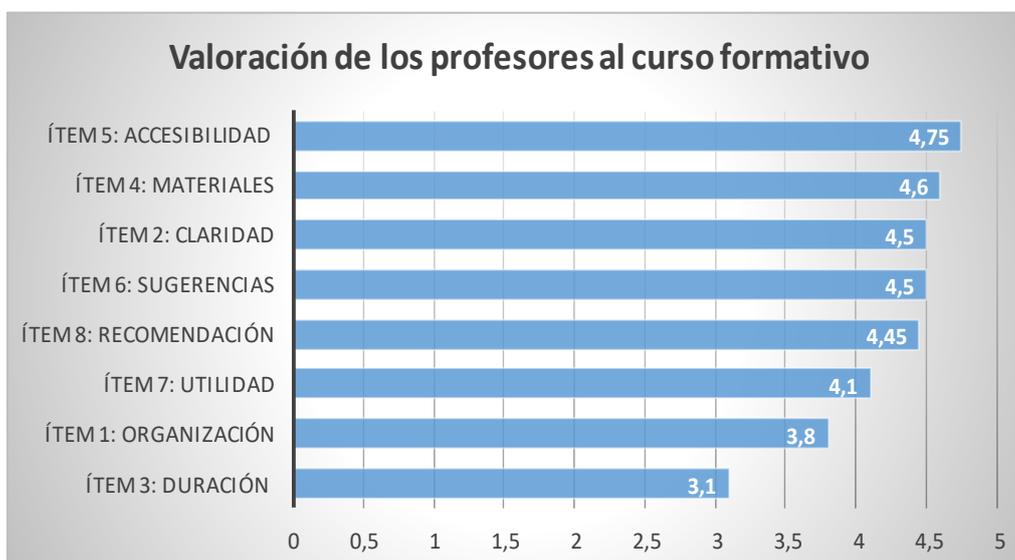


Figura 14. Valoración del curso formativo por parte de los profesores

CAPÍTULO VIII

MÉTODO

Capítulo VIII. Método

Objetivo 3:

Implementar y evaluar experimentalmente los efectos del programa Prev@cib comparando los resultados antes (Tiempo 1) y después (Tiempo 2) entre el grupo de intervención y el grupo control.

8.1. Diseño metodológico

Para evaluar los efectos que el programa Prev@cib, se utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pre-test y post-test con grupo de intervención y grupo de control. La evaluación es un requisito indispensable para garantizar la eficacia de las acciones preventivas o de intervención que se llevan a cabo. Para analizar y determinar si el programa alcanza los objetivos planteados, es necesario realizar una adecuada evaluación con el fin de averiguar si el programa produce cambios o mejoras reales en los participantes. A pesar de la relevancia que tiene la evaluación, la literatura científica evidencia que son escasas las publicaciones de intervención o prevención de conductas violentas en la adolescencia y del cyberbullying que proporcionan evidencia empírica sobre su eficacia, y menos aún aquellas evaluaciones basadas en la comparación de los cambios producidos por el programa con un grupo control (del Rey et al., 2012; Díaz-Aguado, 2005).

Este diseño de investigación permitió: 1) observar si aparecían diferencias en los conocimientos, actitudes y comportamientos en la muestra total de participantes a lo largo del curso (variable Tiempo); y 2) comprobar si existían diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control (variable Grupo) antes y después del programa (variable Tiempo).

En la *Figura 21* se muestra gráficamente el proceso que sigue el grupo de intervención y el grupo control en la presente investigación.



Figura 15. Diseño metodológico del programa Prev@cib

8.2. Participantes

La selección de los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia por su accesibilidad e interés previo en participar en la presente investigación (Creswell, 2014). Esta técnica de muestreo por conveniencia es una de las más utilizadas, y es muy útil para la investigación científica (McMillan & Schumacher, 2001; Mejía-Navarrete, 2000). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos públicos interesados en participar de la provincia de Valencia. Los estratos se establecieron en función de la equivalencia sociodemográfica de los centros educativos y en función de las variables: curso (1º, 2º, 3º, 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)).



Figura 16. Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria participantes

La muestra estuvo formada por 660 alumnos, de ambos sexos, de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M = 13.58$, $DT = 1.26$), pertenecientes a 35 clases de los cuatro institutos de ESO participantes en la investigación. La distribución entre chicos y chicas fue similar con un 53.2% ($n = 351$) de chicos y un 46.8% ($n = 309$) de chicas.

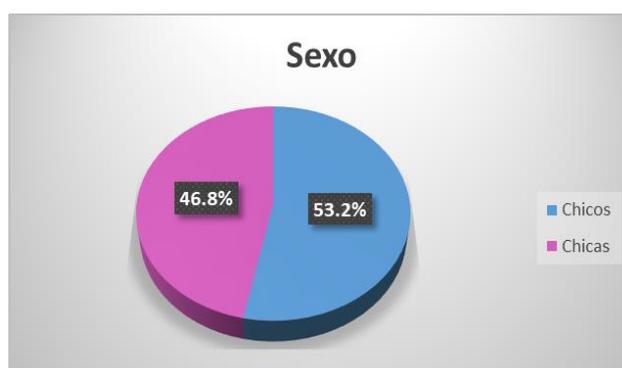


Figura 17. Proporción de la muestra en función del sexo

En relación a la edad, como se observa en la *Figura 24*, el 23.9% ($n = 158$) de los participantes tenía 12 años, el 28% ($n = 185$) 13 años, el 22.3% ($n = 147$) 14 años, el 18.8% ($n = 124$) 15 años, y finalmente, el 5.6% ($n = 37$) y el 1.4% ($n = 9$) 16 y 17 años respectivamente.

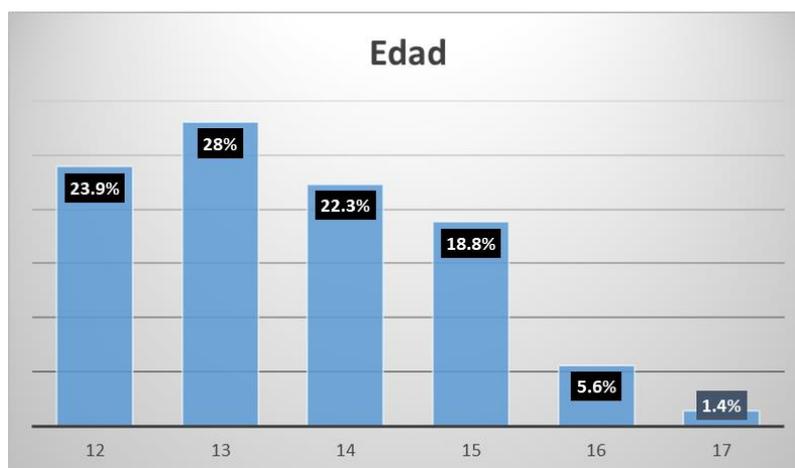


Figura 18. Proporción de la muestra en función de la edad

Con respecto a la distribución por curso académico, se puede observar en la *Figura 25*, que el 28.8% ($n = 190$) de los alumnos cursaba 1º de la ESO, el 32% ($n = 211$) 2º de la ESO, el 21.5% ($n = 142$) 3º de la ESO, y el 17.7% ($n = 117$) 4º de la ESO.

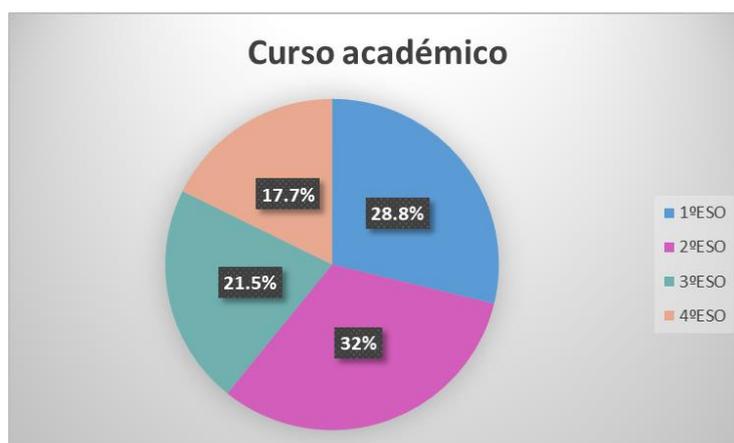


Figura 19. Proporción de la muestra en función del curso académico

Por último, respecto a la nacionalidad, un 93.8% ($n = 619$) de los participantes eran españoles y un 6.2% ($n = 41$) extranjeros (rumanos, marroquíes, ecuatorianos y búlgaros).

Descripción sociodemográfica del grupo de intervención y control

De los 660 alumnos de la muestra total, 424 participaron en el grupo de intervención (24 clases de los IES Toris y Gonzalo Anaya) y 236 en el grupo control (11 clases de los IES Ricardo Marín y Districte Marítim). El número promedio de alumnos por clase fue de 23 estudiantes.

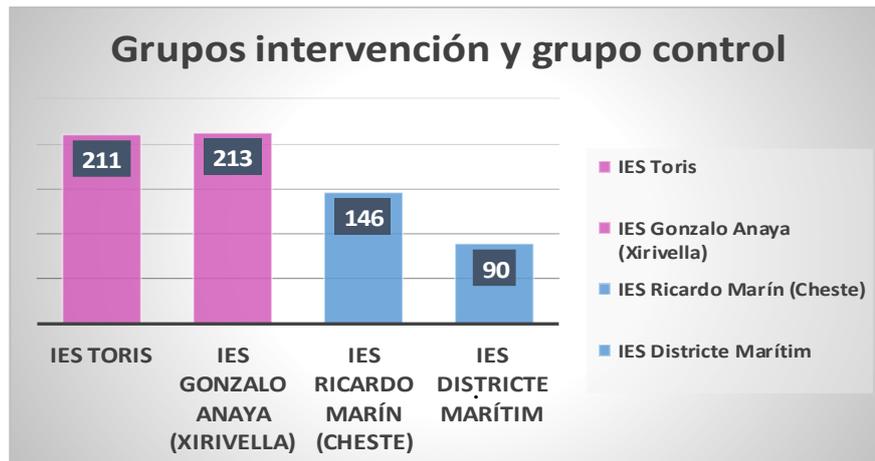


Figura 20. Distribución de la muestra en el grupo intervención y grupo control

El grupo de intervención, como se acaba de indicar, estuvo formado por 424 adolescentes, compuesto por 195 chicas (46%) y 229 chicos (54%), de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M = 13.50$ y $DT = 1.29$). Un 32.1% ($n = 136$) cursaban 1º de la ESO, un 28.5% ($n = 121$) 2º de la ESO, un 21.2% ($n = 90$) 3º de la ESO y un 18.2% ($n = 77$) 4º de la ESO. El 93.9% de los participantes ($n = 398$) eran de nacionalidad española y el 6.1% ($n = 26$) extranjeros (rumanos, ecuatorianos y colombianos en mayor medida).

El grupo de control estuvo formado por 236 alumnos, compuesto por 114 chicas (48.3%) y 122 chicos (51.7%), de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M = 13.70$ y $DT = 1.20$). Un 22.9% ($n = 54$) cursaban 1º de la ESO, un 38.1% ($n = 90$) 2º de la ESO, un 22% ($n = 52$) 3º de la ESO y un 16.9% ($n = 40$) 4º de la ESO. El 93.6% de los participantes ($n = 221$) eran de nacionalidad española y el 6.4% ($n=15$) extranjeros (bolivianos, ecuatorianos y marroquí en mayor medida).

8.3. Procedimiento

Durante los meses de mayo y julio del año 2016, se realizaron varias reuniones informativas con el equipo directivo de los centros educativos seleccionados, para explicarles los objetivos de la investigación y metodología del programa Prev@cib. Después de obtener el acuerdo de la dirección y las autorizaciones paternas, entre los meses de septiembre y octubre del año 2016 (Tiempo 1), y entre los meses de mayo y junio del 2017 (Tiempo 2), se administró una batería de cuestionarios a todos los alumnos participantes. Estos instrumentos fueron cumplimentados *online* en algunos centros y en papel en otros, siempre bajo la

supervisión del personal formado en el programa Prev@cib. En el pase de cuestionarios se informó a los adolescentes que su participación era voluntaria y anónima. Ningún estudiante rehusó contestar.

Por otra parte, el programa Prev@cib compuesto por 10 sesiones se implementó entre los meses de octubre del 2016 y mayo del 2017 en el horario de tutorías. Las personas formadas en el programa por la propia doctoranda que participaron fueron 13 profesores tutores (1 clase por tutor), 2 investigadoras (2 clases por investigadora), 1 psicóloga- técnico de Servicios Sociales de la Unidad de Prevención Comunitaria (3 clases) y la doctoranda (4 clases; una por curso académico). Después de la implementación del programa en las aulas, se realizó una sesión de retroalimentación con cada uno de los centros educativos participantes para evaluar el programa y proponer acciones de mejora para el futuro.

La investigación acción realizada con los alumnos siguió los valores éticos demandados en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki, el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y la Declaración Universal de la UNESCO de Derechos Humanos. Esta investigación fue aprobada por el Comité ético de la Universidad de Valencia (número; H1456762885511).

8.4. Instrumentos

Los instrumentos utilizados la presente tesis doctoral fueron los siguientes (*Anexo I*):

- *Escala de Victimización a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYBVIC*; adaptación de Buelga, Ortega-Barón, & Torralba, 2016). La escala CYBVIC está compuesta por 15 ítems que miden la experiencia del adolescente como víctima de cyberbullying a través del móvil o Internet en los últimos 12 meses (por ejemplo: “Me han insultado o puesto en ridículo a través de las redes sociales, Internet o móvil”). La escala mide desde la perspectiva de la víctima comportamientos cibernéticos de hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad, exclusión social, violación de la intimidad y suplantación de la identidad. Esta escala contiene también un ítem de control (por ejemplo: “Las preguntas de este cuestionario no las he leído y estoy contestando al azar”). Los ítems se contestan mediante una escala tipo Likert con 5 posibilidades de respuesta (nunca, pocas veces, algunas veces, bastantes veces y muchas veces). Investigaciones previas han confirmado las adecuadas propiedades psicométricas de la escala (Buelga, Cava, & Musitu, 2012b; Ortega-Barón et al., 2016). El alfa de Cronbach para esta escala fue de .88 en el Tiempo 1 y de .89 en el Tiempo 2.

- *Escala de Agresiones a través del Teléfono Móvil y de Internet (CYB-AGRESS;* adaptación de Buelga et al., 2016). La escala CYB-AGRESS está compuesta por 15 ítems que miden la frecuencia con la que se ha participado en comportamientos agresivos a través de nuevas tecnologías en los últimos 12 meses (por ejemplo, “He insultado o puesto en ridículo a alguien por las redes sociales, Internet o móvil”). La escala mide desde la perspectiva del agresor comportamientos cibernéticos de hostigamiento, persecución, denigración, violación de la intimidad, exclusión social, violación de la intimidad y suplantación de la identidad. Esta escala también contiene un ítem de control (por ejemplo: “He contestado a estas preguntas sin prestar ninguna atención”). Los ítems se contestan mediante una escala tipo Likert con 5 posibilidades de respuesta (nunca, pocas veces, algunas veces, bastantes veces y muchas veces). Esta escala ha sido utilizada y validada en investigaciones previas (Buelga et al., 2015; Ortega-Barón et al., 2017). El alfa de Cronbach obtenido en esta escala fue de .80 en el Tiempo 1, y .90 en el Tiempo 2.

- *Escala de Victimización entre Iguales en el contexto escolar* (Cava & Buelga, en prensa). Este instrumento está formado por 12 ítems que evalúan el grado de victimización en la escuela durante el último curso escolar (por ejemplo, “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado” o “Algún compañero me ha apartado de mi grupo de amigos”). El rango de respuestas de esta escala va de 1 a 5 (nunca, solo 1 vez, algunas veces durante el último mes, bastantes veces durante el último mes y me pasa muy a menudo). El alfa de Cronbach para esta escala fue de .88 en el Tiempo 1 y de .90 en el Tiempo 2.

- *Escala de Conducta Violenta en la Escuela* (adaptación de Little, Henrich, Jones, & Hawley, 2003). Esta escala está compuesta por 12 ítems que miden con un rango de respuesta de 1 a 5 (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre) los comportamientos agresivos realizados hacia los iguales en el contexto escolar en los últimos 12 meses (por ejemplo “Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás” o “Soy una persona que desprecio a los demás”). El alfa de Cronbach de la escala en este estudio fue .72 en el Tiempo 1 y .79 en el Tiempo 2.

- *Escala breve de autoestima* (RSE; Adaptación de Cogollo, Campo-Arias, & Herazo, 2015). Esta escala está compuesta por 5 ítems que evalúan con un rango de respuesta de 1 a 4 (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo), los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo (por ejemplo: “Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso”). El alfa de Cronbach fue de .80 en el Tiempo 1 y .85 en el Tiempo 2.

- *Escala de Preocupación Empática* (IRI; adaptación de Pérez-Albéniz, de Paúl, Etxeberria, Montes, & Torres, 2003). Se ha utilizado la subescala de preocupación empática

compuesta por 7 ítems que miden los sentimientos de desasosiego e inquietud ante el malestar de otros (por ejemplo: “Me da pena y me preocupo por personas menos afortunadas o con menos suerte que yo”), y por 1 ítem control (“Estoy contestando a las preguntas sin leerlas”). Los sujetos contestan en un rango de respuesta de 0 a 4 (no me describe bien, me describe un poco, me describe bien, me describe bastante bien y me describe muy bien). Esta subescala ha sido utilizada y analizada en investigaciones previas (de Corte, Buysse, Verhofstadt, Roeyers, Ponnet, & Davis, 2007; Mestre, Frías, & Samper, 2004; Pérez-Albéniz et al., 2003). En el presente estudio, el alfa de Cronbach para esta escala fue de .67 en el Tiempo 1 y .65 en el Tiempo 2.

- *Escala de conducta de ayuda* (adaptado de Calvo, González, & Martorell, 2001; Carlo, Husmann, Christiansen, & Randall, 2003; Inderbitzen & Foster, 1992). La escala de conducta de ayuda elaborada para este estudio está compuesta por 7 ítems con un rango de respuesta de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo), en los que se obtiene un índice general de la frecuencia con la que el adolescente ayuda a los demás (por ejemplo: “Cuando veo que alguien tiene un problema le ayudo”). El alfa de Cronbach de esta escala en el presente estudio fue de 0.73 en el Tiempo 1 y 0.71 en el Tiempo 2.

- *Escala de Percepción de Ayuda del Profesor* (CES; adaptación de Fernández-Ballesteros & Sierra, 1989). La escala de percepción de ayuda del profesor es una subescala del cuestionario original de Clima Escolar (*Classroom Environment Scale, CES*) de Moos, Moss y Trickett (1984), que fue adaptada al castellano por Fernández-Ballesteros & Sierra (1989). La escala de percepción de ayuda del profesor está formada por 7 ítems que evalúan con un rango de respuesta de verdadero y falso, la percepción que tiene el alumno sobre el grado de apoyo y ayuda que recibe por parte de sus profesores (por ejemplo: “Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a sus alumnos”). En esta escala incluye además un ítem de control (“Contesto al azar sin leerme ninguna pregunta”). Estudios previos avalan la fiabilidad de esta escala que ha sido ampliamente utilizada (Cava et al., 2007; Cava, Musitu, Buelga, & Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Musitu, & Moreno, 2008; Ortega-Baron, Buelga, & Cava, 2016). El alfa de Cronbach de esta escala en el presente estudio fue de 0.75 en el Tiempo 1 y 0.77 en el Tiempo 2.

- *Escala de Satisfacción con la vida* (adaptación de Atienza, Pons, Balaguer, & García-Merita, 2000). Esta escala está compuesta por 5 ítems que miden el índice general de bienestar subjetivo que el adolescente percibe en su vida (por ejemplo: “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). El rango de respuesta de los ítems oscila entre 1 y 5 (muy en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de

acuerdo y muy de acuerdo). El coeficiente alfa de Cronbach en su versión original es de .84, siendo también adecuada su fiabilidad en otras investigaciones previas (Buelga et al., 2009; Martínez-Antón, Buelga, & Cava, 2007; Micó-Cebrián, 2017; Pavot, 2014). El alfa de Cronbach de esta escala en el presente estudio fue de .77 en Tiempo 1, y .80 en Tiempo 2.

- *Cuestionario de evaluación del Programa Prev@cib* (adaptado de Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014a). Este instrumento mide desde la perspectiva del participante en una escala de 1 (no he cambiado nada) a 10 (he cambiado muchísimo), el grado de cambio que percibe que ha tenido lugar en su conocimiento del ciberacoso, creencias y conductas con sus iguales. La escala mide con 20 ítems (10 ítems cada uno): a) los conocimientos, creencias y comportamientos relacionados con el acoso cibernético y escolar, y b) la potenciación de factores de desarrollo y afectivo-emocional, recursos psicosociales de compañerismo, conducta de ayuda, autoestima y empatía. Para garantizar la sinceridad en las respuestas de los participantes, esta escala administrada en una sesión final no contiene ningún dato sociodemográfico del estudiante, a excepción del curso. El alfa de Cronbach en el presente estudio fue de .95 para el total de la escala. El índice de consistencia interna fue .92 para el factor de conocimientos y de .89 para el factor de recursos psicosociales.

Por otra parte, después de una exhaustiva revisión de la literatura, se utilizó un criterio interjueces formado por 7 expertos en adolescencia y ciberacoso (criterio interjueces) para construir unos instrumentos que respondiesen específicamente a la evaluación de determinados constructos vinculados directamente a los propósitos de la investigación. Se siguieron las pautas de confidencialidad entre jueces, desconocimiento de la información elaborada por los otros jueces, envío y recepción de la información a través de medios diferidos y tiempo limitado de resolución de 15 días para cada juez. Los cuestionarios elaborados *ad hoc* fueron:

- *Escala de conocimiento del ciberacoso*. Esta escala consta de 7 ítems que evalúan con tres posibilidades de respuesta 0 (no lo sé), 1 (falso), 2 (verdadero), el grado de conocimiento sobre el acoso cibernético (por ejemplo: “En Internet cuando te metes con alguien de forma anónima, no te pueden pillar”). El alfa de Cronbach de la escala en el Tiempo 1 fue de .70, y de .74 en el Tiempo 2.

- *Escala de exposición de datos personales en las redes sociales*. Esta escala de verdadero-falso presenta un listado de 7 datos personales que son visibles públicamente en las redes sociales del adolescente: nombre, apellidos, número de teléfono, dirección de casa, edad, quienes son sus familiares, y lugares a los que va. El alfa de Cronbach fue de .71 en el Tiempo 1 y .75 en el Tiempo 2.

- *Escala de conductas potencialmente peligrosas en Internet*. Esta escala está compuesta por 9 ítems y mide con un rango de respuesta de 1 a 3 (nunca, a veces, muchas veces) la frecuencia con la que se han realizado conductas de navegación insegura en Internet (por ejemplo: “Hablar con desconocidos en las redes sociales”). El alfa de Cronbach fue de .71 en el Tiempo 1 y .78 en el Tiempo 2.

8.5. Análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 22.0 para Windows). En primer lugar, se realizaron análisis de homogeneidad entre los grupos de intervención y de control con la prueba Chi-cuadrado para las variables categóricas (sexo, ciclo académico y país), y prueba *T* para la variable continua edad. También se utilizó la prueba de Levene para analizar la homogeneidad de varianzas entre los grupos en las variables de estudio, así como la prueba *T* para la comparación de medias entre los grupos de intervención y control en las variables estudiadas.

En segundo lugar, como eje central de los análisis para evaluar los efectos del programa en cada una de las variables de estudio, se utilizó el análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 2x2) con factor inter-grupo (grupo de intervención y grupo control) y factor intra-sujeto (antes y después del programa: Tiempo 1 y Tiempo 2). El uso de esta prueba estadística se recomienda cuando los grupos seleccionados son naturales y no son iguales en la situación inicial –pre-test– (Weinfurt, 2000). Para todas las pruebas indicadas, se utilizó el estadístico η^2 como indicador del tamaño del efecto del contraste realizado. Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988), dicho tamaño del efecto fue considerado pequeño cuando $\eta^2 < .06$, mediano cuando $\eta^2 < .15$ y grande cuando $\eta^2 > .15$. También se calculó la potencia observada en cada una de las variables analizadas, esta prueba estadística calcula la probabilidad para rechazar una hipótesis nula falsa, viendo el porcentaje de efecto del programa que es detectado, reduciendo así el error tipo II.

En tercer lugar, para analizar en Tiempo 2 las relaciones existentes entre la cibervictimización y la ciberagresión con las variables de estudio se realizaron diversos análisis correlacionales. En cuarto lugar, se efectuaron análisis de regresión lineal múltiple para analizar el valor predictivo de las variables analizadas en la cibervictimización y en la ciberagresión. Por último, en quinto lugar, se realizaron análisis descriptivos con la finalidad de conocer en el grupo de intervención qué cambios cognitivos, sociales y conductuales se han producido en mayor medida en los participantes del programa.

CAPÍTULO IX

RESULTADOS

Capítulo IX. Resultados

Objetivo 3.1:

Explorar en la fase pre-test (Tiempo 1) la homogeneidad entre los grupos de intervención y de control en las variables sociodemográficas (edad, sexo, ciclo académico y país) y en las variables objeto de estudio (conocimiento del cyberbullying, cibervictimización, ciberagresión, victimización escolar, conducta violenta en la escuela, exposición pública de datos personales online, conductas peligrosas en Internet, autoestima, empatía, conducta ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida).

9.1. Descriptivos sociodemográficos de los grupos (Tiempo 1)

La distribución por frecuencias en las variables: sexo, edad y ciclo académico, entre el grupo de intervención y grupo de control se presenta en la *Tabla 12*.

Tabla 12. Descriptivos sociodemográficos del grupo intervención y grupo control

Variables	Grupo de intervención (n = 434)	Grupo de control (n = 236)	p
Edad, M (DT)	13.50 (1.29)	13.72 (1.21)	.036
Sexo			.568
Chicas	29.5% (n = 195)	17.3% (n = 114)	
Chicos	34.7% (n = 229)	18.5% (n = 122)	
Ciclo académico			.919
1 ^{er} ciclo (1 ^o y 2 ^o ESO)	38.9% (n = 257)	21.8% (n = 144)	
2 ^o Ciclo (3 ^o y 4 ^o ESO)	25.3% (n = 167)	13.9% (n = 92)	
País			.909
Español	60.3% (n = 398)	33.5% (n = 221)	
Extranjero	3.9% (n = 26)	2.3% (n = 15)	

La prueba Chi-cuadrado indica que los grupos son homogéneos en las variables sociodemográficas sexo, $\chi^2(1) = .33$; $p = .568$, ciclo académico, $\chi^2(1) = .01$; $p = .919$, y país, $\chi^2(1) = .02$; $p = .909$. Sin embargo, en la variable edad, la prueba *t* para variables continuas, muestra que la existencia de diferencias significativas entre el grupo de intervención y control ($t = -2.10$; $p = .036$).

9.2. Prueba Levene de homogeneidad de varianzas

En la *Tabla 13*, se presentan los resultados de la prueba de Levene que permite comprobar la homogeneidad de varianzas en el momento pre-test entre el grupo de intervención y el grupo de control en las variables de estudio. Los resultados obtenidos corroboran el supuesto de homogeneidad de matrices de varianzas entre ambos grupos para todas las variables dependientes, excepto para la variable conocimiento del cyberbullying. De ahí, posteriormente el uso de una prueba de diferencia de promedios no paramétrica con esta variable.

Tabla 13. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas de muestras independientes

	Prueba de Levene	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Conocimiento del cyberbullying	6.78	.009
Cibervictimización	0.00	.989
Ciberagresión	4.07	.064
Victimización escolar	0.76	.383
Conducta violenta escolar	0.30	.584
Exposición datos online	0.23	.626
Conductas peligrosas Internet	0.15	.690
Autoestima	0.75	.385
Empatía	0.51	.473
Conducta de ayuda	2.62	.106
Percepción ayuda del profesor	0.53	.467
Satisfacción con la vida	0.19	.662

9.3. Diferencias de medias entre los grupos en las variables de estudio (Tiempo 1)

Como se puede observar en la *Tabla 14*, los resultados indican que no existen diferencias significativas ($p > .05$) en el grupo de intervención y el grupo de control en la mayoría de las variables: conocimiento del cyberbullying, cibervictimización, ciberagresión, victimización escolar, conducta violenta escolar, exposición de datos personales online, conductas peligrosas en Internet y satisfacción con la vida.

Tabla 14. Diferencia de medias en los grupos (Tiempo 1): Media (DT), prueba T

Variables	Grupo Tiempo 1		t
	Intervención	Control	
Conocimiento cyberbullying	321.49 ^a	343.82 ^a	-1.46 ^a
Cibervictimización	1.27 (0.41)	1.28 (0.39)	-0.49
Ciberagresión	1.21 (0.28)	1.24 (0.34)	-1.29
Victimización escolar	4.97 (1.89)	5.12 (2.02)	-0.96
Conducta violenta escolar	3.87 (0.92)	3.96 (0.96)	-1.25
Exposición datos online	0.97 (0.83)	1.01 (0.90)	-0.62
Conductas peligrosas Internet	1.21 (0.21)	1.22 (0.23)	-0.11
Autoestima	1.92 (0.64)	2.09 (0.67)	-3.21***
Empatía	1.66 (0.64)	1.80 (0.61)	-2.78**
Conducta de ayuda	3.18 (0.37)	3.25 (0.42)	-2.08*
Percepción ayuda del profesor	1.60 (0.28)	1.54 (0.25)	2.69**
Satisfacción con la vida	3.34 (0.74)	3.28 (0.77)	1.03

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

^a = Prueba Mann-Whitney

En cambio, si se observan diferencias entre los grupos en las variables: autoestima, $t = -3.21$, $p = .001$, empatía, $t = -2.78$, $p = .005$, y conducta de ayuda, $t = -2.08$, $p = .038$. En estas tres variables, el grupo de intervención tiene puntuaciones más bajas que el grupo control. En la variable, percepción de ayuda del profesor, $t = 2.69$, $p = .007$, el grupo de intervención tiene una puntuación promedio más alta que el grupo control.

9.4. Impacto del Programa Prev@cib: ANOVA de medidas repetidas 2x2

Objetivo 3.2:

Analizar si existen después de la intervención (Tiempo 2), diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control en las variables objeto de estudio.

A continuación, se muestran en la *Tabla 15* los resultados conjuntos de todas las variables analizadas. Posteriormente, se describen por separado los resultados obtenidos en cada una de estas variables.

Tabla 15. Prueba de los efectos inter-grupo y análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 2x2) en todas las variables de estudio

VARIABLES	M (DT)			Estadístico F (Eta al cuadrado parcial)		
	Grupo	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo	Grupo	Tiempo x Grupo
Conocimiento cyberbullying	Intervención	7.41 (1.96)	8.74 (1.80)			
	Control	7.70 (1.64)	7.64 (1.88)	48.64*** (0.07)	11.48*** (0.02)	57.14*** (0.08)
Cibervictimización	Intervención	1.27 (0.41)	1.20 (0.32)			
	Control	1.28 (0.39)	1.32 (0.47)	1.16 (0.00)	6.38* (0.01)	11.63*** (0.02)
Ciberagresión	Intervención	1.21 (0.28)	1.14 (0.32)			
	Control	1.24 (0.34)	1.23 (0.41)	7.39** (0.02)	7.03** (0.02)	4.67* (0.01)
Victimización escolar	Intervención	4.97 (1.89)	4.27 (1.67)			
	Control	5.12 (2.02)	4.82 (1.90)	36.26*** (0.05)	7.80** (0.02)	5.75* (0.01)
Conducta violenta escolar	Intervención	3.87 (0.92)	3.48 (1.07)			
	Control	3.96 (0.96)	3.78 (0.93)	48.95*** (0.07)	8.40** (0.02)	6.67* (0.01)
Exposición datos personales online	Intervención	1.01 (0.90)	0.97 (0.83)			
	Control	0.91 (0.85)	1.22 (0.94)	3.05 (0.01)	9.88** (0.02)	10.84*** (0.02)

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Continuación Tabla 15.

VARIABLES	M (DT)			Estadístico F (Eta al cuadrado parcial)		
	Grupo	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo	Grupo	Tiempo x Grupo
Conductas peligrosas Internet	Intervención	1.22 (0.21)	1.19 (0.25)			
	Control	1.21 (0.23)	1.23 (0.26)	0.11 (0.00)	1.84 (0.00)	3.84* (0.01)
Autoestima	Intervención	3.07 (0.64)	3.14 (0.74)			
	Control	2.91 (0.67)	2.84 (0.73)	0.01 (0.00)	23.35*** (0.04)	6.29* (0.01)
Empatía	Intervención	1.66 (0.64)	1.83 (0.72)			
	Control	1.80 (0.61)	1.86 (0.67)	12.31*** (0.02)	4.14* (0.01)	2.76 (0.00)
Conducta de ayuda	Intervención	3.18 (0.37)	3.23 (0.40)			
	Control	3.25 (0.42)	3.22 (0.43)	0.12 (0.00)	1.14 (0.00)	4.27* (0.01)
Percepción ayuda del profesor	Intervención	1.60 (0.28)	1.63 (0.26)			
	Control	1.54 (0.25)	1.52 (0.16)	0.29 (0.00)	27.51*** (0.04)	3.65 (0.01)
Satisfacción con la vida	Intervención	3.34 (0.74)	3.36 (0.83)			
	Control	3.28 (0.77)	3.37 (0.81)	3.45 (0.01)	0.25 (0.00)	1.26 (0.00)

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Conocimiento del cyberbullying

Hipótesis 3.2.1: El grupo de intervención tendrá en Tiempo 2 un mayor conocimiento del cyberbullying que el grupo control.

Como se puede observar en la *Tabla 16* se observa un efecto principal del tiempo, $F(1, 652) = 48.64$; $p < .001$, el tamaño del efecto indica que el 7% de la variable conocimiento del cyberbullying está asociado con el tiempo transcurrido entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2. Se observa a su vez, un efecto principal del grupo, $F(1, 652) = 11.48$; $p = .001$, existiendo diferencias entre el grupo control y el grupo de intervención con una varianza explicada del 2%. También se observa un efecto significativo de la interacción entre el tiempo y el grupo, $F(1, 652) = 57.14$; $p < .001$, con un tamaño del efecto del 8%, este efecto nos indica que el paso del tiempo influyó de manera diferente al adolescente dependiendo si se le implementó o no el programa.

Tabla 16. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en el conocimiento del cyberbullying

Fuente	F	η^2	1 - β
Tiempo	48.64***	.07	1.00
Grupo	11.48***	.02	.92
Tiempo x Grupo	57.14***	.08	1.00

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Como se observa en la *Figura 21*, el conocimiento del cyberbullying tras realizar el programa aumentó en el grupo de intervención mientras que se mantuvo constante en el grupo control con un ligero descenso.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos inter-grupo en el conocimiento del cyberbullying

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
Intervención	7.41 (1.96)	8.74 (1.80)
Control	7.70 (1.64)	7.64 (1.88)

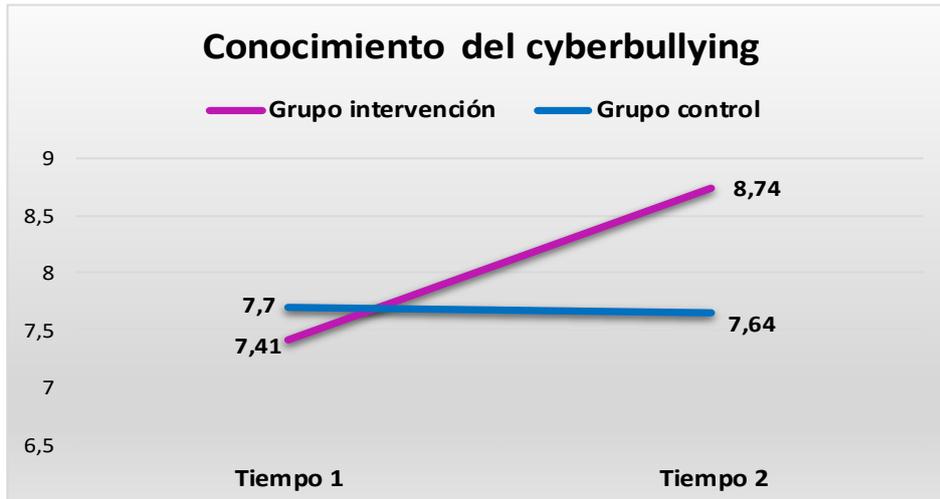


Figura 21. Medias obtenidas por los grupos en conocimiento del cyberbullying

Cibervictimización

Hipótesis 3.2.2: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en cibervictimización que el grupo control.

En lo referente a la variable cibervictimización existe un efecto principal del grupo, $F(1, 658) = 6.38$; $p = .012$, lo que indica que existen diferencias entre el grupo de intervención y grupo control, sin embargo, no se observa un efecto significativo en función del tiempo de medida para esta variable. El efecto significativo de la interacción entre tiempo y grupo, $F(1, 658) = 11.63$; $p = .001$, nos indica que dependiendo del grupo (intervención, control) los niveles de intimidación a través de las tecnologías disminuyeron más en el grupo de adolescentes a los que se les aplicó el programa con un tamaño del efecto del 2% que a los adolescentes que no se les implementó el programa.

Tabla 18. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la cibervictimización

Fuente	<i>F</i>	η^2	<i>1 - β</i>
Tiempo	1.16	.00	.19
Grupo	6.38*	.01	.71
Tiempo X Grupo	11.63***	.02	.93

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

A nivel descriptivo (*Figura 22*) podemos observar que mientras la cibervictimización disminuyó en los adolescentes que participaron en el programa, en el grupo control los niveles de cibervictimización no solo no disminuyeron, sino que el gráfico sugiere una tendencia ascendente para este grupo en esta variable.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la cibervictimización

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
Intervención	1.27 (0.41)	1.20 (0.32)
Control	1.28 (0.39)	1.32 (0.47)

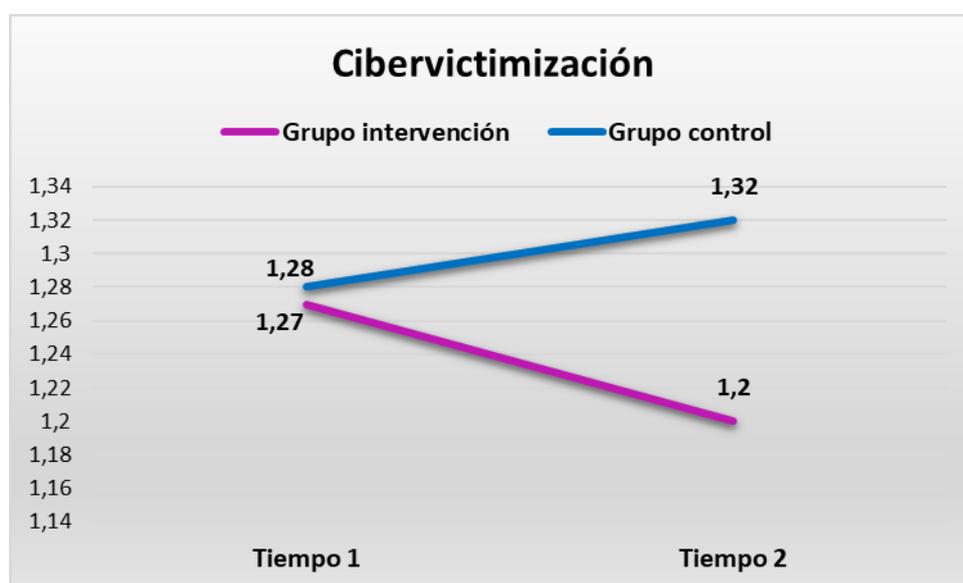


Figura 22. Medias obtenidas por los grupos en cibervictimización

Ciberagresión

Hipótesis 3.2.3: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en ciberagresión que el grupo control.

Respecto a la ciberagresión los resultados del ANOVA de diseño mixto indicaron efectos en cuanto al tiempo, $F(1, 658) = 7.39; p = .007$, y al grupo, $F(1, 658) = 7.03; p = .008$, con un tamaño del efecto del 2% tanto para el efecto en función del tiempo, como el efecto en función del grupo. Tal y como se muestra en la *Tabla 20*, existe un efecto de interacción, $F(1, 658) = 4.67; p = .031$, de manera que la ciberagresión del grupo de intervención disminuyó significativamente después del programa en comparación al grupo control.

Tabla 20. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la ciberagresión

Fuente	F	η^2	1 - β
Tiempo	7.39**	.02	.78
Grupo	7.03**	.02	.75
Tiempo X Grupo	4.67*	.01	.58

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Como se observa en la *Figura 23*, las líneas del gráfico muestran que mientras en el grupo de intervención la ciberagresión disminuyó significativamente gracias posiblemente al efecto del programa. En el grupo control la ciberagresión, aunque disminuyó levemente, parece que se mantuvo igual.

Tabla 21. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la ciberagresión

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
Intervención	1.21 (0.28)	1.14 (0.32)
Control	1.24 (0.34)	1.23 (0.41)

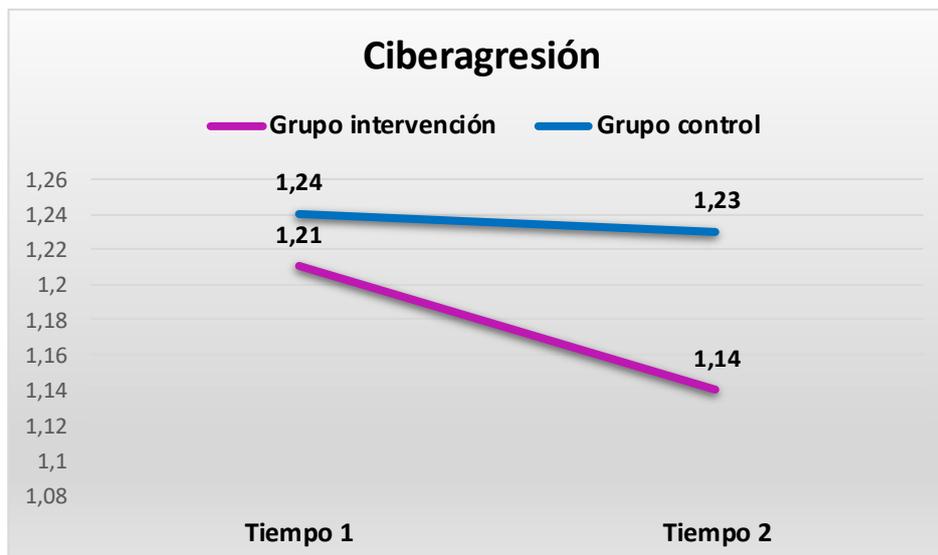


Figura 23. Medias obtenidas por los grupos en ciberagresión

Victimización escolar

Hipótesis 3.2.4: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en victimización escolar que el grupo control.

En la variable Victimización escolar se observa un efecto principal del grupo, $F(1, 658) = 7.80$; $p = .005$, explicando un 2% de esta variable, existen diferencias entre los grupos de intervención y control. También, se puede ver un efecto significativo de la interacción del tiempo y grupo, $F(1, 658) = 5.75$; $p = .017$, con un tamaño del efecto muy pequeño como se puede observar en la *Tabla 22* se muestra que el paso del tiempo influyó de forma distinta al adolescente dependiendo si participó o no en el programa. Sin embargo, tal como muestran los resultados, en la variable victimización escolar el efecto más acusado es el del tiempo, $F(1, 658) = 36.26$; $p < .001$, con un tamaño del efecto del 5% se puede decir que el paso del tiempo influyó en ambos grupos, haciendo que disminuyesen los niveles de victimización en el ámbito escolar. Aunque si bien es cierto, la tendencia muestra que esta disminución fue mayor en el grupo de intervención.

Tabla 22. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la victimización escolar

Fuente	F	η^2	1 - β
Tiempo	36.26***	.05	1.00
Grupo	7.80**	.02	.80
Tiempo X Grupo	5.75*	.01	.67

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Como se ve en la *Figura 24*, aunque el paso del tiempo influyó a ambos grupos en una disminución de la victimización escolar, a nivel cualitativo se observa que la pendiente del descenso es más pronunciada en el grupo de intervención que en el grupo control.

Tabla 23. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la victimización escolar

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
Intervención	4.97 (1.89)	4.27 (1.67)
Control	5.12 (2.02)	4.82 (1.90)

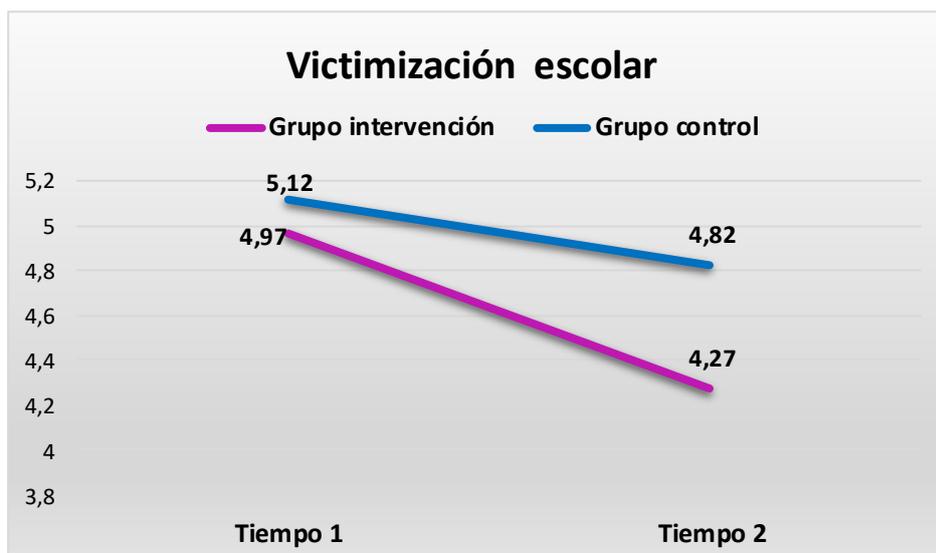


Figura 24. Medias obtenidas por los grupos en victimización escolar

Conducta violenta escolar

Hipótesis 3.2.5: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en conducta violenta escolar que el grupo control.

En la variable Conducta violenta escolar, se obtienen los mismos resultados que en la variable anterior, es decir, se observa un efecto principal del grupo, $F(1, 658) = 8.40$; $p = .004$. Con una varianza explicada del 2% en esta variable, se observa que entre el grupo de intervención y el grupo control existen diferencias significativas. También, los resultados muestran un efecto significativo de la interacción del tiempo y grupo, $F(1, 658) = 6.67$; $p = .010$, con un tamaño del efecto muy pequeño como se puede observar en la *Tabla 24* se observa que dependiendo del grupo (intervención o control) los niveles de conducta violenta en la escuela disminuyeron más en el grupo de intervención que en el grupo control. Al igual que con la victimización escolar, tal como muestran los resultados, el efecto más acusado para la variable conducta violenta en la escuela sigue siendo el efecto principal del tiempo, $F(1, 658) = 48.95$; $p = <.001$. Con un tamaño del efecto del 7% se puede decir que en ambos grupos (intervención y control) se observa una disminución de los niveles de conducta violenta escolar debido al paso del tiempo.

Tabla 24. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la conducta violenta escolar

Fuente	F	η^2	1 - β
Tiempo	48.95***	.07	1.00
Grupo	8.40**	.02	.83
Tiempo X Grupo	6.67*	.01	.73

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Observando la *Figura 25*, se puede observar que, aunque el paso del tiempo influyó a ambos grupos en una disminución de la conducta violenta en el instituto, se observa que el descenso es más pronunciado en el grupo de intervención que en el grupo control, posiblemente debido al efecto que tuvo el programa en los adolescentes que participaron.

Tabla 25. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la conducta violenta escolar

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
Intervención	3.87 (0.92)	3.48 (1.07)
Control	3.96 (0.96)	3.78 (0.93)

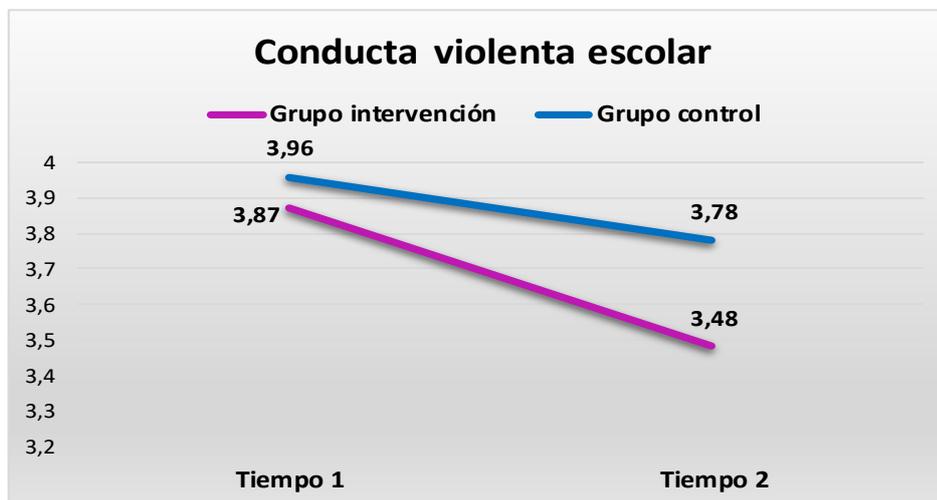


Figura 25. Medias obtenidas por los grupos en conducta violenta escolar

Exposición datos personales

Hipótesis 3.2.6: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en exposición pública de datos personales en redes sociales que el grupo control.

Los resultados muestran un efecto principal del grupo en esta variable, $F(1, 656) = 9.88$; $p = .002$. Explicando un porcentaje del 2%, entre grupo de intervención y el grupo de control existen diferencias significativas. En concreto, con el mismo tamaño del efecto del 2% el efecto significativo de la interacción, $F(1, 656) = 10.84$; $p = .001$, indica que después de la implementación del programa los adolescentes del grupo de intervención disminuyeron de forma significativa la publicación de datos personales online, mientras que los adolescentes del grupo control aumentaron la publicación de estos datos.

Tabla 26. ANOVA de medidas repetidas para los efectos en la exposición de datos online

Fuente	<i>F</i>	η^2	$1 - \beta$
Tiempo	3.05	.01	.42
Grupo	9.88**	.02	.88
Tiempo X Grupo	10.84***	.02	.91

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tal y como se puede ver en la *Figura 26*, parece que el programa ha tenido efecto en este sentido, ya que ha habido un cambio significativo para los adolescentes del grupo de intervención que disminuyeron la cantidad de datos personales de riesgo que publican en sus redes sociales. Mientras, los adolescentes del grupo control aumentaron la exposición de estos datos personales en el entorno virtual.

Tabla 27. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la exposición de datos online

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
Intervención	1.01 (0.90)	0.97 (0.83)
Control	0.91 (0.85)	1.22 (0.94)

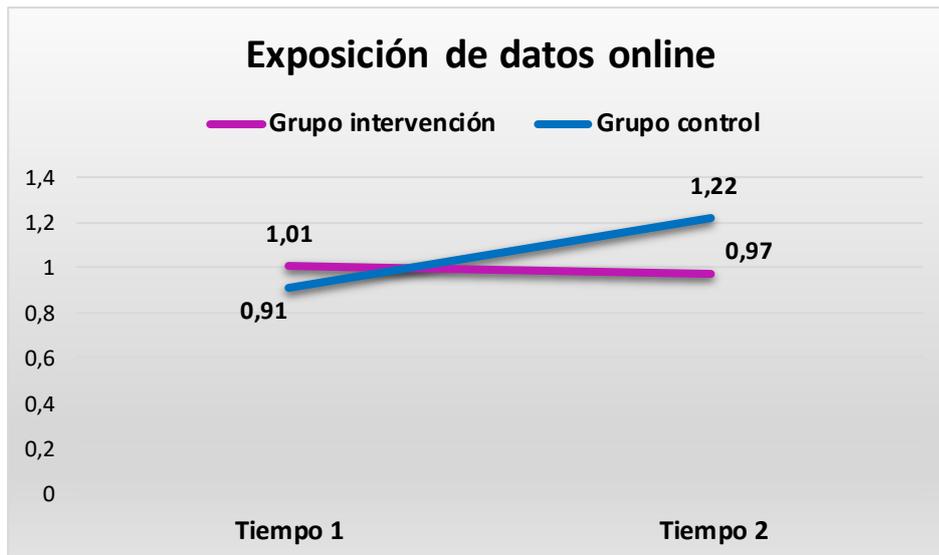


Figura 26. Medias obtenidas por los grupos en exposición de datos personales online

Conductas potencialmente peligrosas en Internet

Hipótesis 3.2.7: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en conductas potencialmente peligrosas en Internet que el grupo control.

Por lo que se refiere a la variable Conductas peligrosas en Internet, los resultados no muestran efectos principales significativos, en cambio sí existe un efecto de interacción entre el tiempo y el grupo, aunque está al límite de la significación, $F(1, 658) = 3.84$; $p = .05$, y su tamaño del efecto es realmente bajo. De esta forma, se observa que los adolescentes del grupo de intervención disminuyen ligeramente las conductas peligrosas cuando navegan por Internet tras realizar el programa en comparación con el grupo control.

Tabla 28. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en conductas peligrosas Internet

Fuente	<i>F</i>	η^2	$1 - \beta$
Tiempo	.11	.00	.06
Grupo	1.84	.00	.27
Tiempo X Grupo	3.84*	.01	.50

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

La representación gráfica de los resultados (*Figura 27*), nos muestra que, aunque los datos no sean muy significativos, existe una tendencia descendente del grupo de intervención a disminuir las conductas peligrosas mientras navegan por Internet. Por el contrario, el grupo control presenta una tendencia ascendente a tener este tipo de conductas peligrosas en Internet.

Tabla 29. Estadísticos descriptivos inter-grupo en las conductas peligrosas Internet

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
Intervención	1.22 (0.21)	1.19 (0.25)
Control	1.21 (0.23)	1.23 (0.26)

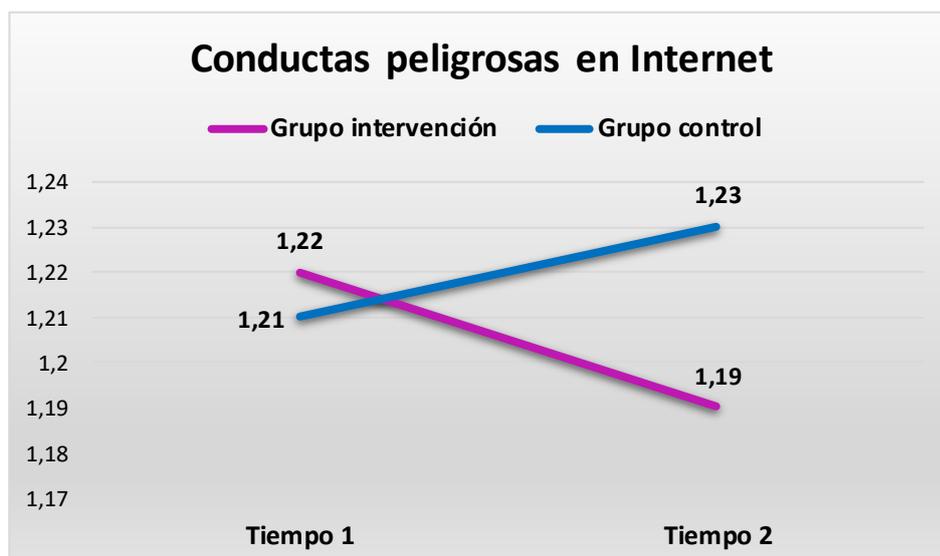


Figura 27. Medias obtenidas por los grupos en conductas peligrosas en Internet

Autoestima

Hipótesis 3.2.8: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en autoestima que el grupo control.

Los resultados muestran que en la variable autoestima no se halló ningún efecto principal del tiempo, pero sí un efecto significativo del grupo, $F(1, 658) = 23.35$; $p < .001$, es decir se encuentran diferencias significativas entre los grupos en relación a esta variable. El tamaño del efecto es de 4% de la varianza de la variable autoestima que queda explicada por

el factor grupo. También, hay un efecto de interacción para la autoestima, $F(1, 658) = 6.29$; $p = .012$, así pues, se observa que tras la aplicación del programa los niveles de autoestima aumentaron más en el grupo de intervención que en el grupo control.

Tabla 30. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la autoestima

Fuente	F	η^2	1 - β
Tiempo	.01	.00	.05
Grupo	23.35***	.04	.99
Tiempo X Grupo	6.29*	.01	.71

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

De forma gráfica, en la *Figura 28* se observa una tendencia ascendente del grupo de intervención en la autoestima, mientras que en el grupo control se observa un descenso de la autoestima con el tiempo.

Tabla 31. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la autoestima

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
Intervención	3.07 (0.64)	3.14 (0.74)
Control	2.91 (0.67)	2.84 (0.73)

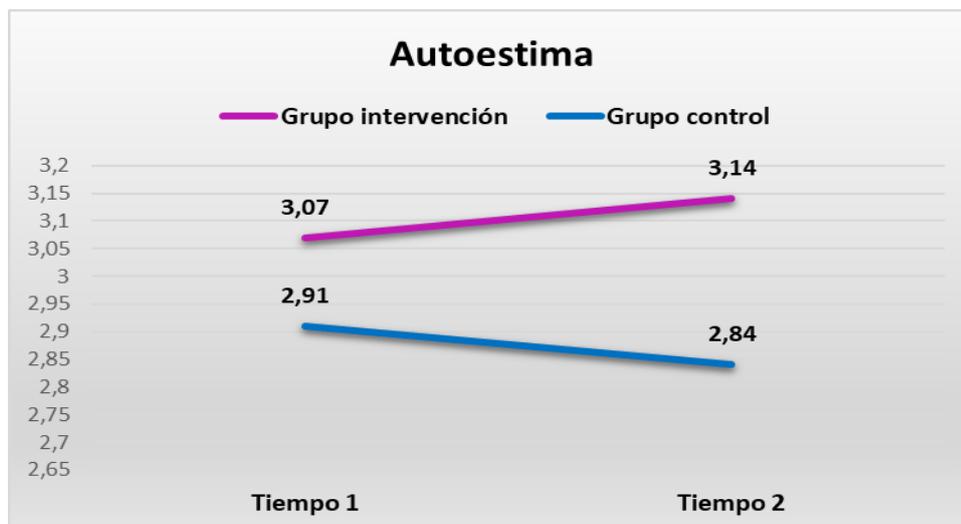


Figura 28. Medias obtenidas por los grupos en autoestima

Empatía

Hipótesis 3.2.9: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en empatía que el grupo control.

Por lo que respecta a la empatía se observa un efecto significativo para los efectos principales, pero no para el efecto de interacción. De esta forma, existe un efecto principal significativo del tiempo, $F(1, 658) = 12.31$; $p < .001$, así con un tamaño del efecto del 2%, el tiempo aumenta los valores de empatía entre los adolescentes de ambos grupos. Se encuentra también un efecto principal del grupo, $F(1, 658) = 4.14$; $p = .042$, existiendo diferencias entre los grupos (intervención y control).

Tabla 32. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la empatía

Fuente	<i>F</i>	η^2	<i>1 - β</i>
Tiempo	12.31***	.02	.94
Grupo	4.14*	.01	.53
Tiempo X Grupo	2.76	.00	.38

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tal y como se muestra en el gráfico de la *Figura 29*, los adolescentes a los que les fue implementado el programa aumentaron los niveles de empatía. Aunque el grupo control también aumentó la empatía, este aumento no fue tan pronunciado como el obtenido para el grupo de intervención.

Tabla 33. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la empatía

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
Intervención	1.66 (0.64)	1.83 (0.72)
Control	1.80 (0.61)	1.86 (0.67)

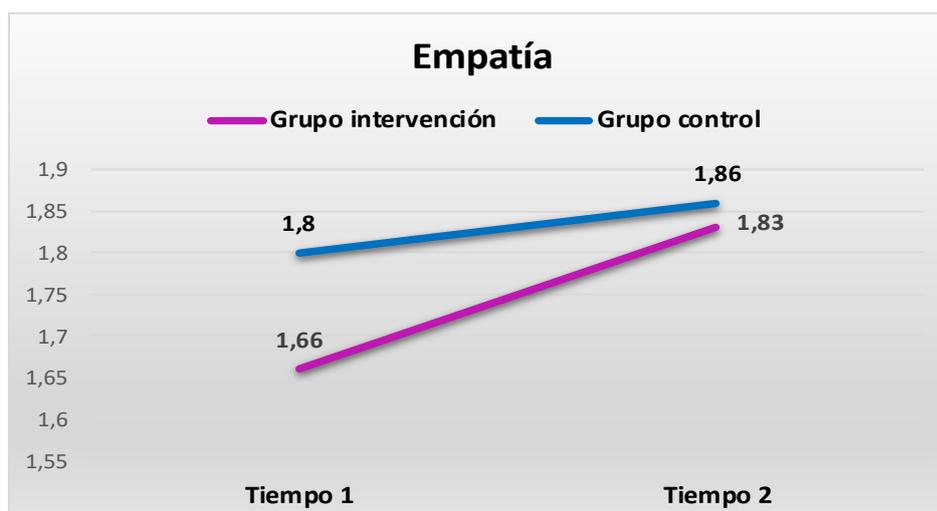


Figura 29. Medias obtenidas por los grupos en empatía

Conducta de ayuda

Hipótesis 3.2.10: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en conducta de ayuda que el grupo control.

En lo referente a la conducta de ayuda, a pesar de que no se encuentran efectos significativos principales, tal y como se observa en la *Tabla 34* sí que se observa un efecto significativo de la interacción entre tiempo y grupo, $F(1, 656) = 4.27$; $p = .039$, estos resultados indican que el paso del tiempo influyó de forma diferente a los adolescentes que participaron en el programa y los que no. De este modo, se observa un efecto del programa para la conducta de ayuda en el grupo de intervención que aumenta significativamente después del programa.

Tabla 34. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la conducta de ayuda

Fuente	<i>F</i>	η^2	$1 - \beta$
Tiempo	.12	.00	.06
Grupo	1.14	.00	.19
Tiempo X Grupo	4.27*	.01	.54

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Como se observa en la *Figura 30*, mientras el grupo de intervención aumentó la conducta de ayuda, en el grupo control hubo una disminución entre las dos medidas.

Tabla 35. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la conducta de ayuda

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
Intervención	3.18 (0.37)	3.23 (0.40)
Control	3.25 (0.42)	3.22 (0.43)

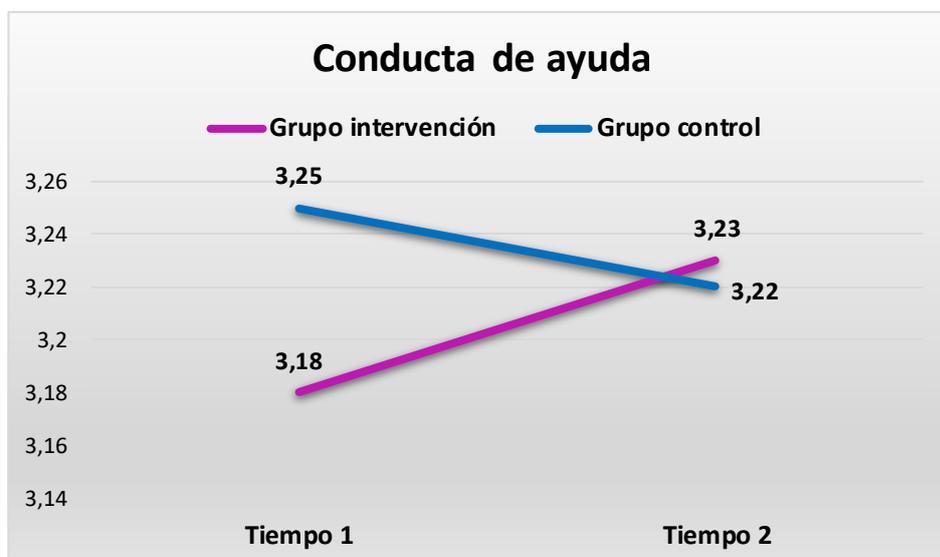


Figura 30. Medias obtenidas por los grupos en conducta de ayuda

Percepción de ayuda por parte del profesor

Hipótesis 3.2.11: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en percepción de ayuda del profesor que el grupo control.

Por lo que respecta a la variable de percepción de ayuda al profesor, no se observa un efecto principal del tiempo, ni tampoco un efecto de interacción entre el tiempo y el grupo. Sin embargo, sí que se observa un efecto significativo del grupo para esta variable, $F(1, 658) = 27.51; p < .001$, con un tamaño del efecto del 4% existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control. En concreto, el grupo de intervención es el que presenta mayores puntuaciones con respecto al grupo control, tanto antes como después del programa en la percepción de la ayuda del profesor.

Tabla 36. ANOVA de medidas repetidas 2x2 para los efectos en la ayuda del profesor

Fuente	F	η^2	1 - β
Tiempo	.29	.00	.08
Grupo	27.51***	.04	.99
Tiempo X Grupo	3.65	.01	.48

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tal y como se observa en la *Figura 31*, en el grupo de intervención se percibe un ligero aumento de la percepción de ayuda por parte del profesor. Sin embargo, en el grupo control se muestra una ligera tendencia a la disminución respecto a la percepción de ayuda que los alumnos tienen de sus profesores.

Tabla 37. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la percepción de ayuda del profesor

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
Intervención	1.60 (0.28)	1.63 (0.26)
Control	1.54 (0.25)	1.52 (0.16)

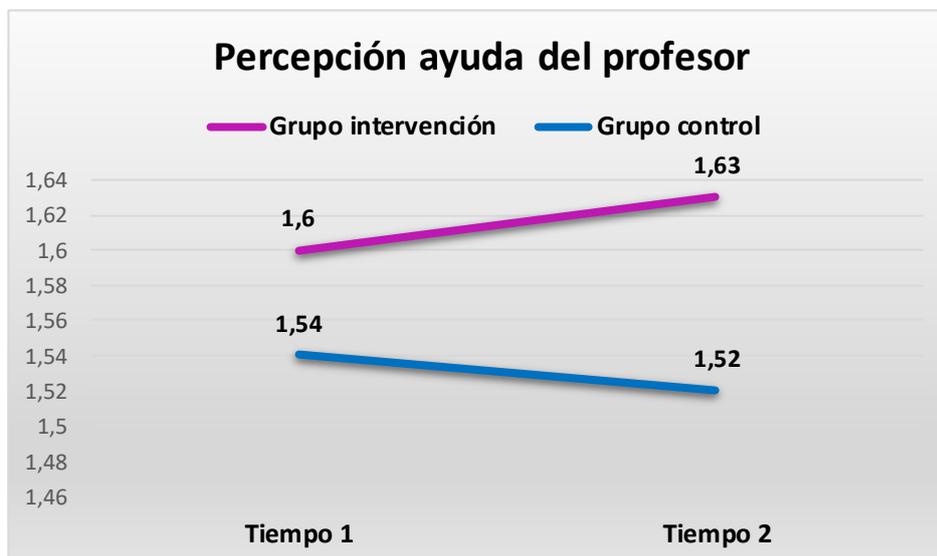


Figura 31. Medias obtenidas por los grupos en percepción de ayuda del profesor

Satisfacción con la vida

Hipótesis 3.2.12: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en satisfacción con la vida que el grupo control.

Por último, en lo referente a la variable satisfacción con la vida no se halló ningún efecto significativo, ni principal ni de interacción. Por tanto, al comparar los grupos de intervención y control antes y después del programa, parece que el programa Prev@cib no tuvo efecto a la hora de incrementar los niveles de satisfacción con la vida.

9.5. Análisis correlacionales entre cyberbullying y variables de estudio (Tiempo 2)

Objetivo 4.

Analizar en el Tiempo 2, las relaciones entre el cyberbullying (cibervictimización y ciberagresión) con las variables de conocimiento del cyberbullying, victimización escolar, conducta violenta en la escuela, exposición datos personales online, conductas peligrosas en Internet, autoestima, empatía, conducta ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida.

Los resultados del análisis de correlación de Pearson (*Tabla 38*) muestran que existen correlaciones positivas estadísticamente significativas a $p < .001$ entre la cibervictimización y las variables de ciberagresión, victimización escolar, conducta violenta escolar, exposición de datos personales online y conductas peligrosas en Internet. Por otra parte, la cibervictimización correlaciona negativamente con las variables de autoestima y de satisfacción con la vida a $p < .001$. No aparecen relaciones significativas entre el conocimiento del cyberbullying, empatía, conducta de ayuda y percepción de ayuda por parte del profesor con la variable de cibervictimización.

Tabla 38. Correlaciones de Pearson entre el cyberbullying y las variables de estudio (Tiempo 2)

	Cibervictimización	Ciberagresión
Cibervictimización	–	.45***
Ciberagresión	.45***	–
Conocimiento del CB	-.03	-.04
Victimización escolar	.50***	.40***
Conducta violenta escolar	.29***	.41***
Exposición datos online	.16***	.17***
Conductas peligrosas Internet	.44***	.46***
Autoestima	-.26***	-.20***
Empatía	-.07	-.08
Conducta ayuda	-.03	-.18***
Percepción Ayuda del profesor	-.02	-.01
Satisfacción vida	-.28***	-.17***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Con respecto a la ciberagresión, esta variable correlaciona positivamente y de forma significativa a $p < .001$ con las variables de cibervictimización, victimización escolar, conducta violenta escolar, exposición de datos personales online y conductas peligrosas en Internet. Por otra parte, la ciberagresión correlaciona de forma negativa con la autoestima, conducta de ayuda y satisfacción con la vida a $p < .001$. No existen correlaciones significativas entre la ciberagresión y el conocimiento del cyberbullying, empatía y percepción de ayuda por parte del profesor.

9.6. Análisis de regresión de las variables analizadas en el cyberbullying (Tiempo 2)

Objetivo 5:

Analizar en el Tiempo 2 la capacidad predictiva de las variables objeto de estudio en la cibervictimización y la ciberagresión.

Hipótesis 5.1: Dada la continuidad de roles, en la cibervictimización la variable con más peso predictivo será la victimización escolar y en la ciberagresión la conducta violenta

Los resultados del análisis de regresión indican que las variables independientes introducidas explican el 37% de la de la cibervictimización.

Tabla 39. Variables predictoras de la cibervictimización (Tiempo 2)

	R² Corregida	F	B	p
Variables predictoras	.37	29.90		
Ciberagresión			.22	<.001
Conocimiento cyberbullying			-.04	.253
Victimización escolar			.29	<.001
Conducta violenta escolar			.04	.279
Exposición datos online			.11	.030
Conductas peligrosas Internet			.18	<.001
Autoestima			-.03	.380
Empatía			-.01	.905
Conducta ayuda			-.06	.092
Percepción ayuda del profesor			-.05	.110
Satisfacción vida			-.10	.015

Nota: R^2 = Correlación múltiple cuadrada; F = F de Fisher-Snedecor; β = Beta; $p = \alpha = .05$

Las variables con mayor peso predictivo en la cibervictimización son la ciberagresión, $\beta = .22$; $p = <.001$, la victimización escolar, $\beta = .29$; $p = <.001$, y las conductas peligrosas en Internet, $\beta = .18$; $p = <.001$. El conocimiento del cyberbullying, la conducta violenta escolar, la autoestima, la empatía, la conducta de ayuda, y la percepción de ayuda por parte del profesor no resultan predictoras significativas de la cibervictimización.

Por lo que respecta a la ciberagresión, el análisis de regresión indica que las variables objeto de estudio explican el 36% de la ciberagresión.

De forma específica, se constata que las variables analizadas que tienen un peso predictivo significativo en la ciberagresión son: la cibervictimización, $\beta = .22$; $p = <.001$, la victimización escolar, $\beta = .14$; $p = <.001$, la conducta violenta escolar, $\beta = .21$; $p = <.001$, las conductas peligrosas en Internet, $\beta = .23$; $p = <.001$, y la conducta de ayuda, $\beta = -.10$; $p = .002$. No resultan predictoras significativas de la ciberagresión las variables: conocimiento del cyberbullying, exposición de datos personales online, la autoestima, empatía, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida.

Tabla 40. Variables predictoras de la ciberagresión (Tiempo 2)

	R ² Corregida	F	β	p
Variables predictoras	.36	29.86		
Cibervictimización			.22	<.001
Conocimiento cyberbullying			-.03	.396
Victimización escolar			.14	<.001
Conducta violenta escolar			.21	<.001
Exposición datos online			.03	.609
Conductas peligrosas Internet			.23	<.001
Autoestima			-.02	.585
Empatía			-.04	.263
Conducta ayuda			-.10	.002
Percepción ayuda del profesor			-.02	.505
Satisfacción vida			-.08	.063

Nota: R² = Correlación múltiple cuadrada; F = F de Fisher-Snedecor; β = Beta;
p = α = .05

9.7. Resultados del cuestionario de evaluación del programa

Objetivo 6:

Evaluar desde la perspectiva de los adolescentes (grupo intervención) el grado de cambio (de 1 a 10) experimentado por efecto del programa Prev@cib.

Hipótesis 6.1: El programa tendrá un efecto positivo en la percepción de cambio que experimentan los adolescentes participantes en cuanto a los conocimientos, capacidad de análisis, actitudes y comportamientos relacionados con el cyberbullying y el bullying.

Hipótesis 6.2: El programa tendrá un efecto positivo en la percepción de cambio que experimentan los adolescentes participantes en cuanto a mejora de autoestima, empatía, compañerismo y conducta de ayuda.

Como se puede comprobar en la *Tabla 41*, todos los ítems evaluados tienen una puntuación promedio superior a 7 sobre 10. El promedio total de la escala fue de 7.67 por lo que se evidencia que hay un efecto positivo del programa Prev@cib, en cuanto al cambio que los adolescentes manifiestan tras haber realizado el programa.

Tabla 41. Media (Desviación Típica) en el grado de cambio experimentado en grupo intervención

	Medias (DT)
Conocimientos, actitudes, conductas de afrontamiento en Internet	
1. Después del programa, soy más consciente que los demás pueden utilizar los datos que saben de mí a través de las redes sociales para hacerme daño.	7.87 (2.34)
2. Ahora soy más consciente que lo que se publica en la red es para siempre	7.82 (2.50)
3. He aprendido que lo que se sabe de mí en las redes no solo depende de lo que yo mismo público, sino también de lo que los otros suben.	7.55 (2.53)
4. Tengo más conocimientos sobre lo qué es el bullying y el cyberbullying	7.86 (2.63)
5. He aprendido qué es el sexting y por qué es peligroso mandar fotos comprometidas y de contenido sexual a otras personas.	8.01 (2.59)
6. He aprendido lo que es el grooming y las fases que existen	7.49 (2.55)
7. Ahora sé lo que tengo que hacer si un adulto me chantajea con fotos más de contenido sexual en la red (si alguien me hace grooming)	7.97 (2.43)
8. Gracias al programa, he seguido recomendaciones para estar más seguro en la red (por ejemplo, he puesto una contraseña de bloqueo en el móvil...)	7.13 (2.01)
9. Ahora soy más consciente del daño que hace el bullying y el cyberbullying en las víctimas.	7.96 (2.59)
10. He aprendido los diferentes tipos de delitos por los que una persona puede ser juzgada si acosa a un compañero a través de la red.	7.91 (2.32)
11. Ahora soy más consciente que yo también soy responsable si veo a un compañero que está siendo acosado en el instituto o a través de las tecnologías y no hago nada para parar esta situación.	7.80 (2.46)
12. Ahora soy más consciente que cuando hay cyberbullying debemos informar de esta situación a los adultos y apoyar a las víctimas.	8.10 (2.40)
13. Pienso más en las consecuencias que puede tener mi comportamiento en los demás y pienso más antes de actuar.	7.48 (2.55)
Factores de desarrollo social y afectivo-emocional: empatía, conducta de ayuda, autoestima	
14. Ahora soy más capaz de ponerme en el lugar de los demás	7.79 (2.45)
15. Ahora soy más consciente que si no ayudo a la víctima de acoso o ciberacoso va seguir sufriendo y eso me hace responsable de que el acoso o ciberacoso continúe.	7.83 (2.43)
16. Creo que es positivo que existan ciberayudantes para acudir a ellos en caso de ser ciberacosado o de saber que alguien está siendo intimidado.	8.21 (2.22)
17. Ahora, ayudo más a los demás.	7.31 (2.66)
18. Ahora, tengo una actitud más positiva hacia mí mismo y me valoro mejor.	7.40 (2.83)
19. Ahora soy menos agresivo con mis compañeros.	7.06 (2.88)
20. Ahora, tengo una actitud más positiva hacia mis compañeros y los valoro más positivamente	7.45 (2.74)

Por factores, se confirman las dos hipótesis planteadas para este objetivo. Por un lado, la media total en conocimientos, actitudes y conductas de afrontamiento en Internet fue de 7.77,

por lo que se observa que el programa tuvo un efecto positivo en el cambio que experimentaron los adolescentes participantes en cuanto a los conocimientos, capacidad de análisis, actitudes, o comportamientos ante el cyberbullying y el bullying. Los ítems respectivamente mejor valorados dentro de este factor fueron los ítems 5, 7, 9 y 12.

Por otro lado, con respecto a los cambios relacionados con el segundo factor, la media que se obtuvo fue de 7.58, por lo que se observa que el programa tuvo también un efecto positivo en el cambio que experimentaron los adolescentes participantes en cuanto a la autoestima, empatía, compañerismo, o conducta de ayuda. Los ítems mejor valorados dentro de este factor fueron los ítems 14, 15, 16 y 20.

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES **y** **D**ISCUSSION

Capítulo X. Conclusiones y Discusión

10.1. Conclusiones

En este apartado de conclusiones se procederá a relacionar cada objetivo con los resultados hallados, quedando reflejadas las principales aportaciones empíricas del estudio. Posteriormente, en el *Capítulo 10*, estas conclusiones serán estudiadas y contrastadas con la literatura existente.

Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar un programa pionero de cyberbullying que permita reducir y prevenir el acoso cibernético en población adolescente.

En esta tesis doctoral se diseñó el programa Prev@cib, un programa de prevención del cyberbullying dirigido a los adolescentes. Este programa fue implementado y evaluado en cuatro institutos de la provincia de Valencia, participaron en la investigación 660 adolescentes entre 12 y 17 años. Se evaluaron los efectos del programa en las variables principales de conductas de cyberbullying, acoso escolar y conductas de riesgo en Internet. También, se evaluaron sus efectos en otras variables psicosociales, tales como autoestima, empatía, conducta de ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida.

Objetivos específicos

Objetivo 1:

Elaborar un programa (Prev@cib) dirigido a informar, sensibilizar y potenciar recursos personales y sociales para la disminución y prevención del cyberbullying en población adolescente.

Se elaboró un programa de prevención del cyberbullying llamado Prev@cib. Este programa consta de tres módulos formado por 10 sesiones y 16 actividades (individuales y grupales). El primer módulo: Información, consta de 4 sesiones y se centra en proporcionar a los participantes información sobre las características, tipos, roles y riesgos del entorno virtual. El segundo módulo: Concienciación, consta de 2 sesiones y trata de sensibilizar a los adolescentes acerca del daño que causa el cyberbullying. Se muestran las consecuencias

perniciosas que este problema provoca tanto a nivel psicológico como legal en todas las personas involucradas directa e indirectamente en esta problemática (víctimas, agresores, espectadores, escuela y familia). Por último, el tercer módulo: Implicación y compromiso, consta de 4 sesiones y tiene como objetivo conseguir una mayor implicación y compromiso por parte de todos los participantes para que sean un agente activo en la prevención, detección y erradicación del cyberbullying y de otras conductas problemáticas.

Objetivo 2:

Formar a los profesores para dotarles de herramientas y estrategias conceptuales, procedimentales y actitudinales para la implementación del programa Prev@cib en el aula.

Hipótesis 2.1: El curso de formación permitirá a los docentes implementar adecuadamente el programa Prev@cib en el aula y su grado de satisfacción con respecto a la formación recibida será elevado.

Se realizó un curso formativo dirigido a los profesores de enseñanza secundaria de 10 sesiones de 2 horas cada una. El objetivo de esta formación fue dotar a los centros educativos de herramientas y estrategias conceptuales, procedimentales y actitudinales para la implementación científica del programa Prev@cib en el aula. Este curso, junto con el asesoramiento durante la aplicación del programa Prev@cib, permitió empoderar a los profesores para que dotarles de recursos para prevenir y actuar en la problemática del cyberbullying y de otras conductas problemáticas en el aula. Concretamente, se formó durante el curso académico 2016-2017 a 17 profesores, 1 jefe de estudios, 1 psicopedagoga y 1 director de un centro educativo. Esta formación la impartió la investigadora Jessica Ortega Barón en el horario semanal de reunión de los tutores por ciclo académico. Al finalizar este curso formativo los profesores cumplimentaron un cuestionario de valoración diseñado *ad hoc* para esta investigación. Los resultados confirmaron que el curso formativo fue muy satisfactorio para los profesores. En concreto, los aspectos mejor valorados en este curso formativo fueron: la accesibilidad de la investigadora para resolver y atender dudas y sugerencias, el material y documentación de la que disponían los profesores, la claridad en las explicaciones durante el curso formativo, y la consideración de las sugerencias realizadas por los profesores para mejorar el programa. Por último, otro indicador muy positivo de la utilidad de este curso es que la casi totalidad de los profesores recomendarían este curso formativo a sus compañeros-as si el programa fuera implementado en un futuro.

Objetivo 3:

Implementar y evaluar experimentalmente los efectos del programa Prev@cib comparando los resultados antes (Tiempo 1) y después (Tiempo 2) entre el grupo de intervención y el grupo control.

La implementación del programa Prev@cib siguió un diseño cuasi experimental con medidas pre-test (Tiempo 1) y post-test (Tiempo 2) con grupo de intervención y grupo control en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Participaron en el estudio 660 alumnos, 24 grupos de intervención ($n = 424$) y 11 grupos control ($n = 236$), pertenecientes a 4 Institutos de Educación Secundaria públicos de la Provincia de Valencia (España): IES Gonzalo Anaya Xirivella, IES Turís, IES Districte Marítim Valencia, e IES Ricardo Marín Cheste.

El programa Prev@cib fue aplicado en los grupos de intervención por 13 profesores tutores (1 clase por tutor), dos investigadoras de la Universidad de Valencia (2 clases por investigadora), una psicóloga- técnico de Servicios Sociales de la Unidad de Prevención Comunitaria (3 clases) y la doctoranda (4 clases; una por curso académico). También participaron 11 profesores tutores en la administración de los instrumentos de evaluación en la fase pre-test y post-test en los grupos control.

Se realizaron un conjunto de análisis estadísticos para evaluar los efectos del programa Prev@cib en el cyberbullying, bullying, conductas de riesgo en Internet y demás variables psicosociales relevantes.

Objetivo 3.1:

Explorar en la fase pre-test (Tiempo 1) la homogeneidad entre los grupos de intervención y de control en las variables sociodemográficas (edad, sexo, ciclo académico y país) y en las variables objeto de estudio (conocimiento del cyberbullying, cibervictimización, ciberagresión, victimización escolar, conducta violenta en la escuela, exposición pública de datos personales online, conductas peligrosas en Internet, autoestima, empatía, conducta ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida).

Antes de la implementación del programa Prev@cib, en la fase pre experimental, los análisis relativos a la comparación entre el grupo de intervención y grupo control indicaron que los grupos eran homogéneos en casi todas las variables sociodemográficas: sexo, ciclo

académico y país, a excepción de la edad.

Por otra parte, se observaron que no existían diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo de control en las variables psicosociales de conocimiento del cyberbullying, cibervictimización, ciberagresión, victimización escolar, conducta violenta escolar, exposición de datos personales *online*, conductas peligrosas en Internet y satisfacción con la vida. Aparecieron diferencias significativas entre los grupos en autoestima, empatía, conducta de ayuda y percepción de ayuda del profesor. En concreto, el grupo de intervención obtuvo puntuaciones más bajas que el grupo control en autoestima, empatía y conducta de ayuda. En cambio, en la variable percepción de ayuda del profesor el grupo de intervención obtuvo puntuaciones más altas que el grupo control.

Objetivo 3.2:

Analizar si existen después de la intervención (Tiempo 2), diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control en las variables objeto de estudio.

Hipótesis 3.2.1: El grupo de intervención tendrá en Tiempo 2 un mayor conocimiento del cyberbullying que el grupo control.

Los resultados muestran que en la fase post-test, el grupo de intervención tiene más conocimiento verdadero sobre el cyberbullying. En el grupo control el conocimiento del cyberbullying se mantuvo constante, incluso observándose un ligero descenso, lo que indica que tienen una información más falaz sobre las implicaciones de esta conducta violenta.

Hipótesis 3.2.2: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en cibervictimización que el grupo control.

La cibervictimización disminuyó en los adolescentes que participaron en el programa. En cambio, en el grupo control los niveles de cibervictimización aumentaron con el tiempo.

Hipótesis 3.2.3: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en ciberagresión que el grupo control.

La ciberagresión disminuyó significativamente en el grupo de intervención. En el grupo control, los niveles de ciberagresión, aunque disminuyeron ligeramente, no mostraron diferencias significativas en el tiempo.

Hipótesis 3.2.4: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en victimización escolar que el grupo control.

Hipótesis 3.2.5: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en conducta violenta escolar que el grupo control.

Se observa una disminución significativa en el grupo de intervención en las puntuaciones de victimización escolar y conducta violenta escolar en comparación con las halladas en el grupo control.

Hipótesis 3.2.6: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en exposición pública de datos personales en redes sociales que el grupo control.

Hipótesis 3.2.7: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en conductas potencialmente peligrosas en Internet que el grupo control.

El número de datos personales que los adolescentes publican en sus redes sociales, así como las conductas peligrosas que estos realizan en Internet, disminuyó significativamente en el grupo de intervención. Por el contrario, en el grupo control, la cantidad de exposición de datos personales y de conductas peligrosas en Internet aumentó con el tiempo.

Hipótesis 3.2.8: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en autoestima que el grupo control.

El grupo de intervención en la fase post-test obtiene puntuaciones más elevadas en autoestima, a diferencia del grupo control cuyas puntuaciones en esta variable disminuyen con el tiempo.

Hipótesis 3.2.9: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en empatía que el grupo control.

Los indicadores de la variable de empatía aumentaron en el grupo de intervención. También, se observó un aumento de la empatía en el grupo control, aunque con puntuaciones menores.

Hipótesis 3.2.10: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en conducta de ayuda que el grupo control.

En el grupo de intervención aumentaron las conductas de ayuda mientras que en el grupo control, estas conductas disminuyeron con el tiempo.

Hipótesis 3.2.11: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en percepción de ayuda del profesor que el grupo control.

El grupo de intervención percibió en la fase post-test más ayuda por parte del profesor, a diferencia del grupo control que percibió con el tiempo menos implicación del profesor con el alumnado.

Hipótesis 3.2.12: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en satisfacción con la vida que el grupo control.

No se obtienen diferencias significativas entre los grupos de intervención y de control en satisfacción con la vida.

En conclusión, se confirman todas las hipótesis del objetivo 3.2, a excepción de la hipótesis relativa a la satisfacción con la vida.

Objetivo 4.

Analizar en el Tiempo 2, las relaciones entre el cyberbullying (cibervictimización y ciberagresión) con las variables de conocimiento del cyberbullying, victimización escolar, conducta violenta en la escuela, exposición datos personales online, conductas peligrosas en Internet, autoestima, empatía, conducta ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida.

Los resultados muestran que existen correlaciones positivas y más estrechamente relacionadas en orden descendente entre la cibervictimización y las variables de victimización en la escuela, ciberagresión, conductas peligrosas en Internet, conducta violenta escolar y exposición de datos personales online. Por otro lado, la cibervictimización correlaciona negativamente con las variables de satisfacción con la vida y autoestima.

Respecto a la ciberagresión, esta variable correlaciona positivamente y en orden descendente con las variables de conductas peligrosas en Internet, cibervictimización, conducta violenta escolar, victimización en la escuela y exposición de datos personales online. Por otro lado, la ciberagresión correlaciona de forma negativa con la conducta de ayuda, autoestima y satisfacción con la vida.

Objetivo 5:

Analizar en el Tiempo 2 la capacidad predictiva de las variables objeto de estudio en la cibervictimización y la ciberagresión.

Hipótesis 5.1: Dada la continuidad de roles, en la cibervictimización la variable con más peso predictivo será la victimización escolar y en la ciberagresión la conducta violenta escolar.

Los resultados del análisis de regresión indican que las variables psicosociales del estudio explican el 37% de la de la cibervictimización y el 36% de la ciberagresión. Como se observaba en los análisis correlacionales, las variables con mayor peso predictivo en la cibervictimización son la victimización escolar, la ciberagresión y las conductas peligrosas en Internet. Por su parte, las variables de mayor peso predictivo en la ciberagresión son las conductas peligrosas en Internet, cibervictimización y conducta violenta escolar. La hipótesis planteada se confirma parcialmente al observarse que la victimización escolar sí que es la variable con mayor peso predictivo en la cibervictimización. Sin embargo, en la ciberagresión, no es la conducta violenta escolar la variable con mayor peso predictivo para este rol, sino las conductas peligrosas en Internet.

Objetivo 6:

Evaluar desde la perspectiva de los adolescentes (grupo intervención) el grado de cambio (de 1 a 10) experimentado por efecto del programa Prev@cib.

Hipótesis 6.1: El programa tendrá un efecto positivo en la percepción de cambio que experimentan los adolescentes participantes en cuanto a los conocimientos, capacidad de análisis, actitudes y comportamientos relacionados con el cyberbullying y el bullying.

Hipótesis 6.2: El programa tendrá un efecto positivo en la percepción de cambio que experimentan los adolescentes participantes en cuanto a mejora de autoestima, empatía, compañerismo y conducta de ayuda.

Los resultados han indicado que los adolescentes han experimentado cambios positivos respecto a los conocimientos y destrezas adquiridas con el contenido del programa Prev@cib. Todas las puntuaciones son superiores a 7 sobre 10, siendo el promedio total de la escala de cambio de 7.67.

En primer lugar, se observa que el programa tuvo un efecto positivo en el cambio que experimentaron los adolescentes participantes en cuanto a los conocimientos, capacidad de análisis, actitudes, o comportamientos ante el cyberbullying y el bullying. De esta forma, se confirma la primera hipótesis planteada en este objetivo.

En segundo lugar, se observa que el programa tuvo también un efecto positivo en el cambio que experimentaron los adolescentes participantes en cuanto a la autoestima, empatía, compañerismo, o conducta de ayuda. Se confirma así, la segunda hipótesis planteada en este objetivo.

10.2. Conclusions

In this section, we shall proceed to relate each objective to the outcoming findings, reflecting the empirical contributions of the study. Subsequently, in the *Chapter 10*, these conclusions will be studied and contrasted with the existing literature.

General objective

To design, implement and assess a pioneering cyberbullying programme that allows for a reduction and prevention of cyber-harassment among teenagers.
--

Along the production of this doctoral thesis we designed the Prev@cib Programme, a cyberbullying prevention programme aimed at teenagers. This programme was implemented and assessed in four secondary schools in the province of Valencia. A number of 660 students whose ages ranged 12 to 17 participated in the programme, whose effects were assessed in the main variables of cyberbullying, school bullying, and risk conducts on the Internet. Furthermore, the effects were also evaluated among other psychosocial variables such as self-esteem, empathy, aid conduct, teachers's aid perception and life satisfaction.

Specific objectives

Objective 1:

To develop a programme (Prev@cib) whose main purpose is that of informing, raising awareness and fostering personal and social resources in the attempt to decrease and prevent cyberbullying in the teenage population.

The developed cyberbullying prevention programme was called Prev@cib. This programme comprises three modules consisting in 10 sessions and 16 activities (group and individual). The first module: Information, comprises 4 sessions and is focused on providing participants with information regarding the characteristics, types, roles and risks in the virtual environment. The second module: Awareness, comprises 2 sessions and deals with the cyberbullying harm awareness raise among teenagers. The objective is to show the harmful consequences this problem causes at a psychological and legal level to all the individuals, directly or indirectly, involved in this issue (victims, perpetrators, school and family). Finally, the third module: Acting and Helping, comprises 4 sessions and aims at obtaining a greater engagement and commitment from all participants so that they become an active agent in the prevention, detection and elimination of any cyberbullying traits and other problematic conducts.

Objective 2:

Training teachers to supply them with tools conceptual, procedural and attitudinal strategies for the Prev@cib programme implementation in the classroom.

Hypothesis 2.1: the training course will allow teachers to suitably implement the Prev@cib programme in the classroom obtaining an high satisfaction degree after the aforementioned training.

The training course aimed at secondary school teachers comprised 10 sessions of 2 hours each. This training objective was that of supplying educational centres with tools conceptual, procedural and attitudinal strategies for the Prev@cib programme implementation in the classroom. This course, together with the counselling offered along the implementation of the Prev@cib programme, allowed for a teachers' empowerment resulting from the supplying of resources for the prevention and action towards cyberbullying and other

problematic conducts in the classroom. Specifically, 17 teachers, a head of studies, an educational psychologist and a headmaster from a secondary school received the training. The researcher Jessica Ortega Barón was responsible for the administration of this training during the weekly tutors meetings in each academic cycle. Once the training course was finished, the teachers filled in an assessment ad hoc designed questionnaire for this research. The results confirmed that the level of satisfaction among teachers was high. In particular, the most valued aspects of this training course were: the resources and documents made available to the teachers, the clarity in the explanations made during the training course and the considerations and suggestions for the course improvements made by teachers. Finally, another positive indicator of the usefulness of this course was the fact that almost the majority of teachers would recommend participating in this course to their workmates in the event the programme were to be implemented in the future.

Objective 3:

To implement and to experimentally evaluate the effects of the Prev@cib programme comparing the results before (Time 1) and after (Time 2) between the intervention group and the control group.

The Prev@cib programme implementation followed a quasi-experimental design with pre-test (Time 1) and post-test (Time 2) measurements with intervention and control groups among secondary school students. A total number of 660 students took place in the programme, 24 intervention groups ($n= 424$) and 11 control groups ($n= 326$), belonging to four public secondary schools from the province of Valencia (Spain): IES Gonzalo Anaya Xirivella, IES Turís, IES Districte Marítim Valencia and IES Ricardo Marín Cheste.

The Prev@cib programme was implemented to the intervention groups by 13 supervising teachers (tutors), 1 class per tutor, two researchers from Universidad de Valencia (2 classes per researcher), a technical psychologist from the Social Services Unit of Communitarian Prevention (3 classes) and the doctorate candidate (4 classes; one per each academic year). Besides, 11 supervising teachers (tutors) participated in the administration of the evaluation tools in the pre-test and post-test stages of the control groups.

A number of statistical analyses were conducted to evaluate the effects of the Prev@cib programme in cyberbullying, bullying, risk conducts on the Internet and other relevant psychosocial variables.

Objective 3.1:

To explore the existence of differences between the intervention and control group in Time 1 in the sociodemographic variables (age, sex, academic cycle and country) and the variables subject to our study (awareness of cyberbullying, cybervictimizing, cyber-harassment, victimizing in the school, public exposure of personal information on the Internet, dangerous conducts on the Internet, self-esteem, empathy, aid conduct, teacher's aid perception and life satisfaction).

Before the implementation of Prev@cib programme, on the pre experimental stage, the analyses related to the comparison between the intervention and the control group showed that the groups were uniform in almost all sociodemographic variables: sex, academic cycle and country, except for the age.

On the other hand, we observed the low occurrence of significant differences between the intervention and control group in the psychosocial variables of the awareness of cyberbullying, cybervictimizing, cyber-harassment, victimizing in the school, public exposure of personal information, dangerous conducts on the Internet, and life satisfaction. Some meaningful differences arose between groups, though, regarding self-esteem, empathy and aid conduct. However, regarding the teacher's aid perception the intervention group scored higher ratings than the control group.

Objective 3.2:

To analyze differences after the intervention (Time2) differences between the intervention and control group in our study variables.

Hypothesis 3.2.1: The intervention group will have in Time 2 a higher knowledge on cyberbullying than the control group

The results show that on the post-test stage, the intervention group has a stronger and more reliable knowledge on cyberbullying. In the control group the knowledge on cyberbullying remained constant, even a slight decrease being observed, which indicates a more misleading information about implications of this violent conduct.

Hypothesis 3.2.2: The intervention group will obtain in Time 2 lower ratings regarding cybervictimizing compared to the control group.

Cybervictimizing decreased among the teenagers who participated in the programme. However, the levels of cybervictimizing increased in the control group as time went by.

Hypothesis 3.2.3: The intervention group will obtain in Time 2 lower ratings in cyber-harassment compared to the control group.

Cyber-harassment substantially decreased in the intervention group. In the control group, the cyber-harassment levels, even if slightly decreased, did not show significant differences as time went by.

Hypothesis 3.2.4: The intervention group will obtain in Time 2 lower ratings in school victimization compared to the control group.

Hypothesis 3.2.5: The intervention group will obtain in Time 2 lower ratings in violent conduct compared to the control group.

There was a significant decrease in the intervention group in school victimization and violent school behavior compared to the control group.

Hypothesis 3.2.6: The intervention group will obtain in Time 2 lower ratings in personal data public exposure on the Internet compared to the control group.

Hypothesis 3.2.7: The intervention group will obtain in Time 2 lower ratings in potentially dangerous conducts on the Internet compared to the control group.

The amount of personal information teenagers post on their social network accounts, together with the dangerous conducts performed on the internet, decreased substantially in the intervention group. On the other hand, in the control group the amount of personal information exposure and dangerous conducts on the Internet eventually increased.

Hypothesis 3.2.8: The intervention group will obtain in Time 2 higher ratings in self-esteem compared to the control group.

The intervention group on the post test stage obtains higher ratings in self-esteem, unlike the control group whose ratings in this variable will eventually decrease.

Hypothesis 3.2.9: The intervention group will obtain in Time 2 higher ratings in empathy compared to the control group.

The indicators of the empathy indicators increased in the intervention group. Besides, an increase in empathy in the control group was observed, even if with lower ratings.

Hypothesis 3.2.10: The intervention group will obtain in Time 2 higher ratings in aid conduct compared to the control group.

The number of aid conducts in the intervention group increased whereas in the control group those conducts eventually decreased.

Hypothesis 3.2.11: The intervention group will obtain in Time 2 higher ratings in teacher's aid perception compared to the control group.

The intervention group sensed a higher degree of assistance from the teacher on the posttest stage, unlike the control group that noticed a weaker teacher's commitment with the student.

Hypothesis 3.2.12: The intervention group will obtain in Time 2 higher ratings in life satisfaction compared to the control group.

We do not observe significant differences between the intervention and control group regarding life satisfaction.

In conclusion, all the hypotheses of objective 3.2 are confirmed, with the exception of the hypothesis regarding satisfaction life.

Objective 4:

To analyze during Time 2 the relationships among cyberbullying (cybervictimizing and cyber-harassment) and variables of cyberbullying awareness, school victimizing, violent conduct in the school, personal detail exposure on the Internet, dangerous conducts on the Internet, self-esteem, empathy, aid conduct, teacher's aid perception and life satisfaction.

The results show the existence positive correlations and more closely related in descending order between cybervictimizing and the variables of victimizing in the school, cyber-harassment, dangerous conducts on the internet, violent conduct in the school and online exposure of personal details. On the other hand, the cybervictimizing negatively correlates to the variables of life satisfaction and self-esteem.

Regarding cyber-harassment, this variable positively correlates and in descending order with the variables of dangerous conducts on the Internet, cybervictimizing, violent school conduct, school victimizing and online personal details exposure. On the other hand, cyber-harassment negatively correlates to the aid aconduct, self-esteem and life satisfaction.

Objective 5:

To analyze in Time 2 the predictive capacity of the variables under study in cybervictimizing and cyber-harassment.

Hypothesis 5.1: Due to the roles continuity, the variability with the highest predictive weight in cybervictimizing will be school victimizing and in cyber-harassment it will be the violent conduct in the school.

The results in the regression analysis show that the psychosocial variables of the study explain 37% of the cybervictimizing and 36% of cyber-harassment. As observed in the correlational analysis, the variables with a higher predictive weight in the cybervictimizing are school victimizing, cyber-harassment and dangerous conducts on the Internet. On the other hand, the variables with a higher predictive weight in the cyber-harassment are the dangerous conducts on the Internet, cybervictimizing and violent conduct in the school.

The raised hypothesis is, thus, partially confirmed as we observe that the school

victimizing is actually the variable with a higher predictive weight in the cybervictimizing. However, in the cyber-harassment the violent conduct in the school is not the variable with the highest predictive weight for this role but, instead, the dangerous conducts on the Internet.

Objective 6:

To assess from a teenager's perspective (intervention group) the degree of change (from 1 to 10) experienced as a result of the programme Prev@cib effects.

Hypothesis 6.1: The programme will have a positive effect in the perception of change that teenaged participants experience regarding knowledge, analytical skills, attitudes and conducts related to cyberbullying and bullying.

Hypothesis 6.2: The programme will have a positive effect in the perception of change that teenaged participants experience regarding the improvement of self-esteem, empathy, comradeship and aid conduct.

The results have shown that teenagers have experienced positive changes regarding the knowledge and skills acquired through the Prev@cib programme. All gradings go beyond 7 out of 10, with a total average of 7.67 of the change scale.

Firstly, we observe that the programme had a positive effect in the change teenaged participants experienced regarding knowledge, analytical skills, attitudes and conducts related to cyberbullying and bullying. It is, thus, confirmed the first hypothesis raised in this objective.

Secondly, we observe that the programme also had a positive effect in the change teenaged participants experienced regarding self-esteem, empathy, comradeship and aid conduct. It is, thus, confirmed the second hypothesis raised in this objective.

10.3. Discusión

A continuación, con el objetivo de realizar una discusión detallada y completa, presentamos diferentes subapartados. En cada uno de ellos se establecerán los principales resultados obtenidos y se procederá a contrastar los hallazgos obtenidos con diversas investigaciones previas relacionadas con cada una de las cuestiones teóricas y empíricas planteadas. El objetivo general del presente trabajo de investigación fue el diseño, implementación y evaluación de un programa pionero de cyberbullying que permita reducir y prevenir el acoso cibernético en población adolescente.

Objetivo 1:

Elaborar un programa (Prev@cib) dirigido a informar, sensibilizar y potenciar recursos personales y sociales para la disminución y prevención del cyberbullying en población adolescente.

La creciente prevalencia de cyberbullying con graves consecuencias en la salud y desarrollo psicosocial no solo de las víctimas sino también de los agresores y de los observadores, ha puesto de manifiesto la necesidad urgente de elaborar pautas de intervención y prevención que permitan la prevención, reducción y erradicación de este problema mundial (Buelga, 2013; Cénat et al., 2014; Varela, Zimmerman, Ryan, & Stoddard, 2017). Con el objetivo de diseñar un programa que tuviera en cuenta las necesidades de la sociedad actual, así como los programas (o parte de estos) que han resultado eficaces para la prevención del cyberbullying, se realizó una exhaustiva revisión de programas a nivel nacional e internacional. Esta revisión de programas evidenció que gran parte de los programas tratan de forma conjunta el acoso escolar y el cyberbullying: *The KiVa Antibullying Program* (Williford et al., 2013), *NoTrap!* (Palladino et al., 2016), *Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus & Limber, 2010), entre otros. También, se comprobó que otros programas enfocan su atención más en medidas de seguridad y precauciones para prevenir los peligros existentes en el mundo virtual: *i-Safe: cyber safety program* (Chibnall et al., 2006), *Cybersmart!* (Doyle, 2011), *NetSmartzKids* (Brookshire & Maulhardt, 2005), entre otros. Asimismo, otros programas ponen el énfasis para la prevención del cyberbullying en el rol de los espectadores como agentes principales en la prevención y detención del cyberbullying: *Beatbullying cybermentors* (Thompson & Smith, 2011), *ViSC Social Competence Program* (Gradinger et al., 2015) o *Survivors!* (Amse, 2014), entre otros.

Teniendo en cuenta estos focos principales de los programas revisados, se elaboró el programa Prev@cib basado principalmente en estos tres aspectos: el cyberbullying como una continuidad del acoso escolar, la importancia de conocer medidas de seguridad en Internet y el rol esencial de los espectadores en la detección, prevención y tratamiento del cyberbullying. Así, el programa Prev@cib consta de 10 sesiones y está formado por 16 actividades (individuales y grupales) distribuidas en tres módulos: Información, Concienciación, e Implicación y Compromiso. El primer módulo, Información, consta de 4 sesiones y se centra en informar en torno a las características, tipos, roles y riesgos del entorno virtual. De este modo, se pretende que los adolescentes sean más conscientes de los peligros que existen en el mundo virtual. El segundo módulo, Concienciación, consta de 2 sesiones y trata de sensibilizar a los adolescentes acerca del daño que causa el cyberbullying (y bullying) mostrando las consecuencias perniciosas que provoca tanto a nivel psicológico como legal en todas las personas involucradas en este problema (víctimas, agresores, espectadores, escuela y familia). Por último, el tercer módulo, Implicación y Compromiso, consta de 4 sesiones y tiene como objetivo conseguir una mayor implicación y compromiso por parte de todos los alumnos para que sean agentes activos en la prevención, detección y erradicación del cyberbullying.

En el programa Prev@cib se incorporaron variables que han resultado eficaces en otros programas previos, así como elementos nuevos para prevenir o reducir el cyberbullying. Por ejemplo, un aspecto novedoso que sustenta la filosofía del programa Prev@cib es el papel activo de los estudiantes a la hora de proponer ellos mismos estrategias para prevenir y reducir el cyberbullying. De este modo, se pretende no solo que los adolescentes sean conscientes de qué es el cyberbullying y qué deben hacer ante un caso de ciberintimidación, sino que también que se impliquen en un problema que les afecta y les concierne a ellos directamente.

En definitiva, con el diseño del programa Prev@cib, se pretende así responder a una necesidad real y urgente de aunar los esfuerzos para prevenir y erradicar este problema creciente de violencia a través de las TIC's.

Objetivo 2:

Formar a los profesores para dotarles de herramientas y estrategias conceptuales, procedimentales y actitudinales para la implementación del programa Prev@cib en el aula.

Hipótesis 2.1:

El curso de formación permitirá a los docentes implementar adecuadamente el programa Prev@cib en el aula y su grado de satisfacción con respecto a la formación recibida será elevado.

La escuela constituye con la familia, uno de los más importantes agentes de socialización, siendo su papel esencial como agente educativo de los menores. Por ello, las instituciones educativas deben saber identificar y actuar ante las situaciones de ciberacoso entre sus alumnos (Compton, Campbell, & Mergler, 2014; Stauffer, Heath, Coyne, & Ferrin, 2012). Sin embargo, todavía existe desconocimiento por parte del profesorado respecto a esta problemática (DeSmet et al., 2015; Eden, Heiman, & Olenik-Shemesh, 2013; González-Calatayud et al. 2016). El hecho de que el profesorado no tenga mucho conocimiento sobre cómo tratar esta problemática (Tenenbaum, Varjas, Meyers, & Parris, 2011), y que los docentes que realizan alguna intervención tengan dudas de si lo que hacen es lo correcto (Vandebosch, Poels, & Deboutte, 2014), pone de relieve la necesidad de proporcionarles recursos formativos para prevenir y tratar los casos de cyberbullying (Shariff, 2008; Tenenbaum et al., 2011; Vandebosch et al., 2014; Yilmaz, 2010). De ahí, la relevancia del curso de formación realizado en esta tesis doctoral para el equipo docente de los institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Nuestro curso formativo se basa en dos principios básicos: a) empoderar al profesorado, y b) implicarles en una problemática que, aunque no siempre ocurre directamente en el contexto escolar sino fuera de ellas a través de las TIC's, afecta directamente a sus alumnos. Así, de acuerdo con el modelo del empowerment (Musitu & Buelga, 2004; Rappaport, 1987), con el curso de formación, se pretende que los profesores adquieran competencias y recursos que les ayuden a tener control, confianza y competencia para saber prevenir y actuar ante casos de ciberacoso. Por otro lado, en cuanto a la necesidad de implicar a los profesores en la problemática del cyberbullying, el propósito es, siguiendo el modelo de responsabilidad personal y social, promover en sus alumnos que sean personas responsables, entendiendo la responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás (Escartí, Buelga, Gutiérrez, & Pascual, 2009; Hellison & Walsh, 2002). De este modo, los alumnos

aprenderán qué conductas son adecuadas o no en Internet haciendo un uso responsable de las tecnologías. Debido a la importancia de la interrelación entre el adolescente y el sistema escolar (Buelga et al., 2009; de Aldama & Pozo, 2016), desde la perspectiva ecológica la implicación del profesorado en el cyberbullying permitirá una retroalimentación positiva que beneficiará tanto a los alumnos como a los profesores.

Partiendo de estas premisas se realizó un curso formativo de 10 sesiones de 2 horas cada una, en el que participaron 17 profesores, 1 jefe de estudios, 1 psicopedagoga y 1 director del centro educativo. Esta formación a lo largo del curso académico 2016-2017 se realizó por la investigadora Jessica Ortega Barón en las horas de reunión de tutores por ciclo académico. Al finalizar este curso formativo los profesores cumplimentaron un cuestionario de valoración del curso diseñado *ad hoc* para esta investigación. Los resultados confirmaron la hipótesis relativa al elevado grado de satisfacción del curso formativo. También fueron muy valiosas las aportaciones y sugerencias de los profesores en las diversas reuniones de retroalimentación relativa a la implementación de las actividades en el aula. Sin duda, la información proporcionada por los profesores es muy útil para conocer qué aspectos del programa se comprenden o motivan en mayor medida a sus alumnos, y qué elementos se deben mejorar en un futuro (Eden et al., 2013; González-Calatayud, et al., 2016; Hernández-Prados & Solano-Fernández, 2007).

La utilidad de este curso formativo se refleja en que la mayoría de los profesores recomendarían este curso formativo a sus compañeros si el programa fuera implementado en un futuro. En definitiva, la formación recibida ha permitido empoderar a los docentes para implementar adecuadamente el programa Prev@cib tanto en el presente como en el futuro. Les ha dotado de diversas herramientas, estrategias conceptuales, procedimentales y actitudinales para intervenir adecuadamente con sus alumnos. Muchos estudios previos indican que los adolescentes no creen que sus profesores sean capaces de ayudarles a solucionar sus problemas, y más en caso de ser víctimas de cyberbullying (Kowalski & Limber, 2013; Varjas, Henrich, & Meyers; 2009). Por ello, es muy posible que esta formación contribuya a aumentar la confianza de los alumnos en sus profesores como figuras de apoyo a las cuales acudir en caso de ser cibervictimizados.

Objetivo 3:

Implementar y evaluar experimentalmente los efectos del programa Prev@cib comparando los resultados antes (Tiempo 1) y después (Tiempo 2) entre el grupo de intervención y el grupo control.

El programa Prev@cib fue aplicado en aula a 660 alumnos. Se siguió un diseño cuasi experimental con medidas pre-test (Tiempo 1) y post- test (Tiempo 2), en el que participaron 24 grupos de intervención ($n = 424$) y 11 grupos control ($n = 236$), pertenecientes a cuatro Institutos de Educación Secundaria públicos de la Provincia de Valencia (España). La duración del programa fue aproximadamente de un curso académico (9 meses) contando con la administración de los cuestionarios en la fase pre-test (Tiempo 1) y en la fase post-test (Tiempo 2). La aplicación del programa (10 sesiones) en el grupo de intervención se realizó entre 4 y 5 meses (según las sesiones fuesen semanales, quincenales, mensuales). La implementación fue realizada por 13 profesores tutores (1 clase por tutor), 2 investigadoras (2 clases por investigadora), 1 psicóloga- técnico de Servicios Sociales de la Unidad de Prevención Comunitaria (3 clases) y la doctoranda (4 clases; una por curso académico).

Finalizada la implementación del programa, se realizó una sesión de retroalimentación con cada uno de los centros educativos participantes para establecer los aspectos positivos y aquellos que son mejorables del programa, así como para establecer líneas futuras de colaboración.

Para evaluar los efectos experimentales del programa Prev@cib en el cyberbullying y demás variables psicosociales analizadas se procedió a los siguientes objetivos.

Objetivo 3.1:

Explorar en la fase pre-test (Tiempo 1) la homogeneidad entre los grupos de intervención y de control en las variables sociodemográficas (edad, sexo, ciclo académico y país) y en las variables objeto de estudio (conocimiento del cyberbullying, cibervictimización, ciberagresión, victimización escolar, conducta violenta en la escuela, exposición pública de datos personales online, conductas peligrosas en Internet, autoestima, empatía, conducta ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida).

El grupo de intervención y el grupo control resultaron homogéneos en el Tiempo 1 en todas las variables sociodemográficas, a excepción de la edad. El grupo control obtuvo una puntuación media ligeramente más alta en edad que el grupo control.

Por otra parte, los grupos fueron homogéneos en las variables de conocimiento del cyberbullying, cibervictimización, ciberagresión, victimización en la escuela, conducta violenta en la escuela, exposición de datos personales en Internet, conductas peligrosas en

Internet y satisfacción con la vida. En cambio, se observaron diferencias significativas en el grupo de intervención con puntuaciones más bajas que el grupo control en autoestima, empatía y conducta de ayuda. Por otra parte, el grupo de intervención puntúo significativamente más alto en percepción de ayuda por parte de los profesores que el grupo control. Una posible explicación respecto a este último resultado es que los institutos del grupo de intervención al igual que han mostrado interés en aplicar nuestro programa Prev@cib, hayan realizado previamente otro tipo de intervenciones en otras problemáticas sociales, influyendo así en la percepción positiva de ayuda que tienen sus alumnos de sus profesores. De hecho, tal como se muestra en el estudio de Trianes, Sánchez, y Muñoz (2001), cuando los profesores ayudan a sus alumnos a cambiar sus conductas de riesgo a través de las intervenciones en el aula, sus alumnos confían más en ellos para que les ayuden a solucionar sus problemas.

En definitiva, para la consecución de los objetivos subsiguientes se utilizó el análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 2x2) con factor inter-grupo (grupo de intervención y grupo control) y factor intra-sujeto (antes y después del programa: Tiempo 1 y Tiempo 2), al no hallarse homogeneidad en todas las variables entre los grupos de intervención y de control en la situación inicial–pre-test– (Weinfurt, 2000).

Objetivo 3.2:

Analizar si existen después de la intervención (Tiempo 2), diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control en las variables objeto de estudio.

Hipótesis 3.2.1: El grupo de intervención tendrá en Tiempo 2 un mayor conocimiento del cyberbullying que el grupo control.

El conocimiento de la realidad que representa el problema del cyberbullying, resulta esencial para prevenir este tipo de violencia cibernética (Agatston et al., 2007; Patchin & Hinduja, 2012; Wahab, Yahaya, & Muniandy, 2015; Willard, 2006). Así, el primer módulo del programa Prev@cib (compuesto por cuatro sesiones) se basa en proporcionar información en torno a las características, tipos, roles y otros conceptos relevantes que definen y ayudan a conceptualizar el problema del cyberbullying.

Los resultados indicaron que los adolescentes del grupo de intervención aumentaron significativamente su conocimiento del cyberbullying en comparación con el grupo control cuyo conocimiento sobre esta problemática se mantuvo más o menos constante. De esta forma

se confirma la hipótesis planteada y se puede, a su vez, esperar que, con este aumento de conocimiento sobre el cyberbullying, el grupo de intervención tendrá conductas más ajustadas y dispondrán de recursos importantes para saber actuar ante situaciones de ciberacoso.

Programas previos también ha mostrado tener efectos positivos para aumentar en los participantes sus conocimientos sobre el cyberbullying (Brewer, 2011; Doane, 2011; Gradinger et al., 2015; Schultze-Krumbholz et al., 2012). En el programa holandés *Survivors!*, los adolescentes mejoraron significativamente su conocimiento respecto a qué es el cyberbullying, sobre las diferencias entre una burla y la intimidación, y qué hacer contra situaciones de (ciber)intimidación (Amse, 2014). En el programa *Prev@cib*, la adquisición de estos mismos conocimientos se produjo en la sesión 6 mediante la actividad del semáforo en la que los adolescentes aprenden a diferenciar entre una broma y una forma de hacer cyberbullying, y en la sesión 7 donde se dan recomendaciones sobre qué hacer ante un caso de cyberbullying. Por otro lado, en el programa *WebQuest*, a través de la colaboración con los compañeros, se implicaba a los alumnos a realizar cuatro tareas en grupo para aumentar su conocimiento del cyberbullying (Lee et al., 2013). Al igual que en este programa en nuestra última sesión del programa, *Prev@cib* los alumnos elaboraron en grupos una campaña de prevención del cyberbullying aprendiendo de esta forma de una forma activa y al mismo tiempo creativa los distintos aspectos esenciales de esta problemática para su disminución.

Proporcionar información a los adolescentes es una de las estrategias más efectivas para prevenir el cyberbullying y otro tipo de problemáticas (Díaz-Aguado, 2005; Dooley, Pyżalski, & Cross, 2009; Willard, 2006). Sin embargo, en este aspecto es importante tener en cuenta que los alumnos y los adultos pueden tener diferentes interpretaciones de lo que constituye una situación de violencia cibernética (Mauder, Harrop, & Tattersall, 2010). Así, a nivel semántico los adolescentes definen el cyberbullying en términos de cualquier acto negativo a través de las tecnologías, o bien se centran en las formas de ciberintimidar a los compañeros, mientras que los expertos lo definen más como un problema ético y moral centrándose en las repercusiones que genera el cyberbullying (Cabello-Sánchez, 2015; Grigg, 2010). Estas discrepancias evidencian una necesidad de enfatizar más en los programas en las consecuencias que genera el cyberbullying para que sean conscientes no solo de qué es el cyberbullying sino también que es un problema muy grave que causa mucho daño a todos los involucrados. El programa *Prev@cib* incide en este aspecto en la sesión 5 donde se enfatiza las consecuencias no solo de las víctimas, sino también de los agresores y de los espectadores.

Para saber qué conocen los adolescentes sobre el cyberbullying, se han utilizado diferentes técnicas que han resultado muy positivas en este aspecto. La realización de

entrevistas, grupos de discusión, reuniones, metodologías y cuestionarios de medición en los diferentes estudios son algunos ejemplos (Agatston et al., 2007; Beale & Hall, 2007; Buelga & Pons, 2011; Solomontos-Kountouri, Tsagkaridis, Gradinger, & Strohmeier, 2017). También es importante, para reducir la brecha tecnológica entre los adolescentes y adultos que sean los propios adolescentes los que nos enseñen desde su perspectiva lo que es la violencia tecnológica (Mishna, McInroy, Daciuk, & Lacombe-Duncan, 2017). No hay mejor maestro que un adolescente que nos muestra cómo viven ellos la problemática del cyberbullying.

Un aspecto muy importante a considerar es que, aunque los adolescentes, tras realizar un programa, mejoran sus conocimientos del cyberbullying en cuanto a tener una información más veraz sobre esta problemática, esto no significa que lleven a la práctica lo aprendido con una navegación más segura (Amse, 2014). Se ha comprobado en estudios previos que el mayor conocimiento sobre seguridad en Internet no necesariamente se asoció con un menor comportamiento de riesgo en línea (Chibnall et al., 2006; Espelage & Hong, 2017). Diversas investigaciones recalcan para este propósito la importancia de concienciar a los alumnos acerca de la gravedad del cyberbullying y del papel esencial que tienen para prevenir y reducir el cyberbullying (Ata & Adnan, 2016; Cabello-Sánchez, 2015; Seo & Ciani, 2017). En este sentido, la “*Actividad del cómic*” (sesión 7) del programa Prev@cib incide en este aspecto en la importancia de la proactividad para que los adolescentes no sean meros objetos pasivos de una intervención, sino que tengan un rol activo para prevenir situaciones de violencia cibernética. Además, tal y como se ha comprobado en investigaciones previas, la utilización del cómic como estrategia docente es muy atractiva y positiva para los alumnos (Silva, Santos, & Bispo, 2017).

En nuestros trabajos futuros, se implicará también a las familias para que refuercen con sus hijos lo aprendido en el aula. Así los aprendizajes podrán extrapolarse a los contextos en los que más se relaciona el adolescente, el ámbito escolar y familiar.

Hipótesis 3.2.2: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en cibervictimización que el grupo control.

Teniendo en cuenta las graves consecuencias que tiene sobre la víctima, muchas actividades del programa se han dirigido a concienciar a los alumnos sobre el daño que produce el cyberbullying y fomentar un clima de apoyo entre los compañeros para que estos tengan un rol proactivo y ayuden a las cibervíctimas.

Los resultados evidencian que con el programa Prev@cib, disminuyó la cibervictimización en los participantes. De hecho, mientras que en el grupo de intervención disminuyó este tipo de violencia, en el grupo control aumentó. Estos hallazgos confirman la hipótesis planteada y evidencian la necesidad y utilidad de realizar programas como el de la presente tesis para prevenir y reducir el cyberbullying. Además, en consonancia con otras investigaciones, los resultados refuerzan todavía más la idea de que, si no se interviene en este problema se corre el riesgo de que el cyberbullying se normalice en las escuelas, afectando así al bienestar de los menores y la convivencia pacífica de los institutos (Cava & Musitu, 2002; Cassidy, Jackson, & Brown, 2009; Estrada-Esparza et al., 2016; Stauffer et al., 2012).

En la misma línea que los resultados obtenidos, otros programas también han demostrado sus efectos positivos a la hora de reducir la cibervictimización (Cross et al., 2016; del Rey, et al., 2012; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014b; Palladino et al., 2016; Salvatore, 2006). En el programa *Surf-Fair*, al igual que en el programa Prev@cib, la cibervictimización disminuyó debido al aprendizaje y mejora de las estrategias de afrontamiento eficaces ante el ciberacoso por parte de los adolescentes (Pieschl & Urbasik, 2013). Cybersmart! es otra de las iniciativas elaboradas al respecto; se trata de un recurso en línea gratuito dirigido a los profesores para capacitar a los estudiantes en el uso responsable y positivo de las tecnologías. Aunque los resultados de este programa muestran que la cibervictimización moderada y ocasional se redujo, los efectos fueron menores cuando se trataba de ciberacoso severo y prolongado en el tiempo (Cybersmart, 2017; Doyle, 2011). Una de las posibles explicaciones podría deberse a que conforme aumenta el tiempo de victimización, las víctimas se resignan a ese rol y aprenden a tolerar y convivir con su sufrimiento (Iranzo, 2017; Jiménez & Serrano, 2017; Krahé et al., 2011). Por ese motivo, es importante en futuras investigaciones explorar los efectos de los programas en función de la intensidad y la duración del cyberbullying. Realmente, es absolutamente necesario poner en marcha planes de acción para que el niño y adolescente no se habitúe a ser cibervictimizado; tolerar la violencia y su sufrimiento no es la vía para erradicar y prevenir este tipo de violencia entre los jóvenes.

Las víctimas de cyberbullying a menudo tienen sentimientos de ansiedad, depresión, miedo, nerviosismo, ideaciones suicidas, irritabilidad, somatizaciones, trastornos del sueño y dificultades para concentrarse (Buelga et al., 2017; Cénat et al., 2014; Garaigordobil, 2011; Juvonen & Graham, 2014; Schultze-Krumbholz et al., 2012). En esta situación de vulnerabilidad, es clave la detección de las cibervíctimas para ayudarles a salir de su situación de intimidación. Por ese motivo, a lo largo del programa Prev@cib se incita y apoya a los

adolescentes a comunicar si están siendo ciberintimidados ya que la evidencia empírica muestra que el porcentaje de víctimas que comunica de su situación de acoso a los adultos es muy bajo (Dehue et al., 2008; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011). Según los datos, el 50% de las cibervíctimas no comunica a nadie el problema de acoso que está sufriendo, o rara vez lo hace, porque desde su perspectiva, esto implica un riesgo mayor de volver a ser ciberintimidado (García-Maldonado, Joffre-Velázquez, Martínez-Salazar, & Llanes-Castillo, 2011). El hecho de que las víctimas se refugien en su silencio esperando que el ciberacoso cese, les hace estar en una situación muy vulnerable ya que el cyberbullying lejos de desaparecer, tiende a agravarse y a continuar en el tiempo (Buelga, 2013; Ortega-Barón et al., 2016; Cava et al., 2006).

En el programa Prev@cib se incide constantemente en la importancia de dar apoyo a las víctimas, habiendo específicamente en la sesión 7 un documento llamado “¿Qué hacer si me ciberacosan?” en el que se proporciona y explica una serie de recomendaciones dirigidas a las víctimas. En este sentido, se pretende que la víctima se identifique como tal, entienda que no es culpable de lo que le está sucediendo, y comprenda que es muy importante que cuente su situación para que se le pueda ayudar. De hecho, a lo largo del programa se han detectado y seguido varios casos de adolescentes víctimas de cyberbullying, que se han puesto en conocimiento del equipo directivo para tomar medidas al respecto.

Por último, otro aspecto que consideramos importante y que se transmitió así durante la implementación del programa Prev@cib, fue la importancia que tiene la evaluación del daño causado en la víctima con un seguimiento de su evolución para no ser nuevamente blanco de violencia (Echevarría, González, Bernal, & Rodríguez, 2017; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2016; Kowalski, 2008). Esto es esencial para no caer en la re-victimización lo cual causaría un grave deterioro en el menor, y disminuiría la confianza depositada en los adultos para ayudarlo a salir de esta situación. La ciber-victimización causa daños psicosociales tanto en el presente como en el futuro, pudiendo persistir en la edad adulta (Buelga, 2013; Cava et al., 2010). Por esta razón, padres, profesores, investigadores y la sociedad en general debemos aunar todos nuestros esfuerzos para proteger a nuestros menores y garantizar su bienestar.

Hipótesis 3.2.3: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en ciberagresión que el grupo control.

Los estudios muestran que la violencia a través de las tecnologías se ha convertido en un problema relevante en todos los países desarrollados (Buelga et al., 2015; Corcoran et al.,

2015; Sticca & Perren, 2013). Así, el rápido crecimiento de esta nueva forma de acoso ha generado la necesidad urgente de realizar estrategias activas de prevención e intervención (Navarro et al., 2015b; Rawana et al., 2011; San Antonio & Salzfass, 2007). En este contexto, uno de los principales objetivos del programa Prev@cib no solo fue disminuir la cibervictimización sino también la ciberagresión asociada esta al rol del agresor.

Los resultados muestran que la ciberagresión del grupo de intervención disminuyó significativamente después del programa Prev@cib. Así, mientras en el grupo de intervención la ciberagresión disminuyó sensiblemente, en el grupo control los comportamientos de intimidación cibernética se mantuvieron constantes en el tiempo. Estos resultados están en la línea de otros programas que también mostraron efectos positivos para reducir la ciberagresión (Brewer, 2011; del Rey et al., 2012; Doyle, 2011; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014b; Gradinger et al., 2015; Lee et al., 2013; Palladino et al., 2016; Salvatore, 2006; Schultze-Krumbholz et al., 2012). A este respecto, son interesantes los resultados del programa *The Brief Internet Cyberbullying Prevention Program*, ya que además de reducir la ciberagresión, como en nuestro programa, también mostró una reducción en la intencionalidad y actitudes positivas que justifican este tipo de violencia (Doane, 2011).

Un aspecto a tener en cuenta en la ciberagresión es que los ciberagresores inusualmente actúan solos, sino que por lo general tienen un grupo de compañeros que refuerzan y aprueban sus ciberagresiones (González-Arévalo, 2015; Mendoza, 2012). Como en el acoso escolar, el apoyo de algunos de sus iguales hace que el ciberagresor se sienta popular y mantenga una reputación social entre sus compañeros con el uso de la ciberviolencia (Buelga et al., 2015; Povedano, Estévez, Martínez, & Monreal, 2012). Respecto a esta cuestión, el programa Prev@cib incide en la importancia de que los compañeros no apoyen al ciberagresor en sus humillaciones a las víctimas, ya que su apoyo indirecto les convierte en cómplices, y también en ciberagresores al humillar ellos también a las víctimas. Aunque nuestro programa ponga el énfasis en estos roles, en futuras investigaciones e intervenciones, se debería profundizar en el papel que estos reforzadores tienen en la violencia ejercida a sus compañeros al aprobar con su presencia la conducta del ciberagresor.

Por otra parte, cada vez son más frecuentes los estudios que hacen referencia al doble rol que se puede tener en la red (Buelga et al., 2017; Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo, 2014; Garaigordobil, 2011; Mishna et al., 2012). Víctimas que se convierten en agresores en el entorno virtual. La impunidad que ofrece el anonimato en Internet ha causado que algunos adolescentes consideren el espacio virtual como la forma ideal de llevar a cabo sus represalias (Barlett, Chamberlin, & Witkower, 2017; Buelga & Pons, 2011; Roberto et al., 2014b). En

este sentido, el programa *Arizona* enfocó esta cuestión, habiendo una reducción de venganzas por parte de las víctimas tras la intervención (Roberto et al., 2014a). Así, uno de los retos futuros debe dirigirse también a erradicar este tipo de conductas vengativas en las víctimas.

Asimismo, la literatura científica muestra que muchos adolescentes no son conscientes del daño psicológico que el cyberbullying causa en la víctima y en su entorno social. También desconocen las consecuencias jurídicas de las ciberagresiones, siendo algunas de estas, constitutivas de delito (Baker & Tanrikulu, 2010; Pérez-Vallejo, 2017). En este sentido, el programa *Prev@cib* informa y sensibiliza a los adolescentes sobre las consecuencias psicológicas y legales del cyberbullying, para que estos sean conscientes de la gravedad que comportan sus acciones en la red.

Una estrategia que resulta efectiva para reducir la violencia y la ciberagresión es el establecimiento de normas definidas y claras (Ang, Li, & Seah, 2017; Buelga et al., 2015; Cava, Estévez, Buelga, & Musitu, 2013; Kupchik & Farina, 2016). Los estudios muestran que los ciberagresores tienen una actitud más transgresora hacia las normas, y que cuando las normas escolares se perciben confusas, mal comunicadas o injustas esto lleva a un mayor riesgo de implicarse en conductas de intimidación (Carrascosa, Cava, & Buelga, 2015; Kupchik & Farina, 2016; Ortega-Barón, 2017). Por esta razón, es necesario establecer normas claras y concisas respecto a qué comportamientos son adecuados en Internet, y qué sanciones se le pueden aplicar si incumplen estas normas (Arab & Díaz, 2015; Castro-Santander, 2013). Una propuesta futura podría ser la elaboración de normas consensuadas en el aula. Por ejemplo, a partir de las sugerencias que realizan para disminuir el cyberbullying en el programa *Prev@cib* en la sesión 8, los alumnos podrían realizar y consensuar una serie de normas que les sirviese de guía de actuación.

Por último, consideramos que un aspecto a tener en cuenta en futuras investigaciones es la forma en la que se trata al ciberagresor para que no vuelva a intimidar a sus compañeros. La mayoría de las intervenciones realizadas con los ciberagresores incluyen únicamente sanciones punitivas, siendo la más frecuente la expulsión del centro educativo (Holladay, 2011). Sin embargo, una perspectiva que resulta más positiva y creemos más eficaz para el ciberagresor es la combinar el carácter sancionador con el educativo (Bartrina, 2014; Cross et al., 2016). Desde esta perspectiva, se insta al ciberagresor a que asuma su responsabilidad y el daño causado, y adopte una postura activa al comprometerse a reparar el mal ocasionado (Bartrina, 2014; Pérez-Vallejo, 2017). Así, consideramos la reeducación y la resocialización como las vías con mayores posibilidades de éxito en cuanto a que el ciberagresor no vuelva ciberagredir a ningún compañero al haber interiorizado las normas de convivencia.

Hipótesis 3.2.4: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en victimización escolar que el grupo control.

La literatura científica evidencia la relación existente entre el acoso tradicional y el acoso cibernético (Bauman et al., 2013; Campbell et al., 2012; Slonje & Smith, 2008). De hecho, muchos autores defienden la idea de que el cyberbullying es la continuidad del acoso escolar; los problemas del patio continúan en la red (Buelga, 2013; Li, 2007; Resett & Gamez-Guadix, 2017; Slonje et al., 2013; Varjas et al., 2009). Partiendo de este supuesto de continuidad entre el acoso tradicional y el acoso cibernético, diversos autores consideran que los programas de intervención para disminuir el cyberbullying son también eficaces para reducir el bullying y viceversa (Della-Cioppa et al., 2015; Espelage & Hong, 2017; Hinduja & Patchin, 2014).

En esta línea, nuestros resultados que previamente habían observado una disminución de la cibervictimización confirman ahora también la hipótesis de un descenso en la victimización escolar después de realizar el programa Prev@cib. Estos hallazgos, sugieren que nuestro programa es eficaz para disminuir desde la perspectiva de la víctima, el acoso tradicional y el acoso cibernético. En este sentido son varios los programas a nivel nacional e internacional que tratan de forma conjunta el bullying y el cyberbullying: *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014a), *The Conred Program* (del Rey et al., 2012), *Not Trap!* (Palladino et al., 2016).

Nuestros resultados como estudios previos ponen en evidencia, por tanto, que existe una continuidad entre el bullying y el cyberbullying, de modo que es frecuente que la víctima de acoso escolar también sea intimidada a través de las tecnologías (Buelga et al., 2017; Waasdorp & Bradshaw, 2015). De acuerdo con Lazuras et al. (2017), la victimización cibernética es más probable que ocurra entre víctimas de intimidación tradicional que entre no víctimas. En esta línea, son necesarias intervenciones que prevengan el bullying y el cyberbullying como la realizada por el programa alemán *The Media Heroes Cyberbullying Prevention Program* (Schultze-Krumbholz et al., 2012). En la versión larga de este programa, los mayores efectos positivos se observaron en los participantes que informaron ser víctimas de forma simultánea de bullying y cyberbullying.

Ser blanco de intimidación tiene consecuencias severas para la salud y desarrollo del adolescente (Buelga et al., 2012b; Garaigordobil 2011; Raskauskas & Stoltz 2007), sobre todo, si el acoso se produce en ambos contextos: en la escuela y a través de las nuevas

tecnologías. El programa Prev@cib incidió en este aspecto con actividades relacionadas directamente con las consecuencias que tiene el acoso tradicional y acoso cibernético en las personas. En concreto, se realizó una actividad en la que se ejemplificaba un caso real de una víctima de bullying y cyberbullying que se suicidó. A través de preguntas de reflexión a este caso y una carta para apoyar a las víctimas (sesión 5), los adolescentes se sensibilizaron con el sufrimiento de las víctimas, siendo efectiva como estrategia para prevenir este tipo de violencia.

Sería oportuno que en futuros estudios el foco se dirigiese a las pautas de intervención más frecuentemente utilizadas cuando una víctima de acoso escolar y cibernético es detectada en el contexto escolar y familiar. Con este estudio, se podría mejorar las estrategias inoperantes y proponer nuevas para prevenir ambos tipos de acoso y mejorar el bienestar del menor en situación de violencia entre sus iguales.

Hipótesis 3.2.5: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en conducta violenta escolar que el grupo control.

Los resultados muestran que hubo un mayor descenso de conducta violenta escolar en el grupo de intervención que en el grupo control después de la implementación del programa Prev@cib. Por consiguiente, se confirma la hipótesis inicialmente planteada.

Nuestros resultados sugieren, como en investigaciones previas y como acabamos de explicar en el apartado anterior, que el acoso escolar tradicional y cibernético están estrechamente relacionados entre sí (Buelga & Pons, 2011; Li, 2007; Mitchell & Jones, 2015; Riebel et al., 2009). Desde esta perspectiva, numerosos estudios se interesan como en el caso de las víctimas de acoso escolar y de acoso cibernético, por la continuidad que existe en el rol del agresor en ambos entornos (Buelga, 2013; Giumetti & Kowalski 2016; Ortega-Barón et al., 2017; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Así, es frecuente que los agresores involucrados en el bullying tradicional tengan también un comportamiento violento con sus iguales en el espacio virtual (Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo, 2014; Kubiszewski et al., 2015; Zych et al., 2016). Un estudio de Riebel et al. (2009) muestra que el 80% de los ciberagresores también intimidan a sus compañeros en la escuela.

Debido a la simultaneidad y las características en común del acoso escolar y cibernético, diversos autores defienden, al igual que sucede con las víctimas, que los esfuerzos para prevenir la agresión escolar son efectivos a su vez para reducir la agresión cibernética y viceversa (Gradinger et al., 2015; Olweus & Limber, 2010; Williford et al.,

2013). El programa Prev@cib se ha enfocado en este aspecto ya que muchas actividades muestran este solapamiento entre estas dos formas de intimidación entre iguales. Con ello, se pretendía que nuestra intervención fuera útil para reducir el cyberbullying, pero también que tuviera efectos positivos en la reducción del bullying. Al igual que nuestro programa, otros programas que han demostrado su eficacia a la hora de reducir el cyberbullying y el bullying conjuntamente, son: *Survivors!* (Amse, 2014), *HAHASO: help, assert yourself, humor, avoid, self-talk, own it* (Salvatore, 2006), *ViSC Social Program* (Gradinger et al., 2015) y, *IHOP* (DiBasilio, 2008).

Algunos de estos programas ponen también el acento en la necesidad de enmarcar las intervenciones de manera ecológica. Uno de los programas que enfatiza la importancia del ambiente escolar es el programa *ViSC Social Program*. Este programa redujo las tasas de bullying y cyberbullying mediante actividades de aprendizaje cooperativo, entendimiento y responsabilidad compartida. Así, todas estas actividades se encaminaron a crear un entorno escolar en el cual el acoso es considerado por todos sus miembros como un comportamiento intolerable (Gradinger et al., 2015).

Por otro lado, diversos estudios muestran que los adolescentes que presentan conductas antisociales no solo están más implicados en situaciones de bullying y cyberbullying, sino que también suelen utilizar más estrategias agresivas para resolver los conflictos en situaciones sociales (Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi, & Mesurado 2012; Vilariño, Amado, & Alves, 2013). En este sentido, el programa *Cyberprogram 2.0*, trabaja la resolución positiva de conflictos para reducir tanto el bullying como el cyberbullying. A su vez este programa muestra el efecto que tuvo en la reducción de la agresividad premeditada y la agresividad impulsiva (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014b). Futuros trabajos deberían dirigirse también a realizar actividades relacionadas con la resolución positiva de los conflictos y la disminución de estrategias agresivas en los diferentes contextos (escolar, familiar y social), como forma de prevenir la violencia en la adolescencia. A su vez, sería interesante estudiar las diferencias entre la agresividad premeditada y la agresividad impulsiva para elaborar estrategias de intervención más eficaces en los adolescentes agresores.

Hipótesis 3.2.6: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en exposición pública de datos personales en redes sociales que el grupo control.

Hipótesis 3.2.7: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en conductas potencialmente peligrosas en Internet que el grupo control.

Las tecnologías constituyen para los adolescentes actuales una herramienta básica en su comunicación e interacción diaria con sus iguales (Gámez-Guadix et al., 2014; Marco & Chóliz, 2017). Sin embargo, el hecho de que manejen con gran destreza las tecnologías no implica que hagan un uso responsable de las mismas. Su habilidad tecnológica, junto a la desinhibición que produce el anonimato en Internet y la falta de supervisión por los adultos, propician que los menores realicen comportamientos que son de alto riesgo en Internet (Kowalski & Limber, 2013; Navarro et al., 2013; Pieper & Pieper, 2017; Suler, 2004). En este sentido, diversos estudios entienden que las acciones con los adolescentes deben poner el acento en la ciberseguridad para reducir el cyberbullying (Li, 2007; van Schaik et al., 2017; Willard, 2006). De ahí que varias sesiones del programa Prev@cib se hayan centrado en la ciberseguridad con actividades relacionadas con información y concienciación sobre la necesaria privacidad en las redes sociales, con el conocimiento del cyberbullying, el sexting y el grooming, y diversas recomendaciones para una mayor seguridad en Internet.

La exposición de datos personales por parte de los menores en las redes sociales es un aspecto que preocupa a padres y profesionales por los peligros que conlleva el anonimato y la impunidad online (Catalina-García et al., 2014; Choleva et al., 2013). La reputación e integridad del menor pueden resultar afectadas en cada publicación si no se respeta la seguridad de los datos personales (Sabater & López-Hernández, 2015). Nuestros resultados indican que, después de la implementación del programa, los adolescentes del grupo de intervención disminuyeron de forma significativa la exposición pública de datos personales de riesgo, mientras que los adolescentes del grupo control aumentaron la publicación de estos datos de riesgo. De esta forma, se confirma la hipótesis planteada. Al igual que nuestro programa, otros programas han mostrado su eficacia a la hora de reducir la publicación de información personal en línea. *The Labyrinth* es un videojuego sobre seguridad cibernética, que mostró su eficacia para concienciar a los adolescentes en cuanto a no publicar datos personales a desconocidos en Internet (Choleva et al., 2013). A su vez, *Missing Internet Safety Program*, resultó también muy útil para aumentar en los adolescentes la concienciación de lo peligroso que es revelar información personal e interactuar con personas que se conoce por Internet (Crombie & Trinneer, 2003).

El programa Prev@cib insistió en la importancia de extremar las precauciones con personas desconocidas en Internet en la sesión 3. Para ello, se utilizó una actividad de imaginación donde los alumnos imaginaban que conocían en la red una persona especial que después resultaba que era un adulto con intención de acosarle sexualmente. Esta actividad fue muy bien valorada por los alumnos, los adolescentes se concienciaron sobre la peligrosidad

que conlleva proporcionar información personal a personas extrañas. A este respecto, otras investigaciones como la nuestra, evidencian que los adolescentes son muy confiados con gente desconocida en Internet (Catalina-García et al., 2014; Crombrie & Trinneer, 2003; Sabater & López-Hernández, 2015). Así, en el programa *Arizona*, dos semanas antes de su implementación, el adulto responsable del programa envió una solicitud de amistad a todos los estudiantes de la escuela secundaria, la cual fue aceptada por muchos de ellos. En la primera sesión con los alumnos se discutió acerca de los motivos que les habían hecho agregar a alguien mucho mayor que ellos que no conocían, haciéndoles reflexionar sobre esta conducta potencialmente peligrosa (Roberto et al., 2014a).

Por otra parte, los resultados de nuestro programa mostraron también que las conductas de riesgo en Internet en el grupo de intervención disminuyeron con respecto a las del grupo control, confirmándose la hipótesis planteada. Uno de los comportamientos de riesgo que fue muy recurrente en el transcurso del programa Prev@cib fue el relativo a proteger las contraseñas. Un estudio de González-Arévalo (2015) ya mostraba que más del 50% de los alumnos entrevistados habían observado robo de la contraseña a algún compañero, lo que sugería que los adolescentes no son conscientes de lo que significa una contraseña. Esta suposición fue corroborada en nuestro programa en la sesión 3 ya que los estudiantes reconocieron que sus amigos o parejas tenían las contraseñas de sus redes sociales como símbolo de amistad y confianza con la otra persona. Este hecho es preocupante y sugiere que en futuras investigaciones ahonden en esta cuestión.

Uno de los aspectos que pueden estar influyendo en estos y otros comportamientos de riesgo de los adolescentes en el mundo virtual es la ilusión de control en los contenidos publicado en Internet (del Rey et al., 2012; Lobe, Livingstone, Olafsson, & Vodeb, 2011). A este respecto, en las primeras sesiones del programa Prev@cib se trata de concienciar a los alumnos sobre la situación de que en el momento en que se sube y publica en Internet cualquier información, foto o video, ya se pierde el control de ese material para siempre. Ya no se sabe quién lo ha descargado o lo ha reenviado a qué persona. En este sentido una de las líneas futuras también podría encaminarse a profundizar con los participantes sobre la pérdida de control y el derecho a no olvidar que existe en Internet, para que estos no subestimen este problema y asuman conductas responsables en su navegación por el entorno virtual.

Una de las iniciativas a nivel nacional que mejor trata este aspecto es Pantallas Amigas, sus autores afirman que los principales temas a nivel tecnológico para prevenir el ciberacoso son: el aumento de seguridad en Internet y el fomento de la ciudadanía digital. En primer lugar, la seguridad en Internet incluye tal y como se ha tratado en nuestro programa en las

sesiones del módulo 1 los siguientes aspectos: configuración de privacidad en las redes sociales, no compartir información de contacto en línea, o técnicas de afrontamiento tales como bloquear a un contacto, tomar capturas de pantalla o eliminar contenido (Deely, Carroll, MacDermott, & Killeen, 2014; Perren et al., 2012). En segundo lugar, la ciudadanía digital trata de fomentar un comportamiento social apropiado y respetuoso en Internet, o netiqueta, en las interacciones en línea (Ortega-Ruiz et al., 2012; O'Moore et al., 2013). De acuerdo a esta idea, a lo largo del programa Prev@cib en diferentes actividades se parte de la premisa que cualquier comportamiento que es inadecuado en la vida real, también es inadecuado en el espacio virtual.

Debido a la rapidez en qué cambian las formas de comunicarse a través de las tecnologías, la información que se ofrece sobre los tipos de riesgos en Internet y la forma de prevenirlos debe estar lo más actualizada posible (Varela, 2012; Espelage & Hong, 2017). Hace unos años, el ciberacoso se reducía a mandar *sms* o hacer llamadas, mientras que en el momento actual la diversidad de formas de ciberacosar es muy amplia, y seguirá aumentando y cambiado conforme las tecnologías avancen. Por ese motivo, es importante incidir en el factor humano en cuanto a concienciar a los adolescentes que lo que no se hace en la vida real tampoco se hace en el mundo virtual. De esta forma, primará una ciberconvivencia respetuosa y positiva, aunque cambien las formas de comunicarnos a través de las tecnologías (Castro-Santander, 2013; Seo & Ciani, 2017).

Hipótesis 3.2.8: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en autoestima que el grupo control.

Numerosos estudios han constatado que existe una relación entre la autoestima y la menor implicación en conductas violentas y en problemas de victimización. Así, muchas intervenciones con niños y adolescentes potencian la autoestima como un factor protector para prevenir la violencia y victimización en el contexto escolar (Cava & Musitu, 2001; Cava, Musitu, & Vera, 2000; Garaigordobil & Durá, 2006; Garofalo, Holden, Zeigler-Hill, & Velotti, 2016; Musitu, López, & Emler, 2007). Por ello, se ha incluido esta variable en el programa Prev@cib en la sesión 9 para fortalecer este recurso psicosocial en los alumnos. En esta actividad “*Me gusto, me gustas*”, los adolescentes escribieron cualidades positivas de sí mismos y de los compañeros. De acuerdo con el modelo del empowerment de Rappaport (1987), la potenciación de este recurso puede ayudar a los adolescentes a tener un mayor control/poder sobre situaciones de cyberbullying.

Nuestros resultados confirman nuestra hipótesis al observarse que las puntuaciones en autoestima en el grupo de intervención aumentaron significativamente en comparación con las obtenidas por el grupo control que se mantuvieron estables. En consonancia con estos datos, otros programas tales como *HAAASO* (Salvatore, 2006) y *Cyberprogram 2.0* (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014a), también comprobaron un aumento en la autoestima en el grupo de intervención.

Sapounaa y Wolke (2013) sugieren que las intervenciones que trabajan este recurso de la autoestima son también muy útiles para aumentar la resiliencia entre las víctimas que está afectada negativamente. Ciertamente, las víctimas de cyberbullying presentan una autoestima general más baja que sus compañeros no acosados (Brighi et al., 2012b; Didden et al., 2009; Hinduja & Patchin, 2010; Ybarra et al., 2006; Valkenburg, Peter, & Schouten, 2006). El caso es que puede ocurrir que una consecuencia de la intimidación cibernética sea una disminución de la autoestima, pero también puede ser que los adolescentes con baja autoestima sean blancos más fáciles para ser ciberacosados (Brewer & Kerslake, 2015; Buelga et al., 2010; Cénat et al., 2014; Ortega-Barón, 2016; Robson & Witenberg, 2013), lo cual produce una retroalimentación entre ambas condiciones (Buelga et al., 2012b). En futuras investigaciones sería interesante analizar la relación antecedente y consecuente que se produce entre la autoestima y la victimización por cyberbullying. Esto nos permitiría diferenciar entre intervenciones dirigidas a fomentar la autoestima como recurso protector, e intervenciones dirigidas a reparar la autoestima dañada de las víctimas en el proceso de intimidación.

Otro aspecto a considerar es que la autoestima se construye a partir de los demás en los contextos en los que se relaciona (Dubois, Bull, Sherman, & Roberts, 1998; Lila & Buelga, 2003; Musitu & García, 2004). Así, los agentes de socialización, la familia, los iguales y los profesores, tienen un papel muy importante en el desarrollo de la autoestima del niño y del adolescente (Buelga et al., 2009; Cava, 2011; Cava et al., 2010; Musitu et al., 2008; Pertegal, 2014). En esta línea, una propuesta de futuro podría ser el estudio de la autoestima teniendo en cuenta la participación de estos agentes en la construcción de la autoestima desde una perspectiva multidimensional. De esta forma, podríamos obtener un mejor conocimiento de cómo influyen estos contextos en el desarrollo de la autoestima social, emocional, familiar y escolar en las víctimas, en los agresores y observadores implicados en el cyberbullying.

Teniendo en cuenta nuestros hallazgos y los obtenidos en otros estudios, se refuerza la idea de la necesidad de tener en cuenta en los programas de prevención de la violencia en niños y adolescentes, actividades centradas en la potenciación de la autoestima dirigidas en general, a los adolescentes, y en particular a las víctimas.

Hipótesis 3.2.9: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en empatía que el grupo control.

La literatura ha demostrado consistentemente la existencia de una relación entre la empatía y la participación en conductas violentas entre compañeros tanto en el contexto escolar como en el cibernético (Ang & Goh, 2010; Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009a, 2009b; Topcu & Erdur-Baker, 2012). Concretamente, en el cyberbullying, los estudios han encontrado que la empatía disminuye la implicación del adolescente en el rol de agresor y favorece la conducta prosocial (Brewer & Kerslake, 2015; Jolliffe & Farrington, 2006; Lazuras et al., 2012; Micó-Cebrián & Cava, 2014; Schultze-Krumbholz et al., 2012). Por ello, muchos programas de prevención de la intimidación escolar y cibernética incluyen esta variable como un factor protector que ha de ser potenciado en población escolar (del Rey et al., 2012; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014a; Schultze-Krumbholz et al., 2012; Thompson & Smith, 2011).

Desde esta perspectiva, el programa Prev@cib cuenta con diferentes actividades centradas en la empatía cuyo propósito principal se dirige a que los alumnos comprendan el sufrimiento de las víctimas y la gravedad que comporta el problema del cyberbullying. Por ejemplo, en la “*Dinámica del tren*” (sesión 3) los adolescentes imaginan que son los protagonistas de una historia en la que son engañados y acosados por un adulto para que comprendan los sentimientos y miedos de una víctima de grooming. También en las consecuencias del cyberbullying de las víctimas (sesión 5) se incide en que se pongan en su lugar y comprendan que el cyberbullying, aunque pueda parecer una broma tienen consecuencias muy negativas para todos.

También en la actividad “*Ponte en cada lugar*”, los alumnos debían escribir como creían que pensaban, sentían y actuaban cada uno de los protagonistas de un caso de cyberbullying (víctima, agresor, espectador que no hace nada, amigo de la víctima, y amigo del agresor). Esta actividad permitió concienciar a los adolescentes que el cyberbullying afecta a todos, no solo a la víctima y al agresor, sino que es un problema de toda la comunidad. Esta intervención en el aula como la del programa *The Media Heroes Cyberbullying Prevention Program* (Schultze-Krumbholz et al., 2012), pretendía fomentar desde diferentes roles las habilidades de toma de perspectiva de otras personas.

El hecho es que existe mucha más literatura sobre la empatía en el rol del agresor en diferentes situaciones de violencia (Doane et al., 2014; Steffgen, König, Pfetsch, & Melzer, 2011). A diferencia del bullying, el cyberbullying es una forma de acoso indirecto y no

presencial, de modo que el ciberagresor no ve el sufrimiento de su víctima. De esta forma es difícil que el ciberagresor sienta compasión o empatice con la víctima, siendo muy probable que continúe y que la crueldad de sus ciberagresiones aumente con el tiempo (Pfetsch, 2017; Steffgen et al., 2011). De hecho, según un estudio de Raskauskas y Stoltz (2007), el porcentaje de adolescentes agresores que sienten remordimientos es menor en el cyberbullying que en el bullying. Si a estas circunstancias, le añadimos que muchos ciberagresores justifican su conducta diciendo que se trata de una broma o de una forma de entretenerse (Betts & Spenser, 2017; Vandebosch & Van Cleemput, 2009), nos encontramos ante una situación preocupante donde los adolescentes priorizan su diversión sobre el sufrimiento de las víctimas que no visualizan y no sienten.

La empatía en el espectador también es crucial para que este ayude directa o indirectamente a la cibervíctima a salir de esta situación y para detener la conducta violenta del agresor (Ang & Goh, 2010; Barlinska et al., 2013; Brewer & Kerslake, 2015). Así, diversos estudios han mostrado que la empatía en el observador se relaciona con su apoyo a la víctima (DeSmet et al., 2014; Steffgen et al., 2011). En esta línea, sería interesante comprobar si el aumento de empatía es suficiente por sí mismo para fomentar la conducta de ayuda, o si, por el contrario, intervienen otras variables entre la empatía y la conducta de ayuda a la cibervíctima y la conducta de rechazo al agresor. En el programa *Conred*, los autores observaron después de la intervención psicoeducativa un aumento de empatía en los espectadores y en los agresores (del Rey et al., 2012). Por ello, como en el *Programa Conred*, sería interesante en investigaciones futuras identificar previamente los roles de los participantes en el cyberbullying (víctima, agresor, agresor-víctima y espectador) y trabajar la empatía en estos roles.

En definitiva, y respecto a los efectos del programa Prev@cib, las puntuaciones en empatía del grupo de intervención aumentaron significativamente en comparación con las puntuaciones halladas por el grupo control. Estos resultados confirman nuestra hipótesis y apoyan la idea de otros estudios y programas que resaltan el papel que tiene la empatía como factor protector para disminuir los comportamientos agresivos en Internet (Brewer & Kerslake, 2015; del Rey et al., 2012; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014b; Sticca, Ruggieri, Alsaker, & Perren, 2013).

Hipótesis 3.2.10: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en conducta de ayuda que el grupo control.

La evidencia empírica ha demostrado consistentemente que los espectadores tienen un papel importante a la hora de prevenir y detener el cyberbullying (Campbell et al., 2017; González-Arévalo, 2015; Macháčková et al., 2013; Olenik-Shemes et al., 2017). Así, aunque la mejor forma de evitar y disminuir situaciones de ciberacoso sea desaprobar al agresor y defender a la víctima, los estudios evidencian que la gran mayoría de los espectadores tienen un rol pasivo, e incluso refuerzan al agresor convirtiéndose ellos mismos en nuevos agresores (Barlińska et al., 2013; Huang & Chou, 2010; Macháčková et al., 2013). En este sentido, y teniendo en cuenta el importante papel de los iguales en esta etapa evolutiva, cada vez es más frecuente que los programas incluyan la conducta de ayuda como un elemento esencial para prevenir situaciones de acoso tradicional y cibernético entre iguales.

En esta línea, en el programa Prev@cib se tuvo muy en cuenta esta variable de conducta de ayuda. En concreto, se trabajó específicamente esta variable en el módulo 3, que está dedicado íntegramente a mejorar competencias y recursos de los espectadores para que estos se impliquen en una problemática que afecta a todos. De acuerdo con el modelo de responsabilidad personal y social (Escartí et al., 2006; Escartí et al., 2010; Hellison & Walsh, 2002), se ha pretendido que los adolescentes participantes aprendan a ser responsables de sus conductas en la red, y asuman que todos ellos, no solo las víctimas y los agresores, tienen un papel esencial y una responsabilidad compartida en cuanto a la prevención y detención del cyberbullying.

Nuestros resultados en el programa Prev@cib indican que la conducta de ayuda en el grupo de intervención aumentó mientras que disminuyó en el grupo control. Estos resultados confirman nuestra hipótesis, y apuntan en la misma dirección que otros programas anti-bullying que también han observado un aumento de las conductas de ayuda y/o las conductas prosociales en los participantes (Amse, 2014; Anti-Defamation League, 2016; del Rey et al., 2012; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014b; Gini, 2004; Gradinger et al., 2015; Thompson & Smith, 2011).

En la misma línea que nuestro programa, el programa anti-bullying holandés *Survivors!* (Amse, 2014) también consideró a los espectadores como el elemento clave para prevenir y detener el cyberbullying. A través de diversas actividades, y una plataforma en la que aprenden a decir stop a los agresores y a pedir ayuda, los adolescentes participantes mejoraron la responsabilidad compartida en el problema del cyberbullying, y tuvieron un mayor compromiso y autoeficacia a la hora de no permitir situaciones de victimización en sus compañeros. Por otra parte, otro programa a destacar por su estrategia para ofrecer ayuda a las víctimas de ciberacoso fue el programa *Beatbullying Cybermentors* (Thompson & Smith,

2011). Este programa consiste en un asesoramiento en línea realizado por adolescentes previamente entrenados por el equipo *Beatbullying* a los que se les llama *Cybermentors*. En la línea de esta intervención, la sesión 8 de nuestro programa denominada “*Ciberayudantes*” tuvo un propósito similar a este programa. Una de las iniciativas más novedosas en cuanto a la ayuda a víctimas de cyberbullying es el experimento *Emphatic Virtual Buddy* (van Der Zwaan et al., 2012). Esta intervención proporciona apoyo y ayuda a las víctimas de acoso cibernético a través de un muñeco virtual animado que ofrece recomendaciones y palabras de consuelo.

De cualquier forma, a pesar de la idoneidad de esta propuesta, las primeras personas a las que acuden las víctimas en busca de ayuda son los compañeros, por lo que el foco debe ir dirigido a fomentar la conducta prosocial en los iguales (Arıcak et al., 2008; Brooks, Magnusson, Spencer, & Morgan, 2012). Además, debido a que los iguales tienen una importancia crucial en la adolescencia, el fomento del apoyo social por parte de su grupo es una de las mejores estrategias para ayudar a las víctimas a salir de su situación de intimidación. Kowalski, Limber, & Agatston (2008) van un paso más allá y señalan que la ayuda de los iguales permite superar mejor el impacto negativo de la intimidación por parte de otros pares.

En la literatura científica, existe una gran cantidad de trabajo que han resaltado la necesidad de promover el comportamiento prosocial como factor protector para prevenir los diferentes tipos de violencia, entre los que está la ciberviolencia (Buelga et al., 2016; Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014b; Gracia et al., 1995; Jiménez et al., 2009; Patchin & Hinduja, 2006). Aunque nuestros hallazgos confirman que la conducta de ayuda aumenta en el grupo de intervención, sería oportuno en futuras investigaciones conocer qué tipo de ayuda proporcionan específicamente a las víctimas. Por este motivo, una línea de investigación futura sería comprobar qué estrategias concretas utilizan los espectadores para ayudar a las cibervíctimas. En nuestro caso, nos interesaría saber si han seguido las recomendaciones que les dimos en papel durante el programa respecto a qué hacer si un compañero era cibervictimizado.

Por último y a la luz de nuestros resultados y los hallazgos de estudios previos, creemos los esfuerzos futuros deben dirigirse a garantizar que el mundo virtual sea un lugar donde se fomente la ayuda mutua, la amistad, el compañerismo, y no los comportamientos violentos entre los iguales.

Hipótesis 3.2.11: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en percepción de ayuda del profesor que el grupo control.

Diversos estudios muestran que los adolescentes tienen una percepción negativa de la ayuda que les puede prestar los profesores en caso de ser víctimas de cyberbullying (Kowalski & Limber, 2013; Li 2007; Patterson, Allan, & Cross, 2017). En concreto, muchos de los adolescentes no acuden a sus profesores porque no creen que estos no son capaces de ayudarles en este tipo de situaciones (Buelga et al., 2014; Gradinger et al., 2017). Esta falta de confianza en los profesores pone en evidencia la necesidad de incluirlos en los programas de intervención para dotarles de recursos que les impliquen de forma efectiva en la solución del acoso escolar y ciberacoso.

En este sentido, y de acuerdo con el modelo del empowerment (Buelga, 2007; Rappaport, 1977, 1987), en nuestro programa, se ha empoderado a los profesores con el curso de formación explicado en apartados precedentes. Esta formación enseñó a los profesores a aplicar el programa Prev@cib, y con ello, a conocer las formas de prevenir y de actuar ante el ciberacoso. Con la adquisición y desarrollo de estos recursos y competencias, los profesores se percibieron más competentes para prevenir y tratar casos de acoso cibernético (Buelga et al., 2009; Musitu & Buelga, 2004). A su vez, la aplicación del programa Prev@cib por parte de los profesores contribuyó a aumentar en los alumnos la confianza en estos.

De hecho, las puntuaciones obtenidas por el grupo de intervención en percepción de ayuda por parte de sus profesores fueron más elevadas que las del grupo control que descendieron. Nuestros resultados sugieren en la línea de otros trabajos que cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos y les ofrece apoyo disminuyen los comportamientos agresivos, y se reduce el grado de victimización (Cava & Musitu, 2002; Doty, Gower, Rudi, McMorris, & Borowsky, 2017; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Ortega-Baron et al., 2017).

Posiblemente, uno de los factores que contribuyó a los resultados tal como se ha visto en otros programas como IHOP (DiBasilio, 2008), es que la realización de programas de prevención permite a los profesores concienciarse sobre la gravedad del problema del cyberbullying y en la importancia de su implicación. Además, al igual que en el programa Conred (del Rey et al., 2012), nuestro propósito era la implicación del profesorado en el programa de prevención. Cabe señalar, que todos los profesores que participaron en el programa mostraron una gran implicación, lo cual contribuyó sin duda a los buenos resultados

que se han obtenido con nuestro programa

La escuela es uno de los ámbitos de socialización más importantes ya que las relaciones y los aprendizajes que el adolescente adquiere en la escuela determinan sus formas de pensar, actuar y sentir (Cava & Musitu 2002; Gutiérrez, Tomás, Romero, & Barrica, 2017; Martínez, Moreno, Amador, & Orford, 2011). En este sentido, consideramos que al igual que en nuestro programa el cyberbullying debe ser considerado desde la perspectiva ecológica, al igual que se ha hecho con otras problemáticas (Bronfenbrenner, 1981, 2005; Buelga et al., 2009; Musitu, García-Alverola, García-Bacete, & García-Pérez, 1993). De este modo, podemos considerar los factores de riesgo y protección derivados de la interacción mutua del adolescente con los entornos en los que más relaciona (escolar, familiar y social). Una perspectiva futura es la de incluir no solo a los profesores, sino también específicamente a las familias dentro del programa Prev@cib para dotarles de recursos para prevenir en sus hijos la violencia cibernética y otras modalidades de violencia.

Hipótesis 3.2.12: El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en satisfacción con la vida que el grupo control.

La satisfacción con la vida es uno de los indicadores más centrales en el ajuste psicológico del individuo (Bilić et al., 2014; Farley, Coyne, Sprigg, Axtell, & Subramanian, 2015; Mico-Cebrián, 2017). Diferentes estudios sugieren que los adolescentes involucrados en el ciberacoso, ya sea como víctimas o como agresores, tienen menor satisfacción con la vida (Iranzo, 2017; Navarro & Larrañaga 2015; Ortega-Barón et al., 2017). Teniendo en cuenta la importancia de esta variable en la vida del adolescente, se incluyó la satisfacción con la vida en nuestro programa.

Los resultados revelan, sin embargo, que el programa Prev@cib no tuvo efecto a la hora de incrementar los niveles de satisfacción con la vida en el grupo de intervención. Estos hallazgos contradicen los resultados obtenidos en otros programas que observan una mejora en cuanto a una mejoría en la percepción subjetiva de salud (Chaux et al., 2016; Chi & Frydenberg, 2009). Esta discrepancia pueda deberse a que la satisfacción con la vida es una dimensión de bienestar subjetivo en la que diferentes variables mediadoras pueden contribuir a su aumento o disminución (Gilman & Huebner, 2003; Mallard, Lance, & Michalos, 2017). En este aspecto, quizás se necesite de una intervención más prolongada en el tiempo que incida en otras variables individuales o contextuales que podrían estar relacionadas más directamente con la satisfacción con la vida que las tratadas en nuestro programa.

Así, por ejemplo, algunos estudios indican que la autoestima se relaciona con la satisfacción con la vida (Cava, Buelga, & Musitu, 2014; Ying & Fang-Biao, 2005), y con la inteligencia emocional (Extremera, Durán, & Rey, 2007; Zeidner & Olenick-Shemesh, 2010). En consecuencia, quizás una nueva línea de investigación sería la de elaborar intervenciones desde una perspectiva de la psicología positiva, basadas en la promoción de la autoestima y de la inteligencia emocional no solo para prevenir el cyberbullying sino también para aumentar la satisfacción con la vida.

Por otro lado, la satisfacción con la vida está influenciada por los contextos en los que se relaciona el adolescente. Navarro y Larrañaga (2015) reportaron que las cibervíctimas tenían una menor satisfacción con la vida en el entorno familiar, escolar y en su círculo de amistades. A este respecto, una potenciación positiva del clima escolar, familiar y social también podría contribuir a que el adolescente tuviera más oportunidades para su realización personal incrementando así su calidad de vida (Buelgsaba et al., 2012a; Estévez, Murgui, & Musitu, 2009; Montoya & Landero, 2008).

Por último, otra posible explicación a los resultados obtenidos es que los efectos del programa en satisfacción con la vida se han evaluado en el grupo de intervención, sin distinguir el rol de cada participante (víctima, agresor, observador). En el futuro, se podría evaluar la satisfacción con la vida según el rol ya que los estudios muestran una menor satisfacción con la vida en las cibervíctimas que en otros roles (Bilić et al., 2014; Iranzo, 2017; Kroon, 2011).

Objetivo 4.

Analizar en el Tiempo 2, las relaciones entre el cyberbullying (cibervictimización y ciberagresión) con las variables de conocimiento del cyberbullying, victimización escolar, conducta violenta en la escuela, exposición datos personales online, conductas peligrosas en Internet, autoestima, empatía, conducta ayuda, percepción de ayuda del profesor y satisfacción con la vida.

Objetivo 5:

Analizar en el Tiempo 2 la capacidad predictiva de las variables objeto de estudio en la cibervictimización y la ciberagresión.

Hipótesis 5.1: Dada la continuidad de roles, en la cibervictimización la variable con más peso predictivo será la victimización escolar y en la ciberagresión la conducta violenta escolar.

Los resultados indican, como ya se ha mostrado previamente, que la cibervictimización y la ciberagresión están íntimamente correlacionadas, además, ambas variables son predictoras una de la otra. A este respecto, uno de los hallazgos más novedosos que puede explicar parte de estos resultados, es que cada vez son más frecuentes los estudios relativos al doble rol, es decir aquellos adolescentes que son a la vez cibervíctimas y ciberagresores (Buelga et al., 2017; Cuadrado-Gordillo & Fernández-Antelo, 2014; Mishna et al., 2012). En este sentido, Romera et al., (2016) encuentran en su estudio que el doble rol es el más frecuente de todos, por encima de las cibervíctimas y los ciberagresores.

Los resultados obtenidos en esta tesis confirman la relación y el peso predictivo que tiene el acoso tradicional en el cyberbullying, tanto en la victimización como en la agresión. De esta forma se confirma la hipótesis planteada a este respecto. Tal y como sugieren, Maquilón et al. (2011), las relaciones con los compañeros en la escuela, ya sean positivas o negativas, tienden a generalizarse y a continuar en el espacio virtual. Así los datos corroboran los estudios que afirman que en la gran mayoría de los casos las víctimas de acoso tradicional también son victimizadas en el ciberespacio (Lazuras et al., 2017; Buelga et al., 2017; Romera et al., 2016; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Del mismo modo, es muy frecuente que los agresores de acoso escolar continúen con sus agresiones a través de las tecnologías (Buelga, 2013; Mitchell & Jones, 2015; Ortega-Barón et al., 2017). Por otro lado, otros resultados interesantes de nuestro trabajo son los que muestran que la victimización escolar correlaciona y tiene un peso predictivo importante en la ciberagresión. Estos resultados sugieren, en la línea de otros estudios, que cada vez más las víctimas de bullying utilizan las tecnologías para ciberagredir a sus agresores como una forma de tomar represalias y combatir así si situación de intimidación (Bradshaw, O'Brennan, & Sawyer, 2008; Lazuras et al., 2017). En este sentido, sería conveniente indagar más en este aspecto, elaborando futuras intervenciones que incidan en mostrar que este tipo de estrategias de afrontamiento no son las adecuadas para prevenir y reducir las situaciones de violencia en red.

Otra de las variables que más correlaciona y más peso predictivo tiene sobre la cibervictimización y la ciberagresión son las conductas peligrosas en Internet. En esta línea, estudios previos muestran que ciertas conductas tales como la exposición de datos personales o el contacto online con personas desconocidas ponen a los adolescentes en situación de riesgo para ser victimizados (Catalina-García et al., 2014; Notten & Nikken, 2016; Sabater & López-Hernández, 2015). En esta línea, consideramos que es importante dotar a los programas de contenidos que traten la ciberseguridad, tal como hicimos en el programa Prev@cib.

Por último, resultan interesantes los datos obtenidos en cuanto a la relación existente

entre la conducta de ayuda y el cyberbullying. En concreto, nuestros resultados sugieren que si bien la conducta de ayuda no correlaciona ni predice la cibervictimización, si lo hace para la ciberagresión. Estos resultados muestran que una menor conducta de ayuda en el adolescente se relaciona con el rol del agresor, lo cual está en coherencia con los resultados apuntados en apartados anteriores relativos también a una menor empatía en el agresor. También, retoma la importancia que tiene la implicación de los espectadores como elemento clave para ayudar a sus compañeros en la prevención de cyberbullying (Cerezo, Arnaiz, Giménez, & Maquilón, 2016; Barlinska et al., 2013; Macháčková et al., 2013). De esta forma, es importante fomentar una responsabilidad social y compartida a la hora de defender a las cibervíctimas, pero también cuando se trata de detener los comportamientos violentos del agresor en Internet (Bastiaensens et al., 2014; Escartí et al., 2010; González-Arévalo, 2015; Kowalski, 2008).

Objetivo 6:

Evaluar desde la perspectiva de los adolescentes (grupo intervención) el grado de cambio (de 1 a 10) experimentado por efecto del programa Prev@cib.

Hipótesis 6.1: El programa tendrá un efecto positivo en la percepción de cambio que experimentan los adolescentes participantes en cuanto a los conocimientos, capacidad de análisis, actitudes y comportamientos relacionados con el cyberbullying y el bullying.

Hipótesis 6.2: El programa tendrá un efecto positivo en la percepción de cambio que experimentan los adolescentes participantes en cuanto a mejora de autoestima, empatía, compañerismo y conducta de ayuda.

Ciertamente, el programa tuvo un efecto positivo en cuanto a la percepción de cambios experimentados por el grupo de intervención después de realizar el programa Prev@cib. Así, en primer lugar, los adolescentes informaron de una mejora en cuanto a los conocimientos, capacidad de análisis, actitudes, o comportamientos ante el cyberbullying y el bullying. Estos resultados confirman la primera hipótesis planteada, y apuntan en la misma dirección que otros programas antibullying que han mostrado una mejora en los conocimientos del cyberbullying (Brewer, 2011; Wölfer et al., 2014), una mayor sensibilidad (Ciucci, 2000; Davidson et al., 2009), y una mayor concienciación ante el problema del cyberbullying (Cerezo & Sánchez, 2013; Jacobs et al., 2014). Un aspecto a destacar en los resultados obtenidos es que los adolescentes manifestaron que el programa les había permitido ser más conscientes y saber cómo actuar ante otros tipos de ciberacoso, como son el *sexting* o el

grooming. Teniendo en cuenta estas valoraciones por parte de los adolescentes, pensamos que las intervenciones futuras deberían enfocarse más en este sentido, informando y sensibilizando no solo del cyberbullying, sino también de otras formas de ciberacoso que pueden afectar a los menores.

En segundo lugar, los adolescentes que participaron en el programa también informaron de una mejora en cuanto a la autoestima, empatía, compañerismo, o conducta de ayuda. Estos resultados permiten confirmar la segunda hipótesis planteada, y van en la línea de otras intervenciones que contribuyeron asimismo a potenciar la autoestima (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2014b; Salvatore, 2006), la empatía (Brewer & Kerslake, 2015; del Rey et al., 2012), y las conductas prosociales (Anti-Defamation League, 2016; Gini, 2004). Además, cabe señalar que los adolescentes valoraron de forma muy positiva la nueva figura de ciberayudante como fuente de apoyo en caso de ser ciberintimidados o de conocer algún caso de ciberacoso entre sus compañeros. Este resultado enfatiza la importancia que tiene el apoyo social de los iguales para los adolescentes ante esta problemática (Musitu & Cava, 2003; Thompson & Smith, 2011), y evidencia la necesidad de encaminar las futuras intervenciones a formar a alumnos ciberayudantes para que sean una red de apoyo para las víctimas.

10.3.1. Aportaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación

La presente tesis contribuye, sin duda, a avanzar en el conocimiento del cyberbullying con la propuesta de un novedoso programa validado de prevención de la violencia cibernética en población adolescente. Sin embargo, también cuenta con algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta para interpretar las conclusiones de esta investigación.

Así, una primera limitación concierne a la representatividad muestral. Aunque la muestra de participantes es amplia al tratarse de una intervención en aula, la generalización de los resultados a la población adolescente debe ser interpretada con cautela. En futuras investigaciones, se pretende validar el programa en otras provincias españolas, así como en otros países de Europa y de América con la finalidad de tener en cuenta también posibles factores contextuales y culturales que pueden influir en los resultados obtenidos. También, y con el fin de poder validar los resultados a largo plazo, hubiese sido muy adecuado, realizar un seguimiento después de la fase post-test a los 6 meses y a los 12 meses. A este respecto, cabe señalar que este seguimiento se va a realizar en los próximos meses en los centros educativos participantes. También, se va a contar con estos participantes para realizar nuevas

investigaciones destinadas a profundizar en los resultados hallados en la tesis desde una perspectiva longitudinal.

Por otra parte, la utilización de los autoinformes como únicos instrumentos de evaluación constituye asimismo otra limitación de la tesis. Aunque se ha confirmado en estudios previos que la fiabilidad y validez de los autoinformes de los adolescentes para la medición de conductas de riesgo es aceptable (Flisher, Evans, Muller, & Lombard, 2004; Wongtongkam, Ward, Day, & Winefield, 2013), pueden presentar ciertos sesgos de deseabilidad social. Para controlar este efecto y también la tendencia a responder aleatoriamente, se garantizó, por una parte, el anonimato de las respuestas, así como se incluyeron ítems de control cambiando el orden de los cuestionarios en la fase de post-test. En futuras investigaciones, sería conveniente también contar tener en cuenta las respuestas de los padres y profesores para evaluar desde distintas perspectivas el problema del cyberbullying.

Asimismo, en investigaciones posteriores sería interesante combinar las técnicas cuantitativas utilizadas en esta investigación, con técnicas cualitativas tales como entrevistas en profundidad a los adolescentes, o grupos de discusión con adolescentes, padres y profesores. De esta forma, con estas técnicas cualitativas junto con las cuantitativas se tendría una visión más profunda y compleja de las percepciones, opiniones y sugerencias de todos los involucrados para prevenir y combatir el cyberbullying. Además, también sería interesante realizar observaciones para mejorar la implementación del programa Prev@cib y para analizar qué contenidos del programa funcionan mejor y peor desde la perspectiva de los involucrados.

A pesar de que los efectos del programa Prev@cib se evaluaron en el tiempo con medida pre-test y post-test a lo largo de un curso académico, la naturaleza de la presente investigación es transversal. Teniendo en cuenta esta limitación, y como se ha mencionado anteriormente, una propuesta de futuro es la realización de un estudio longitudinal para, por un lado, analizar cómo el cyberbullying evoluciona en el tiempo, y, por otro lado, para examinar las relaciones de causalidad entre las variables analizadas en esta tesis. Las investigaciones longitudinales en el cyberbullying son muy escasas, y de ahí, que este tipo de estudio nos permitirá también construir o ampliar modelos explicativos del cyberbullying, sobre todo si estos se prolongan desde la infancia hasta el periodo de la adultez.

Para profundizar en el estudio del cyberbullying, en un futuro sería conveniente incluir algunas variables que han demostrado ser relevantes en la implementación del programa. Así, en las actividades se ha evidenciado que cada vez es más frecuente que las víctimas de acoso escolar utilicen las tecnologías para ciberagredir a sus agresores, de esta forma, se vengan y

toman represalias por el daño que han sufrido. A su vez, también los agresores utilizan a veces las tecnologías para descargar sus frustraciones con sus iguales. Además, tanto agresores como observadores reconocieron que antes de la implementación del programa en el aula no eran tan conscientes del sufrimiento de las cibervíctimas. En parte, porque en el cyberbullying la violencia no se produce cara a cara, sino que ocurre de forma indirecta a través de los dispositivos electrónicos. Así, una interesante línea de investigación sería la inclusión en el programa Prev@cib de estrategias para la disminución y control de la frustración e ira y de recursos para potenciar la inteligencia emocional para entender y comprender el alcance que tiene la conducta violenta en todos los involucrados. Nuestros resultados también evidencian que la conducta de ayuda correlaciona negativamente con la ciberagresión, no observándose resultados significativos entre la conducta de ayuda y la cibervictimización. Este resultado sugiere que sería interesante fomentar las conductas prosociales en el aula con el fin de que el comportamiento violento no se produzca ni se generalice a los diferentes contextos de la vida. También, sería interesante en un futuro realizar un programa que incluyera habilidades sociales y asertividad para facilitar a los adolescentes más estrategias para no ser blanco de ciberacoso.

En posteriores estudios también convendría ahondar en el estudio de las variables del contexto escolar y familiar que están relacionadas como factores protectores/de riesgo en este tipo de maltrato tecnológico entre iguales. Como hemos comprobado en investigaciones previas a esta tesis doctoral, el clima escolar positivo tiene un importante papel en la prevención del (cyber)bullying. Por tanto, una propuesta de trabajo futura sería la diseñar actividades destinadas específicamente a mejorar la convivencia en el centro escolar en el aula como grupo y en el colegio como organización. La potenciación de factores escolares sería sin duda un factor protector en la aparición y mantenimiento de las conductas violentas fuera y dentro del contexto escolar. En cuanto a las variables familiares, sería muy conveniente favorecer en escuelas de padres, la comunicación positiva entre padres e hijos, ya que esta es clave para promover el ajuste y desarrollo psicosocial de los hijos, así como su apoyo social. Y más, cuando el hijo es victimizado por sus iguales, y debe encontrar en su familia una ayuda para salir de esta situación de cyberbullying.

Con respecto a la ayuda, en este caso, del profesor, en esta tesis, se observó que los adolescentes aumentaron su percepción de ayuda por parte del profesor después del programa. Probablemente esto se debió a que se realizó una formación específica dirigida a los profesores para empoderarles en la problemática del cyberbullying a través del aprendizaje de estrategias y recursos. En esta misma línea, sería también muy interesante realizar un curso de

formación dirigido a padres para que dotarles también de recursos, destrezas y habilidades para prevenir e intervenir en la conducta violenta cibernética y otras conductas problemáticas de la adolescencia. Así, se comprobaría también en la misma línea que con los profesores, si se produce también un aumento significativo en la percepción de ayuda por parte de los padres desde la perspectiva de los hijos.

Asimismo, aunque el programa muestra tener efectos positivos en el conjunto de las variables trabajadas en el aula, sería conveniente en un futuro tener en cuenta en las mediciones los roles específicos que tiene cada participante en el cyberbullying (del Rey et al., 2012). En futuros estudios, evaluaremos los efectos del programa Prev@cib teniendo en cuenta por separado los distintos roles: cibervíctima, ciberagresor espectador, cibervíctima-ciberagresor, no involucrado. La literatura existente y también nuestros resultados muestran, por otra parte, que hay una continuidad de roles en el bullying y el cyberbullying. Lo cual puede indicar en la línea de otros programas anti-bullying (Amse, 2014; Della-Cioppa et al., 2015; Palladino et al., 2016; Gradinger, et al., 2017; Pieschl & Urbasik, 2013), el programa Prev@cib puede ser utilizado no solo para prevenir el acoso cibernético sino también el acoso escolar tradicional.

El muestreo por conveniencia puede constituir otra de las limitaciones del estudio, aunque ha demostrado ser muy útil para la implicación de los centros educativos en el programa validado en esta tesis. En futuras investigaciones, se podría utilizar el método de muestreo probabilístico aleatorio para la selección de los institutos con el fin de seguir el principio de equiprobabilidad y asegurar la representatividad de la muestra extraída. De cualquier modo, es importante, señalar que a petición de uno de los centros educativos que participaron en el programa, una intervención futura será la adaptación y aplicación del programa Prev@cib en niños de 10-12 años en el colegio de primaria de ese municipio. La intervención en edades más tempranas resultará, sin duda, muy provechosa y adecuada para prevenir el mal uso de las TIC's, y de ahí, el cyberbullying y bullying.

Por último, otra limitación manifestada por los profesores es el número de sesiones del programa que podrían reducirse a menos de diez para obtener los resultados deseados. Por ello, se revisará el programa para realizar una versión reducida del mismo con la retroalimentación obtenida por los profesionales que han implementado el programa. De esta forma, se podría también realizar una nueva investigación que compare los efectos del programa largo, y del programa corto, con grupo control.

A pesar de las limitaciones, esta tesis doctoral contribuye significativamente a proporcionar un conocimiento aplicado para la prevención del cyberbullying en la

adolescencia. El programa Prev@cib ha demostrado tener efectos positivos en la reducción del cyberbullying y del bullying, así como una mejora en diferentes variables psicosociales tales como la empatía, la autoestima y la conducta de ayuda. Además, los resultados también evidencian que se ha producido una disminución muy significativa en las conductas en Internet que ponen en riesgo al adolescente para estar involucrado en el problema cyberbullying.

Por otra parte, otra interesante contribución de la tesis es la formación del profesorado para implementar el programa en sus aulas, y de ahí, para favorecer la convivencia escolar en el presente y en el futuro. Esta formación ha sido valorada muy positivamente con una alta implicación de los profesores que implementaron el programa en sus aulas. Sin duda, creemos que la parte más interesante de esta tesis son las sinergias creadas entre adolescentes, profesores e investigadores. Este proyecto de investigación ha conseguido aunar esfuerzos colectivos destinados a prevenir y reducir el cyberbullying. Ha generado experiencias científicas y personales muy productivas que contribuyen a avanzar no solo en la prevención del cyberbullying, sino también a favorecer el desarrollo positivo de nuestros niños y adolescentes en un mundo cada vez más globalizado y tecnológico, como es este siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeele, M. V., Schouten, A. P., & Antheunis, M. L. (2017). Personal, editable, and always accessible: An affordance approach to the relationship between adolescents' mobile messaging behavior and their friendship quality. *Journal of Social and Personal Relationships, 34*(6), 875-893.
- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., & Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18.
- Acosta, L. D., Fernández, A. R., & Pillon, S. C. (2011). Factores sociales para o uso de álcool em adolescentes e jovens. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 19*, 771-781.
- Agatston, P. W., Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S59-S60.
- Agencia Española de Protección de Datos. (2016). *Enséñales a ser legales en Internet. Guía para familiares y profesores*. Madrid: Gobierno de España.
- Agencia Española de Protección de Datos. (2016). *Sé legal en Internet. Guía para jóvenes*. Madrid: Gobierno de España.
- Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology, 30*(1), 47-88.
- Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 38*(4), 319-361.
- Aguilar-Sandí, M. (2015). Cyberbullying: delimitación del concepto y recomendaciones para el abordaje dirigidas a padres, maestros y sector salud. *Revista Cúpula, 29*(1), 51-63.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychol Health, 26*(9), 1113-27.
- Albadalejo, N., & Caruana, A. (2014). El acoso escolar, cyberbullying y bienestar en escolares de Educación Primaria. In A. Caruana, & N. Gomis (Eds.), *Cultivando emociones* (pp. 246-264). Elda, ES: Conselleria, d'Educació Cultura i Esport. Generalitat Valenciana.
- Alcázar, M. A., Verdejo, A., Bouso, J. C., & Ortega, J. (2015). Búsqueda de sensaciones y conducta antisocial. *Anuario de Psicología Jurídica, 25*(1), 75-80.
- Almansa-Martínez, A., Fonseca, O., & Castillo-Esparcia, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar, 40*, 127-135.
- Alonso L. M., & Murcia, G. (2007). Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División Salud de la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia). *Revista Salud Uninorte, 23*(1), 32-42.
- Álvarez, G. (2015). *Ciberbullying, una nueva forma de acoso escolar*. (Doctoral dissertation). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar [The Training of Pre-Service Teachers to Deal with School Violence]. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 35-56.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Amse, J. M. (2014). *Evaluation of the effectiveness of the anti-bullying intervention program 'Survivors!'*. (Master dissertation). University of Twente, Enschede (Netherlands).
- Anaya-Rodríguez, R., & Ocampo-Gómez, E. (2016). Formación de ciudadanía en la escuela dentro de la transición democrática: ¿promover escalas de valores o el desarrollo del razonamiento moral? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14, 5-35.
- Andrade, P., Pérez, C., Alfaro, L. B., Sánchez, M. E., & López, A. (2009). Resistencia a la presión de pares y pareja y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Adicciones: Revista de Sociodrogalcohol*, 21(3), 243-250.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387-397.
- Ang, R. P., Li, X., & Seah, S. L. (2017). The role of normative beliefs about aggression in the relationship between empathy and cyberbullying. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1138-1152.
- Ángeles, E. P. (2015). Los conceptos jurídicos fundamentales en la era del Internet. *Alegatos*, 90, 391-406.
- Anti-Defamation League. (2012). *CyberALLY. A cyberbullying training model for middle and high school-age youth*. Los Angeles, CA: ADL's a World of Difference Institute.
- Anti-Defamation League. (2016). *Understanding and addressing cyberbullying*. Los Angeles, CA: ADL's a World of Difference Institute.
- Antolín-Suárez, L. (2011). *La conducta antisocial en la adolescencia: una aproximación ecológica* (Doctoral dissertation). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Aoyama, I., Utsumi, S., & Hasegawa, M. (2012). Cyberbullying in Japan. Cyberbullying in the global playground. *Research from International Perspectives*, 2, 183-201.
- Aparicio, V. G., & Jiménez, M. R. (2017). La construcción de la identidad adolescente en Internet. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 569-578.
- Arab, L. E., & Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.
- Arias, M., González, D., Piña, A., Ribas, C., Suárez, M., & Telechea, S. (2015). *Cuestiones y recomendaciones básicas para padres y educadores sobre el uso de redes sociales e Internet por los menores*. Madrid: Asociación Profesional Española de Privacidad.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(3), 253-26.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., & Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769.
- Arnedillo-Sánchez I., de Aldama C., & Tseloudi C. (2017). Mapping employability attributes onto Facebook: Ressume: Employability skills social media survey. In E. Lavoué, H. Drachsler, K. Verbert, J. Broisin, & M. Pérez-Sanagustín (eds), *Data driven approaches in digital education* (pp. 523-527). Luxemburgo: Springer International Publishing AG.

- Arnet, J. J. (2009). *Adolescence emerging and adulthood*. A cultural approach. London, UK: Pearson PLC.
- Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (AEPAE). (2015-2017). Madrid: <http://aepae.es>
- Ata, R., & Adnan, M. (2016). Cyberbullying sensitivity and awareness among entry-level university students. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4258-4267.
- Atienza, F. L., Moreno, Y., & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología: Universitas Tarraconensis*, 22(1-2), 29-42.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Avilés, J. M. (2009). Cyberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Aznar, I., Cáceres, M., & Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un Cuestionario de Clima de Clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada. *REICE*, (5)1, 164-177.
- Baker, Ö. E., & Tanrikulu, İ. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2771-2776.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2015). "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36-51.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa*, 22(1), 19-26.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951.
- Ball, S. (2007). Bystanders and bullying: A summary of research for Anti-Bullying Week. London, UK: Anti-Bullying Alliance.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Barlett, C. P. (2015). Anonymously hurting others online: The effect of anonymity on cyberbullying frequency. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(2), 70.
- Barlett, C., Chamberlin, K., & Witkower, Z. (2017). Predicting cyberbullying perpetration in emerging adults: a theoretical test of the Barlett Gentile Cyberbullying Model. *Aggressive Behavior*, 43(2), 147-154.
- Barlinska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of the communication medium, form of violence, and empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 37-51.

- Bartrina, M. J. (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educación*, 50(2), 383-400.
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., Desmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259-271.
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350.
- Bava, S., & Tapert, S. F. (2010). Adolescent brain development and the risk for alcohol and other drug problems. *Neuropsychology Review*, 20(4), 398-413.
- Bayraktar, F., Machackova, H., Dedkova, L., Cerna, A., & Sevcíková, A. (2015). Cyberbullying: The discriminant factors among cyberbullies, cyberbullies, and cyberbully-victims in a czech adolescent sample. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(18), 3192-3216.
- Beale, A. V., & Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(1), 8-12.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey—student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174.
- Beck, L., & Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 285-301.
- Beckman, L., & Hagquist, C. (2016). Views of bullying and antibullying working styles among school nurses and school social workers in Sweden. *Journal of School Violence*, 15(4), 438-459.
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying – an analysis of swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1896-1903.
- Becvar, D. S. (2013). *Handbook of family resilience*. New York: Springer International Publishing.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation*. <https://pdfs.semanticscholar.org/d4b9/5d4ad8599e86cd726290f4e4a5d8309f6bda.pdf>
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Beran, T., & Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Berne, S., Frisén, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., & Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320-334.

- Betts, L. R., & Spenser, K. A. (2017). "People think it's a harmless joke": young people's understanding of the impact of technology, digital vulnerability and cyberbullying in the United Kingdom. *Journal of Children and Media*, 11(1), 20-35.
- Bilić, V., Buljan, F. G., & Rafajac, B. (2014). Life satisfaction and school performance of children exposed to classic and cyber peer bullying. *Collegium Antropologicum*, 38(1), 21-29.
- Bjorklund, D. F., & Blasi, C. H. (2011). *Child and adolescent development: An integrated approach*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Bjorklund, D. F., Blasi, C. H., & Ellis, B. J. (2015). *The handbook of evolutionary psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Blakemore, S., & Frith, U. (2005). *The learning brain: Lessons for education*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 685-697.
- Borja, A., Edna, L., & Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 263-282.
- Borrás-Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 05-07.
- Borsari, B., & Carey, K. B. (2003). Descriptive and injunctive norms in college drinking: a meta-analytic integration. *Journal of Studies on Alcohol*, 64(3), 331-341.
- Bowler, L., Knobel, C., & Mattern, E. (2015). From cyberbullying to well-being: A narrative-based participatory approach to values-oriented design for social media. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(6), 1274-1293.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322-332.
- Bradshaw, C., O'Brennan, L., & Sawyer, A. (2008). Examining variation in attitudes toward aggressive retaliation and perceptions of safety among bullies, victims, and bully/victims. *Professional School Counseling*, 12(1), 10-21.
- Branje, S., Laninga-Wijnen, L., Yu, R., & Meeus, W. (2014). Associations among school and friendship identity in adolescence and romantic relationships and work in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 2(1), 6-16.
- Branje, S., Laursen, B., & Collins, W. A. (2012). Parent-child communication during adolescence. In A. Vangelisti, *The Routledge handbook of family communication* (pp. 271-286). New York: Routledge.
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., Mortazavi, S., & Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology*, 8(1), 65-75.
- Brewer, E. A. (2011). *Fighting fire with fire: The use of a multimedia webquest in increasing middle-school students' understandings of cyberbullying*. (Doctoral dissertation). Loyola Marymount University, Los Angeles (California).

- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012). Predictors of victimisation across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 375-388.
- Brighi, A., Melotti, G., Guarini, A., Genta, M. L., Ortega, R., Mora-Merchán, J., Thompson, F. (2012). Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries. In Q. Li, D. Cross, & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 32-56). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Brinthaupt, T. M., & Lipka, R. P. (Eds.). (2012). *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions*. Albany, NY: Suny Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Brooks, F. M., Magnusson, J., Spencer, N., & Morgan, A. (2012). Adolescent multiple risk behaviour: an asset approach to the role of family, school and community. *Journal of Public Health*, 34(Suppl. 1), 148-156.
- Brookshire, M., & Maulhardt, C. (2005). *Evaluation of the effectiveness of the NetSmartz Program: A study of Maine public schools*. Washington DC: George Washington University.
- Brown, K., Jackson, M., & Cassidy, W. (2006). Cyber-bullying: Developing policy to direct responses that are equitable and effective in addressing this special form of bullying. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 57, 1-36.
- Bruhn, J., & Philips, B. (1985). A developmental basis for social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 213-229.
- Buelga, S. (2007). El empowerment: la potenciación del bienestar desde la psicología comunitaria. In M. Gil (Dir), *Psicología Social y Bienestar: una aproximación interdisciplinar* (pp.154-173). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Buelga, S. (2013). El cyberbullying: cuando la red no es un lugar seguro. In E. Estévez (coord.), *Los problemas en la adolescencia: Repuestas y sugerencias para padres y profesionales* (pp. 112-134). Madrid: Editorial Síntesis.
- Buelga, S., & Chóliz, M. (2013). El adolescente frente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. In G. Musitu (Ed.), *Adolescencia y Familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 209-228). México DF: Editorial Trillas.
- Buelga, S., & Pons, J. (2011). Aggressions among adolescents through mobile phones and the Internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91-101.

- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimization entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012a). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2012b). Validación de la Escala de Victimization entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Pan American Journal of Public Health* 32(1), 36-42.
- Buelga, S., Estévez, E., Ortega-Barón, J., & Abu-Elbar, F. (2016). Cyberbullying among adolescents: a problem in the digital age. In T. F. Colby (Ed.), *Victims and Victimization: Risk factors, intervention strategies and socioemotional outcomes* (pp. 66-81). New York: Nova Science.
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., & Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *International Journal of Social Psychology*, 30(2), 382-406.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Avila, E., & Arango, C. (2009). *Psicología social comunitaria*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Buelga, S., Ortega-Barón, J., Iranzo, B., & Torralba, E. (2014). Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary students school. In *Students 'engagement in school: International perspectives of psychology and education* (pp. 333-347). Lisboa: University of Lisboa.
- Buelga, S., Ortega-Barón, J., & Torralba, E. (2016). Propiedades psicométricas de las escalas revisadas de cyberbullying: CybVic_R. CybAG_R. En *II Congreso Internacional de la Sociedad Científica Española de Psicología Social*. Elche (España).
- Caballero-Blanco, P., Delgado-Noguera, M. A., & Escartí, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 427-441.
- Cabello-Sánchez, M. (2015). *Significado del cyberbullying a través de redes semánticas naturales*. (Master's thesis). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey (México).
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. In M. Lorenzo et al. (Coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabero, J. (2016). *Tendencias educativas para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones CEF.

- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto* (Doctoral dissertation). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado, A., & Mora-Merchán, J. A. (2010). Exploring cyberbullying in Spain. In J. A. Mora-Merchán, & T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 146-162). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia. Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Campbell, M. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance & Counseling*, 15(10), 68-76.
- Campbell, M. A., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 389-401.
- Campbell, M. A., Whiteford, C., Duncanson, K., Spears, B., Butler, D., & Slee, P. T. (2017). Cyberbullying bystanders: Gender, grade, and actions among primary and secondary school students in Australia. *International Journal of Technoethics*, 8(1), 44-55.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E.,...Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11, 58-76.
- Cappadocia, M. C., Craig, W. M., & Pepler, D. (2013). Cyberbullying: Prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(2), 171-192.
- Carceller-Maicas, N. (2016). Youth, health and social networks: Instagram as a research tool for health communication. *Mètode Science Studies Journal*, 6, 227-233.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The journal of early adolescence*, 23(1), 107-134.
- Carrascosa, L., Cava, M. J., & Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, 22(2), 102-109.
- Casas, J. A., del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
- Casco, F. J., & Oliva, A. (2005). Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 209-220.
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School psychology international*, 30(4), 383-402.
- Castells M. (2002) *La dimensión cultural de Internet. Cultura XXI*. Barcelona: Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya e Instituto de Cultura de Barcelona.

- Castro-Santander, A. (2013). Formar para la ciberconvivencia Internet y prevención del cyberbullying. *Revista Integra Educativa*, 6(2), 49-70.
- Catalina-García, B., López-Ayala, M. C., & García-Jiménez, A. (2014): Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 462-485.
- Cava, M. J. (1995). *Autoestima y apoyo social: su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Valencia, Valencia.
- Cava, M. J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.
- Cava, M. J. (2016). Capítulo 7. La intervención en problemas de conducta. In E. Estévez, & G. Musitu (Coords.), *Intervención socioeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario* (pp. 153-178). Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Cava, M. J., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E98.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M. J., Estévez, E. Buelga, S., & Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369-383.
- Cava, M. J., & G. Musitu. (2000a). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2000b). Valoración del profesorado de un programa de intervención en la escuela. *Universitas Tarraconensis*, 22, 134-155.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.

- Cava, M. J., Povedano, A., Buelga, S., & Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention, 24*(2), 63-69.
- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., & Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of Affective Disorders, 169*, 7-9.
- Cerezo, F., Arnaiz, P., Gimenez, A. M., & Maquilón, J. J. (2016). Online addiction behaviors and cyberbullying among adolescents. *Anales de Psicología, 32*(3), 761-769.
- Cerezo, F., Calvo, A., & Sánchez, C. (2011). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cerezo, F., & Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de educación primaria. *Apuntes de Psicología, 31*(2), 173-181.
- Chaux, E., Velásquez, A. M., Schultze-Krumbholz, A., & Scheithauer, H. (2016). Effects of the cyberbullying prevention program Media Heroes (Medienhelden) on traditional bullying. *Aggressive behavior, 42*(2), 157-165.
- Chi, C. W., & Frydenberg, E. (2009). Coping in the Cyberworld: Program Implementation and Evaluation – A Pilot Project. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 19*(02), 196-215.
- Chibnall, S., Wallace, M., Leicht, C., & Lunghofer, L. (2006). *I-safe evaluation. Final report*. Fairfax, Virginia: Caliber.
- Childnet International. (2007). *Cyberbullying: A whole-school community issue*. Nottingham, UK: DCSF Publications.
- Choleva, V., Simeon, L. K., Filis, V., Metefas, D., & Patrikakis, C. (2013). Safer Internet: Enhancing good practices on the Internet through games based learning for Greek elementary school students. In P. Escudeiro, & C. Vaz, *Proceedings of the Proceedings of the 7th European Conference on Games-Based Learning* (pp. 115-122). Porto, Portugal: Instituto Superior de Engenharia do Porto.
- Chóliz, M. (2008). Uso y abuso del teléfono móvil en la adolescencia en la Comunidad Valenciana. (Proyecto de Investigación no publicado). Valencia: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias.
- Chóliz, M. (2010). Mobile phone addiction: a point of issue. *Addiction, 105*(2), 373-374.
- Chóliz, M. (2011). PrevTec 3.1: Programa de Prevención de Adicciones Tecnológicas. <https://goo.gl/jqAzRZ>
- Chóliz, M. (2012). Mobile-phone addiction in adolescence: The test of mobile phone dependence (TMD). *Progress in Health Sciences, 2*(1), 33-44.
- Chóliz, M., Villanueva, V., & Chóliz, M. C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias, 34*(1), 74-88.
- Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid y Fundación AtresMedia. (2014). Ciberbullying: prevenir y actual. <http://www.copmadrid.org/webcopm/recursos/CiberbullyingB.pdf>

- Christakis, D., Hill, D., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y. L., Corss, C., Fagbuyi, D., & Moreno, M. (2016). Virtual violence. *Pediatrics*, *138*(2), e20161298.
- Ciucci, E. (2000). Un'esperienza di alfabetizzazione emozionale. In E. Menesini (Ed.), *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nell'ascuola* (pp.100-115). Florencia: Giunti.
- Cogollo, Z., Campo-Arias, A., & Herazo, E. (2015). Escala de Rosenberg para autoestima: consistencia interna y dimensionalidad en estudiantes de Cartagena, Colombia. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, *9*(2), 61-71.
- Cohen, M. A. (1988). Some new evidence on the seriousness of crime. *Criminology*, *26*(2), 343-353.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Colina, C. L., Pericàs, J. M., & Muntanyola, D. (2017). Redes sociales, entornos situacionales, entornos reticulares: representaciones distribuidas o el poder borroso de las cliques. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, *28*(2), 44-61.
- Crombie, G., & Trinneer, A. (2003). Children and Internet safety: An evaluation of the Missing Program. *A Report to the Research and Evaluation Section of the National Crime Preventure Centre of Justice Canada*. Ottawa: University of Ottawa.
- Compton, L., Campbell, M. A., & Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, *17*(3), 383-400.
- Connell, N. M., Schell-Busey, N. M., Pearce, A. N., & Negro, P. (2013). Badgrlz? Exploring sex differences in cyberbullying behaviors. *Youth Violence and Juvenile Justice*, *12*(3), 209-228.
- Corcoran, L., Guckin, C. M., & Prentice, G. (2015). Cyberbullying or cyber aggression?: A review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression. *Societies*, *5*(2), 245-255.
- Couvillon, M. A., & Ilieva, V. (2011). Recommended practices: A review of schoolwide preventative programs and strategies on cyberbullying. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *55*(2), 96-101.
- Cox, T., Marczak, M., Teoh, K., & Hassard, J. (2017). New directions in intervention: cyberbullying, schools and teachers. In *Educator stress* (pp. 411-435). Luxemburgo: Springer International Publishing AG.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, *108*(3), 593.
- Crombie, G., & Trinneer, A. (2003). *Children and Internet safety: An evaluation of the Missing Program. A report to the Research and Evaluation Section of the National Crime Preventure Centre of Justice Canada*. Ottawa: University of Ottawa.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. (2015). A social-ecological framework for understanding and reducing cyberbullying behaviours. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 109-117.

- Cross, D., Campbell, M., Slee, P., Spears, B., & Barnes, A. (2013). Australian research to encourage school students' positive use of technology to reduce cyberbullying. In P. Smith, & G. Steffgen (Eds.). *Cyberbullying through the new media: Findings from an international network* (pp. 222-243). New York, NY: Psychology Press.
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C.,...Barnes, A. (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. *Aggressive Behavior*, 42(2), 166-180.
- Cross, E. J., Richardson, B., Douglas, T., & Von Kaenel-Flatt, J. (2009). *Virtual violence: Protecting children from cyberbullying*. London: Beatbullying.
- Cuadrado-Gordillo, I., & Fernández-Antelo, I. (2014). Cyberspace as a generator of changes in the aggressive-victim role. *Computers in Human Behavior*, 36, 225-233.
- CyberSmart. (2017). *Cybersmart 21st century skills for education*. CyberSmart! Education. <http://cybersmart.org/>
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-389.
- David-Ferdon, C., & Hertz, M. F. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5.
- Davidson, J., Martellozo, E., & Lorenz, M. (2009). *Evaluation of CEOP ThinkUknow Internet safety programme and exploration of young people's Internet safety knowledge*. London: Kingston University.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- de Aldama, C., García-Pérez, D., & Pozo, J. (2017). *Analysis of content: Information and communication technologies integration in higher education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- de Aldama, C., & Pozo, J. I. (2016). How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(39), 253-286.
- de Corte, K., Buysse, A., Verhofstadt, L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47(4), 235-260.
- Deely, D., Carroll, D., MacDermott, E., & Killeen, O. (2014). Cyberbullying in adolescents: the next transition frontier. *Pediatric Rheumatology*, 12(1), P106.
- Dehue, F. (2013). Cyberbullying research: New perspectives and alternative methodologies. Introduction to the special issue. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 1-6.
- Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-222.
- del Barrio-Fernández, Á., & Fernández, I. R. (2016). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 571-576.

- De Corte, K., Buysse, A., Verhofstadt, L., Roeyers, H., Ponnet, K., & Davis, M. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 47(4), 235-260.
- del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39(20), 129-138.
- del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles. *Aggressive Behavior*, 42(2), 123-135.
- del Río, J., Bringué, X., Sádaba, C., & González D. (2009). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. *Tripodos*, 1, 307-316.
- del Río, J., Bringué, X., Sádaba, C., & González, D. (Mayo, 2010). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela. *V Congrés Internacional Comunicació I Realitat*. Univeritat Ramon Llull, Barcelona.
- Della-Cioppa, V., O'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68.
- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers and Education*, 88, 192-201.
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2012). Mobilizing bystanders of cyberbullying: an exploratory study into behavioural determinants of defending the victim. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 10, 58-63.
- Desmet, A., Deforche, B., Hublet, A., Tanghe, A., Stremersch, E., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Traditional and cyberbullying victimization as correlates of psychosocial distress and barriers to a healthy lifestyle among severely obese adolescents--a matched case-control study on prevalence and results from a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14(1), 224.
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 207-215.
- Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S. J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools*, 45(8), 693-704.
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.). (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-educación, Prentice-Hall.

- Díaz-Morales, J. F., Escribano, C., Jankowski, K. S., Vollmer, C., & Randler, C. (2014). Evening adolescents: The role of family relationships and pubertal development. *Journal of Adolescence*, 37(4), 425-432.
- DiBasilio, A. (2008). *Reducing bullying in middle school students through the use of student leaders* (Master's thesis). Saint Xavier University, Chicago (Illinois).
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., de Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R., & Lancioni, G.E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special educational settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 2, 67-113.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dirección General de la Policía. (2013). Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos. Madrid: Gobierno de España.
- Ditrendia. Digital Marketing Trends. (2016). *Informe Mobile en España y en el Mundo 2016*. <https://goo.gl/iDwAUY>
- Diz, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93.
- Doane, A. N. (2011). *Testing of a brief Internet cyberbullying prevention program in college students*. (Doctoral dissertation). Old Dominion University, Norfolk (Virginia).
- Doane, A. N., Pearson, M. R., & Kelley, M. L. (2014). Predictors of cyberbullying perpetration among college students: An application of the theory of reasoned action. *Computers in Human Behavior*, 36, 154-162.
- Domínguez, A. I, Molina, C, & Ramírez, J. A. (2016). Adolescencia, el uso de la violencia y el acoso en los escenarios escolares. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 2(3), 85-91.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182-188.
- Doty, J. L., Gower, A. L., Rudi, J. H., McMorris, B. J., & Borowsky, I. W. (2017). Patterns of bullying and sexual harassment: connections with parents and teachers as direct protective factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-16.
- Doyle, S. (2011). A program effects case study of the Cybersmart! Student curriculum in a private school in Florida. (Master's dissertation). Memorial University of Newfoundland, San Juan de Terranova (Canadá).
- Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.

- Durán, M., & Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44),159-167.
- Echevarría, J. E., González, L. E., Bernal, D. R., & Rodríguez, D. M. (2017). Ciberacoso y comportamiento suicida. ¿Cuál es la conexión? A propósito de un caso. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
- Eden, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036-1052.
- Ehrensaft, E., & Tousignant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. In M. Manciaux, *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 159-174). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Eisner, M., & Malti, T. (2012). The future of research on evidence-based developmental violence prevention in Europe—Introduction to the focus section. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 166-175.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New media & society*, 12(1), 109-125.
- Erikson, E. H. (1968). Psychosocial identity. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 7, 61-65.
- Erstad, O., Gilje, O., & Arnseth, H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 89-98.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62 (1-2), 45-52.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2011). Propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de responsabilidad personal y social en contextos de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(1), 119-130.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C., & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio observacional. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.

- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying prevention and intervention efforts: current knowledge and future directions. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 374-380.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Thornberg R. (2015). Understanding ecological factors associated with bullying across the elementary to middle school transition in the United States. *Violence and Victims*, 30(3), 470-87.
- Espelage, D. L., Rao, M. A., & Craven, R. G. (2013). Theories of cyberbullying. In D. Cross, S. Bauman, & J. Walker (Coord.), *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 49-67). Abingdon, UK: Routledge.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2008). Current perspectives on linking school bullying research to effective prevention strategies. In *School violence and primary prevention* (pp. 335-353). New York: Springer International Publishing AG.
- Espinar-Ruiz, E., & González-Río, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s*, 14, 87-105.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186.
- Estévez, E., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV, 4, 473-483.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 119-128.
- Estrada-Esparza, O. N., Zárate-Conde, G. D., & Izquierdo-Campos, I. (2016). Género, violencia y el discurso del (cyber) bullying en el nivel de educación media superior. *Opción*, 32(13), 954-978.
- Ettxeberria, X. (2002). *Temas básicos de ética*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- European Superkids Online. (2014). *Cyberbullying y privacidad: guía para profesores*. Madrid: Centro de Seguridad en Internet Protégeles.
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544.
- Éxito Exportador. (2017). *Estadísticas de usuarios mundiales de Internet*. Miniwatts Marketing Group.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069-1079.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 168-181.
- Farley, S., Coyne, I., Sprigg, C., Axtell, C., & Subramanian, G. (2015). Exploring the impact of workplace cyberbullying on trainee doctors. *Medical Education*, 49(4), 436-443.

- Feixa, C., & Fernández-Planells, A. (2014). Generación@ versus Generación#. La juventud en la era hiperdigital. *Audiencias Juveniles y Cultura Digital*, 1, 35-53.
- Fenaughty, J., & Harré, N. (2013). Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behaviour*, 29(3), 803-811.
- Fernández, J., & Bravo, A. (2000). Structure and dimensions of social support in the social network of adolescents. *Anuario de Psicología*, 31(2), 87-105.
- Fernández, C. S., & Hernández, L. L. (2015). Factores de riesgo en el ciberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25.
- Fernández, P., Livacic-Rojas, P., & Vallejo, G. (2007). Cómo elegir la mejor prueba estadística para analizar un diseño de medidas repetidas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 153-175.
- Fernández J., Peñalva, M. A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 22(44), 113-121.
- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fernández-García, I. (2014). *Prevención de la Violencia y Resolución de conflictos*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Festl, R., & Quandt, T. (2013). Social relations and cyberbullying: The influence of individual and structural attributes on victimization and perpetration via the internet. *Human Communication Research*, 39(1), 101-126.
- Festl, R., Scharnow, M., & Quandt, T. (2015). The individual or the group: a multilevel analysis of cyberbullying in school classes. *Human Communication Research*, 41(4), 535-556.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S.,...Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175.
- Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R. M., & Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1393-1398.
- Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M., & Lombard, C. (2004). Brief report: Test–retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(2), 207-212.
- Flores, J. (2008). *Ciberbullying. Guía Rápida*. <http://www.pantallasamigas.net/otros-webs/ciberbullying-com.shtm>
- Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473.
- Fonseca, A. M. (2016). La confianza de los adolescentes escolarizados en las redes sociales virtuales. *Praxis & Saber*, 7(15), 231-246.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives*. London: Routledge.

- Fryer, W. (2006). Addressing cyberbullying in schools. *The TechEdge: The Journal of the Texas Computer Education Association*.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.
- Fuligni A. J., & Flook L. (2005). A social identity approach to ethnic differences in family relationships during adolescence. *Advances in Child Development and Behavior*, 33(2), 125-52.
- Fundación Anar. (2017). *II Estudio sobre acoso escolar y ciberbullyng según los afectados*. Madrid: Fundación Mutua Madrileña.
- Fundación Telefónica. (2016). *Informe Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443.
- Galvão, V. B. Silva, A. B. & Silva, W. R. (2012). O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. *Educação e Pesquisa*, 38, 131-147.
- Gálvez-Nieto, J. L., Vera-Bachman, D., Cerda, C., & Díaz, R. (2016). Escala de Victimización entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet: Estudio de validación de una versión abreviada en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 41(1), 16-27.
- Gámez-Guadix, M., de Santisteban, P., & Resett, S. (2017). Sexting among spanish adolescents: Prevalence and personality profiles. *Psicothema*, 29(1), 29-34.
- Gámez-Guadix, M., Smith, P. K., Orue, I., & Calvete, E. (2014). Cyberbullying and psychological and behavioral health problems. *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 618-619.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 569-582.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2013). Ciberacoso ("cyberbullying") en el País Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21(3), 461-474.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- Garaigordobil, M., Durá, A., & Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014a). *Cyberprogram 2.0. Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbulling*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2014b). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, *19*(2), 289-305.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of Cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, *7*, 428.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernarás, E., & Jaureguizar, J. (2016). Effects of Cyberprogram 2.0 on factors of socio-emotional development. *Pensamiento Psicológico*, *14*(1), 33-47.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(7), 1123-1133.
- Garcés, J., & Ramos, M. A. (2011). Estética corporal, imagen y consumo en Castilla-La Mancha. Ciudad Real: Asociación de Estudios Psicológicos y Sociales de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García, B. L., Gutiérrez, J. D., & Barrera, L. F. (2016). Construcción de la identidad adolescente a través del uso de Internet. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, *2*(4), 36-45.
- García, J. F., Musitu, G., & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, *18*, 551-556.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (Septiembre, 2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *IV Simposio Pluridisciplinar sobre Contenidos Educativos Reutilizables*. Bilbao.
- García-Fernández, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales* (Doctoral dissertation). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, *27*, 347-353.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relations between Bullying and Cyberbullying: Prevalence and Co-occurrence. *Pensamiento Psicológico*, *14*(1), 49-61.
- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V. M., Martínez-Salazar, G. J., & Llanes-Castillo, A. (2011). Cyberbullying: Forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *40*(1), 115-130.
- García-Maldonado, G., Martínez-Salazar, G. J., Saldívar-González, A. H., Sánchez-Nuncio, R., Martínez-Perales, G. M., & Barrientos-Gómez, M. C. (2012). Factores de riesgo y consecuencias del cyberbullying en un grupo de adolescentes. Asociación con bullying tradicional. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, *69*(6), 463-474.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). ICT in collaborative learning in the classrooms of primary and secondary education. *Comunicar*, *21*(42), 65-74.

- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: an experimental study. *Developmental Psychology, 41*(4), 625-635.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros, C., & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20*(1), 16-28.
- Garmendia, L. M., Jiménez, I. E., Casado, M. Á., & Mascheroni, G. (2016). *Net Children Go Mobile. Riesgos y oportunidades en Internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015)*. Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco.
- Garofalo, C., Holden, C. J., Zeigler-Hill, V., & Velotti, P. (2016). Understanding the connection between self-esteem and aggression: The mediating role of emotion dysregulation. *Aggressive behavior, 42*(1), 3-15.
- Garrido, V., Stangeland, P. y Redondo, S. (2006). *Principios de Criminología* (3ªed.). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Ruíz, M. I., Miras, F., & Vicente, F. (2006). Estrategias de estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 6*(1), 51-62.
- Gibson, W. (1984). *Neuromancer*. New York: Ace Books.
- Gifre, M., Monreal, P., & Esteban, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología, 32*(2), 227-241.
- Gilligan, C., & Murphy, J. M. (1979). Development from adolescence to adulthood: The philosopher and the dilemma of the fact. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1979*(5), 85-99.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*, 192-205.
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa, 33*(2), 335-351.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian schools. An overview of intervention programs school. *Psychology International, 25*(1), 106-116.
- Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2016). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. In R. Navarro, S. Yubero, & E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying across the Globe* (pp. 117-130). Madrid: Springer International Publishing.
- González, P., & Cabrera, C. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes. *Plumilla Educativa, 12*, 339-360.
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M., & Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte, 24*(1), 121-129.
- González-Arévalo, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Revista Investigación en la Escuela, 87*, 81-90.

- González-Calatayud, V., Prendes, M. P., & López-Pina, J. A. (2016). La percepción sobre el ciberacoso del profesorado de secundaria de la Región de Murcia. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 84-89.
- Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Gracia E., & Musitu, G. (2000). Familia y psicología social: una relación sin formalizar. *Revista de Psicología Social*, 15 (2), 25-40.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(2), article 1.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2017). Parents' and teachers' opinions on bullying and cyberbullying prevention. *Zeitschrift für Psychologie*, 225, 76-84.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87-110.
- Green, V. A., Johnston, M., Mattioni, L., Prior, T., Harcourt, S., & Lynch, T. (2017). Who is responsible for addressing cyberbullying? Perspectives from teachers and senior managers. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 100-114.
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 143-156.
- Guerrero, R. (2008). ¿Para qué sirve en la prevención de la violencia juvenil? *Salud Pública de México*, 50, s86-s92.
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 339-355.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 111-117.
- Gutiérrez, M., & Vivó, P. (2010). Teaching moral reasoning in school physical education classes. *European Journal of Human Movement*, 14, 1-22.
- Hall, G. S. (1916). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. 2). New York: D. Appleton and Company.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global selfworth: a life-span perspective. In J. Kolligian, & R. Sternberg (eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Hawe, P., & Riley, T. (2005). Ecological theory in practice: Illustrations from a community-based intervention to promote the health of recent mothers. *Prevention Science*, 6(3), 227-236.
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24(4), 614-620.

- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and hats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Hellison D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest, 54*, 292-307.
- Hemphill, S. A., & Heerde, J. A. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *Journal of Adolescent Health, 55*, 580-587.
- Hemphill, S. A., Tollit, M., Kotevski, A., & Heerde, J. A. (2015). Predictors of traditional and cyber-bullying victimization: a longitudinal study of Australian secondary School students. *Journal of Interpersonal Violence, 30*(15), 2567-2590.
- Hendricks, L., Lumadue, R., & Waller, L. R. (2012). The evolution of bullying to cyber bullying: An overview of the best methods for implementing a cyber bullying preventive program. *National Forum Journal of Counseling and Addiction, 1*(1), 1-9.
- Hernández-Prados, M. Á., & Solano-Fernández, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. RIED. *Revista iberoamericana de educación a distancia, 10*(1), 17-36.
- Herranz, P., & Sierra, P. (2013). *Psicología evolutiva 1 volumen 2: Desarrollo social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129-156.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research, 14*(3), 206-221.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2011). High-tech cruelty. *Educational Leadership, 68*(5), 48-52.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoff, D. L., & Mitchell, S. N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration, 47*, 652-655.
- Hoffmann, J. P., Baldwin, S. A., & Cerbone, F. G. (2003). Onset of major depressive disorder among adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(2), 217-224.
- Holladay, J. (2011). Cyberbullying: The stakes have never been higher for students—or schools. *The Education Digest, 76*(5), 4-9.
- Hombrados-Mendieta, M. I., Gómez-Jacinto, L., Domínguez-Fuentes, J. M., García-Leiva, P., & Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology, 40*(6), 645-664.
- Hong, J. S., Lee, J., Espelage, D. L., Hunter, S. C., Patton, D. U., & Rivers J. T. (2016). Understanding the correlates of face-to-face and cyberbullying victimization among US adolescents: a social-ecological analysis. *Violence and Victims, 31*(4), 638-663.

- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26, 1581-1590.
- Huang, Y., & Chou, C. (2013). Revisiting cyberbullying: Perspectives from Taiwanese teachers. *Computers and Education*, 63, 227-239.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional of a life satisfaction for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huesmann, L. R. (2007). The impact of electronic media violence: Scientific theory and research. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S6-S13.
- Hurlock, E. B., & Penhos, J. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Ediciones Paidós.
- IAB Spain. (2017). *Estudio Anual de Redes Sociales 2017*. Madrid: Interactive Advertising Bureau Spain.
- Inchley, J., & Currie, D. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children international*. Copenhagen, DK: WHO Regional Office for Europe.
- Informe Cisneros VII. (2005). Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, ESO y bachiller. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Inderbitzen, H. M., & Foster, S. L. (1992). The teenage inventory of social skills Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4(4), 451-459.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Madrid: Gobierno de España.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Madrid: Gobierno de España.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). *Guía legal sobre cyberbullying y grooming*. León: Gobierno de España.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2011). *Guía sobre sexting: Qué es y cómo prevenirlo*. León: Gobierno de España.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2012). *Guía de actuación contra el ciberacoso: Padres y educadores*. León: Gobierno de España.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2015). *Guía de actuación contra el ciber-acoso*. Madrid: Gobierno de España.
- Iranzo, B. (2017). *Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas de cyberbullying*. (Doctoral dissertation). Universidad de Valencia, Valencia.
- Jacobs, N. C. (2015). *Online Pestkoppentoppen: Development and evaluation of an online computer-tailored intervention for low-educated cyberbullying victims* (Doctoral dissertation). Open Universiteit, Heerlen (Netherlands).
- Jacobs, N. C., Völlink, T., Dehue, F., & Lechner, L. (2014). Online Pestkoppentoppen: Systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention for adolescent cyberbully victims to combat and prevent cyberbullying. *BMC Public Health*, 14(1), 396-402.

- Jager, J., Schulenberg, J. E., O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (2013). Historical variation in drug use trajectories across the transition to adulthood: the trend toward lower intercepts and steeper, ascending slopes. *Development and Psychopathology*, 25(2), 527-543.
- James, A. C., & Javaloyes, A. M. (2001). Practitioner review: The treatment of bipolar disorder in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(4), 439-449.
- Jang, H., Song, J., & Kim, R. (2014). Does the offline bully-victimization influence cyberbullying behavior among youths? Application of general strain theory. *Computers in Human Behavior*, 31, 85-93.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., & Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.
- Jiménez, J. S., & Serrano, M. D. (2017). Desensibilización a la violencia una revisión teórica para la delimitación de un constructo. *Uaricha*, 11(25), 70-81.
- Johnson, H. D., Lavoie, J. C., & Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 304-318.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Jung, Y. E., Leventhal, B., Kim, Y. S., Park, T. W., Lee, S. H., Lee, M.,...Park, J. I. (2014). Cyberbullying, problematic internet use, and psychopathologic symptoms among Korean youth. *Yonsei Medical Journal*, 55(3), 826-830.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.
- Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21, 25-36.
- Keijsers, L., & Poulin, F. (2013). Developmental changes in parent-child communication throughout adolescence. *Developmental Psychology*, 49(12), 2301-2308.
- Keith, S., & Martin, M. E. (2005). Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world. *Reclaiming Children and Youth*, 13(4), 224.
- Kessel-Schneider, S., O'Donnell, L., & Smith, E. (2015). Trends in cyberbullying and school bullying victimization in a regional census of high school students, 2006-2012. *Journal of School Health*, 85(9), 611-620.
- Kiesler, S. (2014). *Culture of the Internet*. New York: Psychology Press.
- Kohlberg, L., & Ryncarz, R. A. (1990). Beyond justice reasoning: Moral development and consideration of a seventh stage. In C. Alexander, & E. Langer, *Higher Stages of Human Development: Perspectives on Adult Growth* (pp. 191-207). Oxford, UK: Oxford University Press.
- König, A., Gollwitzer, M., & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge?. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 210-224.

- Kowalski, R. M. (2008). Cyber bullying: Recognizing and treating victim and aggressor. *Psychiatric Times*, 25(11), 45-47.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13-S20.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Oxford, UK: Blackwell.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kraft, E. M., & Wang, J. (2009). Effectiveness of cyber bullying prevention strategies: A study on students' perspectives. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(2), 513-535.
- Krahé, B., Möller, I., Huesmann, L. R., Kirwil, L., Felber, J., & Berger, A. (2011). Desensitization to media violence: Links with habitual media violence exposure, aggressive cognitions, and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 630-646.
- Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31.
- Krauskopf, D. (2011). El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios. *Psicología.com*, 15, 1-12.
- Kroon, W. (2011). *Bullying and Cyberbullying in Adolescence and its relations with Life satisfaction, Loneliness, Depressive symptoms and Reputation* (Master's thesis).
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57.
- Kupchik, A., & Farina, K. A. (2016). Imitating authority: Students' perceptions of school punishment and security, and bullying victimization. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(2), 1-17.
- Küster, I., & Hernández, A. (2013). De la Web 2.0 a la Web 3.0: Antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la web semántica. *Universia Business Review*, 1 (37), 1698, 5117.
- Låftman, S. B., Modin, B., & Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health: a large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*, 35(1), 112-119.
- Laursen, B., Hafen, C. A., Kerr, M., & Stattin, H. (2012). Friend influence over adolescent problem behaviors as a function of relative peer acceptance: to be liked is to be emulated. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 88.

- Lazarus, L., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society, 48*, 97-101.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. *Dynamics of stress: Physiological, Psychological, and Social Perspectives*, 63-80.
- Lazarus, L., Pyżalski, J., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2012). Empathy and moral disengagement in adolescent cyberbullying: Implications for educational intervention and pedagogical practice. *Educational Studies, 23*, 57-69.
- Lee, C., & Shin, N. (2017). La prevalencia del acoso cibernético y los predictores de la perpetración de acoso cibernético entre los adolescentes coreanos. *Computers in Human Behavior, 68*, 352-358.
- Lee, M. S., Zi-Pei, W., Svanström, L., & Dalal, K. (2013). Cyber bullying prevention: Intervention in Taiwan. *Plos One, 8*(5), e64031.
- Lempa, P., Ptaszynski, M., & Masui, F. (2015, October). Cyberbullying Blocker application for Android. *7th Language & Technology Conference (LTC'15)*. Poznan, Poland.
- León, B., Felipe, E., Fajardo, F., & Gómez-Carroza, T. (2012). Cyberbullying en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria: Variables moduladoras y redes sociales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(27), 771-788.
- Leung, A. N., Wong, N., & Farver, J. M. (2017). Cyberbullying in Hong Kong Chinese students: Life satisfaction, and the moderating role of friendship qualities on cyberbullying victimization and perpetration. *Personality and Individual Differences*.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al consejo de Europa*. Madrid: Anthropos.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International, 27*(2), 157-170.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*(4), 1777-1791.
- Lila, M. S. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: Un estudio transcultural* (Doctoral dissertation). Universitat de València, Valencia.
- Lila, M. S., & Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social, 1*, 72-78.
- Lila, M., Musitu, G., & Buelga, S. (2006). *Programa LISIS: Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Linne, J. (2014). Adolescentes de sectores populares. El desafío del estudio en tiempos de entornos digitales. *Revista Eletrônica Mutações, 5*(8), 1-15.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 122-133.
- Liu, Q. X., Fang, X. Y., Deng, L. Y., & Zhang, J. T. (2012). Parent-adolescent communication, parental Internet use and Internet-specific norms and pathological Internet use among Chinese adolescents. *Computers in Human Behavior, 28*(4), 1269-1275.

- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*. LSE, London: EU Kids Online.
- Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., & Marin, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3), 445-461.
- Lobe, B., Livingstone, S., Olafsson, K., & Vodeb, H. (2011). *Crossnational comparison of risks and safety on the internet: Initial analysis from the EU Kids Online survey of European children*. London: EU Kids Online, LSE.
- Lucas-López, V. (2014). *La vulnerabilidad de la juventud ante las TIC: El Cyberbullying* (Master's dissertation). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., & Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 27-35.
- Luengo, J. A. (2011). *Ciberbullying: Guía de recursos para centros educativos de ciberacoso*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Luengo, J. A. (2014). *Ciberbullying: Prevenir y actuar*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- MacDonald, C. D., & Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: Prevalence and demographic differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2003-2009.
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders' support of cyberbullied schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 25-36.
- Madruga, J. A. (2010). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mallard, A. G., Lance, C. E., & Michalos, A. C. (2017). Culture as a moderator of overall life satisfaction—Life facet satisfaction relationships. In A. C. Michalos, *Connecting the Quality of Life Theory to Health, Well-being and Education* (pp. 59-79). New York: Springer International Publishing.
- Maquilón, J. J., Giménez, A. M., Hernández, F., & García, A. (2011). La victimización en las dinámicas de ciberbullying en centros educativos de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 265-276.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescent. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley y Sons.
- Marciales, G. P., & Cabra, F. (2011). Internet y pánico moral: Revisión de la investigación sobre la interacción de niños y jóvenes con los nuevos medios. *Universitas Psychológica*, 10(3), 855-865.
- Marco, C., & Chóliz, M. (2017). Eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en la prevención de la adicción a videojuegos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 057-069.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion, and hope*. New York: Springer International Publishing.

- Marín, D. (2011). *El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social*. (Doctoral dissertation). Universidad de Valencia, Valencia.
- Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 810-819.
- Martínez, B. (2013). *El mundo social del adolescente: amistades y pareja. Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Martínez, M., Enciso, R., & González, S. (2015). Impact of the use of mobile technology in the behavior of children in interpersonal relationships. *Comunicar*, 5(6), 67-80.
- Martínez, B., Moreno, D., Amador, L., & Orford, J. (2011). School victimization among adolescents. An analysis from an ecological perspective. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 149-160.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., & Monreal, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador L. V., & Monreal M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 55-66.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L., & Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28(3), 875-882.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Martínez-Pecino, R., & Durán-Segura, M. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44), 159-167.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.
- Mateos, A. (2013). Programa GENER@T. *Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Maunder, R. E., Harrop, A., & Tattersall, A. J. (2010). Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational Research*, 52(3), 263-282.
- Mazet, P. (2009). Actitud ante las dificultades y los trastornos en la adolescencia. *EMC-Tratado de Medicina*, 13(2), 1-4.
- McLoughlin, C., Meyricke, R., & Burgess, J. (2009). Bullies in cyberspace: How rural and regional Australian youth perceive the problem of cyberbullying and its impact. In *International Symposium for Innovation in Rural Education*. University of New England.
- McMillan J. H., Schumacher S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York, NY: Longman.

- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*(4), 1145- 1157.
- Mejía-Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales, 4*(5), 165-180.
- Melero, S. (2017). Intervención cognitivo-conductual en una adolescente víctima de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 4*(2), 149-155.
- Mendoza, L. (2012). Acoso cibernético o cyberbullying: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México, 14*(3), 133-146.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 313-320.
- Mercken, L., Steglich, C., Knibbe, R., & de Vries, H. (2012). Dynamics of friendship networks and alcohol use in early and mid-adolescence. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 73*(1), 99-110.
- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema, 16*(2), 255-260.
- Mestre, V., Frías, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema, 16*(2), 255-260.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C., & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica, 11*, 1263-1275.
- Micó-Cebrián, P. (2017). *Sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes*. (Doctoral dissertation). Universidad de Valencia, Valencia.
- Micó-Cebrián, P., & Cava, M. J. (2014). Intercultural sensitivity, empathy, self-concept and satisfaction with life in primary school students. *Infancia y Aprendizaje, 37*(2), 342-367.
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T., & Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review, 34*(1), 63-70.
- Mishna, F., McInroy, L. B., Daciuk, J., & Lacombe-Duncan, A. (2017). Adapting to attrition challenges in multi-year studies: Examples from a school-based bullying and cyber bullying study. *Children and Youth Services Review, 81*, 268-271.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review, 31*(12), 1222-1228.
- Mitchell, K. J., & Jones, L. M. (2015). Cyberbullying and bullying must be studied within a broader peer victimization framework. *Journal of Adolescent Health, 56*(5), 473-474.
- Moed, A., Gershoff, E. T., Eisenberg, N., Hofer, C., Losoya, S., Spinrad, T. L., & Liew, J. (2014). Parent-adolescent conflict as sequences of reciprocal negative emotion: Links with conflict resolution and adolescents' behavior problems. *Journal of Youth and Adolescence, 10*, 1-16.
- Molina, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales*. Barcelona: Bellaterra.
- Monarca, H. A., Rappoport, S., & Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 23*(3), 49-62.

- Monks, C. P., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491.
- Monroy, A. (2002). *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud: guía práctica para padres y educadores*. Ciudad de México, MX: Editorial Pax México.
- Montoya, B. I., & Landero., R. (2008). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 18(1), 117-122.
- Moos, R. M., Moos B. S., & Trickett, E. J. (1984). *FES, WES y CES*. Escalas de clima social. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Morales, T., Serrano C., Miranda D. A., & Santos, A. (2014). *Ciberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009a). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009b). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Morris, A. S., Seda, J. S, Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R (2007). El papel del contexto familiar en el desarrollo de la regulación emocional. *El Desarrollo Social*, 16(2), 361-388.
- Mossberger, K. M., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: The Internet, society and participation*. Cambridge, UK: MIT Press.
- Muñoz, M., González, P., Fernández, L., Sebastián, J., Peña, M. E., & Perol, O. (2010). *Validación de un programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo de jóvenes y adolescentes*. Madrid: Gobierno de España.
- Musitu, G. (Dir.). (1994). *Psicología comunitaria*. Valencia: Alori.
- Musitu, G., & Buelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación. In G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, & M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 167-195). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 12(2), 179-192.
- Musitu G., Estévez E., & Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Cinca.
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B., & Jiménez, T. (2008). *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales*. Madrid: Pearson Educación.

- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, *16*(2), 288-293.
- Musitu, G., García-Alverola, M., García-Bacete, F., & García-Pérez, F. (1993). Un programa de orientación ecológica en niños con problemas de rechazo escolar. In G. Musitu, E. Berjano, E. Gracia, & J. R. Bueno (Eds.), *Intervención psicosocial. Programas y experiencias* (pp. 291-312). Madrid: Editorial Popular.
- Musitu, G., López, E., & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, *42*, 779-794.
- Musitu, G., Román, J. M., & Gracia, E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Mussen, P., Conger, J., & Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México DC: Editorial Trillas.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, *26*, 169-178.
- National Children's Home. (2002). NC National Survey 2002 Bullying. <https://goo.gl/9nCekW>.
- Navarro, R., & Larrañaga, E. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old school children. *Applied Research in Quality of Life*, *10*(1), 15-36.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, *28*(3), 725-745.
- Navarro, R., & Yubero, S. (2012). Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online. *Escritos de Psicología (Internet)*, *5*(3), 4-15.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015a). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, *7*(4), 235-248.
- Navarro, R., Yubero, S., & Larrañaga, E. (Eds.). (2015b). *cyberbullying across the globe: Gender, family, and mental health*. New York: Springer International Publishing.
- NetSmartzKids. (2017). *NetSmartzKids: A program of the National Center for Missing & Exploited Children*. Alexandria, VI: National Center for Missing & Exploited Children and Boys & Girls Clubs of America.
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2001). Personality–relationship transaction in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*(6), 1190-1204.
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: The impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, *5*, 143-158.
- 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.

- Notten, N., & Nikken, P. (2016). Boys and girls taking risks online: A gendered perspective on social context and adolescents' risky online behavior. *New Media & Society, 18*(6), 966-988.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health, 6*(2), 125-136.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437-452.
- O'Moore, M., Cross, D., Valimaki, M., Almeida, A., Berne, S., Deboutte, G.,...Fulop, M. (2013). Guidelines to prevent cyberbullying. In P. Smith, & G. Steffgen, *Cyberbullying through the New Media: Findings from An International Network* (pp. 136). London: Psychology Press.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior, 27*(4), 269-283.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(7), 889-901.
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2017). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal–socio-emotional factors. *Journal of interpersonal violence, 32*(1), 23-48.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin, & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 520-538.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751-780.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124-134.
- Orcasita, L. T., & Uribe, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la Disciplina, 4*(2), 69-82.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Orte, M. C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. *Panorama Social, 3*, 27-41.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology Therapy 8*(2), 183-192.

- Ortega, R., Elipe, P., & Calmaestra, J. (2009). Emociones de agresores y víctimas de cyberbullying. Un estudio preliminar en estudiantes de Secundaria. *Ansiedad y Estrés*, *15*, 151-165.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Cava, M. J. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. *Comunicar*, *24*(46), 57-65.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., & Torralba, E. (2015). Simptomatologia depressiva, estrès percebut i suport social en adolescents víctimes de ciberassetjament. *Anuari de Psicologia*, *2*, 91-104.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Carrascosa, L., & Cava, M. J. (2016). Diferencias en el ajuste psicológico, familiar y escolar en adolescentes agresores de cyberbullying. In J. L. Castejón (coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1732-1740). Alicante: ACIPE.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., & Torralba, E. (2017). School violence and attitude toward authority of student perpetrators of cyberbullying. *Journal of Psychodidactics*, *22*(1), 14-23.
- Ortega-Barón, J., Carrascosa, L., Buelga, S., & Cava, M. J. (2015a). Comunicación familiar y apoyo emocional en adolescentes víctimas de ciberviolencia. Libro de actas, *I Jornada Internacional El futuro de los servicios sociales en contexto de cambio*. Valencia.
- Ortega-Barón, J., Carrascosa, L., Buelga, S., & Cava, M. J. (2015b). El rol de la comunicación familiar y del apoyo emocional en adolescentes víctimas de cyberbullying. *I Jornada Internacional El futuro de los Servicios Sociales en contexto de cambio*. Valencia.
- Ortega-Ruiz, R., & Córdoba, F. (2008). Psicopedagogía de la convivencia en un centro de educación secundaria. In A. Pontes, *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria* (pp. 431-456). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R., & Casas, J. A. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2), 302-312.
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2014). Using the theory of planned behaviour to understand cyberbullying: The importance of beliefs for developing interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, *11*(4), 463-477.
- Pagador, I., & Llamas, F. (2014). Estudio sobre las redes sociales y su implicación en la adolescencia. *Enseñanza y Teaching*, *32*(1), 43-57.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, *42*(2), 194-206.
- Pantallas amigas. (2004). <http://www.pantallasamigas.net>
- Papatraianou, L. H., Levine, D., & West, D. (2014). Resilience in the face of cyberbullying: an ecological perspective on young people's experiences of online adversity. *Pastoral Care in Education*, *32*(4), 264-283.
- Parra, A., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, *35*, 331-346.

- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (Eds.). (2012). *Prevención y respuesta al cyberbullying: Perspectivas de expertos*. New York: Routledge.
- Patterson, L. J., Allan, A., & Cross, D. (2017). Adolescent bystander behavior in the school and online environments and the implications for interventions targeting cyberbullying. *Journal of School Violence*, 16(4), 361-375.
- Pavot, W. (2014). Satisfaction with Life Scale (SWLS), an overview. In A. C. Michalos, *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 5659-5661). Dordrecht, Netherlands: Springer Netherlands.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S., & Falconer, S. (2011). Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 21(1), 1-21.
- Peláez, P. (2014). *Redes sociales y derecho fundamental a la intimidad en los menores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pelfrey, W. V., & Weber, N. L. (2013). Keyboard gangsters: analysis of incidence and correlates of cyberbullying in a large urban student population. *Deviant Behavior*, 34(1), 68-84.
- Peña, M. E. (2010). *Conducta antisocial en adolescentes: Factores de riesgo y protección* (Doctoral Dissertation). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P., & Torres, E. (2003). Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema*, 15(2), 267-272.
- Pérez-Vallejo, A. M. (2017). Bullying e Cyberbullying: Hoja de ruta y principales retos para la intervención. *Pensar-Revista de Ciências Jurídicas*, 22(1), 34-58.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Mc Guckin, C., Sevcikova, A.,...Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 4-28.
- Portegal, M. A. (2014). *Los centros de Educación Secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente*. (Doctoral dissertation). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Pfetsch, J. S. (2017). Empathic skills and cyberbullying: relationship of different measures of empathy to cyberbullying in comparison to offline bullying among young adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(1), 58-72.

- Piaget, J. (1991). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (Vol. 369). Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2013). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures* (Vol. 84). London: Routledge.
- Pieper, A. K., & Pieper, M. (2017). The insulting Internet: universal access and cyberbullying. *Universal Access in the Information Society*, 16(2), 497-504.
- Pieschl, S., & Urbasik, S. (2013). Does the Cyber Bullying Prevention Program Surf-Fair work? An Evaluation study. In R. Hanewald (Ed.), *From cyber bullying to cyber safety: Issues and approaches in educational contexts* (pp. 205-224). New York: Nova Science Publishers.
- Pons, S. (2012). *Desarrollo de modelo de gestión para implementación de soluciones Web basado en nuevas tecnologías* (Master's dissertation). Universidad de las Fuerzas Armadas, Ecuador.
- Popovic-Citic, B., Djuric, S., & Cvetkovic, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International*, 32(4), 412-424.
- Pornari, C. D., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 81-94.
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R., & Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44-51.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., & Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Pozo, J. I., & de Aldama, C. (2013). A mudança nas formas de ensinar e aprender na era digital. *Revista Pátio ano 5*(19), 11-13.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2013). Our brains extended. *Educational Leadership*, 70(6), 22-27.
- Prestridge, S., & de Aldama, C. (2016). A classification framework for exploring technology-enabled practice—FrameTEP. *Journal of Educational Computing Research*, 54(7), 901-921.
- Price, M. & Dalglish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630.

- Rafferty, R., & Vander Ven, T. (2014). "I hate everything about you": A qualitative examination of cyberbullying and on-line aggression in a college sample. *Deviant Behavior, 35*(5), 364-377.
- Ramos, M. P., & Villalobos, J. A. (2013). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud, 19*(1), 111-120.
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research and action*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 15*, 121-148.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology, 23*, 122-139.
- Rappaport, J., Swiff, C., & Hess, R. (1984). *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action*. Nueva York, Haworth Press.
- Raskauskas, J. (2010). Multiple peer victimization among elementary school students: Relations with social-emotional problems. *Social Psychology of Education, 13*(4), 523-539.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43*, 564-575.
- Rawana, J. S., Norwood, S. J., & Whitley, J. (2011). A mixed-method evaluation of a strength-based bullying prevention program. *Canadian Journal of School Psychology, 26*(4), 283-300.
- Reig, D., & Vilches, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Reina, M. C., Oliva, A., & Parra, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education, 2*(1), 55-69.
- Resett, S., & Gamez-Guadix, M. (2017). Traditional bullying and cyberbullying: Differences in emotional problems, and personality. Are cyberbullies more Machiavellians?. *Journal of Adolescence, 61*, 113-116.
- Retuerto, A. (2002). *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia y juventud* (Doctoral dissertation). Universidad de Valencia, Valencia.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología, 30*(2), 642-655.
- Ribera, B. D. (2012). *Socialización en los adolescentes a través de las redes sociales virtuales*. (Master's dissertation). Universidad de Cuenca, Ecuador.
- Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A.,...Kordic, T. (2015). Cyberbullying perpetration and victimization among middle-school students. *American Journal of Public Health, 105*(3), 66-72.

- Riebel, J., Jaeger, R., & Fischer, U. (2009). Cyberbullying in Germany—an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298-314.
- Rimal, R. N., Lapinski, M. K., Cook, R. J., & Real, K. (2005). Moving toward a theory of normative influences: How perceived benefits and similarity moderate the impact of descriptive norms on behaviors. *Journal of Health Communication*, 10(5), 433-450.
- Rimal, R. N., & Real, K. (2005). How behaviors are influenced by perceived norms: A test of the theory of normative social behavior. *Communication Research*, 32(3), 389-414.
- Rivero, F. (2015). *Informe Mobile en España y en el Mundo 2016*. España: Ditendria.
- Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L., & Deiss, D. M. (2014a). Outcome evaluation results of school-based cybersafety promotion and cyberbullying prevention intervention for middle school students. *Health Communication*, 29(10), 1029-1042.
- Roberto, A. J., Eden, J., Savage, M. W., Ramos-Salazar, L., & Deiss, D. M. (2014b). Prevalence and predictors of cyberbullying perpetration by high school seniors. *Communication Quarterly*, 62(1), 97-114.
- Robins, R. W., Donnellan, M. B., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2010). Evaluating the link between self-esteem and temperament in Mexican origin early adolescents. *Journal of Adolescence*, 33, 403-410.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161.
- Robson, C., & Witenberg, R. T. (2013). The influence of moral disengagement, morally based self-esteem, age, and gender on traditional bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 12(2), 211-231.
- Roca, G. (2013). ¿Qué dice la Red de ti? Redes sociales e identidad digital. In A. Sacristán, & D. Cassany, *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación* (pp. 187-192). Barcelona: Morata.
- Rodríguez, M. (2015). *Integración de equipos* (Vol. 3). Ciudad de Méjico: Editorial El Manual Moderno.
- Rodríguez, M. C., Perozo, C. M., & Matute, J. D. (2015). Resistencia de la presión de grupo y consumo de alcohol en adolescentes. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6(1), 25-40.
- Rodríguez-Naranjo, C., & Caño, A. (2010). Development and validation of an Attributional Style Questionnaire for Adolescents. *Psychological Assessment*, 22(4), 837-851.
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernandez, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social Competence, Motivation and Peer Relationships. *Comunicar*, 24(48), 71-79.
- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. L., & Rosa-Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133-142.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Sabater, C., & López-Hernández, L. (2015). Factores de riesgo en el ciberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 1-25.
- Sahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34, 834-837.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2015). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage, *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441-454). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Salvatore, A. (2006). An anti-bullying strategy: Action research in a 5/6 intermediate school. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67(3-A), 891.
- San Antonio, D., & Salzfass, E. (2007). How we treat one another in school. *Educational Leadership*, 64(8), 32-38.
- Sánchez, R., León, C., Martínez-Ferrer, B., & Moreno, D. (2015). Adolescentes agresores en la escuela. Un análisis desde la perspectiva de género. *Feminismos*, 25, 111-131.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). Emotional competence and bullying. *Annals of Psychology*, 28(1), 71-82.
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: the role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect* 37, 997-1006.
- Save the Children. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción*. Madrid: Gobierno de España.
- Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, 11(1), 21-37.
- Schenk, A. M., Fremouw, W. J., & Keelan, C. M. (2013). Characteristics of college cyberbullies. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2320-2327.
- Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177.
- Schultze-Krumbholz, A., Jäkel, A., Schultze, M., & Scheithauer, H. (2012). Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 329-345.
- Schultze-Krumbholz, A., Wölfer, R., Jäkel, A., Zagorscak, P., & Scheithauer, H. (2012, July). Effective prevention of cyberbullying in Germany—The Medienhelden Program. In *Oral Presentation presented at the XXth ISRA World Meeting*. Luxembourg.
- Schwartz, S., & Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Selkie, E. M., Fales, J. L., & Moreno, M. A. (2016). Cyberbullying prevalence among US middle and high school-aged adolescents: A systematic review and quality assessment. *Journal of Adolescent Health, 58*(2), 125-133.
- Seo, K. K., & Ciani, J. A. (2017). Fostering a safe online culture with cyberbullying awareness and prevention. In Information Resources Management Association (Ed.), *Violence and society: Breakthroughs in research and practice* (pp. 46-58). Hershey, PA: Information Resources Management Association.
- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Problemas y soluciones para la escuela, el aula y el hogar*. Routledge.
- Shavelson, J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-442.
- Siegel, O. (1982). Personality development in adolescence. In B. B. Wollman (Ed.), *Handbook of development psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Silva, A. B., Santos, G. T., & Bispo, A. C. (2017). The comics as teaching strategy in learning of students in a undergraduate management program. *Revista de Administración Mackenzie, 18*, 40-65.
- Slonje, R., & Smith, P. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behaviour, 29*(1), 26-32.
- Smahel, D., Brown, B., & Blinka, L. (2012). Associations between online friendship and Internet addiction among adolescents and emerging adults. *Developmental Psychology, 48*(2) (2012), 381-388.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families and social development: How teens construct their worlds*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Smith, P. K., del Barrio, C., & Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? In S. Bauman, J. Walker, & D. Cross, *Principles of Cyberbullying Research. Definitions, measures, and methodology* (pp. 26-40). London: Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385.
- Snakenborg, J., Van Acker, R., & Gable, R. A. (2011). Cyberbullying: Prevention and intervention to protect our children and youth. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(2), 88-95.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 441-464.
- Solomontos-Kountouri, O., Tsagkaridis, K., Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2017). Academic, socio-emotional and demographic characteristics of adolescents involved in traditional bullying, cyberbullying, or both: Looking at variables and persons. *International Journal of Developmental Science, 1*-12.

- Sourander, A., Brunstein, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M.,...Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, *67*, 720-728.
- Spada, M. M. (2014). An overview of problematic internet use. *Addictive Behaviors*, *39*(1), 3-6.
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, *49*(4), 352-367.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., & Melzer, A. (2011). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *14*(11), 643-648.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence* (6th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Stewart, R. W., Drescher, C. F., Maack, D. J., Ebesutani, C., & Young, J. (2014). The development and psychometric investigation of the Cyberbullying Scale. *Journal of Interpersonal Violence*, *29*(12), 2218-2238.
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(5), 739-750.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *23*(1), 52-67.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, *7*(3), 321-326.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: The Guilford Press.
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital: la generación Net*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tenenbaum, L. S., Varjas, K., Meyers, J., & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International*, *32*(3), 263-287.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). School climate research summary: August 2012. *National School Climate Center*, *3*.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents—A review. *Educational Psychology Review*, *27*(1), 135-152.
- Thompson, F., & Smith, P. K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. *Research Brief DFE-RR098*.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers and Human Behavior*, *26*, 277-287.
- Topcu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International*, *33*(5), 550-561.

- Torres, S. D. (2012). Nuevas formas de acoso escolar dentro y fuera de la escuela: el Cyberbullying. Estudio en adolescentes entre noveno año de básica y segundo de bachillerato de tres establecimientos educativos particulares de la ciudad de Quito. (Doctoral dissertation). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- Tresca, M. (1998). *The impact of anonymity on disinhibitive behavior through computer-mediated communication* (Doctoral dissertation). Michigan: Michigan State University.
- Trianes, M. V., Sánchez, A., & Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M., & Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the Classroom Environment Scale. *Exceptional Children*, 59, 411-420.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036(1), 215-232.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A., & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199.
- Udris, R. (2014). Cyberbullying among high school students in Japan: Development and validation of the Online Disinhibition Scale. *Computers in Human Behavior*, 41, 253-261.
- Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 584-590.
- van Broeckhoven, F., & de Troyer, O. (2013). ATTAC-L: A modeling language for educational virtual scenarios in the context of preventing cyber bullying. SeGAH 2013—*IEEE 2nd International Conference on Serious Games and Applications for Health*. Vilamoura, Portugal.
- van Cleemput, K., Vandebosch, H., Poels, K., Bastiaensens, S., DeSmet, A., & de Bourdeaudhuij, I. (2015). The development of a serious game on cyberbullying. In T. Vollink, F. Dehue, & N. Jacobs (Eds.), *Cyberbullying: from theory to intervention*. London: Taylor & Francis.
- van den Eijnden, R. J., Meerkerk, G. J., Vermulst, A. A., Spijkerman, R., & Engels, R. C. (2008). Online communication, compulsive internet use, and psychological wellbeing among adolescents: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 44(3), :655-665.
- van der Zwaan, J. M., Geraerts, E., Dignum, V., & Jonker, C. M. (2012). User validation of an empathic virtual buddy against cyberbullying. *Studies in Health Technology and Informatics*, 181, 243-247.

- van Mechelen, M., Slegers, K., & de Groof, D. (2013). *User empowerment in a social media culture preventing and coping with (cyber) bullying: Participatory mapping towards self-regulatory strategies*. Lobaina, BE: User Empowerment in a Social Media Culture.
- van Schaik, P., Jeske, D., Onibokun, J., Coventry, L., Jansen, J., & Kusev, P. (2017). Risk perceptions of cyber-security and precautionary behaviour. *Computers in Human Behavior*, 75, 547-559.
- Vandebosch, H., & van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New media & Society*, 11(8), 1349-1371.
- Vandebosch, H., Poels, K., & Deboutte, G. (2014). Schools and cyberbullying: problem perception, current actions and needs. *International Journal of Cyber Society and Education*, 7(1), 29-48.
- Varela, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. (Doctoral dissertation). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Varela, R., Martínez, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2011). El contexto educativo: alumnado, profesorado y familia. In M. T. Terrón (Ed.). *Educación e Integración Social desde una Perspectiva Internacional* (pp. 434-483). Sevilla: Fundación SM y Universidad Pablo de Olavide.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., & Stoddard, S. A. (2017). Cyberbullying among chilean students and the protective effects of positive school communities. *Journal of School Violence*, 1-13.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.
- Veenstra, S., Vandebosch, H., & Walrave, M. (2012). Cyberbullying: Defining, understanding and intervening. In R. Leukfeldt, & W. Stol (Eds.), *Cyber safety: An introduction ea* (pp. 217-226). Netherland: Eleven International Publishing.
- Vega, A. M., Rodríguez, N. O., & Rosales, J. A. (2015). Factores de riesgo en el desarrollo infantil en una familia monoparental: Autoestima, autoconcepto y emociones. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 1(1), 31-35.
- Vicario, M. H., Fierro, M. C., & Hidalgo, M. G. (2014). La adolescencia. Aspectos físicos, psicosociales y médicos. Principales cuadros clínicos. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 11(61), 3579-3587.
- Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2015). *Cambios y riesgos asociados a la adolescencia*. Almería: Universidad de Almería.
- Viguer, P., & Solé, N. (2012). Escuela e iguales como contextos de socialización en valores y convivencia: una investigación participativa a través de un debate familiar. *Cultura y Educación*, 24(4), 475-487.
- Vilariño, M., Amado, B. G., & Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23, 39-45.
- Villanueva, V., & Chóliz, M. (2008). El teléfono móvil en la adolescencia: estudio sobre la hipótesis de la hermandad virtual en adolescentes españoles. *Revista Peruana de Drogodependencias*, 6, 75-90.

- Viñas, F., González, M., Malo, S., García, Y., & Casas, F. (2014). Temperament and personal wellbeing in a sample of 12 to 16 year-old adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(2), 355-366.
- Viscarret, J. J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 56(5), 483-488.
- Wahab, N. A., Yahaya, W. A., & Muniandy, B. (2015). The use of multimedia in increasing perceived knowledge and awareness of cyber-bullying among adolescents: A pilot study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 745-749.
- Watts, L. K., Wagner, J., Velasquez, B., & Behrens, P. I. (2017). Cyberbullying in higher education: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 69, 268-274.
- Weinberger, D. R., Elvevåg, B., & Giedd, J. N. (2005). *The adolescent brain*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Weinfurt, K. P. (2000). Repetead measures analyses: ANOVA, MANOVA and HLM. In L. G. Grimm, & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics* (pp. 317-361). Washington, DC: American Psychological Association.
- Welch, S., & Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: Techniques and applications*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9).
- Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty*. <https://goo.gl/95h8tK>
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats and distress*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Williams, P. G., Holmbeck, G. N., & Greenley, R. N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 828-842.
- Williamson, A., Lucas-Molina, B., & Guerra, N. (2013). What can high schools do to prevent cyberbullying? In R. Hanewald, *From cyber bullying to cyber safety: Issues and approaches in educational contexts* (pp. 225-239). New York: Nova Science Publishers.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42, 820-833.
- Windle, M., & Mason, W. A. (2004). General and specific predictors of behavioral and emotional problems among adolescents. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 49-61.
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3), 551-580.

- Wongtongkam, N., Ward, P. R., Day, A., & Winefield, H. (2013). Reliability and validity of self-reported questionnaires related to adolescent violence and consequences, Thailand. *International Journal of Social Science Studies, 1*(2), 82-92.
- Wright, M. F. (2017). Cyberbullying in cultural context. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 48*(8), 1136-1137.
- Wright, P., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into and intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 138-154.
- Wu, C. H., Chen, L. H., & Tsai, Y. M. (2009). Longitudinal invariance analysis of the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences, 46*, 396-401.
- Yanagida, T., Gradinger, P., Strohmeier, D., Solomontos-Kountouri, O., Trip, S., & Bora, C. (2016). Cross-national prevalence of traditional bullying, traditional victimization, cyberbullying and cyber-victimization: Comparing single-item and multiple-item approaches of measurement. *International Journal of Developmental Science, 10*(1-2), 21-32.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *CyberPsychology & Behavior, 7*(2), 247-257.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(7), 1308-1316.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics, 121*(2), 1350-1357.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics, 118*(4), 1169-1177.
- Yilmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics Science & Technology Education, 6*(4), 263-270.
- Ying, S., & Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school life satisfaction, self-esteem and coping style in middle school students. *Chinese Mental Health Journal, 19*(11), 741-744.
- Zabala, M. A., & López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial ¿Qué papel juega la inteligencia emocional? *Psicología Conductual, 20*(1), 59-75.
- Zacarés, J., Iborra, A., & Tomás, J. S. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología, 25*(2), 316-329.
- Zeidner, M., & Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences, 48*, 431-435.
- Zimmerman, P. (2000). Empowerment Theory. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp.43-64). Nueva York: Kluwer Academic Plenum.

- Zuffianò, A., Alessandri, G., Luengo-Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Milioni, M., Ceravolo, R...Caprara, G. V. (2014). The relation between prosociality and self-esteem from middle-adolescence to young adulthood. *Personality and Individual Differences*, 63, 24-29.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionarios de evaluación

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Mi número de lista en la clase es:

Instituto: _____

Curso: _____

Clase: _____

(Rodea con un círculo el 1 o el 2)

Soy un chico 1

Soy una chica 2

Edad: _____

¿En qué país has nacido?: _____

ESCALA DE CONOCIMIENTOS DE CYBERBULLYING

Señala con una X si crees que afirmaciones son Verdaderas (Verdadero) o Falsas (Falso), o por el contrario si no sabes la respuesta (No lo sé).

	Verdadero	Falso	No lo sé
1. En Internet, cuando te metes con alguien de forma anónima (utilizando <i>nicks</i> , nombres falsos), no te pueden pillar			
2. El acoso en redes sociales hace más daño a la víctima que el acoso cara a cara en el instituto			
3. El grooming es cuando alguien se hace pasar por ti para acosar a otros en redes sociales			
4. Contar mentiras en internet sobre alguien es una forma de hacer cyberbullying			
5. El sexting es hacerse fotos o videos sexis para enviárselos a alguien			
6. Si un compañero te insulta en redes sociales, lo mejor es no hacer nada para que se olvide de ti			
7. Cuando un compañero es acosado en el colegio o por las redes sociales, lo mejor es no ayudarlo que no la tomen contigo			

ESCALA DE VICTIMIZACIÓN A TRAVÉS DEL TELÉFONO MÓVIL Y DE INTERNET (CYB-VIC)

Contesta con sinceridad y sin ningún miedo si te han hecho estas conductas para intimidarte o fastidiarte (no se han hecho como broma) a través del teléfono móvil, Internet, redes sociales, Tablet, WhatsApp. Rodea con un círculo tu respuesta.

1: Nunca	2: Pocas veces Entre 1 y 2 veces	3: Algunas veces Entre 3 y 5 veces	4: Bastantes veces Entre 6 y 10 veces	5. Muchas veces Más de 10 veces
----------	-------------------------------------	---------------------------------------	--	------------------------------------

1. Me han insultado o puesto en ridículo a través de redes sociales, Internet o móvil	1 2 3 4 5
2. Me han llamado al móvil y no me han contestado para fastidiarme o asustarme	1 2 3 4 5
3. Han enviado o han subido a redes sociales videos o fotos para reírse de mí	1 2 3 4 5
4. Han contado secretos o han revelado cosas personales mías sin mi permiso en redes sociales o en grupos (WhatsApp, Snapchat...)	1 2 3 4 5
5. Para burlarse de mí, han creado o manipulado videos o fotos mías y las han subido en redes sociales o distribuido por el móvil o por Internet	1 2 3 4 5
6. Me han amenazado por Internet o por el móvil	1 2 3 4 5
7. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí por Internet, redes sociales o por el móvil	1 2 3 4 5
8. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet, móvil o en redes sociales	1 2 3 4 5
9. Han creado en Internet un perfil falso con mis datos personales para decir o hacer cosas malas y meterme en problemas	1 2 3 4 5
10. Me han ignorado y no han contestado a mensajes o cosas que he puesto en grupos o en redes sociales para molestarme y hacer que me sienta mal	1 2 3 4 5
11. Las preguntas de este cuestionario no las he leído y estoy contestando al azar	1 2 3 4 5
12. Me han eliminado o bloqueado de grupos en Internet para dejarme sin amigos	1 2 3 4 5
13. Me han robado fotos, vídeos y/o conversaciones privadas y las han subido o enviado a otros	1 2 3 4 5
14. Me han enviado mensajes de burla para fastidiarme y molestarme	1 2 3 4 5
15. Me han grabado vídeos o me han hecho fotos humillantes y las han distribuido a través de Internet (WhatsApp, YouTube, etc.)	1 2 3 4 5
16. Me han provocado en redes sociales o en grupos con insultos y burlas para que yo me enfade mucho y haya una gran discusión	1 2 3 4 5

ESCALA DE AGRESIONES A TRAVÉS DEL TELÉFONO MÓVIL Y DE INTERNET

Contesta con sinceridad y sin ningún miedo si tú has hecho lo que se describe a continuación en Internet, redes sociales, Tablet, WhatsApp, para intimidar y molestar de verdad a otras personas. Rodea con un círculo tu respuesta.

1. He insultado o puesto en ridículo a alguien por redes sociales, Internet o móvil	1 2 3 4 5
2. He llamado a alguien a su móvil y no le he contestado	1 2 3 4 5
3. He enviado o he subido a redes sociales videos o fotos de alguien para que se rían y se burlen de esa persona y así se fastidie	1 2 3 4 5
4. He contado secretos o he revelado cosas personales de alguien sin su permiso en las redes sociales o en grupos (WhatsApp, Snapchat...)	1 2 3 4 5
5. Para burlarme de alguien, he creado o manipulado videos o fotos tuyas que he subido en redes sociales o he pasado por el móvil	1 2 3 4 5
6. He amenazado a alguien por Internet o por el móvil	1 2 3 4 5
7. He contado mentiras o rumores falsos sobre alguien por Internet, redes sociales o por el móvil	1 2 3 4 5
8. Me he hecho pasar por otra persona para decir o hacer cosas malas en Internet o en redes sociales	1 2 3 4 5
9. He creado en Internet un perfil falso de alguien con sus datos personales haciéndome pasar por esa persona para decir o hacer cosas malas	1 2 3 4 5
10. He ignorado y no he contestado a mensajes o cosas que alguien ha puesto en grupos o en redes sociales para molestarle y que se sienta mal	1 2 3 4 5
11. He provocado a alguien en redes sociales o en grupos con insultos y burlas para que se enfade mucho y que haya una gran discusión	1 2 3 4 5
12. He contestado a estas preguntas sin prestar ninguna atención	1 2 3 4 5
13. He robado fotos, vídeos, conversaciones privadas de alguien y las he subido o enviado a otras personas	1 2 3 4 5
14. He enviado a alguien mensajes de burla para fastidiarle y molestarle	1 2 3 4 5
15. He grabado vídeos o he hecho fotos humillantes a alguien y después lo he mandado a otras personas a través de Internet, redes sociales o el móvil	1 2 3 4 5
16. He eliminado o bloqueado a alguien de los grupos (WhatsApp, Facebook...) para dejarle solo y sin amigos	1 2 3 4 5

ESCALA DE VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a situaciones que te han podido ocurrir en el instituto. Es importante que contestes con sinceridad si te han hecho lo que pone en las frases.

Algún compañero o compañera:	Nunca me ha pasado	Solo me pasó 1 vez	Alguna vez durante el último mes	Bastante s veces durante el último mes	Me pasa muy a menudo
1. Le ha dicho a los demás que no vayan conmigo					
2. Me ha apartado de mi grupo de amigos					
3. Me ha ignorado o dejado de lado para que me sienta mal					
4. Ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas					
5. Me ha empujado con fuerza					
6. Me ha pegado o golpeado					
7. Me ha dado una patada					
8. Me ha tirado al suelo					
9. Se ha metido conmigo					
10. Me ha insultado					
11. Se ha burlado de mí					
12. Me ha gritado					

ESCALA DE CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA

Las siguientes frases se refieren a comportamientos que hace la gente en relación con otras personas. Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos. Redondea con un círculo tu respuesta.

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4	5

1. Soy una persona que se pelea con los demás	1	2	3	4	5
2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos	1	2	3	4	5
3. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros	1	2	3	4	5
4. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás	1	2	3	4	5
5. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también	1	2	3	4	5
6. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás	1	2	3	4	5
7. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego	1	2	3	4	5
8. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4	5
9. Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos	1	2	3	4	5
10. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle	1	2	3	4	5
11. Soy una persona que desprecia a los demás	1	2	3	4	5
12. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero	1	2	3	4	5

ESCALA DE EXPOSICIÓN DE DATOS PERSONALES EN LAS REDES SOCIALES

Señala los datos sobre ti mismo que pueden ver los demás en tus redes sociales.

Nombre	<input type="checkbox"/>	Apellidos	<input type="checkbox"/>
Nº de teléfono	<input type="checkbox"/>	Dirección de casa	<input type="checkbox"/>
Quiénes son mis familiares	<input type="checkbox"/>	Lugares a los que voy	<input type="checkbox"/>
		Edad	<input type="checkbox"/>

ESCALA DE CONDUCTAS POTENCIALMENTE PELIGROSAS EN INTERNET

Contesta a las preguntas poniendo una cruz en la respuesta más adecuada en tu caso.

	Nunca	A veces	Muchas veces
1. ¿Habras con desconocidos a través de las redes sociales?			
2. ¿Has creado una cuenta falsa en alguna red social para meterte con otros?			
3. ¿Algún adulto te ha molestado por Internet?			
4. ¿Han subido fotos o vídeos tuyos sin tu permiso?			
5. ¿Has facilitado tu contraseña a un amigo/a?			
6. ¿Has ayudado a alguien que ha sido acosado en la red?			
7. ¿Has subido fotos o vídeos de otras personas sin su permiso?			
8. ¿Has enviado fotos o vídeos sexis de ti y después las han utilizado para chantajearte o amenazarte?			
9. ¿Has reenviado fotos comprometidas de alguien a otros grupos de WhatsApp, Facebook...?			

ESCALA BREVE DE AUTOESTIMA

Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4

	1	2	3	4
1. Me siento una persona tan valiosa como las otras				
2. Generalmente pienso que soy un fracasado				
3. Creo que tengo algunas cualidades buenas				
4. Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso				
5. A veces pienso que no sirvo para nada				

ESCALA DE PREOCUPACIÓN EMPÁTICA

Las siguientes frases se refieren a vuestros pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Lee cada frase cuidadosamente y REDONDEA la respuesta con la que estés más de acuerdo.

0: No me describe bien	1: Me describe un poco	2: Me describe bastante bien	3: Me describe bien	4: Me describe muy bien
---------------------------	---------------------------	---------------------------------	------------------------	----------------------------

1. Me da pena y me preocupo por personas menos afortunadas o con menos suerte que yo	0	1	2	3	4
2. No me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas	0	1	2	3	4
3. Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle	0	1	2	3	4
4. Las desgracias de otros no suelen preocuparme mucho	0	1	2	3	4
5. Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no siento mucha pena por él o por ella	0	1	2	3	4
6. A menudo me afectan las cosas que pasan en el mundo	0	1	2	3	4
7. Soy una persona bastante sensible	0	1	2	3	4
8. Estoy contestando a las preguntas sin leerlas	0	1	2	3	4

ESCALA DE CONDUCTA DE AYUDA

Probablemente tú haces algunas cosas más a menudo que otras. Lee cada uno de los siguientes enunciados y señala con una X el grado en que cada uno de ellos te describe.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Me gusta ayudar a todo el mundo				
Ayudo a los demás cuando me lo piden				
3. Cuando veo que alguien tiene un problema le ayudo				
4. Mis compañeros suelen pedirme consejos				
5. Solo ayudo a los que me han ayudado antes				
6. Cada uno debe resolver sus propios problemas sin pedir ayuda				
7. Solo ayudo a mis amigos y familia				

ESCALA DE PERCEPCIÓN DE AYUDA DEL PROFESOR

Señala si estas afirmaciones son verdaderas (Verdadero) o falsas (Falso) en tu caso. Recuerda que ni tus profesores, ni tus padres, ni compañeros van a saber tus respuestas, porque son confidenciales.

	Verdadero	Falso
1. Los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con nosotros		
2. Los profesores muestran interés personal por los alumnos		
3. Los profesores parecen amigos más que una autoridad		
4. Contesto al azar sin leer ninguna pregunta		
5. Los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos		
6. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores buscan tiempo para hacerlo		
7. Los profesores quieren saber qué es lo que nos interesa aprender		
8. Los profesores no confían en los alumnos		

ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA

A continuación, verás frases que reflejan ideas sobre la vida. Se trata de que nos digas en qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas.

Por ejemplo: *Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.* Si estás “Muy en desacuerdo” con esta frase marca el 1. Si estás “Muy de acuerdo” marca el 4.

Muy en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Muy de acuerdo 4
---------------------------	-----------------------	--------------------	------------------------

1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera	1	2	3	4
2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo	1	2	3	4
3. No estoy contento/a con mi vida	1	2	3	4
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora	1	2	3	4
5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida	1	2	3	4

Anexo 2: Ficha de valoración de los módulos del programa Prev@cib para los alumnos

FICHA DE EVALUACION MÓDULO:

¿Qué has aprendido en estas sesiones?

¿Qué es lo que mejorarías en estas sesiones?

¿Qué es lo que más te ha gustado?

Anexo 3: Cuestionario de evaluación del Programa Prev@cib

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PREV@CIB

<i>Recuerda que puedes contestar de 1 a 10</i>	
<i>Cyberbullying: conocimientos, actitudes, conductas de afrontamiento</i>	
1. Después del programa, soy más consciente que los demás pueden utilizar los datos que saben de mí a través de las redes sociales para hacerme daño	
2. Ahora soy más consciente que lo que se publica en la red es para siempre	
3. He aprendido que lo que se sabe de mí en las redes no solo depende de lo que yo mismo público, sino también de lo que los otros suben	
4. Tengo más conocimientos sobre lo qué es el bullying y el cyberbullying	
5. He aprendido qué es el sexting y por qué es peligroso mandar fotos comprometidas y de contenido sexual a otras personas	
6. He aprendido lo que es el grooming y las fases que existen	
7. Ahora sé lo que tengo que hacer si un adulto me chantajea con fotos más de contenido sexual en la red (si alguien me hace grooming)	
8. Gracias al programa, he seguido recomendaciones para estar más seguro en la red (por ejemplo, he puesto una contraseña de bloqueo en el móvil, he tapado mi webcam con una pegatina, me he puesto un antivirus, he configurado la privacidad de mis redes sociales...)	
9. Ahora soy más consciente del daño que hace el bullying y el cyberbullying en las víctimas	
10. He aprendido los diferentes tipos de delitos por los que una persona puede ser juzgada si acosa a un compañero a través de la red	
11. Ahora soy más consciente que yo también soy responsable si veo a un compañero que está siendo acosado en el instituto o a través de las tecnologías y no hago nada para parar esta situación	
12. Ahora soy más consciente que cuando hay cyberbullying debemos informar de esta situación a los adultos y apoyar a las víctimas	
13. Pienso más en las consecuencias que puede tener mi comportamiento en los demás y pienso más antes de actuar	

<i>Factores de desarrollo social y afectivo-emocional: empatía, conducta de ayuda, autoestima</i>	
14. Ahora soy más capaz de ponerme en el lugar de los demás	
15. Ahora soy más consciente que si no ayudo a la víctima de acoso o ciberacoso va seguir sufriendo y eso me hace responsable de que el acoso o ciberacoso continúe	
16. Creo que es positivo que existan ciberayudantes para acudir a ellos en caso de ser ciberacosado o de saber que alguien está siendo intimidado	
17. Ahora, ayudo más a los demás	
18. Ahora, tengo una actitud más positiva hacia mí mismo y me valoro mejor	
19. Ahora soy menos agresivo con mis compañeros	
20. Ahora, tengo una actitud más positiva hacia mis compañeros y los valoro más positivamente	

Anexo 4: Certificado de colaboración con la Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar (AEPAE)



A.E.P.A.E.

Asociación Española para la
Prevención del Acoso Escolar

DIPLOMA

La Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar certifica que D./Dña. Jessica Ortega Barón ha obtenido la homologación para desarrollar la metodología del Plan Nacional para la Prevención del Acoso Escolar, estando habilitado/a por A.E.P.A.E. para impartir formación en centros escolares, institutos y otros espacios educativos, a niños, niñas y adolescentes, en el área de Psicoasertividad.

En Madrid, a día 1 de Enero del año 2017



Director del área de
Psico-asertividad



Presidente de AEPAE



Director del área de
Teatro Corporal

Anexo 5: Fotos (sesión con los profesores y sesión con los alumnos participantes en la investigación)



Figura 32. Sesión del curso formativo con los profesores (2º ciclo)



Figura 33. Sesión del programa Prev@cib con los alumnos (1º ESO)

Anexo 6: Carta solicitud de colaboración en la investigación

VNIVERSITAT  VALÈNCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL

Sofia.Buelga@uv.es
Maria.J.Cava@uv.es
Jessica.Ortega@uv.es

I.E.S. XXXXXXXXXXXXXXXX

A la atención del Director

Las Doctoras Sofía Buelga y Dra. María Jesús Cava, Profesoras Titulares de la Universidad de Valencia, Facultad de Psicología, han diseñado un programa de prevención del ciberbullying dirigido a los estudiantes de educación secundaria. Este programa, eje de la tesis doctoral de la doctoranda Jessica Ortega Barón, está respaldado por la Conselleria d' Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana dentro del Programa VALi+d para investigadores en formación. El objetivo principal del Programa Prev@cib, pionero en la Comunidad Valenciana, consiste en prevenir tanto el acoso escolar como las nuevas modalidades de acoso a través de las redes sociales, fomentando a su vez un uso responsable y positivo de las tecnologías de la información y la comunicación. El aumento de niños y adolescentes implicados cada vez más en la problemática del cyber(bullying) junto con las perniciosas consecuencias que causan en la víctima y en su entorno, hacen necesario aplicar este programa en los centros escolares de la Comunidad Valenciana.

Por ello, sería interesante contar con la colaboración del Instituto IES XXXXXXXXX en esta investigación. Los tutores/orientadores estarán previamente formados en la aplicación del programa por la investigadora principal de esta tesis Jessica Ortega.

Para evaluar la eficacia científica del Programa Prev@cib se procederá del siguiente modo:

- 1) Antes de aplicar el Programa Prev@cib, todos los alumnos de todas las clases cumplimentarán una pequeña batería de cuestionarios (fase pre-experimental)
- 2) El programa se aplicará en el instituto o no en función de la condición experimental a la que pertenezca (grupo de intervención: sí que se implementa

el programa; grupo control: no se implementa el programa y se realizan las tutorías)

3) Después de aplicar el Programa Prev@cib, todos los alumnos de todas las clases volverán a cumplimentar la pequeña batería de cuestionarios (fase post-experimental)

Los tutores/ orientadores tendrán una guía explicativa del Programa Prev@cib sobre cómo realizarlo, así como también instrucciones sobre el pase de los cuestionarios. Además, la investigadora Jessica Ortega realizará unas sesiones formativas para formar a los tutores y orientadores en la aplicación del Programa Prev@cib y en el pase de los cuestionarios, y podrán contar con su asesoramiento a lo largo de las sesiones.

Con este programa se podrá prevenir y reducir el cyberbullying en la adolescencia, siendo un tema de especial preocupación en la sociedad actual, y en particular, para las familias y los profesores.

Estamos a su disposición para aclararle cualquier duda, o ampliarle la información.

Esperando su colaboración, les saludamos atentamente,

Valencia, XX de XX de XXXX

Teléfono Jessica Ortega: XXXXXXXXXX

Correo electrónico: Jessica.Ortega@uv.es

